



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DA VITÓRIA
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

MONICA MARIA DO CARMO FERREIRA

**Da Formação à Prática: reflexos da graduação em educação física na atuação
junto a alunos com Transtorno do Espectro Autista**

VITÓRIA DE SANTO ANTÃO

2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DA VITÓRIA
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

MONICA MARIA DO CARMO FERREIRA

**Da Formação à Prática: reflexos da graduação em educação física na atuação
junto a alunos com Transtorno do Espectro Autista**

TCC apresentado ao Curso de Licenciatura em Educação Física, da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico da Vitória, como requisito para a obtenção do título de licenciada em Educação Física.

Orientador(a): Profº. Dr. Francisco Xavier dos Santos

Coorientador(a): Profº. Dr. Saulo Fernandes Melo de Oliveira

VITÓRIA DE SANTO ANTÃO

2025

**Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE**

Ferreira, Monica Maria do Carmo.

Da Formação à Prática: reflexos da graduação em educação física na atuação junto a alunos com Transtorno do Espectro Autista / Monica Maria do Carmo Ferreira. - Vitória de Santo Antão, 2025.

48p.

Orientador(a): Francisco Xavier dos Santos

Coorientador(a): Saulo Fernandes Melo de Oliveira

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico de Vitória, Educação Física - Licenciatura, 2025.
Inclui referências.

1. Educação Física. 2. Transtorno do Espectro Autista. 3. Formação profissional. 4. Prática pedagógica. I. Santos, Francisco Xavier dos. (Orientação). II. Oliveira, Saulo Fernandes Melo de. (Coorientação). IV. Título.

370 CDD (22.ed.)

MONICA MARIA DO CARMO FERREIRA

**Da Formação à Prática: reflexos da graduação em educação física na atuação
junto a alunos com Transtorno do Espectro Autista**

TCC apresentado ao Curso de Licenciatura em Educação Física, da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico da Vitória, como requisito para a obtenção do título de licenciada em Educação Física.

Aprovado em: 16/12/2025.

BANCA EXAMINADORA

Profº. Dr. Francisco Xavier dos Santos (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Profº. Dr. Haroldo Moraes de Figueiredo (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Profª. Me. Cleide do Nascimento Monteiro Borges Filha (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder força, sabedoria e serenidade durante toda esta caminhada.

A meu filho Davi, por compreender minhas ausências durante esta jornada. Seu apoio e carinho foram meu maior incentivo para seguir em frente e concluir mais esta etapa.

Ao meu orientador Francisco Xavier, pela paciência, dedicação e valiosas orientações, que contribuíram imensamente para a construção deste trabalho e para o meu crescimento acadêmico e pessoal.

Agradeço, de forma especial, ao professor Saulo Oliveira, cuja sensibilidade, humanidade e profundo conhecimento em Educação Física e Esportes Adaptados inspirou grande parte da minha compreensão sobre práticas inclusivas.

Aos meus professores do curso de Educação Física, por compartilharem seus conhecimentos, experiências e pela inspiração que proporcionaram ao longo de minha formação.

Aos meus colegas de curso, pelo companheirismo, amizade, trocas de aprendizado e pelos momentos de superação vividos juntos durante esta trajetória.

E, por fim, ao Centro Acadêmico da Vitória, por oferecer um ambiente acolhedor e de aprendizado, que possibilitou a realização deste sonho e o desenvolvimento da minha formação profissional.

RESUMO

O presente trabalho objetivou analisar, na literatura, como a formação dos professores de Educação Física influencia na prática pedagógica dos alunos com TEA no contexto escolar. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de revisão narrativa de literatura. A busca dos estudos ocorreu nas bases Google Acadêmico, Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Periódicos Capes considerando o período de 2015 a 2025. Após os critérios de seleção, leitura e análise, sete trabalhos atenderam à temática proposta. Os estudos revelam que os professores ainda enfrentam desafios significativos relacionados à falta de preparo teórico-prático para o trabalho com a inclusão e, entre outras coisas, dificuldades no manejo das características comportamentais e sociais dos alunos com TEA. Os resultados indicam que, embora haja avanços na temática do transtorno do espectro autista, ainda existem lacunas quanto à formação inicial dos professores de Educação Física que garantam subsídios para uma prática pedagógica inclusiva e efetiva na atuação junto a alunos com TEA. Conclui-se que, práticas pedagógicas mais eficazes emergem quando os docentes dispõem de formação inicial sólida aliada à formação continuada e estratégias estruturadas de intervenção.

Palavras-chave: Educação Física; Transtorno do Espectro Autista; formação profissional; prática pedagógica.

ABSTRACT

The present study aimed to analyze, in the literature, how the training of Physical Education teachers influences the pedagogical practice with students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the school context. This is a qualitative study, developed through a narrative literature review. The search for studies was conducted in the databases Google Scholar, the CAPES Theses and Dissertations Catalog, the Scientific Electronic Library Online (SciELO), and CAPES Journals, considering the period from 2015 to 2015. After applying the selection criteria, reading, and analysis, seven studies met the proposed theme. The studies reveal that teachers still face significant challenges related to the lack of theoretical and practical preparation for working with inclusion and, among other aspects, difficulties in managing the behavioral and social characteristics of students with ASD. The results indicate that, although there have been advances in the topic of autism spectrum disorder, gaps still exist in the initial training of Physical Education teachers that would ensure the necessary support for inclusive and effective pedagogical practice when working with students with ASD. It is concluded that more effective pedagogical practices emerge when teachers have solid initial training combined with continuing education and structured intervention strategies.

Keywords: Physical Education; Autism Spectrum Disorder; Professional training; Pedagogical practice.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 REVISÃO DE LITERATURA	12
2.1 A Educação Física Escolar: da performance à inclusão	12
2.2 A Pessoa com Deficiência: Evolução da Educação Inclusiva e Marcos Legais da Inclusão	15
2.3 O Transtorno do Espectro Autista (TEA): Características, Necessidades e Especificidades	18
3 OBJETIVOS	21
3.1 Objetivo Geral.....	21
3.2 Objetivos Específicos	21
4 METODOLOGIA	22
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO	24
Características da Formação para a Inclusão.....	30
Efeitos da Formação na Práxis	39
6 CONCLUSÃO	42
REFERÊNCIAS	44

1 INTRODUÇÃO

"A educação é um direito fundamental de todo cidadão e deve ser garantida de forma igualitária, respeitando as individualidades e necessidades de cada estudante" (Souza, 2025, p. 438). Nesse sentido, a escola contemporânea é, por excelência, um espaço de diversidade, onde se encontram alunos com diferentes histórias de vida, origens sociais e capacidades intelectuais, refletindo aquilo que Duk (2006, p. 62) descreve como "diferenças individuais — aptidões, motivações, estilos de aprendizagem, interesses e experiências de vida".

Esse ambiente plural reflete, portanto, a complexidade da sociedade, e tal aspecto impõe ao sistema educacional o desafio e a responsabilidade de desenvolver práticas pedagógicas que não só aceitem, como valorizem e atendam com equidade a essa diversidade. Essa compreensão é reforçada por Denari e Costa (2018, p. 74), ao afirmarem que "[...]pensar a escola é pensar nas múltiplas possibilidades que esta tende a oferecer aos educandos[...]", destacando a necessidade de valorizar singularidades e respeitar princípios.

Nesse contexto, a inclusão emerge como um princípio essencial para a concretização desse direito, implicando na criação de ambientes educacionais que acolham todas as singularidades sem discriminação ou exclusão. Mais que um ideal, a inclusão demanda mudanças estruturais e pedagógicas que assegurem acesso, participação e aprendizagem, conforme preconizado pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Souza (2025, p. 441) reforça essa perspectiva ao argumentar que a inclusão educacional "[...] não se limita apenas à presença do aluno na sala de aula, mas envolve uma série de adaptações e estratégias que permitam sua real participação no processo de ensino-aprendizagem".

Nesse panorama, a Educação Física, como componente curricular obrigatório, tem um papel singular no processo de desenvolvimento educacional dos estudantes, ampliando o olhar pedagógico, não se restringindo à prática esportiva focada no rendimento, mas que, sem desprezar o esporte, considera outros elementos e conteúdos da disciplina que incidem, sobretudo, coisas como: interação social, promoção de valores, cooperação, inclusão, respeito às diferenças e autonomia. Nessa lógica, como afirma Laselva (2025, p. 627), a Educação Física "[...]também se destaca como uma poderosa ferramenta de inclusão. Além de permitir aos alunos o

acesso aos conteúdos, relacionados à cultura corporal de movimento, a disciplina possibilita vivências sociocorporais que podem concretizar a inclusão”.

Frente a esse contexto, a Educação Física também se configura como um espaço que recebe estudantes com diferentes necessidades educacionais. Nesse conjunto de diversidades presentes na escola, incluem-se os estudantes com deficiência, cuja participação nas aulas exige atenção pedagógica específica e adaptada. Entre esses estudantes, destacam-se aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que demandam estratégias pedagógicas estruturadas e coerentes com suas características.

O TEA é caracterizado por dificuldades persistentes na comunicação e na interação social em diferentes contextos, podendo incluir prejuízos na reciprocidade, no uso de comportamentos não verbais e na capacidade de estabelecer e manter relacionamentos. Essa condição se manifesta de maneira única em cada indivíduo, configurando um espectro de singularidades (APA, 2014, p. 50). Nas aulas de Educação Física, essas características podem impactar diretamente a participação e o engajamento dos alunos com TEA, especialmente em atividades que exigem cooperação, comunicação e interação social. No entanto, a Educação Física escolar pode ser um espaço privilegiado para promover a inclusão, o desenvolvimento motor e social, além de oportunizar a prática de habilidades sociais em um ambiente estruturado e acolhedor (Ziemba; Reis, 2022; Da Silva; Prefeito; Toloi, 2019).

Em contrapartida, esses aspectos também colocam inúmeros desafios para o professor de Educação Física. A diversidade do espectro autista exige do docente uma prática pedagógica sensível e adaptada, o que nem sempre é facilmente alcançado devido à falta de formação específica sobre TEA, dificuldade em adaptar conteúdos e métodos, e ausência de apoio institucional adequado (Dias; Antunes; Borgmann, 2023).

Então, quando se estabelece uma relação entre o TEA e a escola, um ponto a destacar é o aumento desses estudantes nas salas de aula regulares, fato esse impulsionado tanto por avanços nos critérios diagnósticos quanto pela efetivação de políticas públicas de inclusão. De acordo com dados do Censo Escolar de 2024, divulgados em 2025, houve um aumento de 44,4% na matrícula de estudantes com TEA entre os anos 2023 e 2024, saltando de 636.202 para 918.877.

Dessa forma, a presença do aluno com TEA tornou-se realidade para todos os educadores, demandando da escola e dos profissionais que nela atuam, uma

preparação aprimorada e consistente para saber lidar com tais estudantes e educá-los com qualidade considerando as transformações que visam à inclusão. Nesse contexto, Souza (2025, p. 439) ressalta que “[...] a inclusão desses alunos no ensino regular exige adaptações curriculares, metodologias diferenciadas e uso de tecnologia assistiva, garantindo que todos tenham as mesmas oportunidades de aprendizado [...]”, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que assegurem reais condições de aprendizagem. Além disso, cabe destacar que a escola e o ambiente de aprendizagem pertencem a toda a comunidade escolar, o que torna fundamental a cooperação de todos, para que a inclusão seja efetivamente realizada e para o desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos (Debald, 2025, p.230).

Diante dessa nova realidade apresentada à escola e seus profissionais é que o movimento em direção à educação inclusiva no Brasil intensificou-se, e, a partir da segunda metade do século XX, consolidou-se por meio de um arcabouço legal robusto. Marcos como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e, mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), estabelecem a educação como um direito de todos, garantindo o acesso ao ensino regular (Brasil, 1996; Brasil, 2015).

Especificamente para a população com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a Lei Federal nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana) foi um avanço crucial, ao reconhecer formalmente a pessoa com TEA como pessoa com deficiência e garantir seu direito a um atendimento educacional especializado na escola regular (Brasil, 2012).

Esses dispositivos legais não são meras diretrizes; eles impõem uma obrigatoriedade concreta à escola e a todos os seus componentes curriculares, incluindo a disciplina de Educação Física, a qual, por meio dos professores, deve efetivar práticas pedagógicas inclusivas, o que demanda, por sua vez, uma formação docente específica, contínua e consistente, fornecendo conhecimentos relacionados à temática. Pimentel (2012, p. 139), então enfatiza:

A ausência de conhecimento do professor sobre as peculiaridades das deficiências, o não reconhecimento das potencialidades desses estudantes e a não-flexibilização do currículo podem ser considerados fatores determinantes para barreiras atitudinais, práticas pedagógicas distanciadas

das necessidades reais dos educandos e resistência com relação à inclusão.

Mas, é fato, que existe um abismo perceptível entre os avanços normativos e a realidade das salas de aula. A despeito de a legislação assegurar o direito desses e de outros estudantes, não se pode ignorar um pormenor: muitos profissionais de Educação Física (iniciando a carreira ou atuando há algum tempo) alegam serem despreparados e inseguros para atender às necessidades específicas dos alunos com TEA¹. Essa dissonância sinaliza uma falha explícita e presente no processo de formação acadêmica, sobretudo em parte significativa da instrumentalização desses profissionais com os conhecimentos teóricos e as estratégias práticas necessárias (Hunger; Rossi, 2010).

Em razão desse cenário, torna-se premente que as instituições formadoras e os sistemas de ensino repensem seus currículos e propostas de formação, tendo em vista qualificar as práticas pedagógicas para transformar o direito legal em uma experiência educativa efetiva e significativa para os alunos. Nesse sentido, Souza (2025, p. 440) sinaliza que “[...]ainda há uma carência de formação específica para docentes, o que dificulta a adaptação do ensino às necessidades dos alunos com deficiência[...]”, evidenciando a urgência de melhorias no processo formativo que preparem os profissionais para trabalhar de maneira mais inclusiva

Diante dessa lacuna entre a previsão legal e a formação profissional², este trabalho propõe, como objetivo geral, analisar, na literatura especializada, a relação entre a formação acadêmica dos professores de Educação Física, no século XXI e a aplicabilidade dos conhecimentos na prática com os alunos com TEA

Visando alcançar esse propósito, delinearam-se os seguintes objetivos específicos: a) mapear a literatura especializada, acerca da formação dos profissionais de Educação Física, no século XXI; b) identificar como a formação acadêmica dos profissionais de Educação Física se relaciona com as práticas pedagógicas desenvolvidas no atendimento a alunos com Transtorno do Espectro Autista; c) analisar os efeitos dessa formação, na prática pedagógica, com os alunos com TEA.

¹ Abordam-se das dificuldades dos profissionais junto aos escolares com TEA, por ser esse o nosso foco de pesquisa, contudo identifica-se que esses óbices também se estendem na prática com outros neurodiversos.

² Ao tratar da formação profissional, faz-se referência à formação acadêmica desenvolvida nos cursos de graduação em Educação Física.

A relevância dessa investigação é multifacetada. Academicamente, o estudo justifica-se por contribuir para a ampliação do debate sobre a formação docente em Educação Física, aprofundando-o na especificidade do TEA, uma área que demanda maior produção de conhecimento. Socialmente, a pesquisa alinha-se à necessidade urgente de garantir o direito à participação efetiva e ao desenvolvimento educacional de crianças e jovens com TEA nas aulas de Educação Física. Profissionalmente, os resultados podem subsidiar a reflexão crítica e a proposição de melhorias nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura.

Para desenvolver essa análise, o trabalho está organizado, além desta introdução, em três capítulos de fundamentação teórica – que abordarão a Educação Física escolar, a pessoa com deficiência e a evolução da educação inclusiva, o TEA, suas especificidades e necessidades –, seguidos pela exposição metodológica, discussão dos resultados e pelas considerações finais.

Com base no exposto até aqui, este estudo buscou responder o seguinte problema de pesquisa: O que a literatura especializada revela ao tratar da relação entre a formação acadêmica dos profissionais de Educação Física, no século XXI, e as práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos com Transtorno do Espectro Autista?

2 REVISÃO DE LITERATURA

Teoricamente, este estudo situa-se em torno de dois eixos: primeiro, há a literatura sobre Educação Física, deficiência e TEA. Em seguida, a literatura que embasa a discussão sobre formação acadêmica e o contexto prático dos escolares autistas, e este arranjo, no seu conjunto, é que fundamenta a discussão em torno do objetivo apontado.

2.1 A Educação Física Escolar: da performance à inclusão

A Educação Física, como componente curricular integrante da educação básica brasileira, possui uma trajetória marcada por significativas transformações em seus paradigmas e finalidades. Para compreender esse percurso, é útil oferecer um panorama das questões e debates que a atravessam. Como destacam Catunda e Marques (2017, p. 9), a Educação Física é uma disciplina com um sólido estatuto curricular, cuja presença é quase indissociável do próprio conceito de currículo escolar na maior parte do mundo, um cenário que também se aplica ao contexto brasileiro.

No entanto, essa posição aparentemente consolidada não está livre de desafios. Conforme apontam os mesmos autores, "[...]a área curricular da Educação Física enfrenta alguns desafios, que vão desde o argumento que sustenta a sua legitimização, a diversidade de concepções existentes, as diferentes estratégias usadas pelos professores nas aulas, o seu conteúdo curricular e a diversidade de práticas pedagógicas[...]" (Catunda; Marques, 2017, p. 9).

Essa luta pela legitimização é histórica. Barrow (1982, apud Do Desporto, 2005, p. 152) capta o espírito de um rebaixamento da disciplina a uma posição "marginal", argumentando que, embora contribua para a saúde e aptidão, não se qualificaria como uma "atividade educacional adequada". Essa percepção a torna suscetível a ser sacrificada em momentos de contenção de recursos, uma ironia preocupante, já que mesmo onde sua importância é legalmente assegurada, os professores muitas vezes precisam lutar para garantir seu efetivo cumprimento.

Em suas origens no Brasil, a Educação Física esteve fortemente influenciada por correntes higienistas e militaristas, cujo foco principal recai sobre a disciplina dos corpos e a aptidão física, visando à formação de uma juventude saudável e produtiva. Segundo Celestino (2020, p. 16), nos séculos XIX e XX, a disciplina seguia um modelo

competitivo e seletivo, direcionada para o fortalecimento físico e moral, priorizando os indivíduos mais fortes, ágeis e rápidos, e deixando à margem aqueles que não se encaixavam nesses padrões. No entanto, ao longo do século XX, a área iniciou um processo de ressignificação, questionando seu papel meramente técnico e instrumental, afastando-se progressivamente desse modelo esportivista excluente.

Um marco fundamental nessa evolução foi a superação da perspectiva pautada exclusivamente no rendimento esportivo. A Educação Física contemporânea, conforme previsto na BNCC (2017),

[...] oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural. Esse universo compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orientam as práticas pedagógicas na escola. Experimentar e analisar as diferentes formas de expressão que não se alicerçam apenas nessa racionalidade é uma das potencialidades desse componente na Educação Básica. Para além da vivência, a experiência efetiva das práticas corporais oportuniza aos alunos participar, de forma autônoma, em contextos de lazer e saúde.

Emergiu, então, uma concepção mais ampla e educativa, que entende a cultura corporal como um direito de todos. Foi superando a visão marginalizante que a disciplina revelou seu potencial distinto. Como afirma Do Desporto (2005, p. 153), a Educação Física tem o potencial de contribuir para uma gama de valores educativos e sociais, "[...]incluindo a saúde física, o desenvolvimento de habilidades sociais, a melhoria do bem-estar emocional e afetivo e poderia contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico".

Essa mudança de paradigma foi crucial para a inclusão. Somente a partir da segunda metade do século XX, com o avanço das discussões sobre inclusão e o reconhecimento da diversidade é que a área passou a criar caminhos específicos para atender pessoas com deficiência, que eram sistematicamente excluídas pelo modelo tradicional de corpo perfeito e alto rendimento, demandando técnicas diferenciadas e abordagens adaptadas (Costa; Sousa, 2004, p. 24).

Dessa forma, a Educação Física na esfera escolar consolida-se como um espaço pedagógico privilegiado para a experimentação, a expressão corporal e a interação social. É justamente nesse contexto que a Educação Física revela seu imenso potencial como ferramenta de inclusão escolar. Ao trabalhar com o corpo e o movimento, ela oferece vias de comunicação e expressão alternativas, que podem ser

extremamente significativas para alunos com diferentes necessidades educacionais. A vivência corporal bem-sucedida pode ser uma fonte de prazer, autoestima e pertencimento (Frimaio et al., 2024, p. 157-158).

Para cumprir com esse papel inclusivo, no entanto, é imperativo que suas práticas sejam intencionalmente planejadas e adaptadas para acolher a diversidade. Isso demanda do professor a capacidade de realizar adaptações curriculares, flexibilizar regras, modificar materiais e criar estratégias de ensino diferenciadas. A simples oferta da atividade não garante a participação; é necessário construir pontes que permitam o acesso de todos. Corroborando com essa ideia, Chicon (2008) argumenta:

Sendo assim, entendemos que incluir na Educação Física não é simplesmente adaptar essa disciplina escolar para que uma pessoa com NEEs possa participar da aula, mas é adotar uma perspectiva educacional cujos objetivos, conteúdos e métodos valorizem a diversidade humana e que esteja comprometida com a construção de uma sociedade inclusiva (Chicon, 2008, p. 28).

Diante desses fatos, a atuação do professor de Educação Física deve ser guiada por um olhar sensível às individualidades, capaz de identificar barreiras à participação e de propor soluções criativas. O docente transforma-se, assim, em um agente fundamental para a efetivação da inclusão.

Contudo, a implementação de uma prática verdadeiramente inclusiva esbarra em diversos desafios concretos. Entre eles, podem ser citados a falta de infraestrutura adequada, o número elevado de alunos por turma, a carência de recursos materiais adaptados e, de forma crucial, as lacunas na formação inicial e continuada dos profissionais. Tais obstáculos tornam a tarefa complexa e exigem um esforço coletivo da escola e dos sistemas de ensino (Silva; Bastos, 2025).

Dificuldades como essas tornam-se ainda mais complexas e específicas quando se considera o atendimento a alunos com necessidades educacionais específicas, como é o caso do Transtorno do Espectro Autista (TEA). As particularidades na comunicação, interação social e processamento sensorial desses estudantes demandam do professor um conhecimento especializado e uma postura pedagógica ainda mais refinada e individualizada (Silva; Bastos, 2025).

Diante do quadro descrito, vale pensar sobre a trajetória e o escopo atual da Educação Física e na importância de suplantar modelos tradicionais e excludentes de formação humana, tendo em mente uma perspectiva educativa inclusiva. Por isso, o

foco na inclusão e na pessoa com deficiência é um dos passos importantes desse debate sobre o tema.

2.2 A Pessoa com Deficiência: Evolução da Educação Inclusiva e Marcos Legais da Inclusão

Para compreender os desafios, avanços e perspectivas da inclusão da pessoa com deficiência na escola é fundamental resgatar a trajetória histórica do atendimento à pessoa com deficiência um tanto marcada por profundas transformações paradigmáticas em que predominou um modelo de exclusão social. Nesse cenário, tais indivíduos eram “marginalizados”, ocultados do convívio social (Miranda, 2008). A sociedade não lhes atribuía qualquer potencial e capacidade de se tornarem sujeitos da educação e/ou produtivos, por isso foram e ainda são ignorados e escondidos.

A invisibilidade e exclusão também se refletiu no processo de consolidação da educação escolar no Brasil, pois a chegada das pessoas com deficiência na escola ocorreu de forma tardia e desigual na história. Basta dizer que, desde o período imperial, a instrução pública era restrita e marcada por forte exclusão social, atingindo ainda mais as pessoas com deficiência, que permaneciam ausentes no processo educativo (Reis; Coutinho, 2024).

Conforme Drago e Gabriel (2023, p.5), é no século XIX que se anunciam as primeiras iniciativas oficiais destinadas à inserção social e educacional das pessoas com deficiência. É desse período a criação do Instituto dos Meninos Cegos (1854) e do Instituto dos Surdos-Mudos (1857), mas ainda sob forte influência de concepções médico-religiosas e higienistas que reforçavam práticas segregacionistas. Nesse contexto, a educação especial era concebida de forma assistencial e laboral, destinadas à inserção desses sujeitos em funções sociais subalternas e, portanto, sem reconhecer sua condição de sujeitos de pleno direito. Mas, no decorrer do século XX, o atendimento às pessoas com deficiência avançou, contudo, dominado por um modo discriminado e fragmentado.

Miranda (2004) frisa que a história da educação especial compreende quatro fases distintas: uma caracterizada pela negligência, outra marcada pela ausência de qualquer atendimento, há também a caracterizada pela institucionalização dos espaços segregados e, por fim, a reconhecida pela criação de escolas e classes

especiais até chegar ao movimento de integração nas décadas de 1970 e 1980, cujo princípio era a normalização, oferecendo às pessoas com deficiência condições semelhantes (ao menos em teoria) às da sociedade majoritária. Ainda assim, a ênfase recaiu na adaptação do aluno à escola, e não na transformação da escola para acolher a diversidade.

Somente a partir do final do século XX e início do XXI, influenciado, sobretudo, por movimentos sociais e por documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca, é que se consolidou o paradigma da inclusão escolar. Nesse sentido, Mantoan (2003, apud Alves; Pereira Filho; Leite, 2019, p.73) lembra:

Ao pensar a inclusão social, deparamos com a inclusão escolar, uma vez que a escola tem importante papel na formação do ser social. A inclusão escolar se constitui num movimento mundial que tem como objetivo romper com os paradigmas e com os valores organizacionais, culturais e sociais vigentes.

Considerando o exposto acima, infere-se que se vivencia um tempo e um espaço marcados por uma espécie de "abertura" educacional resultante das mudanças sociais em curso. Tal compreensão fundamenta-se no reconhecimento dos avanços e das novas perspectivas que "[...]surgem para compreensão da pessoa com deficiência em nossa sociedade" (Nardi, 2007; Alves, 2015, 2016; Pereira Filho, 2019). A partir das transformações sociais contemporâneas, observa-se uma ressignificação de valores, pensamentos e sentimentos, ampliando a compreensão sobre o ser humano e o conviver para além das concepções de normal e patológico (Alves; Pereira filho; Leite, 2019, p. 77) e passamos a pensar na diversidade humana (Garcia, 2017, p. 16).

Também essas discussões atravessam o campo específico da Educação Física, e nele essa visão segregacionista era particularmente evidente. Conforme Costa e Sousa (2004, p. 29), foi apenas a partir do final da década de 1950 que a área começou a se preocupar com a atividade física para pessoas com deficiência. Até então, a disciplina transmitia uma concepção de "corpo saudável, perfeito, produtivo, de rendimento e técnica". Diante disso, "não restou outra opção, era preciso criar um caminho para a Educação Física lidar com o deficiente, que representava praticamente o oposto desse quadro: o de corpo imperfeito, improdutivo, sem rendimento, com necessidade de técnicas específicas" (Costa; Sousa, 2004, p. 30).

A mudança nesse quadro deveu-se, em grande medida, à organização e à luta incansável dos movimentos sociais. Esses grupos passaram a exigir publicamente

seus direitos à cidadania plena, questionando a visão caritativa e patologizante. Essa pressão resultou em importantes marcos legais internacionais. A Declaração de Salamanca, um documento seminal, proclamou o princípio da escola para todos, defendendo que toda criança tem direito à educação e que o sistema educacional deve se adaptar para atender à diversidade. O documento pauta-se "no reconhecimento das necessidades de ação para conseguir 'escolas para todos', isto é, instituições que incluam todo mundo, reconheçam as diferenças, promovam a aprendizagem e atendam às necessidades de cada um" (UNESCO, 1994).

No Brasil, esse movimento global ecoou e foi incorporado à legislação nacional. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu a educação como um direito de todos. Esse princípio foi detalhado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei 9.394/96), que orientou a educação especial como uma modalidade de ensino que percorre todos os níveis, preferencialmente na rede regular (Brasil 1988; Brasil, 1996).

A consolidação desse novo paradigma deu-se com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), que representou uma mudança conceitual profunda: o foco deixou de estar no aluno, visto como "problema", e passou para a capacidade da escola de eliminar barreiras à aprendizagem e à participação. Esse arcabouço legal foi robustecido pela Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146/2015), que assegura e promove "em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania" (Brasil, 2015). Em seu art. 27, a lei enfatiza que a educação é um direito, devendo ser ofertado um "sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado, ao longo de toda a vida".

As questões atuais não se limitam apenas ao direito de acesso à escola regular, mas também como os educadores podem oferecer uma educação adequada que garanta o progresso e a permanência dos estudantes (Matos; Mendes, 2015). Ocorre que, a qualidade ou não dessa oferta e prática, passa naturalmente pela formação acadêmica dos profissionais, e esta, a depender do alcance (no caso das limitações), evidência, resistências e dilemas vividos pelos professores, possivelmente em função dessa transição de um modelo segregado para um modelo inclusivo, que ainda não se completou decisivamente nos currículos.

Todos esses debates também atravessam o campo da Educação Física, pensando as mudanças que são norteadoras e fundamentais para os rumos tomados pensando a inserção. A inclusão na área “vai além de simplesmente modificar a disciplina, permitindo a participação de um indivíduo com necessidades especiais. Trata-se de adotar uma abordagem educacional, cujas metas, conteúdos e métodos apreciem a diversidade humana e estejam engajados na criação de uma sociedade inclusiva” (Chicon, 2005), um corpo social que, aliás, se complexifica com diferentes necessidades de inclusão, sendo uma dessas a da pessoa autista.

Dentro da configuração composta pela escola e os alunos autistas, há um lugar também reservado à disciplina de Educação Física como parte significativa dessa relação. Da Silva, Prefeito e Toloi (2019), baseado em Maranhão e Souza (2012), apresenta esta situação com muita propriedade:

As aulas de educação física poderão proporcionar ao aluno com TEA atividades que contribuam para seu desenvolvimento motor e melhore sua relação social, possibilitando a geração da autonomia, criticidade e reflexão, levando o aluno à geração de valores e objetivando a construção social do indivíduo (Da Silva; Prefeito; Toloi, 2019, p. 72).

Diante da relevância da Educação Física no processo de inclusão escolar, torna-se necessário aprofundar a compreensão acerca do público ao qual essas práticas se destinam. Nesse sentido, o próximo tópico aborda o TEA, buscando contextualizar seus principais aspectos e contribuir para uma atuação pedagógica mais consciente, inclusiva e fundamentada.

2.3 O Transtorno do Espectro Autista (TEA): Características, Necessidades e Especificidades

De acordo com a APA (2014) em seu Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), o transtorno do espectro autista é um transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado por dificuldades persistentes na comunicação e na interação social, acompanhadas de comportamentos, interesses ou atividades restritas e repetitivas.

Esses sinais se manifestam desde a primeira infância e impactam o cotidiano da pessoa em diferentes graus, variando conforme suas características individuais e o ambiente em que está inserida. Tal entendimento reforça a noção de “espectro”, que não deve ser visto como uma linha de gravidade, mas como um conjunto multidimensional de características. Assim, cada pessoa apresenta uma combinação singular de traços, habilidades e necessidades, o que torna inadequadas generalizações sobre o autismo (Souza; Anache, 2020, p. 1039).

Na esfera da comunicação, as dificuldades podem se manifestar pela limitação em iniciar ou manter diálogos, pela dificuldade em compartilhar espontaneamente interesses ou emoções e pela interpretação restrita de pistas sociais não verbais, como gestos e expressões faciais (DSM-V; APA, 2014).

No campo comportamental, destacam-se a insistência em rotinas inflexíveis, a presença de estereotipias motoras (como ecolalia ou movimentos repetitivos) e interesses altamente focalizados. Essas características frequentemente se associam a respostas atípicas, a estímulos sensoriais, seja por hipersensibilidade (sons, texturas, luzes) ou por hipossensibilidade, o que pode levar à busca de estímulos intensos (DSM-V; APA, 2014).

No tocante à área educacional, é essencial considerar que o estudante com TEA demanda apoio pedagógico diferenciado, respeitando suas especificidades sensoriais, sociais e cognitivas. Resende e Campos (2024, p. 351) apontam:

Nesse contexto de dificuldades e interações constantes com o ambiente social, temos a entrada da criança na vida escolar, período no qual os déficits e comportamentos característicos do TEA podem se tornar obstáculos ao processo de aprendizagem. No entanto, mesmo diante dos desafios enfrentados nesse processo, todas as crianças são capazes de aprender, cada uma no seu tempo e à sua maneira, sobretudo as que possuem o TEA.

Quanto à realidade das aulas de Educação Física, essas particularidades se evidenciam de maneira ainda mais intensa, já que a prática corporal envolve interação social, contato físico e mudanças constantes nas regras e nos ambientes, “[...]portanto, é importante entender e compreender a gama de comportamentos, reações que esses estudantes possuem [...]” (Antunes; Milan; Clarindo, 2024, p. 27). Por isso, o professor precisa elaborar um planejamento estruturado, consistente e flexível, promovendo a independência e a participação significativa do aluno.

Do ponto de vista legal, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (Lei nº 13.146/2015) assegura o direito à educação inclusiva em todos os níveis de ensino, determinando que a escola ofereça suporte adequado às necessidades do

estudante (Brasil, 2015). De forma complementar, a Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, reconhecendo-o, para todos os efeitos, como pessoa com deficiência, o que garante o direito a acompanhante especializado e adaptações necessárias (Brasil, 2012). E, sob essa ótica, a formação do professor de Educação Física assume papel central.

Entretanto, estudos apontam que a ausência de formação inicial e continuada destinada à inclusão é um dos principais entraves à efetivação do processo inclusivo (Chicon, 2014; Nunes, 2019). Portanto, conhecer as especificidades do TEA não é um detalhe opcional, mas uma condição prévia e indispensável para que o professor de Educação Física possa ir além do ato formal de inserção do aluno na turma e efetivar uma inclusão pedagógica significativa. É a partir desse conhecimento que se torna possível planejar intervenções intencionais, criar estratégias de apoio e transformar a aula em um espaço de desenvolvimento real para todos os alunos. Assim afirma Costa (2025):

A formação dos educadores é outro ponto crucial para a implementação de práticas inclusivas. Infelizmente, muitas vezes, os profissionais da educação não são preparados para lidar com as especificidades dos transtornos mencionados. A falta de formação continuada e de recursos pedagógicos adequados dificulta a aplicação de metodologias inclusivas de forma eficaz. A inclusão exige que os educadores possuam habilidades para identificar e entender as necessidades de seus alunos, para que possam adotar as estratégias mais eficazes de ensino. A formação de professores e a criação de ambientes de aprendizagem adaptados são fundamentais para o sucesso da inclusão. Nesse sentido, a educação inclusiva não pode ser vista apenas como uma adaptação de métodos e materiais, mas como uma mudança profunda na forma como a educação é compreendida e aplicada (Costa, 2025, p. 270).

Diante desse cenário de particularidades e necessidades específicas, torna-se evidente que a promoção de uma inclusão genuína e efetiva nas aulas de Educação Física não depende apenas da vontade individual do professor, mas, sobretudo, de uma formação profissional consistente e especializada. A capacitação para atuar com a diversidade, em especial com estudantes com TEA, surge, portanto, como um pilar fundamental, e o próximo passo crucial a ser examinado, levantando questionamentos sobre como os cursos de graduação em Educação Física têm preparado os futuros profissionais para lidar com os desafios e as oportunidades desse contexto.

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral

Analisar, na literatura especializada, a relação entre a formação acadêmica dos professores de Educação Física, no século XXI e a aplicabilidade dos conhecimentos na prática com os alunos com TEA.

3.2 Objetivos Específicos

- a) mapear a literatura especializada, acerca da formação dos profissionais de Educação Física, no século XXI;
- b) identificar como a formação acadêmica dos profissionais de Educação Física se relaciona com as práticas pedagógicas desenvolvidas no atendimento a alunos com Transtorno do Espectro Autista;
- c) analisar os efeitos dessa formação, na prática pedagógica, com os alunos com TEA.

4 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como uma revisão narrativa de literatura com abordagem qualitativa, por ser a mais indicada em situações de estudos dessa natureza. Segundo Rother (2007), “os artigos de revisão narrativa são publicações amplas, apropriadas para descrever e discutir o desenvolvimento ou o “estado da arte” de um determinado assunto, sob ponto de vista teórico ou contextual”. Esta pesquisa de revisão deteve-se num processo educacional e social, envolvendo a prática dos profissionais de Educação Física, direcionada a escolares com o TEA.

Em geral, as investigações com um viés qualitativo abordam situações complexas ou estritamente particulares. Assim,

[...]Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos (Richardson, 1999, p.80).

Uma vez definida a metodologia, procedemos à busca pelos textos (artigos e outros trabalhos acadêmicos) e, em seguida foi realizada a coleta dos dados e informações que ajudaram a responder o objetivo e problema de pesquisa. Foram consultados artigos científicos, Trabalhos de Conclusão de Curso, Dissertações e Teses, que discutem a temática formação docente, ensino de Educação Física e atuação pedagógica com alunos com TEA. As buscas foram realizadas nas seguintes bases de dados: Google Acadêmico, Catálogo de Teses e Dissertações - Capes, *Scientific Electronic Library Online* (Scielo) e Periódicos Capes. Foram utilizados os descritores: Educação Física; educação física escolar; transtorno do espectro autista; TEA; autismo; e formação profissional, combinados em equações com os operadores booleanos AND e OR.

A seleção dos textos foi orientada pelos seguintes critérios de inclusão: período de publicação compreendido entre 2015 e 2025, idioma português, relação direta com a temática investigada e disponibilidade do texto na íntegra. E como critérios de exclusão: os trabalhos fora do período de publicação mencionados; os que não tinham relação com o tema; e os que não apresentavam acesso total, apenas resumo.

Após pesquisa nas bases de dados, foram elegíveis 90 estudos distribuídos da seguinte forma: 1 (Scielo), 53 (Google Acadêmico), 18 (Periódicos Capes), 18 (Catálogo de Teses e Dissertações). Mais tarde, realizou-se leitura dos resumos dos 90 estudos e 53 foram excluídos. 37 publicações restantes foram lidas na íntegra e analisadas conforme a temática central. Posteriormente, o material que restou foi lido novamente e 7 estudos foram incluídos nesta revisão (Figura 1).

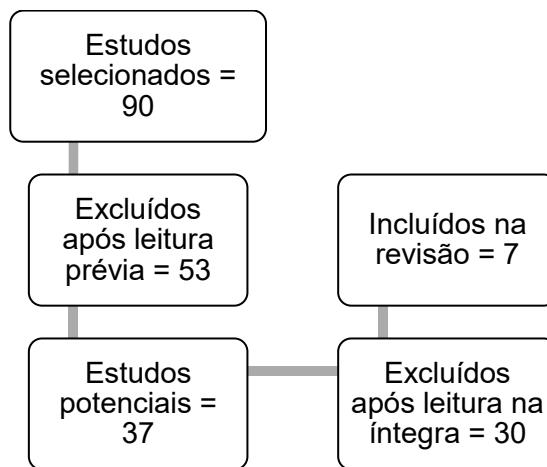


Figura 1: Fluxograma de seleção de artigos. Fonte: A autora, 2025.

Concluída, então, a coleta, os achados foram organizados em um quadro com informações essenciais (título, autor/ano, tipo de estudo, objetivo, método e conclusão), a fim de sintetizar e facilitar a comparação e compreensão dos estudos analisados. Essa organização possibilitou, de modo concomitante, a categorização, análise e diálogo com os autores, fundamentando os achados sobre a prática dos profissionais de Educação Física direcionada a escolares com TEA, possibilitando identificar convergências, lacunas e contribuições acerca da temática proposta neste trabalho.

Quanto ao tratamento dos dados, utilizamos a análise de conteúdo e a tal escolha remete a descrições objetivas, sistemáticas e qualitativas do conteúdo manifesto e latente relativo às condições estruturais e as contradições sociais inerentes ao objeto de estudo, a fim de interpretá-lo contextualmente (Bardin, 2009).

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, em primeiro lugar, apresenta-se as informações apresentadas no **Quadro 1**, cuja origem resulta do mapeamento dos trabalhos selecionados, que tecem alguma relação com o nosso tema. De modo concreto, a tarefa fixou-se em expor, de forma objetiva e subjetiva, sobre a literatura em questão, apontando aspectos como: os títulos, os autores e anos de publicação, os tipos de estudos, objetivos, metodologia e conclusões. Essas informações revelaram pistas para pensar, por exemplo, a partir dos títulos, objetivos e outras coisas mais, sobre as possíveis preocupações que guiaram o interesse dos autores/pesquisadores e até onde suas inquietações dialogam com a temática deste trabalho. Sobre isso, de modo sucinto, é possível conjecturar que há pontos semelhantes e outros que diferem, basta mencionar que os temas se aproximam em parte, mas, os objetivos não.

Assim, no **quadro abaixo**, apresenta-se inicialmente um esquema dos textos mencionados, para, em seguida, embasados na literatura, proceder a uma análise dos tópicos destacados, pois, de algum modo, uma vez que estes conduzem à reflexão sobre nexos encontrados entre a formação dos profissionais de Educação Física e a prática pedagógica com alunos com Transtorno do Espectro Autista.

Além disso, foram desenvolvidas duas categorias analíticas centrais, nomeadas por: características da formação para inclusão; efeitos da formação na práxis. Tais referências são balizadoras da imagem projetada, pois resultam de uma construção que articula os objetivos, o problema de pesquisa e os dados coletados. A partir desse arranjo, apresenta-se ao leitor um percurso reflexivo acerca do amplo e complexo processo que envolve a formação acadêmica do profissional em Educação Física e a sua prática pedagógica com alunos autistas.

Para realizar o exame do **Quadro 1**, recorreu-se a Bardin (2009), criando, então, a seguinte categoria de análise: síntese dos estudos sobre formação acadêmica e atuação docente com alunos com TEA. Assim, materializou-se um delineamento do material coletado. E, por uma opção didática, foram apresentados sete trabalhos, tendo por referência de ordenação o ano de suas publicações, numa ordem crescente.

Quadro 1 - Síntese dos estudos sobre formação acadêmica e atuação docente com alunos com TEA

Título	Autor/Ano	Tipo de Estudo	Objetivo	Método	Conclusão
O Transtorno do Espectro do Autismo e a Educação Física Escolar: A Prática do Profissional da Rede Estadual de São Paulo	Quedas, (2015)	Dissertação de Mestrado	Descrever e analisar as experiências de professores de Educação Física na inclusão de alunos com TEA em escolas estaduais da região leste de São Paulo	Pesquisa de campo com abordagem qualitativa e quantitativa.	O estudo identificou que os profissionais enfrentam grandes dificuldades para trabalhar com alunos com TEA, principalmente devido à falta de informação, de formação adequada e de apoio da gestão escolar.
Inclusão de Alunos com Transtorno do Espectro Autista nas Aulas de Educação Física	Rosa e Calixto, (2018)	Trabalho de Conclusão de Curso	Analizar as percepções dos professores de Educação Física sobre a Inclusão de alunos TEA nas aulas de Educação Física.	Estudo transversal descritivo diagnóstico/abordagem quantitativa	O estudo concluiu que, apesar do déficit na formação, os professores sentem-se minimamente capazes de incluir alunos com TEA nas aulas de Educação Física.
A Formação de Professores de Educação Física para a Educação Inclusiva: Práticas Corporais para Crianças Autistas	Nunes, (2019)	Tese de Doutorado	Compreender como se estruturam a formação continuada e a prática docente de professoras de Educação Física na inclusão de alunos com TEA.	Qualitativo/exploratório descritivo	O estudo evidenciou que a falta de conhecimento e habilidades dos professores para práticas corporais inclusivas é um dos principais entraves para promover a formação global da criança.
Professores de Educação Física e suas Práticas com Crianças com Transtorno Espectro Autista: Superando Desafios	Santos, (2019)	Dissertação de Mestrado	Analizar as práticas de professores de Educação Física com crianças com TEA, identificando desafios, dificuldades, possibilidades e como essas práticas atendem às necessidades específicas das crianças.	Qualitativo/exploratório descritivo	O estudo aponta que os principais desafios dos professores são a falta de formação específica, a carência de infraestrutura e o desconhecimento das necessidades das crianças com TEA, e, ainda, que a inclusão efetiva depende da ação conjunta entre universidades, órgãos públicos, escolas e sociedade.

Alunos com Transtorno do Espectro Autista na Escola Regular: Relatos de Professores de Educação Física	Maia, Bataglion e Mazo, (2020)	Artigo	Apresentar a percepção dos docentes de Educação Física acerca da inclusão de alunos com TEA na escola regular	Qualitativo/exploratório descritivo	O estudo concluiu que as características dos alunos com TEA nas aulas de Educação Física levam os professores a adotar estratégias específicas para favorecer seu ensino e aprendizagem, destacando-se a importância das habilidades sociais nesse processo.
Atuação e Formação para o Trabalho com Crianças Autistas: Estamos Preparados?	Macedo, (2021)	Trabalho de Conclusão de Curso	Identificar os saberes necessários à formação e atuação de professores de Educação Física no trabalho com pessoas com TEA.	Qualitativo descritivo de corte transversal	O estudo indica que profissionais de Educação Física concluem a graduação despreparados para atuar com crianças autistas, devido a falhas curriculares nas universidades.
O Ensino da Educação Física com Alunos com Transtornos do Espectro Autista (Tea): Inclusão em Pauta	Dias, Antunes e Borgmann, (2023)	Artigo	Analizar a prática pedagógica de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental que possuem alunos com TEA, verificando em que circunstâncias ocorre a inclusão.	Pesquisa descritiva qualitativa.	O estudo evidenciou que os professores de Educação Física ainda não se sentem preparados para atuar com alunos com TEA, pois não planejam as aulas, considerando suas necessidades e poucos buscam formação continuada. A inclusão ocorre de forma limitada, muitas vezes apenas quando o aluno apresenta menor necessidade de apoio. Assim, reforça-se a importância de investir em formação continuada para que práticas realmente inclusivas possam acontecer.

Fonte: A autora (2025)

Abre-se então, a exposição do referido **quadro 1**, com o primeiro trabalho intitulado: “O transtorno do espectro do autismo e a Educação Física escolar: a prática do profissional da rede estadual de São Paulo”. Trata-se de uma Dissertação de Mestrado, da pesquisadora Quedas, defendida em 2015. Remete a uma pesquisa de campo, com viés quali-quantitativo, e cujo objetivo foi descrever e analisar as experiências de professores de Educação Física na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) em escolas estaduais da região leste de São Paulo. A princípio, se pode observar que o trabalho se situa decisivamente no âmbito da prática docente e, portanto, assinala uma linha de diálogo com aquilo que foi o nosso trabalho. Quedas (2015) vai tratar, dentre outras coisas, do plano concreto das experiências vivenciadas pelos professores de Educação Física, num cenário, por um lado, mais e mais recorrente, mas, por outro, ainda “estranho”, ignorado e pouco conhecido, sistematizado e fundamentado, o que implica pouco suporte aos professores.

E esse lugar de domínio e vivência, ocupado pelo professor de Educação Física, é tão real que a própria Quedas (2015, p. 49), em suas conclusões, destaca uma “[...] grande dificuldade que os profissionais têm em relação ao trabalho com o aluno TEA, seja pela falta de informação, formação, falta de apoio da gestão escolar”, viés de nossa intenção.

Se a ideia é ter uma imagem ampliada, o **segundo texto** refere-se a um Trabalho de Conclusão de Curso, cujos autores são: Rosa e Calixto, e o ano é de 2018. Esse trabalho, intitulado: “Inclusão de alunos com transtorno do espectro autista nas aulas de Educação Física”, traz como objetivo geral: analisar as percepções dos professores de Educação Física sobre a Inclusão de alunos TEA nas aulas de Educação Física. Do ponto de vista do método, estamos diante de um Estudo transversal descritivo diagnóstico de abordagem quantitativa. Esse texto aborda, por um lado, a inserção dos alunos autistas nas aulas de Educação Física e, por outros, as percepções dos professores sobre esse processo inclusivo.

A análise concentrou-se em dois pontos, a saber: os termos percepção e inserção. Talvez, por eles guardarem certas peculiaridades e preocupações de ordem epistemológica e investigativa que estão no cerne da formação acadêmica profissional e da prática pedagógica. A partir da interpretação realizada, comprehende-se que as formas pelas quais o professor de Educação Física percebe, observa e lida com os fenômenos presentes no espaço escolar demanda repertórios, instrumentos, conhecimento, que vem somente por uma formação profunda, sólida, complexa, pois,

do contrário, as percepções dos professores de Educação Física sobre a inclusão de alunos TEA nas aulas de Educação Física não passaram de um "fingimento", um faz-de-conta, um paliativo! E quanto à inclusão?

Por analogia, pensar, posicionar e desenvolver ações, seja na teoria, seja na prática, destinadas à inclusão, desemboca na envergadura, tamanho e proporção que as formações acadêmicas possuem e entregam. Mas, apesar de ser isso uma verdade, não se pode ignorar e perder de vista os esforços individuais e coletivos dos professores, e disto Rosa e Calixto (2018, p. 11) comentam em suas conclusões, ao dizerem “[...] que mesmo com o déficit na formação dos professores, estes se sentem minimamente capazes de conduzir suas aulas de Educação Física incluindo os alunos TEA”.

Ao detalhar esse panorama, procede-se à análise do **terceiro trabalho**, cujo objeto versa diretamente sobre a formação de professores de Educação Física para a educação inclusiva, com foco nas práticas corporais para crianças autistas. Trata-se de uma pesquisa de doutorado em Educação, defendida por Nunes (2019), e nela o objetivo foi compreender como se estruturava a formação continuada e a prática docente das professoras de Educação Física sobre a inclusão de alunos com TEA nas aulas de Educação Física. Do ponto de vista do método, trata-se de uma pesquisa qualitativa/ exploratória descriptiva.

É claro que, numa tese de doutorado, há muitos pontos explorados e/ou apontados como possibilidades investigativas, entretanto não é possível comentar todos eles aqui. Ao examinar o **Quadro 1** e o lugar que na moldura se insere Nunes (2019), pondera-se sobre a cadeia de interdependência que une a formação e as práticas corporais desenvolvidas para crianças autistas. O motivo de pensar nessa relação é saber de fato como isso tem sido feito no espaço escolar, pois fica evidente nas conclusões de Nunes (2019, p. 179) que “[...]a falta de conhecimento e de habilidades dos professores de Educação Física para trabalhar com práticas corporais inclusivas se mostrou como um dos maiores entraves à efetivação”.

Na **quarta posição** encontra-se a Dissertação de Santos (2019), denominada: 'Professores de Educação Física e suas práticas com crianças com transtorno do espectro autista: superando desafios'. De imediato, o título remete a uma condição preocupante: a superação dos desafios evidencia um descompasso formador

histórico, algo comum na formação dos professores de Educação Física³, mas isso não necessariamente por falta só deles⁴. Em perspectiva mais ampla, identificam-se atrasos em relação a outros contextos internacionais, os quais se refletem, de modo significativo, na estrutura acadêmica brasileira, marcada por lacunas formativas. Nesse sentido, Santos (2019) aponta que “[...]os principais desafios enfrentados pelos professores envolvem a falta de formação inicial e continuada específica, carência de infraestrutura e desconhecimento das necessidades das crianças com TEA”.

Passa-se, então, ao **quinto trabalho** disposto no **Quadro 1**, um artigo escrito por Maia, Bataglion e Mazo (2020), com o título: “Alunos com Transtorno do Espectro Autista na Escola Regular: Relatos de professores de Educação Física”. Os autores elegem como objetivo geral: apresentar a percepção dos docentes de Educação Física acerca da inclusão de alunos com TEA na escola regular.

Trata-se, com efeito, de um relato de professores, que mostram a opinião, posição e entendimento dos professores quanto ao lugar dos alunos com TEA no espaço escolar e, por conseguinte, na Educação Física. Os professores tratam de dar sentido às suas atuações práticas. Explicam que precisam adaptar as ações em função do público e adotam estratégias, métodos e planos. A palavra adaptação tem pelo menos duas conotações para professores de Educação Física: a primeira negativa, pois parece uma sentença, um mal irremediável, com a qual tem que se conviver num cenário de escassez, inclusive de formação adequada. A segunda, positiva, uma vez que denota atitude para agir mesmo em meio às adversidades, trabalhando para incluir.

Avançando no **Quadro 1**, na direção do sexto texto com o trabalho de conclusão de curso de Macedo (2021), intitulado: ‘Atuação e formação para o trabalho com crianças autistas: estamos preparados?’. Não se dispõe de uma resposta definitiva para a pergunta posta, uma vez que as possibilidades explicativas são múltiplas e complexas. Porém, isso não nos impediu de dialogar com Macedo (2021), estabelecendo algumas conjecturas sobre atuação e formação.

O estudo que faz parte de uma imagem maior e traz no particular e no plano mais geral, elementos que ajudam na projeção de uma imagem e das ideias que a

³ Reconhece-se que esse descompasso é geral na formação do Brasil, porém, a análise não se ditige ao plano geral, e sim o particular de um curso, sem claro, entender as relações.

⁴ Apesar de os professores serem a parte “mais frágil” do processo, pois não decidem o jogo na parte mais fundante, eles também têm suas “culpas”. Basta ler o trabalho de Dias et al (2023), quando relata que os professores “desprezam” esquecem a formação continuada.

compõem. Na fotografia, Macedo (2021), por um lado, busca identificar os saberes fundamentais na formação que coopera com a atuação dos professores de Educação Física para trabalhar com uma pessoa com TEA.E; por outro lado, ressalta que a maioria ainda se ressente de um melhor preparo na graduação para atuar com esse público na escola.

Por fim, completa-se o mapeamento e a caracterização dessa etapa inicial da análise do **Quadro 1**, com o Trabalho de Conclusão de Curso de Dias, Antunes e Borgmann (2021), 'O Ensino Da Educação Física Com Alunos Com Transtornos do Espectro Autista (Tea): Inclusão em Pauta. Algumas das marcas que os autores imprimem ao retrato revela que se não bastasse o graduando encontrar uma formação com poucos recursos, depois de formado não busca suprir essa demanda com a formação continuada.

Com os textos mapeados e o quadro acima analisado, uma coisa essencial a se apontar é que cada traço dessa imagem indica uma direção: há uma cadeia de interdependência com elos que indicam uma ideia que caracteriza a formação e a intervenção com alunos com TEA.

Para além dos aspectos já expostos, cabe destacar que a construção desse quadro analisado resulta, como visto, de um mapeamento de diferentes pesquisas, como artigos, trabalhos de conclusão de curso, teses e dissertações. Essa apuração revela que estamos diante de uma espécie de mosaico constituído por peças variadas, e isso indica o quanto a temática investigada vem sendo mais e mais colocada no centro das preocupações de muitos pesquisadores em diversos níveis de formação acadêmica.

Características da Formação para a Inclusão

Avançando um pouco mais na discussão, em sequência analisa-se a categoria: 'características da formação para a inclusão'. O ponto central foi responder como os textos apontados abordam e traduzem a formação dos profissionais de educação física. Noutras palavras, quais os traços que na ótica dos autores marcam esse caminho?

De início, se apresenta o trabalho de Quedas (2015), o qual analisou e descreveu experiências de professores de Educação Física da rede estadual da zona leste de São Paulo, que tivessem alunos diagnosticados com TEA, matriculados na

rede regular de ensino. A coleta dos dados se deu por meio do levantamento dos perfis dos professores e alunos selecionados na pesquisa e mediante questionários com questões abertas e fechadas sobre a prática pedagógica, comunicação, estratégias de ensino e participação da escola. Quedas (2015) definiu, em seu estudo, categorias de análise que contemplavam a formação profissional, práticas pedagógicas, estratégias de inclusão e fatores facilitadores e dificultadores no processo de ensino e aprendizagem.

Após a leitura da pesquisa, ficou evidente para que a formação acadêmica constitui a base teórica que sustenta a prática pedagógica. Quedas (2015) afirma que “a formação do profissional é fundamental para o embasamento teórico de sua prática”, destacando que os saberes docentes se organizam a partir da formação profissional, das disciplinas, do currículo e das experiências vivenciadas (Cardoso et al., 2012). No entanto, a autora aponta que há um déficit de formação específica em relação ao autismo e às práticas inclusivas, o que compromete diretamente a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, manifestando-se sobretudo nas limitações que os professores enfrentam ao lidar com alunos com deficiência.

Quedas (2015) ainda observa que “a falta de conhecimento prejudica todo o processo de aprendizagem”, pois muitos profissionais são cobrados por saberes e habilidades que “não lhes foram passados no processo de formação”. Assim, a ausência de formação continuada e o distanciamento entre teoria e prática tornam o ensino fragmentado, pouco adaptado e sem planejamento específico para atender às necessidades dos alunos com TEA.

Acerca do processo formativo, o diálogo é frágil e pouco efetivo. A graduação é descrita como insuficiente no preparo para a diversidade e para a inclusão, marcada por currículos que ainda não contemplam de forma sistemática conteúdos sobre deficiência. A autora do estudo destaca que nove dos dez professores entrevistados nunca receberam formação específica sobre TEA, revelando que o processo formador não dialoga de modo direto com as necessidades reais do ensino inclusivo.

Falta integração entre o conhecimento produzido na formação e as experiências do cotidiano escolar. Segundo ela, apenas a partir da última década os cursos de Educação Física passaram a incluir conteúdos específicos sobre pessoas com deficiência, e mesmo assim “há pouco material para essa temática”. Segundo a própria Quedas e em conformidade com a Resolução CNE/CES nº 7 de 31 de março de 2004, a formação ideal, deve ser “concebida, planejada e operacionalizada visando

à aquisição de competências político-sociais, éticas, profissionais e científicas”, articulando teoria e prática, além de proporcionar formação continuada, troca de experiências e discussões coletivas sobre inclusão.

Além da deficiência na formação acadêmica, Quedas (2015) aponta alguns fatores que podem influenciar no desenvolvimento educacional dos alunos com TEA: a falta de apoio da gestão escolar e de articulação multidisciplinar, ausência de diálogo e de troca entre a equipe gestora e os professores. Isso compromete o planejamento e a adaptação das práticas pedagógicas, resultando em dificuldades no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, o profissional de Educação Física acaba desamparado em sua atuação, sem o respaldo necessário para garantir um ensino de qualidade e inclusivo.

O trabalho de Rosa e Calixto (2018) aponta que há uma relação direta entre a formação acadêmica e o processo de ensino-aprendizagem na Educação Física, sobretudo quando o foco recai sobre a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O estudo dos autores consistiu em uma entrevista com professores de Educação Física que possuíam alunos com TEA incluídos em suas aulas.

A entrevista se deu por meio de dois questionários: o primeiro, padronizado e adaptado, de Gorgatti e Rose Júnior(2019), com 18 questões objetivas com o propósito de identificar como os professores, que percebem o próprio nível de preparo para atuar com alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista; e o segundo, elaborado pelos autores, com o objetivo de coletar dados referentes à formação dos docentes, como o ano de conclusão do curso, tempo de experiência na educação básica, experiência com alunos com TEA e participação em cursos de formação.

O que se evidencia neste trabalho é que a formação inicial ainda apresenta lacunas significativas na preparação dos professores, para lidar com a diversidade em sala de aula. Os autores apontam que a maioria dos docentes investigados consideram que sua formação acadêmica “não proporcionou subsídios suficientes para o trabalho com alunos com TEA”, o que revela uma dissociação entre o currículo universitário e as demandas reais da prática pedagógica inclusiva.

O estudo revela através de seus resultados que mesmo diante de uma formação deficitária, os professores demonstram esforço e disposição em adaptar suas práticas, indicando que aspectos atitudinais, como alternativa às demandas pedagógicas, se manifestam no processo de ensino-aprendizagem. E, ainda, que

mesmo com a carência de preparo prático e teórico, a vivência em sala de aula e o contato direto com os alunos com TEA tornam-se espaços importantes de aprendizagem e (re)formação docente.

A tese de Nunes (2019) investiga a formação de professores de Educação Física para o desenvolvimento de práticas corporais inclusivas direcionadas a crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), analisando como a formação continuada pode qualificar a atuação docente no contexto escolar. A autora evidencia a necessidade de uma formação acadêmica que supere o modelo tecnicista e defende uma prática pedagógica crítica, inclusiva e sensível à diversidade. Essa reflexão dialoga diretamente com os dados apresentados sobre as professoras formadas na década de 1990, cuja formação inicial ainda era marcada por um currículo tradicional e fragmentado, com pouca abordagem sobre Educação Especial.

Nunes (2019) destaca que a ausência de discussões sobre inclusão e práticas corporais adaptadas na formação inicial resulta em limitações que se manifestam na prática pedagógica cotidiana. Diante dos relatos das professoras, a autora afirma:

[...] as ações de formação ‘estacionaram no tempo’, ou seja, não avançaram de forma que realmente conseguissem desenvolver um projeto que contemplasse, na formação de professores, estratégias metodológicas para a inclusão de alunos com deficiência (Nunes, 2019, p. 138).

A formação inicial, segundo a autora, embora importante, não é suficiente para sustentar práticas inclusivas complexas. É na formação continuada — especialmente aquela realizada “em serviço” e construída por meio da pesquisa colaborativa — que surgem possibilidades reais de transformação. Essa metodologia defendida pela autora aproxima universidade e escola, reconhecendo os professores como protagonistas na produção de saberes e na reflexão sobre suas práticas: sujeitos que constroem, reelaboram e ressignificam seus modos de ensinar.

No processo formativo, as escolhas metodológicas refletem na concepção de formação, na postura crítica e na capacidade de adaptar estratégias às necessidades dos estudantes. Apoiada nos autores Tardif (2014) e Nóvoa (2003), Nunes (2019) afirma que os saberes docentes são plurais e que o professor reconstrói continuamente seu modo de ensinar. Assim, a autora reforça que a formação não se encerra na graduação; ao contrário, constitui um processo contínuo que possibilita práticas mais inclusivas, reconhecendo as diferenças e elaborando ações pedagógicas capazes de atender aos distintos ritmos e modos de aprender.

A análise realizada pela autora também mostra que Mendes (2018, apud Nunes, 2019) defende a necessidade de repensar as políticas de formação docente diante das instabilidades da educação contemporânea. Para ele, é fundamental fortalecer a formação inicial e garantir que as licenciaturas contemplam disciplinas obrigatórias de Educação Especial, superando o caráter optativo ainda predominante.

De forma convergente, Gatti et al. (2013, apud Nunes, 2019) apontam que muitos currículos permanecem excessivamente burocráticos e distantes da realidade escolar, o que compromete a preparação do futuro professor para lidar com a diversidade e compreender as contradições sociais presentes no cotidiano escolar. Diante desse panorama, Nunes (2019) propõe que a formação docente seja reconfigurada com base em experiências concretas, estágios qualificados e oportunidades de reflexão crítica que articulem teoria, prática e compromisso ético com a inclusão.

Dessa forma, para superar algumas das limitações apontadas em seu estudo, a pesquisadora desenvolveu um programa de formação em serviço baseado na pesquisa colaborativa. Os participantes foram três professoras de Educação Física, uma professora de pedagogia, que atua na sala de recursos multifuncionais, e a coordenadora de Educação Especial. O programa foi organizado em encontros sistemáticos de estudo, reflexão e análise de situações reais da prática docente.

Esse processo, sustentado pelo diálogo, pela troca de experiências e pela reelaboração coletiva das estratégias pedagógicas demonstrou que a formação continuada é um elemento estruturante para que os professores avancem na compreensão da diversidade e na construção de intervenções mais qualificadas. Assim, o estudo de Nunes corrobora com a ideia de que a formação docente — inicial e continuada — é determinante para que o professor desenvolva práticas efetivamente inclusivas, ressaltando que o enfrentamento dos desafios do TEA na Educação Física depende de processos formativos contínuos, críticos e situados no contexto real da escola.

No tocante ao estudo de Santos (2019), realizado em duas escolas públicas do município de Campo Grande - MS, vale destacar que a autora se valeu de instrumentos como observação, questionário fechado e entrevistas com professores de Educação Física que atuam no ensino infantil e ensino fundamental nos anos iniciais, com alunos com TEA matriculados no ensino comum. Em suas discussões,

definiu categorias de análise como infraestrutura, formação inicial e especificidades dos estudantes com TEA.

Neste trabalho, Santos (2019) aponta que há uma relação direta entre qualidade da formação dos professores de Educação Física e as práticas pedagógicas que desenvolvem, especialmente se tratando da inclusão de crianças com TEA. Fica nítido o descompasso entre a formação acadêmica e as demandas reais do cotidiano escolar. A lacuna é percebida na fala dos professores entrevistados no estudo, que apontam que a graduação “não foi suficiente” para os preparar para o trabalho inclusivo, destacando a distância entre teoria e prática, bem como a carência de disciplinas destinadas à educação especial e ao atendimento de alunos com TEA.

A autora também ressalta que a formação inicial influencia diretamente a maneira como o professor conduz sua prática pedagógica. Quando é sólida, contribui para uma prática eficaz e reflexiva; quando é insuficiente, gera inseguranças e dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.

Para além disso, mostra que a fragilidade teórico-prática no processo formativo compromete o atendimento às especificidades dos alunos, resultando na ausência de estratégias adequadas e na limitação do desenvolvimento dos estudantes. A graduação é vista como o ponto de partida — a “primeira etapa da formação” —, responsável por fornecer bases teóricas, metodológicas e humanas, mas que isoladamente não contempla as complexidades da docência. Assim, enfatiza a importância de currículos que integrem teoria e prática, incluam disciplinas destinadas à inclusão e ao trabalho interdisciplinar e promovam experiências formativas reais e reflexivas.

A partir da análise das categorias identificadas, Santos (2019) evidencia que o professor de Educação Física desempenha um papel essencial na escola, porém não pode atuar isoladamente. Mesmo com sólida formação e boas práticas, sua atuação depende de um trabalho coletivo e interdisciplinar, envolvendo outros profissionais e espaços que garantam uma inclusão efetiva e significativa.

Em suas considerações finais, reconhece os avanços conquistados na área da Educação Especial e da Educação Física, mas enfatiza que ainda há um longo caminho a percorrer. A autora enfatiza que as demandas sociais são contínuas e exigem que os professores estejam preparados não apenas teoricamente, mas também com práticas que realmente transformem o cotidiano dos estudantes e dos próprios docentes.

O texto de Maia, Bataglion e Mazo (2020), num primeiro momento, parece não apontar elementos substanciais para a discussão sobre a formação do professor. Ao analisar os relatos trazidos pelos professores sobre a sua prática com os escolares autistas nas aulas de Educação Física, identificamos "velhos" dilemas e fragilidades do processo, sobretudo a falta de convicção de muitos docentes, por não possuirem os conhecimentos teóricos requeridos para atuarem com essa população.

Há partes significativas dos relatos dos docentes entrevistados pelos autores, que até mostram um desejo, esforço e sensibilidade aplicados nas suas aulas, mas, contudo comprehende-se: não se pode ensinar e aprender somente mediados por esse caminho. Se é fato que a pedagogia da sensibilidade⁵ é um caminho, mas seu êxito precisa vir acompanhado de outros conhecimentos e teorias sistematizadas, pois estamos lidando com um fenômeno "novo", delicado e tão complexo que envolve a pessoa autista.

Maia, Bataglion e Mazo (2020) assinalam que, para além desses conhecimentos sistematizados, é de fato importante compreender que as dificuldades não residem apenas no fazer pedagógico, mas também na relação aluno-professor, principalmente quando esse contato se dá de forma inicial, onde tudo é novo para ambos. E isso fica claro num dos relatos da professora (F) por eles entrevistada, a qual diz o seguinte:

Quando comento sobre obstáculos com meu primeiro aluno, foi por ele ser a minha primeira experiência e por ter sido o "grau" mais avançado do TEA que já trabalhei. Ele não falava, apenas se expressava com gestos e tinha muitas crises. Nessas crises, o que mais me ajudou foi quando eu cantava para ele, ele adorava a música da borboletinha, eu sentava na frente dele, pegava suas mãos e batia palmas junto com ele no ritmo da música. Sempre que ele queria se acalmar, me puxava pela mão, sentávamos e repetíamos essa dinâmica diversas vezes.

Considerando as experiências e falas docentes, há muito o que atentar sobre o professor em sua prática. E, pensando nisso,

[...] é possível perceber que a presença dos alunos com TEA não é vista como um problema à docência, mas sim, como uma fonte de desafios, em que a busca por estratégias didático-pedagógicas deve ser constante, a fim de se proporcionar as condições necessárias de tais alunos nas aulas (Maia; Bataglion; Mazo, 2020, p. 20).

No texto dos autores, os professores entrevistados revelam visões diferentes que acabam por impactar em suas práticas com os alunos com autismo: desde as

⁵ Rubem Alves, por exemplo, fala de uma pedagogia dos afetos em diversas obras suas.

particularidades de seus alunos com TEA, dificuldades na interação, o ato de não limitar a liberdade de expressão desses alunos, a participação (ou não) nas aulas de Educação Física, até os instrumentos que podem subsidiar suas práticas.

E a partir dos depoimentos dos professores, os autores notaram que...

[...] não há objetivos, práticas, atividades, tampouco métodos e estratégias padronizadas para se garantir a participação de alunos com TEA nas aulas de Educação Física escolar. Os professores entrevistados atentaram para o fato de que é necessário conhecer cada aluno, a fim de proporcionar para eles aulas com objetivos e métodos adequados que façam sentido em seu processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido demonstraram realizar esforços para entender cada um de seus alunos globalmente, não restringindo seus olhares a questões diagnósticas e limitantes da deficiência (Maia; Bataglion, Mazo, 2020, p. 23).

Maia, Bataglion e Mazo (2020) destacam, inclusive em suas discussões, que para haver uma educação inclusiva é necessário um trabalho conjunto, envolvendo todo o contexto escolar. Assim, os indivíduos que compõem esse conjunto exercem influência na construção de um ambiente com as condições necessárias para esse processo. Nesse sentido, o trabalho do professor, por si só, não é capaz de proporcionar aos estudantes com TEA um desenvolvimento global, pois é preciso, além da estrutura institucional, estar munido de saberes que contribuam para sua prática docente.

Com referência ao trabalho de Macedo (2021), é importante apontar como sua pesquisa foi delineada, pois o *modus operandi* difere das abordagens observadas nos outros trabalhos acadêmicos aqui citados. Portanto: opta por uma abordagem qualitativa, descritiva e de corte transversal, e o objetivo foi analisar a formação e atuação de profissionais de Educação Física da licenciatura ou bacharelado, no trabalho com crianças autistas.

A diferença é marcada pela participação de nove profissionais que atuam diretamente com o público TEA em atendimentos particulares e divulgam suas práticas no *Instagram*. Isso porque a seleção foi realizada a partir da análise de perfis de profissionais de Educação Física na rede social. E, ainda, pela coleta de dados ocorrer de forma virtual, por meio de um questionário elaborado no Google Forms, composto por 16 questões abertas e fechadas. Para a análise dos resultados, o autor organizou a discussão em duas categorias: formação e atuação.

Na categoria formação, o autor destaca que a maioria dos profissionais entrevistados, em suas falas, revela não terem recebido o conhecimento necessário

durante a graduação para trabalhar com o público TEA. Vale ressaltar que tais pessoas vieram tanto de universidades públicas, quanto privadas, mostrando, independentemente do universo formador, quão carente tem sido o ensino sobre o tema nas grades curriculares. Além do mais, o modo de atuação dos profissionais demonstra que a formação inicial não oferece conteúdos robustos e específicos sobre o autismo, já que grande parte dos conhecimentos utilizados — como sensorialidade, planejamento motor, comportamento e uso de ABA — parecem ser adquiridos posteriormente, na prática. Essa realidade somente ratifica uma lacuna referente ao ensino de metodologias baseadas em evidências dentro da graduação.

Macedo (2021) ainda destaca que, embora tenha havido nos últimos 5 anos maior divulgação e crescimento nas pesquisas relacionadas ao TEA, esse avanço não se refletiu de modo determinante na formação acadêmica. E mesmo o autor, considerando que o tema não é novo, mostra que as universidades continuam presas a currículos “tradicionalis” e afastados de certas transformações, o que impede o assunto de ser abordado numa perspectiva ampla e atualizada.

Sabendo, pois, da existência desse déficit na formação dos profissionais, uma orientação é buscar adquirir o conhecimento necessário para supri-lo. Nesse sentido, revela Macedo (2021) que os entrevistados afirmam terem buscado se especializar, de alguma forma, em cursos de pós-graduação, mestrado, doutorado e especializações, denotando que a formação continuada é um caminho para um trabalho pedagógico mais eficaz e inclusivo.

Para além do fator formação, o estudo traz a percepção dos professores entrevistados acerca de fatores motivacionais para o trabalho com alunos com TEA. Um dos aspectos mencionados foi a identificação com o público TEA, e o assunto mais citado foi a falta de profissionais capacitados. O autor reconhece que atualmente a área está crescendo, há uma demanda por profissionais, porém poucos com a qualificação necessária para trabalhar com alunos com TEA.

Com o trabalho de Dias, Antunes e Borgmann (2023) conclui-se o olhar sobre essa categoria. O estudo, segundo os autores, busca compreender como ocorre a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas aulas de Educação Física, no ensino fundamental, anos iniciais, analisando a prática pedagógica dos professores e a relação com sua formação inicial e continuada.

Os autores destacam que a respectiva formação desses professores apresenta lacunas significativas no campo da educação especial, sobretudo no que se refere ao

TEA e a formação continuada. Embora necessária, nem sempre é buscada ou ofertada de maneira sistemática.

Para Dias, Antunes e Borgmann (2023), isso repercute diretamente no planejamento pedagógico, que raramente é elaborado considerando previamente as necessidades dos alunos com TEA, resultando em adaptações improvisadas e, por vezes, segregadoras. Também apontam que os docentes relataram dificuldades cotidianas para incluir esses alunos, seja por desconhecimento teórico ou pela complexidade das demandas individuais, o que evidencia um sentimento geral de despreparo.

Em sua conclusão, os autores apontam que a inclusão efetiva ainda não se concretizou de maneira ampla nas aulas de Educação Física, sendo imprescindível fortalecer a formação profissional e as condições de trabalho docente, de modo a criar práticas pedagógicas que promovam participação, aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Efeitos da Formação na Práxis

À luz do que foi exposto e discutido ao longo do estudo, comprehende-se que (da relação entre o processo de formação na graduação em Educação Física e o contexto concreto das aulas dos profissionais com os autistas), resulta certos efeitos observados na práxis. Nesse sentido, recorre-se aos autores analisados para esboçar uma perspectiva desses “impactos”.

Por exemplo, a análise empreendida dos estudos de Quedas (2015), Rosa e Calixto (2018), Nunes (2019), Santos (2019), Maia, Bataglion e Mazo. (2020), Macedo (2021) e Dias, Antunes e Borgmann (2023) revela, de forma consistente, que a formação acadêmica exerce impacto direto e profundo na prática pedagógica dos professores de Educação Física que atuam com alunos com TEA.

Os autores convergem ao mostrar que a formação inicial não oferece subsídios suficientes para que o professor desenvolva práticas inclusivas, embasadas teoricamente. A ausência de conteúdos específicos sobre autismo e educação especial, apontada por praticamente todos os docentes entrevistados nos diferentes estudos, repercute em questões significativas, tais como: a insegurança profissional, dificuldade de planejamento e na adoção de estratégias pouco sistematizadas, frequentemente improvisadas no cotidiano escolar.

Doutra forma, a carência de formação também contribui para a distância entre teoria e prática, fazendo com que o professor dependa mais de sua sensibilidade, intuição e experiência do que de conhecimentos pedagógicos sólidos — um dado que aparece claramente no estudo de Maia, Bataglion e Mazo (2020), quando evidenciam que, apesar do empenho dos docentes, muitos acabam atuando mediante tentativas, afetos e adaptações espontâneas, mas sem o requerido respaldo de referenciais teóricos consistentes.

Assim, os efeitos dessa formação limitada são nítidos e materializados em: práticas pedagógicas fragmentadas, pouca previsibilidade nas intervenções, dificuldade em compreender o comportamento e as necessidades sensoriais dos alunos, ausência de objetivos claros e escassez de metodologias baseadas em evidências científicas.

Dentro desse raciocínio, estudos como os de Santos (2019) e Dias, Antunes e Borgmann (2023) reforçam que o planejamento raramente considera antecipadamente o aluno com TEA, o que compromete a participação e pode até resultar em práticas segregadoras. Embora os professores demonstrem esforço em adaptar atividades — como mostra Rosa e Calixto (2018) —, a falta de formação específica impede que essas adaptações sejam feitas de forma intencional, estruturada e eficiente. Além disso, os autores destacam que o professor de Educação Física não atua isoladamente; sua prática depende também da gestão escolar, do suporte multidisciplinar e do diálogo institucional, fatores que, quando ausentes, intensificam o sentimento de despreparo e sobrecarga docente.

Por outro lado, os estudos de Nunes (2019) e Santos (2019) também mostram que, apesar das lacunas formativas, a vivência prática e a formação continuada têm se constituído como caminhos de reconstrução do saber docente; há, portanto, ações (mesmo mínimas) que não podem ser desprezadas. Por essas e outras, Nunes (2019) enfatiza que o desenvolvimento profissional ocorre no diálogo entre saberes acadêmicos, curriculares e experienciais, e que a prática reflexiva — especialmente quando apoiada em pesquisa colaborativa — permite ao professor ressignificar suas intervenções e construir estratégias mais inclusivas.

Por sua vez, Macedo (2021) reforça essa perspectiva, ao evidenciar que grande parte dos conhecimentos utilizados pelos profissionais que atuam com TEA é adquirida após a graduação, por meio de especializações, cursos e experiências

diretas com os alunos, o que mostra a formação continuada como caminho para redefinir a práxis.

Em decorrência das lacunas e ausências presentes no processo formativo, observa-se a emergência de uma “pseudoformação” quando o professor entra diretamente em contato com a sala de aula, e o ensino assim passa a “compreender como ensinar e promover de fato a inclusão escolar de todos, com ou sem deficiência” (Silva; Rodrigues, 2011, p. 63).

6 CONCLUSÃO

Estudos sobre a formação de professores em Educação Física e a prática desses profissionais com alunos com TEA é uma necessidade, e o assunto, portanto, solicita mais debates. Assim sendo, novos trabalhos hão de explicar melhor sobre o fenômeno em geral e ajudar a mudar um quadro que ainda é muito carente de pesquisa.

Por essas razões, destinou-se a analisar na literatura especializada a relação entre a formação acadêmica dos profissionais de Educação Física no século XXI, e o reflexo dessa formação na prática junto aos alunos com TEA. A pesquisa, nesse terreno, é incipiente, e o estudo justificou-se em função da escassez de informações sobre a aula de Educação Física e alunos com TEA, uma vez que se trata de um “habitat” ainda rudimentar.

No assunto discutido, é fundamental lembrar que a universidade, na sua concepção de formar, segundo nos parece, dialoga pouco com o mundo do trabalho, e isso repercute em diversos cenários de práticas. Tal compreensão mostra que essa diminuta comunicação tende a se constituir em uma barreira tanto para os professores graduados, quanto para quem está imbuído da tarefa de formar tais profissionais. Por isso, assim como na perspectiva de Nunes (2019), quando salienta que a formação docente seja reconfigurada, e, assim, é preciso alargar o processo.

Aqui a reflexão básica é sobre os professores formados para atuar na escola com alunos com TEA. Entende-se, contudo, que os professores da graduação entram como parte significativa dessa configuração, bem como as instituições universitárias, pois são os “responsáveis” diretos por formar. Por isso, cabe a eles também ao menos uma reflexão: em que ambos se encontram nessa via de mão dupla; sobre isso, é possível estabelecer algumas conjecturas, mas é a eles que cabe responder melhor.

Mas, de modo objetivo, o que, então, a literatura especializada nos mostrou com respeito à formação acadêmica dos profissionais de Educação Física no século XXI, e o reflexo na atuação prática junto aos alunos com TEA?

Como parte das respostas, por exemplo, observa-se que há uma relação descompassada e atrasada em face das profundas transformações sociais e educacionais pelas quais passa o mundo, a escola e a própria disciplina de Educação Física. Essa defasagem, além de muitas outras questões, indica que o trabalho de formação na graduação deve ser pensado e concebido por muitos atores.

E, no interior dessas alegações, se a formação continuada dos professores de Educação Física constitui (como mostra alguns dos autores) uma alternativa para melhorar a atividade docente com os alunos com TEA, também cabe postular que a graduação (o começo dessa construção profissional) seja de maior qualidade.

Os diálogos desenvolvidos nos levaram a sugerir (mediante a impossibilidade de as grades curriculares serem ampliadas sobre o tema) “difundir” a discussão nos planos de ensino das disciplinas ministradas ao longo da graduação, com conteúdos sobre as pessoas com deficiência, e isso de algum modo já contribuiria para o processo de formação do futuro professor.

Por fim, considerando que o foco deste estudo recaiu sobre os elementos teóricos e os conteúdos que caracterizam a formação docente, é natural que nem todas as questões tenham sido esgotadas, abrindo-se, assim, oportunidades para que outros pesquisadores aprofundem a temática em investigações futuras.

Considera-se, portanto, relevante que futuros trabalhos possam abordar e aprofundar, por exemplo, como os próprios alunos com autismo percebem e vivenciam as aulas de Educação Física. Ou, pesquisar como a formação continuada (cursos, capacitações, oficinas), ou disciplinas e programas (PIBID, estágios, projetos de extensão) podem modificar as estratégias de ensino e influenciar as competências docentes para inclusão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, B. A.; SOUZA, C. T. de; MARIANO, W. B.; DIAS, V. K. Inclusão de alunos com transtorno do espectro autista nas aulas de educação física: estratégias didático-pedagógicas utilizadas por professores. **Anais do Fórum de Iniciação Científica do Unifunec**, Santa Fé do Sul, São Paulo, v. 14, n. 14, 2024. Disponível em: <https://seer.unifunec.edu.br/OLD-2025/index.php/forum/article/view/6263>. Acesso em: 16 ago. 2025.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5** [recurso eletrônico]. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento et al. Revisão técnica de Aristides Volpato Cordioli et al. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ALVES, M. D. F. Práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas: Autoconhecimento e motivação. Rio de Janeiro: WAK, 2016. 176 p.

ALVES, M. D. F.; PEREIRA FILHO, A. D.; LEITE, T. Breve discussão sobre a história da inclusão no Brasil à luz da complexidade. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, Monográfico 4, pp. 71-82, 2019. ISSN 1989-2446. DOI: 10.17561/reid.m4.5.

ANTUNES, E. S. C. e F.; MILAN, D.; CLARINDO, C. B. S. Inclusão escolar do estudante com transtorno do espectro autista no ensino fundamental I: um estudo de caso. In: ANDRÉ, C. F. et al. (org.). **Educação especial e inclusiva: em perspectivas**. v. 2. 1. ed. São Paulo: Amazon.com, 2024. pp. 25–39.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. *Dados do Censo Escolar 2024*. Brasília, DF, 2025. Disponível em: <https://s4.static.brasilescola.uol.com.br/be/2025/04/dados-censo-escolar-2024.pdf>. Acesso em: 07 de out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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, 6 de jul. de 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 11 de dez. de 2024.

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, 27 de dez. de 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 11 de dez. 2024.

CARDOSO, A. A.; DEL PINO, M. A. B.; DORNELES, C. L. Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauthier: contribuições para o campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. In: **IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. 2012.

CATUNDA, R.; MARQUES, A. (org.). **Educação física escolar:** referenciais para o ensino de qualidade. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2017.

COSTA, C. R.; FERREIRA, M. O.; LEITÃO, M. C. Aulas de Educação Física: inclusão escolar de estudantes com transtorno do espectro autista. **Educação Online**, n. 26, pp. 80-96, 2017.

CELESTINO, A. N. **Transtorno do espectro autista e educação física no contexto escolar: possibilidades e desafios**. 2020. Monografia (Curso de Especialização em Transtorno do Espectro Autista) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

CHICON, J. F. **Inclusão na educação física escolar:** construindo caminhos. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CHICON, J. F. Inclusão e Exclusão no Contexto da Educação Física Escolar. **Movimento**, [S. l.], v. 14, n. 1, pp. 13–38, 2008.

CHICON, J. F.; CRUZ, G. C. **Formação continuada, educação física e inclusão.** *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 36, n. 2, supl., pp. S815–S829, abr./jun. 2014.

COSTA, A. M. da; SOUSA, S. B. **Educação Física e esporte adaptado:** história, avanços e retrocessos em relação aos princípios da integração/inclusão e perspectivas para o século XX. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 25, n. 3, pp. 27-42, maio de 2004.

DRAGO, R.; GABRIEL, E. **A pessoa com deficiência e a educação especial no Brasil nos últimos 200 anos:** sujeitos, conceitos e interpretações. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 36, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>

DA SILVA, Isabela Carolina Pinheiro; 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**, v. 20, n. 1, 2019.

DE CASTRO, Ygor Leandro Beschorner et al. A formação do professor de Educação Física e sua atuação junto aos alunos com deficiência em Boa Vista-RR. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, v. 21, n. 1, 2020.

DE MELLO, Lucas Augusto; FIORINI, Maria Luiza Salzani; COQUEIRO, Daniel Pereira. Benefícios da Educação Física escolar para o desenvolvimento do aluno com transtorno do espectro autista na percepção dos professores. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, v. 20, n. 1, 2019.

DEBALD, F. R. B. As Formações Inicial e Continuada de Professores para Atendimento de Crianças com TEA. In: CASTRO, Thiago. **Simplificando o Autismo para Pais, Familiares e Profissionais**. 2^a ed. São Paulo: Literare Books Internacional, 2024. pp. 225-232.

DENARI, F. E.; COSTA, V. B. Formação docente: reflexões sobre a escolarização dos estudantes com deficiência na escola comum. In: SILVA, Régis Henrique dos Reis; SILVA, Michele (org.). **Educação especial e inclusão: pesquisas do Centro-Oeste brasileiro**. Goiânia: Gráfica UFG, 2018. p. 74. (Coleção Inclusão).

DIAS, F. K.; ANTUNES, F. R.; BORGMAN, M. E.. O Ensino da Educação Física com Alunos com Transtornos do Espectro Autista (Tea): inclusão em pauta. **Revista Saberes Docentes**, v. 8, n. 15, 2023. pp. 55-78.

DO DESPORTO, I. V. et al. EDUCAÇÃO FÍSICA. **Diretório da Ciência Desportiva**, p. 151, 2005.

DUK, Cynthia. **Educar na diversidade**: material de formação docente. 3. ed. Brasília: MEC; SEESP, 2006. 266 pp.

FRIMAIO, F. F. A.; RODRIGUES, R. M.; CASAGRANDE, I.; MILAN, D. Competências socioemocionais na educação física escolar: um caminho para a inclusão. In: ANDRÉ, Claudio Fernando et al. (org.). **Educação especial e inclusiva: em perspectivas**. v. 2. 1. ed. São Paulo: Amazon.com, 2024. pp. 153-167.

GARCIA, R. P. **Inclusion and Paralympic Games**: Yes or No? No! Inclusão e Jogos Paralímpicos: sim ou não? Não! Desporto e Atividade Física para Todos – Revista Científica da FPDD, 2017. Vol. 3 Nº 1.

HUNGER, D. A. C. F.; ROSSI, F. **Formação Acadêmica em Educação Física**: perfis profissionais, objetivos e fluxos curriculares. Motriz, Rio Claro, v.16, n.1, pp.170-180, jan./mar. 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). *Censo Escolar da Educação Básica 2024: apresentação coletiva*. Brasília: Inep, 9 abr. 2025. Disponível em:
https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2024/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 16 de set de 2025.

LASELVA, A. C. O. **O Papel da Educação Física na Inclusão Social dos Alunos com Necessidades Especiais**. Revista Mais Educação. v. 8, n. 4, p. 625-637, 2025.

MACEDO, P. L. D. **Atuação e formação para o trabalho com crianças autistas: estamos preparados?** Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, PB, 2021. 64 pp.

MAIA, J.; BATAGLION, G. A.; Mazo, J. Z. Alunos com transtorno do espectro autista na escola regular: relatos de professores de Educação Física. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada**, v. 21, n. 1, pp. 15-30, 2020.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar:** O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. Demandas dos professores decorrentes da inclusão escolar. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.21, n.1, pp. 9-22, 2015.

MIRANDA, A. A. B. História, deficiência e educação especial. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 15, pp. 1-7, 2004.

MIRANDA, A. A. B. Educação especial no Brasil: desenvolvimento histórico. *Cadernos de História da Educação*, n. 7, pp. 29-44, 2008.

NUNES, Jacqueline da Silva et al. **Formação de professores de Educação Física para a educação inclusiva:** práticas corporais para crianças autistas. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, MS, 2019.

QUEDAS, C. L. R. **O transtorno do espectro do autismo e a educação Física escolar:** a prática do profissional da rede estadual de São Paulo. Dissertação de Mestrado. Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2015. 64 f.

PEREIRA, K. C. **O papel do professor de Educação Física na inclusão de alunos com o transtorno do espectro autista na escola:** uma revisão de literatura. 2023.

PIMENTEL, S. C. Formação de professores para a inclusão: Saberes necessários e percursos formativos. In: MIRANDA, T. G; GALVÃO FILHO, T. A (Orgs.). **O Professor e a Educação Inclusiva:** Formação, Práticas e Lugares. Salvador, EDUFBA, 2012. pp. 139-146

REIS, M. R.; COUTINHO, D. J. G. Histórico da educação especial e inclusiva no Brasil. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, São Paulo, v. 10, n. 12, dez. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.51891/rease.v10i12.17490>

RESENDE, S. D.; CAMPOS, S. M. Transtorno do Espectro Autista: Diagnóstico e intervenção psicopedagógica clínica. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 41, n. 125, pp. 350-365, maio 2024. <https://doi.org/10.51207/2179-4057.20240034>

RICHARDSON, R.J. Pesquisa social: métodos e técnicas. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROSA, D. R. A.; CALIXTO, J. S. **Inclusão de alunos com transtorno do espectro autista nas aulas de educação física**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pampa. Uruguaiana, 2018. 19 pp.

ROTHER, E. T. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 20, n. 2, p. v–vi, abr. 2007.

SANTOS, D. R. **Professores de Educação Física e suas Práticas com Crianças com Transtorno do Espectro Autista: Superando Desafios**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 2019. 213 pp.

SILVA, A. M. V.; BASTOS, J. M. Desafiando barreiras: o Transtorno do Espectro Autista em escolas públicas e suas implicações para a prática educacional. **Ciências Humanas**, v. 29, n. 143, fev. pp-xx, 2025. Disponível em: DOI: 10.69849/revistaft/cs10202502191655.

SILVA, L. C. da; RODRIGUES, M. M. de. Políticas públicas e formação de professores: vozes e vieses na Educação Inclusiva. In: DECHICHI, Cláudia; SILVA, Lázara Cristina da; FERREIRA, Juliene Madureira (Org.). **Educação Especial e Inclusão Educacional: formação profissional e experiências em diferentes contextos**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2011.

SOUZA, A. L. A. de; ANACHE, A. A. **A educação das pessoas com o transtorno do espectro autista: avanços e desafios**. Revista on-line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 24, n. esp. 2, pp. 1035-1053, set. 2020. e-ISSN: 1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp2.14330>

SOUZA, R. M. S. **A Educação Especial Atualmente: Desafios e Perspectivas para a Inclusão Educacional**. Revista Mais Educação. v. 8, n. 4, pp. 436-447, 2025.

UNESCO. Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. **Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade**. Salamanca, Espanha, 7-10 jun. 1994.

ZIEMBA, M. F.; REIS, M. S. **Educação Física escolar e suas Contribuições para os Alunos com Transtorno do Espectro Autista**. 2022. Disponível em: <https://repositorio.uninter.com/handle/1/781>. Acesso em: 21 junho 2024