



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS (UEG)  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA E FISIOTERAPIA DE GOIÁS  
(ESEFFEGO)  
EDUCAÇÃO FÍSICA

KARLA COSTA BARROS DOS SANTOS

**CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA APRENDIZAGEM DO TEA NO  
CONTEXTO ESCOLAR**

GOIÂNIA  
2023

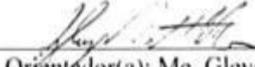
KARLA COSTA BARROS DOS SANTOS

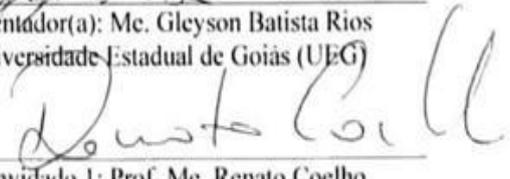
**CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA APRENDIZAGEM DO TEA NO  
CONTEXTO ESCOLAR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de licenciado em Educação Física, pela Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás (ESEFFEGO), da Universidade Estadual de Goiás (UEG).

Aprovado em, 12 de dezembro de 2023, pela Banca Examinadora constituída pelas/os professoras/es:

BANCA EXAMINADORA

  
Orientador(a): Me. Gleyson Batista Rios  
Universidade Estadual de Goiás (UEG)

  
Convidado 1: Prof. Me. Renato Coelho  
Universidade Estadual de Goiás (UEG)

  
Convidada 2: D<sup>ca</sup>. Maria de Lourdes Alves  
Universidade Estadual de Goiás (UEG)

## RESUMO

Este trabalho trata - se de uma revisão de caráter Integrativa sobre a contribuição da Educação Física na aprendizagem do TEA no contexto escolar. Com objetivo de descrever o que as produções científicas abordam sobre as contribuições e dificuldades enfrentadas pelos professores de Educação Física na inclusão do Transtorno do Espectro Autista no contexto escolar. Foram pesquisados artigos científicos, livros e documentos que discutem o tema em questão, “Educação Física” e “Transtorno do Espectro Autista” a inclusão desses alunos em atividades físicas pode trazer diversos benefícios para o seu desenvolvimento social, emocional e motor. Porém os obstáculos enfrentados pelos profissionais da Educação Física ao tentar a inclusão dos alunos com TEA são bastante pertinentes, pelo fato de atender às diversas habilidades e limitações dos alunos. Portanto requer um conhecimento profundo e estratégias específicas, mas nem sempre os PEF recebem a formação necessária nesse sentido.

**Palavras-chave:** inclusão; Transtorno do Espectro Autista; educação física.

## **ABSTRACT**

This work is an integrative review of the contribution of Physical Education to ASD learning in the school context. With the aim of describing what scientific productions address about the contributions and difficulties faced by Physical Education teachers in the inclusion of Autism Spectrum Disorder in the school context. Scientific articles, books and documents were researched that discuss the topic in question, “Physical Education” and “Autism Spectrum Disorder”. The inclusion of these students in physical activities can bring several benefits to their social, emotional and motor development. However, the obstacles faced by Physical Education professionals when trying to include students with ASD are quite relevant, due to the fact that they meet the students' diverse abilities and limitations. Therefore, it requires in-depth knowledge and specific strategies, but PEFs do not always receive the necessary training in this regard.

**Keywords:** inclusion; Autism Spectrum Disorder; physical education.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>7</b>
<b>1 O TEA E EDUCAÇÃO FÍSICA.....</b>	<b>9</b>
<b>2 A INCLUSÃO DO TEA .....</b>	<b>13</b>
<b>3 A EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO.....</b>	<b>20</b>
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....</b>	<b>25</b>
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>40</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>42</b>

## INTRODUÇÃO

A questão do Transtorno do Espectro Autista tem sido amplamente debatida e desperta a atenção de professores que trabalham com esse público, bem como dos familiares desses indivíduos. Nessa perspectiva, o TEA por vários anos foi detectado como esquizofrenia infantil. Na década de 70 e 80 o Transtorno do Espectro Autista (TEA) deixou de ser visto como psicose graças a vários pesquisadores de variados países que tinham um conceito em relação aos sintomas de atraso na fala, do entendimento, o uso de palavras sem nexos e a falta de afeto com as pessoas e objetos (BENUTE *et al*, 2020).

Levando algumas limitações do TEA para a inclusão, nos leva a perceber as fragilidades que existem dentro da educação em relação às necessidades educacionais dos alunos, e para que haja mudança nessa realidade a escola tem que se transformar como um todo para atendê-los. Pois, traz em si os mesmos direitos de igualdade independentemente de qualquer particularidade, onde somente dessa forma a sociedade será mais receptiva e democrática. Assim, a educação inclusiva da criança com Transtorno do Espectro Autista ajuda na aprendizagem e comunicação, facilita a capacidade de se relacionar e em decorrência disso minimiza os problemas que enfrenta no dia a dia nas escolas, por falta de capacitação dos professores e estruturas das instituições (TOMÉ, 2007).

Para que se tenha uma inclusão bem-sucedida, é importante que o professor tenha uma boa criatividade, onde haja frequência em seus estudos e domínio nas aulas, acompanhado de uma boa estratégia, visando o hábito da prática das atividades físicas, como jogos e brincadeiras lúdicas. O lúdico tem papel pedagógico importante já que proporciona aprendizagem, bem como o formato avaliativo que é essencial para olhar o desenvolvimento geral do aluno refletindo sobre as evoluções dentro de suas possibilidades.

A utilização de imagens é uma estratégia eficaz para atrair a atenção dos alunos, pois favorece a compreensão e contribui para o desenvolvimento da linguagem verbal e não verbal. É importante priorizar os modos de comunicação utilizados por cada aluno, como gestos instrumentais, posturas corporais e expressões faciais, a fim de estimular a sua participação e interação nas atividades propostas. O professor precisa melhorar suas estratégias, para que consolide todos os alunos, onde se sintam bem nas aulas e diminuam os seus déficits. Segundo Bezerra (2012), as crianças com TEA precisam de um cuidado especial maior em relação às outras, com métodos, ideias e estratégias que permitam os alunos alcançarem o desenvolvimento e estimular suas capacidades físicas e cognitivas e sua autonomia.

Consequentemente, a Educação física é considerada um componente essencial para o desenvolvimento da criança, sendo um facilitador para a socialização e integração. Segundo Cidade e Freitas (2002, p. 2):

É importante que o professor tenha os conhecimentos básicos relativos ao seu aluno como: tipo de deficiência, idade em que apareceu a deficiência, se foi repentina ou gradativa, se é transitória ou permanente, as funções e estruturas que estão prejudicadas. Evidenciou-se o fato de que os professores estão à procura do conhecimento para conseguir passar as atividades adequadas para seus alunos, porém eles buscam individualmente.

A Educação Física desempenha um papel fundamental no tratamento e na promoção da qualidade de vida de pessoas com Transtorno do Espectro Autista, oferecendo a elas novas formas de expressão, além de proporcionar benefícios à saúde e auxiliar na diminuição de determinados comportamentos. É importante que a disciplina esteja presente nas escolas, pois contribui para o desenvolvimento integral dos alunos, estimula a socialização, o trabalho em equipe e a prática esportiva. Além disso, a Educação Física traz diversos benefícios cognitivos e emocionais, permitindo maior liberdade para a aprendizagem e para o desenvolvimento pessoal. Dessa forma, vale ressaltar o quanto à Educação Física coopera para a melhor qualidade de vida do autista.

Conforme Tomé (2007, p. 1):

A implantação da educação física é um grande auxiliar no desenvolvimento cognitivo do autista, possibilita um melhor desenvolvimento das habilidades sociais, da coordenação motora e melhora na qualidade de vida. No início da aprendizagem é necessário conhecer cada aluno individualmente, suas habilidades motoras, interesses e capacidades comunicativas.

A Educação Física no contexto infantil, contribui para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança. Por isso a importância dos profissionais da área para aumentar as possibilidades e potencialidades dos alunos portadores do TEA, visto que é uma área do conhecimento e tem demonstrado grandes contribuições no processo de inclusão. Segundo Tomé (2007) a EF (Educação Física) ajuda no desenvolvimento de habilidades sociais, por meio do ensino para ter uma melhor qualidade de vida.

No entanto, o profissional de Educação Física deve propor várias possibilidades de intervenções, constituindo fonte de desenvolvimento, a partir desta interação social da criança com TEA, adaptando suas aulas quando necessário, mas não se esquecendo que o objetivo das aulas deve ser voltado para a turma como um todo e não somente aos alunos específicos. Assim, tendo entre os objetivos das aulas de educação física a melhora no interesse na prática de

atividade física pelos alunos, em ambientes dentro e fora da escola, onde é necessário que isto ocorra para a troca de informações com os familiares, com profissionais da área e corpo docente.

A escola e a família, juntas, têm caráter importantíssimo e devem ter consciência do seu papel transformador na vida desses alunos, inserindo-os na sociedade. Os professores têm papel fundamental de identificar e relatar aos pais quaisquer dificuldades ou necessidades da criança, aumentando a capacidade de desenvolvimento do aluno. Nessa vertente, o pesquisador francês Delion (2017) relata sua opinião sobre importância do ensino para alunos com TEA, corrobora que a melhor maneira de auxiliar a criança com Transtorno do Espectro Autista é promover a interação dos pais.

Portanto, o estudo trata da necessidade da educação inclusiva para crianças com Transtorno do Espectro Autista. E destaca o não recebimento do suporte necessário para obter o adequado desenvolvimento para a sua correspondente faixa etária devido a não especialização dos professores, e as dificuldades enfrentadas pelos professores. Pois o Transtorno do Espectro Autista estar sendo uma deficiência recorrente nos tempos atuais, com uma proporção gigantesca e nós profissionais de Educação Física devemos estar mais que preparados para receber esses alunos, que seja na escola ou em ambiente não escolar, com o melhor repertório de inclusão e desenvolvimento completo e abrangente. O presente estudo tem como objetivo descrever o que as produções científicas abordam sobre as contribuições e dificuldades enfrentadas pelos professores de Educação Física na inclusão com Transtorno do Espectro Autista no contexto escolar.

Para alcançar esse objetivo, recorreremos a uma análise da produção bibliográfica sobre o tema. A pesquisa bibliográfica é aquela “ (...) desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2008, P.44). O levantamento dos artigos analisados se deu nas bases de dados Lilacs, SciELO e Periódicos Capes. A pesquisa foi realizada dia 28 de agosto de 2023, foram encontrados 47 artigos, tendo como critérios de inclusão textos disponíveis na íntegra na internet, na busca avançada, somente na língua portuguesa e revisado por pares. A busca foi realizada a partir da combinação dos termos “Educação Física” e “Transtorno do Espectro Autista” dentre esses artigos 4 foram duplicados, 1 descartados por não estar disponível no site e 22 foram excluídos pelo tema e 2 pela leitura do objetivo (em que o objeto central do artigo se mostrou distante do tema deste trabalho).

## **1 O TEA E EDUCAÇÃO FÍSICA**

Os estudos sobre a psicopatologia em crianças e adolescentes tiveram início no final do século XVIII e início do século XIX, sendo que essa época foi marcada pelo diagnóstico de idiota, que englobava o que atualmente compreendemos como Transtornos do Espectro Autista, deficiência intelectual e psicose infantil (BRASIL, 2015).

Na concepção de Mazzotta (2001), no século XVIII, os indivíduos com necessidades especiais, vistos como incapacitados, deficientes ou inválidos, eram marginalizados, uma vez que a ignorância da sociedade a respeito das deficiências e a influência da igreja na vida das pessoas faziam com que não houvesse preocupação com o atendimento e organização de serviços destinados às pessoas com necessidades especiais.

O primeiro registro do TEA e educação foi em 1800, onde Baptista e Oliveira (2002) no artigo ‘Lobos e Médicos: na educação diferente’ relatam que o médico Jean Itard não aceitava o diagnóstico do médico Pinel, argumentando que não tinha como educar a criança com TEA. Era um menino de 12 anos, resistente, que fugia com agilidade, não falava e parecia surdo.

Neste primeiro relato entre o autismo e a educação, observamos a ousadia de Jean Itard em não aceitar um diagnóstico que define a vida de Vitor. A sensibilidade dele em compreender essa criança para além do aspecto biológico nos revela possibilidades de educabilidade, porque entendia que aquele menino tinha sido privado de várias possibilidades de interação social. Itard, ao investir em Vitor, criando condições de aprendizagem, não só o impede de ser mais um paciente dos hospícios franceses, mas atenua parte da limitação associada à sua educação, o isolamento social, porque foi justamente a convivência com outras pessoas que possibilitou o desenvolvimento dessa habilidade (SIQUEIRA, 2011, p. 21)

Conforme Cunha (2009), o termo autismo tem origem no grego autós, que significa "por si mesmo". O conceito de autismo como um transtorno específico do desenvolvimento foi introduzido por Bleuler, que utilizou esse termo para descrever a fuga da realidade e o retraimento interior observado em alguns pacientes com esquizofrenia.

Léo Kanner era um médico psiquiatra chefe de psiquiatria Infantil no Estados Unidos, conhecidos por publicar um artigo em 1943 “Os Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo.” E por pesquisar o autismo de forma sistematizada, inspirados nas noções de Euger Bleuler que era um médico psiquiatra suíço, que consagrou a esquizofrenia em 1911, hoje o Transtorno do Espectro Autista propriamente dito.

Assim, Kanner e Bleuler apresentaram o que era naquela época a esquizofrenia, e que esse distúrbio acarreta a incapacidade de se relacionar com as pessoas, desde o início das suas vidas. Kanner afirma o bom nível intelectual das crianças com Transtorno do Espectro Autista permitindo dizer que o problema era afetivo e não cognitivo. Em relação a família, Kanner

achava que o TEA era mais frequente em famílias ricas, mas, atualmente sabemos que ocorre em todos os tipos de culturas e níveis socioeconômicos.

Asperger (1944), psiquiatra austríaco, que ficou conhecido ao descobrir a síndrome de Asperger - que era um conjunto de sintomas sociais e comportamentais e foi o precursor do autismo- descobriu os mesmos sinais encontrados por Kanner, porém, levantou questões que não foram descobertas por ele, pois a crianças apresentavam inteligência superior e aptidão para lógica e abstração, além de interesses excêntricos (CUNHA, 2011).

Asperger reconhecia que as características eram comuns e as dificuldades no relacionamento interpessoal e na comunicação também. Conforme Cunha (2011, p. 23), “o autismo compreende a observação de um conjunto de comportamentos agrupados em uma tríade principal: comprometimentos na comunicação, dificuldade na interação social e atividades restrito-repetitivas”, sendo esta última característica acompanhada muitas vezes de autolesões.

Em 1960 começou os debates sobre a síndrome do TEA com investigações entre o mesmo e outros transtornos do desenvolvimento, pois haviam pacientes com as mesmas características. Foi quando se deu o pontapé inicial no ano de 1962 onde houve a primeira associação dos autistas, a *Nacional Autistic Society*. Em 1970 as associações de pesquisas genéticas e neurocientíficas ganharam forças, onde o conceito de TEA, psicose e esquizofrenia passaram a não se confundir mais.

O TEA deixou de ser incluído como psicose infantil e passou a ser considerado como Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID). De acordo com Soler (2005), o Transtorno do Espectro Autista é classificado como um dos transtornos invasivos do desenvolvimento pelo DSM-IV (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) e, segundo a Classificação Internacional de Doenças (CID-10), passou a ser referido como Transtorno do Espectro Autista ou transtorno global do desenvolvimento.

Todavia é interessante deixar claro que estes sintomas podem ser confundidos com outros transtornos do desenvolvimento, pois há dificuldade de diagnóstico precoce.

A detecção precoce para o risco de TEA é um dever do Estado, pois, em consonância com os princípios da Atenção Básica, contempla a prevenção de agravos, a promoção e a proteção à saúde, propiciando a atenção integral, o que causa impacto na qualidade de vida das pessoas e de suas famílias. As diretrizes do SUS preconizam a essencialidade de políticas de prevenção e intervenções para crianças em situações de risco e vulnerabilidade, o que é o caso das crianças com alterações na interação e na comunicação, porque isso pode representar, além de outras dificuldades para o desenvolvimento integral da criança, o risco para TEA (BRASIL, 2015, p. 47).

Existem várias pesquisas na tentativa de buscar explicações a respeito da causa do TEA e alguns pesquisadores apontam contato com os metais pesados ou o uso de antibiótico durante a gravidez, porém, nada ainda é comprovado. Os autores acreditam que o TEA esteja presente desde o nascimento, contudo é impossível diagnosticar antes dos três anos de idade e pode ser confundido com outros transtornos invasivos do desenvolvimento.

Quanto mais cedo o diagnóstico da criança melhor é o resultado alcançado em relação ao desenvolvimento e autonomia. Não existe um exame específico que faça o diagnóstico preciso. Porém, é feito por observações e os pais têm papel relevante nesse processo, pois são pessoas que mantêm contato direto com as crianças além de possuir informações da história de vida deles. As primeiras informações precisam vir dos responsáveis, o diagnóstico se dá pela experiência dos médicos especialistas no tratamento da criança com Transtorno do Espectro Autista. Essa diagnose abrange primeiramente em saber que o sujeito sente dificuldade funcional e nosológica, acompanhado de queixas, sintomas, sinais e exames complementares. “O diagnóstico de tratamento do Espectro Autista constitui uma descrição e não uma explicação” (BRASIL, 2015, p. 37).

O diagnóstico do TEA pode gerar desvantagens sociais não só para o indivíduo, mas também para sua família, que muitas vezes é culpabilizada pelos transtornos de seus filhos. É necessário discutir esse processo e implementar diversas intervenções para minimizar o impacto que afeta uma família. Para isso, é fundamental contar com uma equipe multidisciplinar, que não se limite a testes e exames, mas ofereça atendimentos individuais específicos, apoio à família, atividades livres e espaços grupais.

Dessa forma, é necessária uma conversa qualificada com a família e o sujeito, para saber sua história de vida desde o início das suas vidas, um aparato geral. Segundo Amanajás (2010) a criança autista deverá ser atendida por profissionais especialistas (psicólogo, psiquiatra, neuropsiquiatra infantil), os quais possuem o conhecimento clínico a respeito da Síndrome e dos diagnósticos relativos aos distúrbios mentais, se utilizando dos critérios acordados através da DSM-IV<sup>1</sup> e CID-10<sup>2</sup>.

Até o momento, não há nenhum medicamento específico para tratar o Transtorno do Espectro Autista. Os psicofármacos só são utilizados em casos de comportamentos agressivos, insônia e inquietude extrema. No entanto, questões sociais, dificuldades de comunicação e limitações nas atividades de lazer não apresentam melhora significativa com o uso de

---

<sup>1</sup> Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.

<sup>2</sup> Classificação internacional de doenças.

medicamentos. É importante que o tratamento do TEA conte com uma abordagem multidisciplinar, envolvendo terapias comportamentais e educacionais específicas (BRASIL, 2015).

Atualmente o DSM-5 diagnostica o transtorno do neurodesenvolvimento nos anos iniciais, dependendo do diagnóstico acarreta prejuízo no funcionamento pessoal, social, profissional, que pode limitar a aprendizagem ou o controle das habilidades sociais.

No diagnóstico do transtorno do espectro autista, as características clínicas individuais são registradas por meio do uso de especificadores (com ou sem comprometimento intelectual concomitante; com ou sem comprometimento da linguagem concomitante; associado a alguma condição médica ou genética conhecida ou a fator ambiental), bem como especificadores que descrevem os sintomas autistas (idade da primeira preocupação; com ou sem perda de habilidades estabelecidas; gravidade) (APA-DSM-5, 2014, p. 32).

O DSM-5 define o Transtorno do Espectro Autista como um conjunto de condições neuropsiquiátricas que afetam a comunicação, as interações sociais e o comportamento. Essas condições incluem o autismo clássico, a síndrome de Asperger e o transtorno desintegrativo da infância. O DSM-5 enfatiza o papel dos déficits sociais e comunicativos na identificação do TEA, e reconhece a importância do comportamento repetitivo e restrito.

O DSM-5 introduziu algumas mudanças significativas em relação a forma como o Transtorno do Espectro Autista é diagnosticado. A principal alteração é a utilização de uma única categoria diagnóstica, em vez das categorias separadas que existiam no DSM-IV-TR. Além disso, o DSM-5 incluiu critérios específicos para a avaliação do nível de gravidade dos sintomas e dos diferentes graus de suporte necessário. Os sintomas do TEA podem variar em gravidade de acordo com a idade, desenvolvimento e condições individuais, sendo classificados em três níveis: nível 1, exigindo apoio; nível 2, exigindo apoio substancial; e nível 3, exigindo apoio muito substancial.

Quando o TEA é diagnosticado, as características mais evidentes incluem comportamentos repetitivos, interesses restritos e dificuldade em lidar com mudanças. O diagnóstico geralmente ocorre entre os 12 e 24 meses de vida, embora possa ocorrer antes, e fatores ambientais, genéticos e fisiológicos podem contribuir para o desenvolvimento do transtorno. É importante destacar que o tratamento deve ser personalizado de acordo com as características individuais e ambientais do indivíduo, podendo incluir intervenções comportamentais, educacionais e medicamentosas.

O objetivo da revisão do DSM-5 foi melhorar a precisão do diagnóstico e fornecer orientações mais claras e simples para os profissionais de saúde mental que trabalham com

peças com TEA. No entanto, como qualquer sistema diagnóstico, o DSM-5 tem suas limitações. Devido a isso, o diagnóstico preciso do TEA deve ser baseado em uma avaliação clínica abrangente, que leve em consideração as necessidades individuais e a história de desenvolvimento da pessoa avaliada.

## **2 A INCLUSÃO DO TEA**

O processo denominado inclusão vem acontecendo desde a década de 80, um processo de sofrimento por inúmeras mudanças com o passar dos anos. No passado, pessoas com deficiências enfrentavam discriminação, violência e até mesmo exclusão da sociedade. Infelizmente, a igreja muitas vezes associava a deficiência a um castigo divino, o que contribuía para o estigma social em relação a essas pessoas. Hoje em dia, é importante destacar a luta pela inclusão e respeito aos direitos das pessoas com deficiências, valorizando suas habilidades e promovendo acessibilidade e igualdade de oportunidades (FARIA, 2018).

Somente no final do século XX e início do século XXI, quando se viu a necessidade de uma humanidade mais justa, foi que se reconheceu a potencialidade e capacidade de cada indivíduo. Nesse momento teve a interação e valorização dos corpos deficientes. Assim, Mazzotta (2001) aponta que a história das pessoas com deficiência é um assunto bastante debatido em nossa sociedade e em muito tem contribuído para a busca da cidadania e dos direitos desses indivíduos.

Quando se diz respeito ao contexto escolar, não era ofertada educação para as crianças com deficiência, os pais deixavam em instituições destinadas ou em alocações do Estado, onde era disponibilizado o básico, quase sem intervenções. “Terminologias como crianças ineducáveis, anormais educáveis, crianças diminuídas, atrasados mentais e inaptos” (SOLER, 2005, p. 27), mais tarde, passaram a ser conhecidos como portadores de deficiência.

A educação foi anunciada para todos a partir de 1934, mas somente em 1961 com a Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional (Lei N 4.024 de dezembro de 1961) foi que apresentaram uma ressalva à educação para as Pessoas com deficiência (PcD) no Brasil. Mediante a possibilidade dos alunos com deficiência na escola, fortaleceu-se um ensino segregado onde atenderia somente PcDs (MOREIRA, 2006).

Anteriormente, o trabalho realizado na área de Educação Especial era focado principalmente em terapias individuais, como fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia e psicopedagogia. Infelizmente, pouco ênfase era dada às atividades pedagógicas durante o horário escolar dos alunos. Atualmente, há uma maior conscientização sobre a importância da

inclusão educacional e da valorização das habilidades e potencialidades individuais de cada aluno com necessidades especiais. Assim, as práticas em Educação Especial buscam oferecer um ambiente escolar inclusivo, acessível e enriquecedor para todos os estudantes (SOLER, 2009).

A educação escolar não era o foco principal e a atividade educacional na alfabetização era subestimada, ou seja, não existia expectativas na capacidade de desenvolver um indivíduo formal.

O modelo segregado de Educação Especial passou a ser questionada sobre a inserção dos alunos com deficiência na classe regular, desencadeando alternativas pedagógicas para a inserção de todos os alunos, mesmo os portadores com a deficiência severa no sistema regular de ensino (como recomendado no artigo 208 da Constituição Federal de 1988) (FERNANDES e GLAT, 2005, p. 3).

Na década de 70 os PcDs (crianças e jovens) que não avançavam no processo educacional eram impedidos de frequentar a escola comum no ensino regular. A educação especial sempre foi feita com atendimento especializado, resultando a entender duas educações: a formal e a especial, pois existia uma separação dos alunos. Anteriormente, justificava-se a segregação alegando ser a melhor alternativa para atender às necessidades educacionais dos indivíduos em questão.

Contudo, graças ao movimento em prol dos direitos humanos, hoje compreendemos o grave prejuízo que a segregação e a marginalização podem causar a essas pessoas. Nesse sentido, essa segregação escolar passou a ser uma prática intolerável, surgindo assim a proposta de integração como melhor coisa a ser feita. Uns dos fatores cruciais para a mudança do paradigma segregado, foi o alto custo, em tempo de crise mundial, que culminou em diminuir os gastos com os programas sociais.

A segregação foi alvo de crítica, por vários problemas apresentados, até dar origem ao processo do conhecido como integração escolar. No ambiente das políticas educacionais a integração foi instituída às escolas e trouxe uma preparação aos alunos para incorporação na classe regular com um atendimento de acordo com a sua especificidade (LUNARDI, 2001).

Foram apontadas três formas de operacionalizar a integração escolar na prática: a integração física, a social e a funcional. A integração física envolvia a construção de unidades ou classes especiais em escolas comuns, mas como organizações independentes. A integração social pressupunha a frequência a serviços de Educação Especial, atrelados a participação dos portadores de deficiências em algumas atividades extra sala de aula, com os demais alunos. A integração funcional, a mais desejável na opinião dos especialistas, pressupunha a participação de alunos com necessidades educacionais especiais, em tempo parcial ou integral, na classe comum (MENDES, 2001, p. 17).

A partir de 1990 o contexto histórico já reforça a ideologia de educação inclusiva, onde todos teriam oportunidades, isso implica as crianças e jovens com necessidades especiais que eram exclusas das escolas e da sociedade. Hoje em dia, entendemos que a construção de uma sociedade inclusiva é um processo crucial para o desenvolvimento e a manutenção de um estado democrático. Em vista disso, a Educação Inclusiva tornou-se igualmente essencial e indispensável para essa construção (MENDES, 2010).

A política de integração acentua a desigualdade que existe nas diferenças, ao contrário da inclusão que reconhece as diferenças humanas. Assim, os alunos teriam a inserção garantida não apenas na legislação, mas na realidade. É importante ressaltar que a inserção nas classes comuns não garante que o aluno tenha uma educação de qualidade, pois, incluir envolve além do acesso, visto que busca uma permanência na escola. “A inclusão pegou as escolas de calças curtas — isso é irrefutável” (MANTOAN, 2003, p. 25).

A inclusão total e irrestrita é uma oportunidade que temos para reverter a situação da maioria de nossas escolas, as quais atribuem aos alunos as deficiências que são do próprio ensino ministrado por elas — sempre se avalia o que o aluno aprendeu, o que ele não sabe, mas raramente se analisa “o que” e “como” a escola ensina, de modo que os alunos não sejam penalizados pela repetência, evasão, discriminação, exclusão, enfim (MANTOAN, 2003, p. 16).

A inclusão não deixa ninguém fora do Ensino Regular, desde o início da vida, o intuito não é somente atingir os alunos PcD, mas todos os demais para que tenham sucesso. Para que a escola possa verdadeiramente se tornar inclusiva, é imperativo que suas estratégias pedagógicas sejam repensadas e direcionadas a uma educação voltada para o desenvolvimento pleno da cidadania global. “Tal prática deve ser desprovida de preconceitos e valorizar as diferenças em prol de uma sociedade mais justa e equitativa” (MANTOAN, 2003, p. 13).

A fim de garantir a inclusão escolar, é necessário desenvolver diversas estratégias para atender de maneira mais efetiva às necessidades educacionais dos alunos, segundo Mendes (2006) essa inclusão se divide em duas correntes: os inclusionistas e os inclusionistas radicais.

Os “inclusionistas” acreditam que a capacidade de mudança da classe comum e na escola é finita e mesmo que uma reestruturação ocorra, a escola comum não será adequada a todas as crianças e os adolescentes; ao passo que os “inclusionistas radicais” creem na possibilidade de reinventar a escola a fim de acomodar todas as dimensões da diversidade da espécie humana (MENDES, 2006, p. 25).

Mendes (2006) apresenta uma posição contrária em relação aos inclusivistas radicais, argumentando que, em certos casos, como no caso de deficiências graves, graves problemas

comportamentais ou transtornos de comunicação, uma colocação mais protegida e estruturada pode ser mais restritiva e segregadora do que a sala de aula regular. Por sua vez, Mantoan (2003) adota uma posição inclusivista radical, defendendo a inclusão total e incondicional de todos os entes na escola regular.

Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis. Como já nos referimos anteriormente, a inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um *design* diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional (MANTOAN, 2003, P.41)

Mittler (2003) observa que a transição da integração para a inclusão envolve uma desproporção significativa entre os valores e práticas associados. Na integração, os alunos não recebem os suportes necessários, já que as escolas não tomam medidas para facilitar sua participação. Na inclusão, há uma necessidade real de reforma radical em muitos aspectos da escola, incluindo o currículo, a avaliação, a pedagogia e a organização dos alunos em atividades da sala de aula. Em outras palavras, enquanto a integração envolve adaptar o aluno à escola, a inclusão exige que a escola se adapte ao aluno e encontre maneiras de envolvê-lo plenamente em um ambiente socializador.

Integração e inclusão partem do pressuposto de que é “direito da pessoa com deficiência ter igualdade de acesso ao espaço comum da vida em sociedade” (Aranha 2001, p. 171). Paralelamente, “a sociedade deve ser modificada a partir do entendimento que ela é que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros” (Sasaki, 2010, p. 40).

A Constituição da República Federativa do Brasil em 1988, prevê o direito a todos à educação. A educação a pessoa com deficiência, é ofertado no ensino regular com intuito de priorizar a inclusão da pessoa com deficiência, em decorrência da legislação em conjunto com o movimento Internacional. O Estado tem o compromisso de garantir o direito à educação, o qual deve vir acompanhado de algumas medidas para garantir o acesso de todas as pessoas a esse serviço, incluindo aqueles com deficiência, “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, art. 205). O acesso à educação é um direito inalienável e universal, cabendo ao Estado, à família e à sociedade trabalharem conjuntamente para estimular seu desenvolvimento integral, buscando formar indivíduos capazes de exercer plenamente sua cidadania e estar aptos para enfrentar os desafios (BRASIL, 1988, art. 205).

Próximo disso aconteceu a Conferência Mundial de Educação para Todos, que ocorreu na Tailândia em 1990, onde foi discutido o direito à educação para todas as pessoas, sem distinção de gênero e idade. A Educação Especial como sendo uma educação para os deficientes, foi marcada por exclusão e segregação. Partindo desse contexto, para uma educação inclusiva a Declaração de Salamanca de 1994, teve como finalidade criar diretrizes para criação de políticas públicas e sistemas educacionais para ação inclusiva. A inclusão escolar é uma das políticas que promove o acesso à educação para todos os alunos no âmbito escolar, as conferências internacionais buscavam há muitos anos normatizar esse processo. A Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Ação (UNESCO de 1994) proclamaram os direitos do homem e dentre eles o acesso à escola regular como direito de indivíduos com necessidades especiais.

A Declaração de Salamanca tem o objetivo de educação para todos, no sistema do ensino regular. Essa declaração frisou principalmente as pessoas com deficiência, e que o processo educacional fosse realizado de maneira unificada, todos juntos, até mesmo as pessoas sem deficiência. Além disso todos os países que participaram se propuseram a cada um fazer seu sistema educacional de leis capazes de garantir a inclusão e a importância da educação especial. Uma dessas questões apresentada é que todos devem aprender juntos, pois a sala é para todos.

A lei de diretrizes de bases da educação nacional LDB sob o n 9394/1996:

Busca fortalecer a inclusão no país, e em seu artigo 59 diz que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade; especifica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar (BRASIL, 1996, P.25).

A discussão em torno da integração e da inclusão cria conflitos entre professores que se consideram incompetentes para lidar com diferenças na sala de aula e para atender os alunos com necessidades educacionais especiais, e os pais dos alunos sem necessidades especiais educacionais por achar que a inclusão vai piorar o ensino. Os argumentos dos professores é sempre que não estão preparados para inclusão de todos.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial (MEC-SEESP, 1998). Uma escola verdadeiramente inclusiva é aquela que, em seu projeto pedagógico e em suas práticas cotidianas, busca oferecer um ambiente acolhedor e adaptado às necessidades de todos os alunos, através de uma metodologia diversificada, avaliação formativa e estratégias de ensino personalizadas, visando à promoção da inclusão social e ao sucesso de aprendizagem

de cada indivíduo. (MIRANDA e GAIA, 2013). A resolução dispõe que, serviços de apoio e professores especializados:

Art. 8o. As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I - Professores das classes comuns e da Educação Especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos...;

IV – serviços de apoio pedagógico especializado realizado nas classes comuns mediante: a) atuação colaborativa de professor especializado em Educação Especial; b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e inter institucionalmente; d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

V– Serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em Educação Especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos; [ . . .].(BRASIL, 2001 , p. 35)

O Ministério da Educação reconhece que inclusão não significa somente matricular os educandos e ignorar suas necessidades especiais, mas sim dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica. Para garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos os alunos, a escola deve investir em uma constante formação de seus docentes, visando aprimorar suas práticas pedagógicas e a sua capacidade de adaptação às necessidades específicas de cada aluno, de modo a promover uma educação igualitária e inclusiva.

Há um índice grande de pessoas com deficiências no Brasil. No entanto família e as escolas têm o papel de fazer a mediação da inclusão para todos. Todavia respeitando as diferenças culturas, sociais e individuais, pode ser um desafio encontrado na educação, para que todos os alunos tenham acesso à educação básica de qualidade por meio da inclusão escolar (SANTOS, 1995).

Já 1999 a política nacional inseriu as pessoas com necessidades educacionais especiais em todos os serviços da comunidade a interpretação das ações dos órgãos, desenvolvimento de programa, formação de recursos humanos e programas de prevenção. No ano seguinte, o Plano Nacional de Educação garantiu acessibilidade às escolas, escolas apropriadas, bom desenvolvimento, recurso os pedagógicos, um ambiente limpo, entre outros. Em 2008 a Política Nacional Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva, destacou que os alunos fossem envolvidos em todos os níveis de escolaridade.

A Educação Inclusiva é o processo de inclusão dos portadores de necessidades especiais ou de distúrbios de aprendizagem na rede regular de ensino. Esta preconiza que todas as pessoas devem ser inseridas na escola regular, independentemente de

suas condições sócio- econômicas. Dentre as diversas necessidades educacionais podemos citar: deficiência sensorial (auditiva e visual), deficiência mental (como autismo e diversos graus de deficiência cognitiva), deficiências múltiplas (paralisia cerebral e outras condições), dislexia, superdotados, entre outras (GLAT et al., 2006, p. 78).

Segundo destaca Moraes e Oliveira (2002), a inclusão escolar de crianças com autismo é um processo inovador que suscita debates e polêmicas no meio educacional e social. Contudo, garantir o acesso desses alunos ao ensino regular é, sem dúvida alguma, assegurar o respeito ao direito de cada criança à educação e à sua inclusão plena na sociedade. A educação inclusiva visa o benefício de todos os alunos, frisa que precisa de mudança no ensino na prática pedagógica das escolas. Segundo Glat e Oliveira (2003) é necessário conhecer as dificuldades e características dos alunos individualmente para conseguir adaptar uma aprendizagem qualificada.

Diante dessas questões sobre do Transtorno do Espectro Autista, a legislação representou um grande avanço no atendimento educacional para esse público. A lei possui esse nome a respeito à luta de uma mãe, que possui rol dos direitos de seus filhos (FREITAS, 2022).

A Lei nº 12.764/12, sancionada em 2012, conhecida como Lei Berenice Piana, que determina a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, determinando diversas diretrizes para seu êxito, para efeitos legais, este documento passou a considerar o indivíduo com esse transtorno uma pessoa com deficiência. Com intuito de garantir todos os direitos conquistados pelas pessoas com deficiência e também caso necessário disponibilizando um acompanhante especializado (BRASIL, 2012, online).

A intenção desse dispositivo foi assegurar que todos tenham acesso a cuidados médicos, diagnóstico precoce, nutrição adequada, terapia, tratamentos especializados, medicamentos e informações importantes relacionadas a diagnóstico e cuidados posteriores, além de facilitar o acesso à educação e formação profissional para todos. Esses são apenas alguns dos direitos e garantias que devem ser protegidos e promovidos pela legislação (FREITAS, 2022).

Houve bastante avanço na legislação, em relação a educação inclusiva, mas percebe uma grande diferença entre a teoria e a prática. Consoante, a LDB e PCN's trazem avanços para facilitar a inclusão e práticas pedagógicas voltadas para a diversidade, independentemente das diferenças, ou seja, o respeito ao outro, a cooperação e solidariedade. A inclusão implica uma mudança de perspectivas educacionais, para que atinjam todas as crianças (MANTOAN, 2015).

Siqueira (2011) afirma que a escola inclusiva pressupõe a compreensão de que tanto o aluno quanto o professor são indivíduos ativos no processo de ensino-aprendizagem, deixando para trás a concepção ultrapassada de que o aluno é um mero receptor de conteúdos e o docente,

um transmissor absoluto de conhecimentos. Como destaca Alarcão (2001), o papel do professor assume, nesta perspectiva, uma dimensão social, em que ele se torna um ator crítico, autônomo e exigente, capaz de reconhecer, aceitar e valorizar as diferenças e a diversidade presente em sua sala de aula.

Para Rodrigues (2006, p.14),

Na lógica da heterogeneidade, ao contrário, as diferenças individuais entre os alunos não apenas são reconhecidas e aceitas, como constituem (devem constituir) a base para a construção de uma nova e inovadora abordagem pedagógica, onde não há mais lugar para exclusões ou segregações.

A inclusão de crianças com NEEs em sala de aula regular/quadra é cada vez mais constante no cotidiano escolar. No entanto, apenas a presença do aluno não é suficiente para a garantia de seu aprendizado. “Torna-se primordial uma educação de qualidade a todos, independentemente de suas diferenças, tendo como eixo norteador desse processo o desenvolvimento do potencial máximo desses alunos” (SIQUEIRA, 2011. P, 37)

### **3 A EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO**

A Educação Física é uma disciplina fundamental no currículo escolar e sua inclusão como parte da educação inclusiva é essencial. Se bem trabalhada, pode ser um aliado valioso no processo de inclusão, mas se negligenciada, pode se tornar um obstáculo para os estudantes com necessidades especiais (RODRIGUES, 2003).

Antes de abordar o presente estado da disciplina, é importante o aspecto histórico que ela foi inserida. A educação Física já foi bastante radical na exclusão, na concepção militarista e higienista. Pois aqueles que não encaixavam dentro de padrão de corpo belo, sadio ou que apresentava anomalia, que tivessem moléstia ou deficiência física eram proibidos de participar de aulas. A abordagem tecnicista a exclusão se mostrou bastante visível também, pelo fato de optar pelo mais habilidoso nas aulas de Educação Física. A partir disso é que as outras abordagens surgiram com propostas de inclusão, embora de maneiras restritas.

A pedagogia crítica superadora se baseou nos princípios e fundamentos da pedagogia histórico-crítica para desenvolver uma abordagem mais avançada e refinada, especialmente no que diz respeito ao papel da escola na formação dos indivíduos e na promoção de uma consciência crítica. Com o surgimento da pedagogia histórico-crítico Saviani (2007) afirma que os filhos das classes trabalhadoras estavam à mercê da sociedade, não apropriando dos bens

culturais da humanidade. As diferentes modelos pedagogias, como o tradicional, o tecnicista e a nova, enxergavam os problemas sociais como questões passíveis de correção pela educação. A marginalização, a desigualdade e a falta de acesso aos bens deviam ser superados para que o papel da educação na construção de uma sociedade mais justa e igualitária pudesse ser efetivado. Saviani (2019) afirma que na escola o trabalho educativo se edifica e a expressão fica mais evidente na educação.

A pedagogia histórico-crítico é contra hegemônica, pois busca fornecer conhecimento sistematizado a classe trabalhadora, que permita compreender a sociedade de maneira crítica e participar ativamente na transformação social, educação que não apenas capacita intelectualmente, mas também conscientiza, e rejeita a ideia de que um grupo de pessoas deve dominar e controlar outros.

Outro grupo de teorias nomeou como teoria crítica reprodutiva que é marcada pela divisão de classes onde quem tem maior força é a burguesia e a classe trabalhadora fica ao interesse do capital. A educação depende do capitalismo, onde reforça a ideologia e interesses das classes dominantes. E a escola funciona para reforçar a divisão de classes, favorecendo o capital e explorando a classe trabalhadora (ANDRADE, 2022).

A pedagogia histórico-crítico começa a modificar, mas frisando que a escola sozinha não transforma a sociedade.

Saviani não afirma que a educação, por si só, produzirá a passagem da consciência de classe em si à consciência de classe para si. O que ele afirmar é que a única forma da educação escolar contribuir para essa passagem é trabalhando na direção da elevação da consciência dos alunos do nível do senso comum ao da consciência filosófica (DUARTE, 2012, p. 112).

Nesse período de busca por mudanças sociais, foram desenvolvidas novas abordagens pedagógicas, como a pedagogia libertadora, a pedagogia libertária e a crítica social, dentre outras, que propunham uma educação mais engajada e consciente das questões sociais. O grupo progressista Renovador buscava a compreensão dos esportes, dos jogos, da ginástica e das lutas como dimensão cultural (CASTELLANE, 2019).

A educação física foi impactada por alguns intelectuais críticos pois tinha o paradigma da aptidão física, onde a intenção era formar trabalhadores mais produtivos. [...], mais resistentes fisicamente e mais alienados, incapacitados para a organização político-sindical de reivindicação dos interesses da classe trabalhadora (LOUREIRO, 1996, p.60).

Com a crise no Brasil no campo educacional no início de 1980, havia necessidade de superar as teorias passadas e surgiu as pedagogias contra hegemônica como tentativa de orientar a prática educativa numa perspectiva transformadora. Fundamentadas nas teorias críticas, em especial no materialismo histórico dialético, na psicologia histórico cultural e na pedagogia histórico crítica, a abordagem Crítica Superadora sistematizou no ensino da educação física.

A Educação Física deve possibilitar a apreensão da realidade na sua essência para além das suas representações, contribuindo para que o indivíduo se reconheça como sujeito histórico capaz de intervir e transformar essa realidade. Portanto, não basta tratar a Educação Física em si mesma. É imprescindível tratá-la como parte de uma totalidade concreta, produzida e determinada historicamente pela base material da existência. Tratar a Educação Física, a partir desse entendimento, significa reconhecer seus nexos, relações e determinações com a escola, a educação e a sociedade em que está inserida (PARAISO, 2015. P. 60).

A educação física na perspectiva crítica busca contribuir para o projeto de escolarização a manutenção do modo capitalista e uma formação humana como central com cultura historicamente produzida. Com intuito de garantir a classe trabalhadora estudos que possibilitem crítica, visando uma transformação e ampliando os debates sobre a educação escolar para intensificar a capacidade dos estudantes.

Na concepção marxista de produção histórica humana, a cultura corporal faz parte de toda a cultura do homem. De acordo com Escobar (2009) o intuito da educação física é explicar as questões históricas e culturais das práticas, e que possam participar de forma individual e coletiva sempre na mudança da cultura e superando as classes dominantes.

Significa dizer que essa abordagem defende o homem como sujeito histórico e, portanto, responsável por intervir na realidade para transformá-la, em busca de uma sociedade socialmente referenciada, em busca da emancipação humana. Compreendendo que as objetivações da cultura corporal se caracterizam como o acervo de conhecimento, capacidades e valores que compõe o complexo cultural manifestado pelas práticas corporais (PARAISO, 2015. P. 70)

Nesse trabalho vamos apresentar a abordagem crítica Superadora, como suporte para suprir a Educação Física transformadora.

Educação Física transformadora é que a concepção de ensino crítico superadora se embasa: no discurso da justiça social, no contexto da sua prática. Busca levantar questões de poder, interesse e contestação; faz uma leitura dos dados da realidade à luz da crítica social dos conteúdos. Ela pode ser tida como uma reflexão pedagógica e desempenha um papel político-pedagógico, pois encaminha propostas de intervenção e possibilita reflexões sobre a realidade dos homens. Tratar desse sentido/significado abrange a compreensão das relações de interdependência que

jogo, esporte, ginástica e dança, ou outros temas que venham compor um programa de Educação Física, têm com os grandes problemas sócio-políticos atuais como: ecologia, papéis sexuais, saúde pública, relações sociais do trabalho, preconceitos sociais, raciais, da deficiência, da velhice, distribuição do solo urbano, distribuição de renda e outros (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 61).

A abordagem Crítica Superadora surgiu em 1990, através de um coletivo de autores influenciados pela teoria do materialismo histórico dialético. O professor Saviani teve uma grande influência na aplicação dessa teoria no contexto da Educação Física. Essa abordagem enfatiza a importância dos conteúdos sociais, sua ligação com a história e a característica cognitiva dos alunos, mostrando a Educação Física como uma parte da cultura corporal."

A Crítica Superadora sistematiza e organiza os conteúdos a serem ensinados com o norte científico no ensino da educação física, e são inseridos de acordo com o tempo pedagógico para apropriação do conhecimento. A Educação Física é defendida como disciplina escolar que trata "[...]pedagogicamente, temas da cultura corporal, ou seja, os jogos, a ginástica, as lutas, as acrobacias, a mímica, o esporte e outros" (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.18).

Propõe que educação propicie leitura da realidade a partir do pensamento da classe trabalhadora. Ela define uma concepção de homem de sociedade capitalista e conhecimento como principal mediação entre o aluno e o seu aprender.

A Abordagem Crítico-Superadora assume um posicionamento em favor de uma classe social, a classe trabalhadora. No coletivo de autores estão colocadas as relações entre projeto histórico, à teoria do conhecimento e o projeto de escolarização. Além de defender que é necessário, os professores terem definido qual o projeto de sociedade e de homem que almejam (HERMIDA et.al, 2010, p. 8).

Essa abordagem busca ensinar com profundidade, não apenas transmitir conhecimento, mas agir com a possibilidade crítica contextualizada dos fatos, questões históricas, leituras do projeto político de mudanças sociais (SEARA e FIRMINO, 2010). Nessa concepção o professor orienta a leitura das práticas constitutivas da cultura corporal, como "práticas sociais", e de forma crítica o aluno pode constatar, interpretar, compreender e explicar esta prática. De acordo com o Coletivo de Autores (1992, p. 62)

[...] os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido/significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade.

É importante que os alunos compreendam que as habilidades corporais que eles desenvolvem, como pular, saltar, arremessar, balancear e jogar, não são habilidades inatas, mas

sim construídas ao longo do tempo em resposta a estímulos, desafios e necessidades humanas. Em muitas ocasiões, essas habilidades foram desenvolvidas como uma forma de sobrevivência em épocas passadas.

Freire (1996) afirma que ensinar requer que se respeitem os conhecimentos dos alunos, o que significa que o professor e, de maneira mais abrangente, a escola, devem se comprometer não apenas a reconhecer o saber daqueles que vêm de classes sociais menos privilegiadas.

Para Taffarel e Escobar (2009, p. 174)

À escola, inserida num projeto histórico superador, cabe a elaboração e socialização do conhecimento necessário a formação omnilateral. Capacidade de rendimento físico, desenvolvimento de capacidades motoras básicas, hábitos higiênicos e capacidades vitais e esportivas são absolutamente dependentes das condições materiais de vida dos indivíduos, e seu desenvolvimento, incremento e aperfeiçoamento são possíveis somente a partir de um projeto coletivo que se concretiza pela ação decisiva do Estado na promoção das condições materiais básicas para toda a população.

É amplamente reconhecido que a mudança de atitudes dos professores é um dos principais desafios no desenvolvimento de iniciativas educacionais que buscam progressivamente incluir estudantes deficientes (OLIVEIRA et al., 2012). Essa mudança é essencial para alcançar uma educação mais justa e igualitária, pois envolve o reconhecimento e respeito pelas particularidades de cada indivíduo, bem como sua capacidade de compreender o mundo.

O papel do professor é ensinar os conteúdos para todos os alunos, é fazer com que ele entenda o que ele está realizando e aos alunos com deficiência, eles não podem ficar sentados apenas porque são deficientes, eles precisam ser estimulados a participação da aula, os professores entendem que eles sempre terão o seu tempo de aprendizagem, mas os alunos com deficiência não podem sair da escola sem aproveitar e entender tudo que a Educação física pode e deve proporcionar para os alunos.

A efetivação da inclusão na Educação Física exige abandonar dos resquícios tecnicistas e esportivizadores daquelas práticas e movimento bem elaborados, pois atrapalha o processo inclusivo; que sejam aulas com variedade de conteúdo, com caráter de vivência e construção de conhecimento, que possam facilitar a inclusão. Para isso, a formação do docente é primordial para capacitar o professor a abusar dos diferentes conteúdo da Educação Física de forma a adequá-los às diferentes necessidades e permitir a participação ativa de todos. Para estabelecer uma Educação Física Escolar inclusiva, é fundamental que os profissionais tenham conhecimento não apenas das características e necessidades das pessoas com

deficiência, mas também de aspectos educacionais da disciplina da Educação Física (CARVALHO e ARAÚJO, 2017).

A Educação física traz contribuições para todas as crianças com ou sem deficiência, e estando de acordo com Darido (2008), a Educação Física apresenta um papel mais amplo do que apenas ensinar habilidades e técnicas relacionadas ao esporte, ginástica, dança, jogos e outras atividades corporais (dimensão procedimental). Além disso, a disciplina também engloba valores e atitudes que devem ser adotados pelos alunos em relação às atividades físicas e esportivas (dimensão atitudinal) e traz reflexões acerca dos conceitos envolvidos nas práticas corporais, mostrando a importância do entendimento teórico para a prática (dimensão conceitual).

Ferreira (2014) defende uma perspectiva de inclusão em aulas de Educação Física que busca dar um novo significado ao corpo, indo além de sua dimensão biológica e enfatizando a importância do movimento e da coletividade.

A prática inclusiva da Educação Física não apenas fortalece as dimensões afetivas, sociais e intelectuais de alunos com deficiência, mas também cria um ambiente onde a diversidade é celebrada, promovendo a igualdade e ampliando as oportunidades para o crescimento individual (VENTURINI *et al.* 2010).

Cidades e Freitas (1997) afirma que a Educação Física escolar, não apenas promove a inclusão e a valorização de crianças e jovens, mas também estabelecemos um terreno fértil para o desenvolvimento de habilidades motoras, sociais e cognitivas, garantindo que todos tenham a oportunidade de se integrar plenamente em um ambiente educacional diversificado e enriquecedor.

Nesse contexto inclusivo, a participação ativa de todos é essencial para o sucesso do processo. O papel mediador do professor de Educação Física não se limita apenas à transmissão de teorias, mas também se estende à criação de um ambiente que estimula a capacidade imaginária e a criatividade das crianças, tornando o aprendizado uma experiência enriquecedora (NAVARRO; PRODÓCIMO, 2012).

Vieira (2014) destaca a responsabilidade do professor de Educação Física em desenvolver métodos e estratégias de ensino que assegurem que os alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) tenham acesso a novos conhecimentos, reconhecendo-os como sujeitos de direito no processo educacional. Porém “Não existe nenhum método ideal ou perfeito da Educação Física que se aplique no processo de Inclusão” (CIDADES e FREITAS, 1997 p. 07). Portanto ser capaz de combinar uma variedade de procedimentos, o professor não

apenas elimina obstáculos, mas também cria um ambiente educacional dinâmico e adaptável, favorecendo a promoção da aprendizagem e o desenvolvimento integral de seus alunos.

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A busca realizada a partir da combinação dos termos “Educação Física” e “Transtorno do Espectro Autista”, bases de dados Lilacs, SciELO e Periódicos Capes, identificamos 47 artigos. Dentre esses artigos 4 foram duplicados, 1 descartados por não estar disponível no site e 22 foram excluídos pelo tema e 2 pela leitura do objetivo (em que o objeto central do artigo se mostrou distante do tema deste trabalho). Na Tabela 1, são 18 artigos encontrados, 12 artigos são de revisão e 6 desenvolveram suas análises a partir de dados empíricos.

Tabela 1 – Todos os artigos

Referências	Tipo de pesquisa
LIMA, A. F. C, <i>et al.</i> <b>A Influência de práticas pedagógicas e terapêuticas não verbais no transtorno do espectro autista:</b> as possibilidades para o profissional de educação física 87-96. ed. [S. l.]: Edições Desafio Singular, 2017. Disponível em: <a href="https://doi.org/10.6063/motricidade.12867">https://doi.org/10.6063/motricidade.12867</a> Acesso em: 24 set. 2023.	Artigo de Revisão
CORRÊA, V. P, <i>et al.</i> <b>Impacto do exercício físico no transtorno do espectro autista:</b> uma revisão sistemática: 89-99. ed. [S. l.]: R. bras. Ci. e Mov, 2020. Disponível em: <a href="https://pesquisa.bvsalud.org/porta1/resource/pt/biblio-1128235">https://pesquisa.bvsalud.org/porta1/resource/pt/biblio-1128235</a> . Acesso em: 8 out. 2023.	Artigo de Revisão
ROSSI-ANDRION, P. <i>et al.</i> Transtorno do Espectro Autista e Educação Física escolar: revisão sistemática de literatura. p. 175-194. ed. SÃO PAULO: <b>Rev. Assoc. Bras. Ativ. Mot.</b> Adapt., Marília, v.22 n.1, 2021. Disponível em: <a href="https://doi.org/10.36311/2674-8681.2021.v22n1.p175-194">https://doi.org/10.36311/2674-8681.2021.v22n1.p175-194</a> . Acesso em: 8 out. 2023.	Artigo de Revisão
KISTT, T. I; GONÇALVES, Patrick, S. <b>Notas para problematizar a educação física escolar na inclusão dos indivíduos com transtorno do espectro autista (TEA).</b> 46. ed. Canoas: LaSalle, 2021 Disponível em: <a href="https://doi.org/10.18316/dialogo.v0i46.7785">https://doi.org/10.18316/dialogo.v0i46.7785</a> , Acesso em: 8 out. 2023.	Artigo de Revisão
TEIXEIRA, É. R, <i>et al.</i> O trabalho do professor no desenvolvimento motor de crianças autista no ensino fundamental I. 123. ed. [S. l.]: <b>Revista Univap</b> , 22(40), 2016. Disponível em: <a href="https://doi.org/10.18066/revistaunivap.v22i40.1558">https://doi.org/10.18066/revistaunivap.v22i40.1558</a> Acesso em: 8 out. 2023.	Artigo de revisão

<p>LAUREANO, C. G; FIORINI, M. L. S. Possibilidades da psicomotricidade em aula de Educação Física para alunos com Transtorno do Espectro Autista. p. 317-332, ed.(FAIP): <b>Rev. Assoc. Bras. Ativ. Mot. Adapt.</b>, Marília, v.22, n.2, 2021. Disponível em: <a href="https://doi.org/10.36311/2674-8681.2021.v22n2.p317-332">https://doi.org/10.36311/2674-8681.2021.v22n2.p317-332</a>. Acesso em: 8 out. 2023.</p>	Artigo de revisão
<p>JUCÁ, L. G <i>et al.</i> <b>Educação Física escolar e o transtorno do espectro autista:</b> uma revisão integrativa, p. 01-25,. ed. Florianópolis: Motrivivência, v. 34, n. 65, 2022. Disponível em: <a href="https://doi.org/10.5007/2175-8042.2022.e87012">https://doi.org/10.5007/2175-8042.2022.e87012</a>. Acesso em: 8 out. 2023.</p>	Artigo de revisão
<p>SOUSA, M. N. A; SOUSA, M. N. A; BEZERRA, A. L. D. <b>Atividades esportivas para indivíduos com transtorno do espectro autista</b> v.11, n.1, p. 90-96,. ed. (Pombal – PB, Brasil): REBES - ISSN 2358-2391, 2021. Disponível em: <a href="https://www.researchgate.net/publication/354138235">https://www.researchgate.net/publication/354138235</a>. Acesso em: 8 out. 2023.</p>	Artigo de revisão
<p>MAIA, J; BATAGLION, G. A; MAZO, J. Z. Alunos com Transtorno do Espectro Autista na escola regular: relatos de professores de Educação Física. v.21 n.1, p. 00-00, ed. UFRGS: <b>Rev. Assoc. Bras. Ativ. Mot. Adapt.</b>, Marília, 2020. Disponível em: <a href="https://doi.org/10.36311/2674-8681.2020.v21n1.02.p15">https://doi.org/10.36311/2674-8681.2020.v21n1.02.p15</a>. Acesso em: 8 out. 2023.</p>	Artigo de revisão
<p>FIORINI, M. L. S; MANZINI, E. J. Estratégias para a participação de alunos com Transtorno do Espectro Autista em aula de Educação Física. <b>ProPed/Uerj: Revista Teias</b> v. 22 • n. 66, 2021. Disponível em: DOI: 10.12957/teias.2021.56939. Acesso em: 8 out. 2023.</p>	Dados empíricos, levantados por observações.
<p>PEREIRA, F. S; FREITAS, J. F. F. Análise de desempenho motor esportivo de crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista Horizontes: <b>Revista de Educação</b>, Dourados, MS, v.5, n.9, 2017. Disponível em: <a href="https://doi.org/10.30612/hre.v5i9.7644">https://doi.org/10.30612/hre.v5i9.7644</a>. Acesso em: 8 out. 2023.</p>	Dados empíricos levantados por observações.
<p>FRANZONI, W. C. C; MARINHO, A. <b>O papel do professor de Educação Física na atuação com pessoas com transtorno do espectro autista em um programa de esporte e lazer de Florianópolis (SC).</b> v. 32, n. 61, p. 01-22. ed. Florianópolis: Motrivivência, 2020. Disponível em: <a href="https://doi.org/10.5007/2175-8042.2020e65391">https://doi.org/10.5007/2175-8042.2020e65391</a> INTRODUCU. Acesso em: 8 out. 2023.</p>	Dados empíricos levantados por entrevistas semiestruturadas.
<p>COSTA, C. R; FERREIRA, M. O; LEITÃO, M. C. Aulas de educação física: inclusão escolar de estudantes com transtorno do espectro autista. n. 26, p. 80-96. ed. Rio de Janeiro: <b>Revista Educação Online</b>, 2017. Disponível em: <a href="https://doi.org/10.36556/eol.v0i26.341">https://doi.org/10.36556/eol.v0i26.341</a>. Acesso em: 8 out. 2023.</p>	Artigo de revisão
<p>MELO, L. A; FIORINI, M. L. S; COQUEIRO, D. P. Benefícios da Educação Física escolar para o desenvolvimento do aluno com Transtorno do Espetro Autista na percepção doa professores. v.20, n.1, p.81-98. ed. [S. l.]: <b>Rev. Assoc. Bras. Ativ. Mot. Adapt.</b>,</p>	Dados empíricos levantados por observações.

Marília, 2019. Disponível em: <a href="https://doi.org/10.36311/2674-8681.2019.v20n1.08.p81">https://doi.org/10.36311/2674-8681.2019.v20n1.08.p81</a> . Acesso em: 9 out. 2023.	
BARBOSA, L; GALLINA, I; NUNES, C. C. <b>Percepção dos responsáveis por crianças com autismo sobre a importância das aulas de educação física escolar</b> : v. 20, e-28800. ed. Brusque, Brasil: Cad. Educ. Fís. Esporte, 2022. Disponível em: <a href="http://dx.doi.org/10.36453/cefe.2022.28800">http://dx.doi.org/10.36453/cefe.2022.28800</a> . Acesso em: 9 out. 2023.	Dados empírico levantados por questionários.
RIBEIRO, S. R. O <i>et al.</i> Conhecimentos sobre comportamentos motor e atitudes de professores de Educação física face a inclusão de alunos com TEA. v.22 n.1, p. 143-162. ed. [S. l.]: <b>Rev. Assoc. Bras. Ativ. Mot.</b> Adapt., Marília, 2021. Disponível em: <a href="https://doi.org/10.36311/2674-8681.2021.v22n1.p143-162">https://doi.org/10.36311/2674-8681.2021.v22n1.p143-162</a> . Acesso em: 8 out. 2023.	Dados empíricos levantados por questionários.
RODRIGUES, <i>et al.</i> <b>O picadeiro, a Educação Física e a inclusão: estratégias pedagógicas para ensino das atividades circenses para crianças com síndrome de down, TEA e TDAH/hiperatividade</b> . v. 35, n. 66, p. 01-18. ed. Universidade Federal de Santa Catarina: Motrivivência, 2023. Disponível em: <a href="https://doi.org/10.5007/2175-8042.2023.e90794">https://doi.org/10.5007/2175-8042.2023.e90794</a> . Acesso em: 3 out. 2023.	Artigo de revisão
PRAXEDES, M. R. C. J. A importância da Educação Física para o desenvolvimento motor de crianças e jovens com Transtorno do Espectro Autista. V. 7 - n. 14. ed. Universidade do Estado do Rio de Janeiro: <b>Revista multidisciplinar de ensino, pesquisa, extensão e cultura</b> , 2018. Disponível em: DOI: 10.12957/e-mosaicos.2018.33622. Acesso em: 4 out. 2023.	Artigo de revisão

Na Tabela 2, dos 12 artigos de revisão, 3 anunciam como revisão sistemática, 2 de revisão integrativa e 1 revisão narrativa e 6 não classificam a metodologia utilizada na revisão. Após a leitura foram classificados.

**Tabela 2** - Artigos de revisão

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>	<b>Tipo de pesquisa</b>
Transtorno do Espectro Autista e Educação Física Escolar: Revisão Sistemática de Literatura	Rossi-Andrion <i>et al</i>	2021	Revisão Sistemática
Possibilidade da Psicomotricidade em Aulas de Educação Física para Alunos com Transtorno do Espectro Autista	Laureano e Fiorini	2021	Revisão Narrativa

O Picadeiro, a Educação Física e a Inclusão: Estratégias Pedagógicas para Ensino das Atividades Circenses para Crianças com Síndrome de Down, TEA e TDAH/Hiperatividade	Rodrigues <i>et al</i>	2023	Revisão Narrativa
O Trabalho do Professor no Desenvolvimento Motor de Crianças Autistas no Ensino Fundamental I	Teixeira et al	2016	Revisão Integrativa
Alunos com Transtorno d Espectro Autista na Escola Regular: Relatos de Professores de Educação Física	Maia, Bataglin e Mazo	2020	Revisão Integrativa
Atividades Esportivas para Indivíduos com Transtorno do Espectro Autista	Sousa, Sousa e Bezerra	2021	Revisão Integrativa
Educação Física Escolar e o Transtorno do Espectro Autista: uma Revisão Integrativa	Jucá <i>et al</i>	2022	Revisão Integrativa
A Importância da Educação Física para o Desenvolvimento Motor de Crianças e Jovens com Transtorno do Espectro Autista	Praxedes	2018	Revisão Integrativa
Impacto do Exercício Físico no Transtorno do Espectro Autista: uma Revisão Sistemática	Corrêa <i>et al</i>	2020	Revisão Sistemática
Nota para Problematizar a Educação Física Escolar na Inclusão dos Indivíduos com Transtorno no Espectro Autista.	Kistt e Gonçalves	2021	Revisão Narrativa
Aulas de Educação Física: Inclusão Escolar de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista	Costa, Ferreira e Leitão	2017	Revisão Sistemática

O artigo de revisão narrativa, “Nota para problematizar a Educação Física escolar na inclusão dos indivíduos com Transtorno no Espectro Autista” os autores Kistt e Gonçalves (2021) destacaram como objetivo as estratégias empregadas por professores de Educação Física no apoio ao desenvolvimento físico, social e emocional de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, buscando compreender o impacto positivo de sua dedicação na área da educação inclusiva. Foi possível encontrar que aqueles que têm a responsabilidade ética e legal de garantir condições concretas de inclusão escolar, tem extrema relevância da capacitação do

professor para atender às demandas de seus alunos nos processos de aprendizagem. O professor desempenha um papel fundamental na aproximação entre os estudantes e o objeto de saber.

Os artigos de revisão sistemática, o artigo “A Influência de práticas pedagógicas e terapêuticas não verbais no transtorno do espectro autista: as possibilidades para o profissional de educação física” Lima *et al* (2017) teve como objetivo explorar as contribuições significativas das práticas pedagógicas e terapêuticas de comunicação não verbal na motivação, estabilidade emocional, comunicação e socialização de indivíduos com perturbações do espectro do autismo. Concluíram que apenas as práticas de psicomotricidade contaram com a presença de profissionais da Educação Física. No entanto, destaca-se a importância de capacitar esses profissionais para que possam adquirir conhecimento e habilidades necessários para atuar de forma interdisciplinar em equipes multiprofissionais. Dessa forma, poderão explorar o sistema de complexos, investigando as contribuições das principais práticas pedagógicas e terapêuticas de comunicação não verbal, visando aprimorar a motivação, estabilidade emocional, comunicação e socialização de indivíduos com perturbações do Espectro do Autista.

No artigo, “Impacto do exercício físico no transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática”, os autores Corrêa *et al* (2020) tiveram como objetivo analisar evidências científicas que apontem o impacto positivo do exercício físico no tratamento de indivíduos portadores do Transtorno do Espectro Autista, com ênfase na melhoria da coordenação motora e no desenvolvimento cognitivo. Foi possível identificar que comparando a eficácia da hidroterapia com os exercícios aeróbios realizados em solo, notou-se que os exercícios aquáticos demonstraram um resultado mais positivo na redução dos movimentos estereotipados. Os exercícios no meio aquático parecem ser mais eficazes nesse contexto específico.

Já o artigo, “Transtorno do Espectro Autista e Educação Física Escolar: Revisão Sistemática de Literatura” os autores (Rossi-Andrion *et al* (2021) por meio de uma análise teórica, foram possível investigar a interseção entre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a Educação Física (EF) no contexto escolar, e os resultados deste estudo evidenciaram as dificuldades enfrentadas pelos professores de Educação Física na inclusão de estudantes com TEA em suas aulas, destacando a necessidade de reduzir estímulos externos durante as atividades físicas para melhorar a concentração desses estudantes. No entanto, também foi constatada a importância vital da atividade física na melhoria da concentração e na redução da ansiedade.

Na revisão integrativa, o artigo “Atividades Esportivas para Indivíduos com Transtorno do Espectro Autista”, os autores Sousa, Sousa e Bezerra (2021) tiveram como objetivo,

identificar as implicações positivas das atividades esportivas na vida e no bem-estar de indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). E tiveram a seguinte conclusão, as implicações positivas decorrentes da prática de atividades esportivas para indivíduos com Transtorno do Espectro Autista revela uma ampla gama de benefícios que abrangem aspectos psicossociais, físicos e cognitivos, contribuindo significativamente para o bem-estar e o desenvolvimento integral desses indivíduos."

No artigo "Educação Física escolar e o transtorno do espectro autista: uma revisão integrativa", os autores Jucá *et al* (2022) procuram identificar e examinar a produção acadêmica brasileira relacionada ao tema do Transtorno do Espectro Autista no contexto da Educação Física escolar. Concluíram que as informações e abordagens estão sendo geradas nas instituições de ensino superior do Brasil, a fim de oferecer suporte aos professores de Educação Física em suas estratégias pedagógicas. Porém, ressalta a forma de produção em algumas regiões e no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos.

Os outros artigos que não classificam a metodologia, um deles é "Possibilidade da Psicomotricidade em Aulas de Educação Física para Alunos com Transtorno do Espectro Autista" os autores Loureano e Fiorini (2021) o propósito deste estudo foi reconhecer as potenciais aplicações da Psicomotricidade no contexto das aulas de Educação Física, visando atender às necessidades dos alunos com Transtorno do Espectro Autista. A psicomotricidade desenvolve integral o indivíduo, abrangendo as dimensões motoras, cognitivas e afetivas, e sua implementação nas aulas de Educação Física pode desempenhar um papel fundamental no estímulo ao raciocínio, à imaginação, à criatividade, à afetividade e à socialização das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Quanto ao professor de Educação Física, é crucial que ele trabalhe de forma a reconhecer e valorizar as habilidades individuais de cada criança diagnosticada com TEA, respeitando seus ritmos e limitações.

Em seguida, que não classificaram a metodologia, o artigo "O picadeiro, a Educação Física e a inclusão: estratégias pedagógicas para ensino das atividades circenses para crianças com síndrome de down, TEA e TDAH/hiperatividade", os autores Rodrigues *et al* (2023) tiveram como objetivo oferecer quatro estratégias pedagógicas concretas para o ensino de atividades circenses, com foco na inclusão de crianças com Síndrome de Down, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Concluíram que os profissionais de Educação Física desempenhem um papel ativo na promoção da inclusão de crianças no contexto circense, reconhecendo que tais atividades podem servir como poderosas ferramentas para o desenvolvimento dos participantes, abrangendo aspectos físicos, psicológicos, sociais, afetivos e cognitivos.

Outro artigo, “O Trabalho do Professor no Desenvolvimento Motor de Crianças Autistas no Ensino Fundamental I”, os autores Teixeira *et al* (2016) tiveram como objetivo realizar uma análise abrangente das possíveis dificuldades que os profissionais de Educação Física podem enfrentar ao longo de suas carreiras no ambiente escolar, visando contribuir para uma compreensão mais profunda dos desafios enfrentados por esses educadores. Foi possível concluir que individualização do planejamento de ensino é fundamental para atender às necessidades específicas de cada aluno com autismo, uma vez que cada indivíduo apresenta respostas e assimilações singulares. Nesse sentido, é responsabilidade do profissional de educação encontrar abordagens eficazes para auxiliar no desenvolvimento integral desses alunos, capacitando-os com habilidades essenciais que serão benéficas ao longo de seu processo de amadurecimento.

O artigo, “Alunos com Transtorno do Espectro Autista na Escola Regular: Relatos de Professores de Educação Física”, os autores Maia *et al* (2020) visaram apresentar a percepção dos docentes de Educação Física na região de Porto Alegre e sua área metropolitana, no Rio Grande do Sul, em relação à inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas regulares. Concluíram que os professores têm estratégias diversas para promover a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas aulas de Educação Física. Essas estratégias incluem a incorporação de elementos da rotina dos alunos com TEA para construir confiança e estimular a participação, o uso da música como meio para aliviar tensões frequentemente associadas a ambientes sociais, bem como a promoção de atividades que envolvem a exploração de objetos de forma mais livre e menos estruturada. Ao mesmo tempo, reconheceu-se que atividades com etapas de realização previamente definidas, como estafetas, podem ser mais eficazes para alguns alunos com TEA, uma vez que a compreensão prévia do que será realizado pode influenciar positivamente o interesse e a participação desses alunos.

Outro artigo, “A Importância da Educação Física para o Desenvolvimento Motor de Crianças com Transtorno do Espectro Autista”, o autor Praxedes (2017) teve como objetivo analisar as estratégias empregadas na educação física e seu potencial impacto no desenvolvimento motor de crianças e jovens com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Foi observado que a prática de atividade física, quando adaptada de forma específica, não apenas contribuiu para um desenvolvimento motor mais apropriado, mas também ofereceu mais oportunidades de interação social, melhor concentração e desempenho motor aprimorado aos participantes de cada estudo.

O artigo, “Aulas de Educação Física: Inclusão Escolar de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista “ os autores Costa *et al* (2017) buscaram identificar a respeito da inclusão

escolar do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nas aulas de educação física, tem sistematizado na literatura nacional. Resultou, em três assuntos, a prática pedagógica, as atividades psicomotoras e lúdicas, para explorarem suas habilidades, melhorarem a coordenação motora fina e grossa, e desenvolverem habilidades sociais, como a comunicação, o compartilhamento e a cooperação; estratégias para a inclusão eficazes para conhecer o estudante, como a aplicação de testes e avaliações personalizadas, aliadas à combinação de métodos de trabalho diversificados e parcerias colaborativas com outros professores; a existência de dificuldade de incluir os alunos TEA nas aulas, poder ser por falta de apoio da gestão escolar ou em relação a formação do professor.

Kistt e Gonçalves (2021); Teixeira *et al* (2016) tem algumas proximidades pois, a individualização do planejamento de ensino no contexto do autismo significa reconhecer que cada aluno é único em suas respostas e assimilações, mas ter o devido cuidado para não os distanciar da socialização. O que funciona para um aluno pode não funcionar para outro. Portanto, os profissionais de educação devem adotar abordagens flexíveis e personalizadas para ajudar no desenvolvimento integral dos alunos com autismo. Além disso, é crucial que os professores sejam adequadamente capacitados para atender às demandas dos alunos com autismo. Pensando somente no professor, através da ética consegue impor a inclusão, mas sabemos que existe outros empecilhos que atrapalha a mesma.

Rossi-Andrion *et al* (2021) abordam que professores de Educação Física frequentemente enfrentam desafios ao incluir alunos com TEA em suas aulas. Costa *et al* (2022) destacaram que pode ser por falta de apoio da gestão escolar ou em relação a formação do professor, não só a sensibilidade ao ambiente é crucial. Por isso a necessidades para trabalhar de forma interdisciplinar em equipes multiprofissionais no contexto de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), e valorizar a importância crucial da capacitação dos profissionais de Educação Física (LIMA *et al*, 2017).

Os autores Corrêa (2020) e Sousa; Sousa; Bezerra (2021) falam sobre a importância das atividades esportivas, mas em um artigo a comparação, uma se sobressaiu a outra, no caso, as atividades aquáticas que são mais eficazes podem ser atribuídas às propriedades únicas do meio aquático. A água proporciona resistência natural, apoio e relaxamento e benefícios significantes para o indivíduo. E a atividade esportivas como um todo abrangem aspectos psicossociais, físicos e cognitivos como um todo.

Nos artigos do Rodrigues *et al* (2023) e Maia *et al* (2020) destacaram a importância da criatividade e flexibilidade por parte dos professores de Educação Física ao planejar suas aulas. Cada criança com TEA é única, e as estratégias de inclusão devem ser adaptadas para atender

às suas necessidades específicas. Além disso, atividades físicas são poderosas para o desenvolvimento dos alunos, abordando não apenas os aspectos físicos, mas também os sociais, emocionais e cognitivos.

A disparidade na produção e disseminação de informações e abordagens em Educação Física, isso significa a necessidade urgente de uma abordagem que abranja todos na formação de professores e o desenvolvimento curricular em todo o país. Isso não apenas beneficiará os professores, mas também terá um impacto direto na qualidade da educação física oferecida aos estudantes, independentemente de sua localização geográfica ou nível de ensino (JUCÁ *et al*, 2022).

A psicomotricidade nas aulas de Educação Física para crianças com TEA não apenas contribui para o desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo, mas também promove um ambiente de aprendizado inclusivo e enriquecedor. Ao reconhecer e valorizar as habilidades individuais, respeitando os ritmos e as limitações, os professores desempenham um papel vital no apoio ao desenvolvimento integral dessas crianças, proporcionando-lhes oportunidades significativas de aprendizado e crescimento (LOUREANO e FIORINI, 2021).

A prática de atividade física adaptada de forma específica não é apenas uma questão de desenvolvimento motor, mas tem implicações significativas na interação social, na concentração, na qualidade de vida dos participantes. Promovendo a saúde física, mas também criando ambientes inclusivos que valorizam a diversidade e capacitam todos os indivíduos, independentemente de suas habilidades ou necessidades (PRAXEDES, 2017).

**Tabela 3-** Artigos empíricos

<b>Título</b>	<b>Autores</b>	<b>Ano</b>	<b>Tipo de pesquisa</b>
Análise do Desempenho Motor Esportivo de Crianças e Adolescentes com Transtorno do Espectro Autista	Pereira e Freitas	2017	Observação
Benefícios da Educação Física Escolar para o Desenvolvimento do Aluno com Transtorno do Espectro Autista na Percepção dos Professores	Melo, Fiorini e Coqueiro	2019	Questionário
Estratégias para a Participação de Alunos	Fiorini e Manzini	2021	Observação

com Transtorno do Espectro Autista em Aulas de Educação Física			
O papel do Professor de Educação Física na Atuação com Pessoas com Transtorno do Espectro Autista em um Programa de Esporte e Lazer de Florianópolis(SC)	Franzoni e Marinho	2020	Entrevista semiestruturada e Observação
Percepção dos Responsáveis por crianças com autismo sobre a importância das Aulas de Educação Física Escolar	Barbosa, Gallina e Nunes	2022	Questionários
Conhecimentos sobre o Comportamento Motor E Atitudes de Professores de Educação Física Face a Inclusão com TEA	Ribeiro <i>et al</i>	2021	Questionários

Os artigos de pesquisa empírica, na Tabela 3 tem as seguintes classificações: 3 artigos foram feitos por questionários, 1 com entrevista, 3 com observação.

O artigo de observação, “Análise do Desempenho Motor Esportivo de Crianças e Adolescentes com Transtorno do Espectro Autista” os autores Pereira e Freitas (2017) buscaram investigar o desempenho motor esportivo, na participação ativa dessas crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista em atividades esportivas. E alcançaram resultados fracos, nos testes motores, mas a relevância do suporte contínuo do profissional de educação física, que desempenha um papel fundamental na adaptação de atividades esportivas, na promoção da inclusão e no desenvolvimento das habilidades motoras, cognitivas e sociais de indivíduos com Transtorno do Espectro Autista. Esse entendimento reforça a necessidade de investimentos em programas de treinamento para educadores físicos, visando aprimorar suas habilidades na facilitação da participação ativa e significativa de pessoas com TEA em atividades físicas e esportivas.

Os artigos de questionários um deles é “Benefícios da Educação Física Escolar para o Desenvolvimento do Aluno com Transtorno do Espectro Autista na Percepção dos Professores” os autores Melo *et al* (2019) na perspectiva dos professores de Educação Física (PEF), tem como foco a investigação da inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista

(TEA). Destacaram a complexidade do trabalho dos professores de Educação Física (PEF) ao lidar com alunos que têm Transtorno do Espectro Autista (TEA). Enquanto alguns PEFs reconhecem a necessidade de uma compreensão mais aprofundada do TEA, outros enfrentam desafios ao ajustar suas abordagens de ensino para atender às necessidades individuais dos alunos com TEA. A importância de um suporte contínuo de formação profissional, para desenvolver estratégias adaptativas que promovam a inclusão e a participação significativa de todos os alunos, independentemente de suas necessidades."

O outro artigo "Percepção dos Responsáveis por crianças com autismo sobre a importância das Aulas de Educação Física Escolar" dos autores Barbosa *et al* (2022) tiveram como objetivo, investigar a importância das aulas de Educação Física na vida de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), sob a perspectiva de seus pais/responsáveis. Os benefícios das aulas de Educação Física para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) são inegáveis, pois essas atividades desempenham um papel crucial no desenvolvimento motor, cognitivo e social dessas crianças. No entanto, a realização eficaz dessas aulas enfrenta desafios significativos, incluindo a necessidade de profissionais altamente qualificados, a consideração das características individuais das crianças com TEA e a promoção da inclusão social. É notável que essas aulas não apenas facilitam a interação com outras crianças, mas também contribuem para o equilíbrio, o trabalho em equipe e, fundamentalmente, proporcionam um sentimento genuíno de felicidade, enfatizando assim a importância vital dessas atividades inclusivas no ambiente escolar.

O artigo de observação "Estratégias para a Participação de Alunos com Transtorno do Espectro Autista em Aulas de Educação Física" os autores Fiorini e Manzini (2021) buscaram identificar e descrever as estratégias adotadas por professores de Educação Física com o intuito de promover a participação efetiva de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas aulas. Revelam que a flexibilidade e adaptabilidade na criação de estratégias bem-sucedidas para a inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ao reconhecer a singularidade de cada aluno com TEA e as atividades propostas pelo professor, as estratégias podem ser ajustadas, combinadas ou complementadas de maneira apropriada.

O artigo de entrevista, "O papel do Professor de Educação Física na Atuação com Pessoas com Transtorno do Espectro Autista em um Programa de Esporte e Lazer de Florianópolis (SC)" dos autores Franzoni e Marinho, (2022) investigaram o papel crucial dos professores de Educação Física na interação e inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em um programa de esporte e lazer em Florianópolis (SC). Concluíram, a utilização de interação como balizadora das atividades práticas, oportunizou momentos de

socialização entre as pessoas com TEA. Além disso, ao respeitar as individualidades e as potencialidades dos alunos, desenvolveu capacidades individuais que fortaleceram a unidade do grupo, melhorando as relações interpessoais.

O artigo de estudo transversal, através de questionários, ” Conhecimentos sobre Comportamento Motor e Atitudes de Professores de Educação Física Face a Inclusão de Alunos com TEA”, dos autores Ribeiro *et al.*, (2022) buscaram avaliar o conhecimento sobre Comportamento Motor e as atitudes dos professores de Educação Física escolar em relação à inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Revelaram um despreparo generalizado dos profissionais de Educação Física no ensino para alunos com Transtorno do Espectro Autista. Notou-se que o conhecimento sobre Comportamento Motor e sobre o próprio TEA está abaixo do ideal. Os professores reconhecem a importância da inclusão de alunos com TEA em aulas regulares. Insinua a melhorar a formação inicial dos professores de Educação Física, abordando conteúdo específicos sobre TEA e estratégias de ensino inclusivas. Além disso, oferecer formação continuada, garantindo que os professores estejam atualizados e equipados para lidar com as diversas necessidades dos alunos em um ambiente educacional em constante evolução e com uma gama diversificada de alunos, incluindo aqueles com necessidades atípicas.

No artigo Ribeiro *et al* (2022); Pereira e Freitas (2017) falam sobre o desenvolvimento motor, porém, um em relação ao aluno e outro ao conhecimento professor sobre o mesmo, percebe o fraco desempenho dos alunos, o que pode ser pela falta de conhecimento dos professores também, claro que existe caso que seja pela falta de investimentos e programas educacionais que possa desenvolver esses alunos. É importante frisar a formação contínua e especializada desses profissionais para aprimorar suas habilidades e conhecimentos, permitindo-lhes criar experiências esportivas adaptadas e positivas para as crianças e adolescentes com TEA.

Melo *et al* (2019) e Barbosa *et al* (2022) falam da importância da Educação Física na percepção dos professores e dos responsáveis, os achados não poderiam ser diferentes a EF é inegável. Todos os professores enfrentam dificuldades, é essencial enfrentar os desafios existentes, como garantir que os profissionais de Educação Física estejam devidamente capacitados para lidar com as necessidades específicas das crianças com TEA. Investir na formação profissional dos professores de Educação Física, para que possam traçar estratégias eficazes.

Franzoni e Marinho (2022); Fiorini e Manzini (2021) abordam como os professores da EF devem atuar, no que diz respeito, a individualidades e potencialidades dos alunos, as

atividades desenvolvem não apenas as habilidades individuais, mas também fortalecem a unidade do grupo como um todo. A flexibilidade, a adaptação em desenvolver as estratégias personalizadas, facilita o ensino das abordagens a cada necessidade específica do TEA, é fundamental para criar um ambiente inclusivo onde todos os alunos se sintam valorizados e apoiados.

#### **4.1 Contribuições dos artigos de revisão para a Educação Física Escolar**

Na leitura dos artigos, percebe-se que a inclusão se dá quando o professor de Educação Física tenta incluir esses alunos em suas aulas, adotando práticas pedagógicas que consideram a diversidade de habilidades e necessidades dos alunos. Isso implica não apenas em adaptar atividades físicas, mas também em promover um ambiente inclusivo, onde cada aluno se sinta respeitado e valorizado em suas potencialidades. Ou seja, no processo de incluir os alunos, deve se colocar em pauta a individualidade, o respeito, a diversidade de cada sujeito, para que seja prazeroso e transformador sua experiência e sinta acolhido, sem que haja discriminação, garantindo seus direitos na sociedade. É fundamental que os profissionais tenham conhecimento não apenas das características e necessidades das pessoas com deficiência, mas também de aspectos educacionais da disciplina da Educação Física (CARVALHO e ARAÚJO, 2017).

Os artigos abordam algumas questões sobre a formação dos professores de Educação Física, pois muitos não estão preparados para a demanda da inclusão. Talvez pelo fato do não conhecimento especializado sobre as deficiências; o foco excessivo nos currículos e nas metas padronizadas de ensino dos profissionais; dentre outros. Então Carvalho e Araújo (2017) destaca que os professores precisam estar bem preparados para adaptar os conteúdos, métodos e estratégias de ensino de acordo com as necessidades individuais dos alunos.

Dentro disso, acarreta as dificuldades que os profissionais de educação física enfrentam pela falta de experiência prática em lidar com alunos com necessidades especiais; atitudes negativas e preconceitos em relação às pessoas com deficiência; a falta de recursos adequados; os métodos tradicionais de avaliação podem não ser apropriados para alunos com necessidades especiais; não trabalhar em parceria com outros profissionais; formação contínuas de desenvolvimento profissional para se manterem atualizados com as melhores práticas e abordagens inclusivas. Independentemente da situação, os alunos com necessidades especiais não precisam estar a par disso, mas sim, de um ensino que possa transforma-los como todo.

Ressalta a importância da psicomotricidade como umas das possibilidades para as aulas de educação física escolar, não apenas em oferecem uma experiência rica em aprendizado motor, mas também criam um ambiente inclusivo e estimulante, onde cada aluno tem a oportunidade de se desenvolver plenamente, independentemente das suas habilidades ou desafios individuais.

O profissional de educação física precisa ter o cuidado ao passar determinadas atividades para os alunos com necessidades especiais, para não comprometer a saúde dos alunos ou até mesmo seu desenvolvimento. Portanto, não fazer apenas o que o aluno tem interesse ou gostar de fazer, pois o intuito da educação física é o desenvolvimento integral, através da interdisciplinaridade facilitando a compreensão dos alunos. Araújo (2017) ressalta a importância de o professor desenvolver atividades que estimulem a integração, cooperação e o trabalho em grupo.

Mas a maioria relata as contribuições positivas no desenvolvimento de forma completa através da Educação Física, promovendo o bem-estar dos indivíduos, a promoção da saúde, socialização, habilidades motoras e desenvolvimento pessoal. Ao contrário dos artigos empíricos, que abordaram mais sobre os problemas enfrentados.

#### **4.2 Contribuições dos artigos empíricos para a Educação Física Escolar**

Sabemos que a Educação Física é área que traz muitos benefícios ao TEA, no desenvolvimento Integral; interação social, desenvolvimento motor, na comunicação, na cognição e no psicológico. Então a análise não é diferente, os artigos apontam a falta de aprofundamento na área da Educação Física Inclusiva, e desenvolvimento motor, para conseguir adequar as aulas aos alunos com Transtorno do Espectro Autista.

Investir na formação dos professores de Educação Física e promover a inclusão no ensino regular não é apenas atender às necessidades dos alunos com deficiência, mas também enriquece o ambiente educacional como um todo, preparando os alunos para um mundo diversificado e inclusivo. A educação inclusiva para pessoas autistas, como mencionado no estudo de Tomé (2007), é fundamental para melhorar sua aprendizagem, comunicação, habilidades sociais e, por conseguinte, minimizar os desafios que enfrentam nas escolas.

Contribui também, por frisar que uma boa estratégia de ensino, é selecionada, mantida, alterada ou complementada se for preciso por outra. Ou seja, o professor deve fazer um bom planejamento, com plano B, e a permanência dos alunos nas atividades vai depender das suas características. A Educação Física possibilita as práticas corporais, com estratégias que

contempla TEA, que resulta melhora da memória, diminui os movimentos repetitivos, dentre os outros através da vivência a partir da inclusão. Bezerra (2012) afirma que é essencial oferecer cuidados especiais e estratégias adaptadas para ajudar as crianças com TEA a alcançar seu pleno potencial. O apoio deve ser individualizado, levando em consideração as necessidades específicas de cada criança.

## **CONCLUSÃO**

Sabe-se que a Educação Física não apenas melhora as habilidades motoras, mas também promove interações sociais, ajuda no controle de comportamentos e ansiedade, melhora a comunicação, desenvolve habilidades de auto regulação, aumenta a autoestima e confiança, proporciona estímulo multissensorial, reduz o estresse e fomenta a inclusão e aceitação nas comunidades escolares. Porém não é qualquer Educação Física que será capaz de promover o desenvolvimento e a inclusão de alunos. Ou seja, uma educação física que não se enquadre no paradigma da aptidão física e da esportivização, mas que tenha uma visão omnilateral sobre os conteúdos tratados e um olhar inclusivo sobre o aluno.

Este trabalho teve como intuito descrever as contribuições da Educação Física para o TEA, apresentando questões pertinentes sobre as dificuldades dos professores em lidar com a inclusão da criança com TEA no ensino regular, a precária oferta de formação continuada ou até mesmos o incipiente debate sobre o tema na formação inicial.

Na pesquisa, ao levantar os 18 artigos permitiu observar muita diversidade sobre as dificuldades dos professores para lidar com o Transtorno do Espectro Autista. Essa diversidade pode refletir a complexidade do tema e as diferentes abordagens ou contextos em que os professores estão envolvidos.

A contribuição da Educação Física no desenvolvimento motor, na interação social, nos estímulos sensoriais, na melhoria da qualidade de vida, faz com que essa pratica seja fundamental para promover uma comunidade educacional que valoriza a diversidade e promove o potencial único de cada indivíduo.

Embora as contribuições mencionadas sejam significativas, reconheço a importância de abordar outros aspectos cruciais que a Educação Física pode influenciar positivamente. A redução de comportamentos estereotipados é uma área vital na qual a Educação Física pode desempenhar um papel significativo, assim como o controle da ansiedade e do estresse entre

outros. Certamente, a realização de pesquisas adicionais é fundamental para expandir nosso entendimento sobre a contribuição da Educação Física.

Portanto investir em programas de formação continuada para professores, especificamente voltados para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), pode ajudar a equipar os educadores com as habilidades necessárias para atender às necessidades desses alunos de forma eficaz.

Além disso, promover a conscientização sobre o TEA na comunidade escolar pode reduzir o estigma e aumentar a compreensão, criando um ambiente mais acolhedor e inclusivo para os alunos autistas. Incentivar a colaboração entre professores, pais, profissionais de saúde e especialistas em educação inclusiva também pode enriquecer o suporte oferecido aos alunos com TEA.

## REFERÊNCIAS

AMANAJÁS, M. F. **O papel do professor de educação física no processo educacional do autista**. Orientadora: Lilian Alves Costa Monteiro. Monografia - Curso de Educação Física. Universidade Federal do Amapá – UNIFAP/AP. MACAPÁ, p. 62, 2010. Disponível em: [file:///C:/Users/cycyt/Downloads/TCC\\_PapelProfessorEducacao.pdf](file:///C:/Users/cycyt/Downloads/TCC_PapelProfessorEducacao.pdf). Acesso em: 15 abr. 2023.

ANDRADE, L.C. **Educação física e pedagogia histórico-crítica: aproximações históricas e e apropriações teóricas**. CevUFG – 2626212 - Termo de Ciência e de autorização (TECA) (Tese de Doutorado) Universidade Federal de Goiás, 2022.

ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

APA – DSM5. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais [recurso eletrônico] : DSM-5 / [American Psychiatric Association ; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... et al.] ; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli [et al.]. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em:

ARAÚJO, P. G. Autismo e Educação Física: experiências no projeto de uma instituição especializada. **Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPPFIP.**, Aquidauana, v. 1, n. 4, p. 37-48, dez. 2017, Aquidauana, v. 1, n. 4, p. 37-48, dez. 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/cycyt/Downloads/5253-Texto%20do%20artigo-16970-1-10-20171206.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2023.

Aranha, M. S. F. "Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência". **Revista do Ministério Público do Trabalho**, 2001, n. 21: 160-73.

BARBOSA, L; GALLINA, I; NUNES, C.C. **Percepção dos responsáveis por crianças com autismo sobre a importância das aulas de educação física escolar**: Perception of those responsible for children with autism about the importance of school physical education classes. v. 20, e-28800. ed. Brusque, Brasil: Cad. Educ. Fís. Esporte, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.36453/cefe.2022.28800>. Acesso em: 9 out. 2023.

BAPTISTA, C. R.; OLIVEIRA, A. C. Lobos e médicos: primórdios na educação dos “diferentes”. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice (Org.). **Autismo e educação: reflexão e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 93 -109.

BENUTE, R. **Transtorno do espectro autista (TEA): desafios da inclusão**. 2 ed. São Paulo: Setor de Publicações - Centro Universitário São Camilo, 2020.

BEZERRA, T. L. **Educação inclusiva e autismo: a educação física como possibilidade educacional**. Anais III CONAEF. Campina Grande: Realize Editora, 2012. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/1553>. Acesso em: 24 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Especializada e Temática. **Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias** na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde, Departamento de Atenção Especializada e Temática. – Brasília: Ministério da Saúde,

2015. Disponível em: file:///C:/Users/cycyt/Downloads/linha\_cuidado\_atencao\_pessoas\_transtorno.pdf. Acesso em: 18 mai. 2023.

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

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação.** Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB no 2, de 11 de fevereiro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação.

CASTELLANI FILHO, L. **40 anos de CBCE: De expressão do “Movimento de Renovação Conservadora” à síntese do “Movimento Renovador (Progressista) da Educação Física/Ciências do Esporte”.** In LARA, L.[et al] (orgs.) Ciências do Esporte, Educação Física e Produção do conhecimento em 40 anos do CBCE –Volume 1: Memória e História do CBCE. Ijuí, RS: Editora Injuí, 2019, pp. 65-76.

CIDADE, R. E.; FREITAS, P. S. **Noções sobre Educação Física e Esporte para Pessoas Portadoras de deficiência.** Uberlândia, 1997.

CIDADE, R. E. A.; FREITAS, P. S. de. **Introdução à educação física e ao desporto para pessoas portadoras de deficiência.** Curitiba: UFPR, 2002.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família.** Rio de Janeiro, Wak Ed. 2009.

CUNHA, E. Autismo e Inclusão. **Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família.** 3 ed. Rio de Janeiro. Wak editora, 2011.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

CORRÊA, V. P, *et al.* **Impacto do exercício físico no transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática:** Effectiveness of physical exercise in invasive development disorders in autism: a systematic review. 89-99. ed. [S. l.]: R. bras. Ci. e Mov, 2020. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1128235>. Acesso em: 8 out. 2023.

COSTA, C.R; FERREIRA, M. O; LEITÃO, M. C. **Aulas de educação física: inclusão escolar de estudantes com transtorno do espectro autista.** n. 26, p. 80-96. ed. Rio de Janeiro: Revista Educação Online, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.36556/eol.v0i26.341>. Acesso em: 8 out. 2023.

DARIDO, S. C; JÚNIOR, O. M. S. **Para ensinar Educação física possibilidades de intervenção na escola.** 2. ed São Paulo: Papyrus, 2008.

DELION, P. Tratar e educar o autismo: cenário político atual. [Entrevista cedida a] Maria Cristina Machado Kupfer e Rinaldo Voltolini. Educ. Pesqui. – entrevista com Pierre Delion, v. vol.43, p. pp.915-930, 2017.

DUARTE, N. **Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a Pedagogia Histórico-Crítica**. In: SAVIANI, D. e DUARTE, N. *Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012.

ESCOBAR, M. O. **Transformação da didática: construção da teoria pedagógica como categorias da prática pedagógica: experiência na disciplina escolar educação física**. 1997. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

FARIA, E. C. **Da pessoa com deficiência diante do seu estatuto no contexto do planejamento familiar: aspectos legais e jurisprudenciais**. Tese - Ciências Jurídicas, do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciências Jurídicas. Maringá, 144 f. 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/cycyt/Downloads/Elisangela%20Cruz%20Faria.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2023.

FERNANDES, E. M.; GLATES, R. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira. **Revista Inclusão**, nº 1, 2005, MEC/ SEESP. Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/Da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Segregada%20%C3%A0%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2023.

FRANZONI, W. C. C; MARINHO, A. **O papel do professor de Educação Física na atuação com pessoas com transtorno do espectro autista em um programa de esporte e lazer de Florianópolis (SC)**. v. 32, n. 61, p. 01-22. ed. Florianópolis: Motrivivência, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2020e65391> INTRODU. Acesso em: 8 out. 2023.

FIORINI, M. L. S; MANZINI, E. J. Estratégias para a participação de alunos com Transtorno do Espectro Autista em aula de Educação Física. **ProPed/Uerj: Revista Teias** v. 22 • n. 66, 2021. Disponível em: DOI: 10.12957/teias.2021.56939. Acesso em: 8 out. 2023.

FREITAS, G. S. O autismo e o direito à educação. **Rev. Direito e Consciência** v. 01, n. 01, julh. 2022.

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

GLAT, R; FONTES, S; PLETSCHE, D. M. **Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino**. Disponível: <[http://www.eduinclusivapesquerj.pro.br/livros\\_artigos/pdf/unigranrio.pdf](http://www.eduinclusivapesquerj.pro.br/livros_artigos/pdf/unigranrio.pdf)>. Acesso: 09 abr. 2023

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, 2008

HERMIDA, J. F; MATA, A. R; NASCIMENTO M,S. **A educação física crítico-superadora no contexto das pedagógicas críticas no Brasil**. Anais do IV Colóquio de Epistemologia de Educação Física. 2010.

JUCÁ, L.G et al. **Educação Física escolar e o transtorno do espectro autista: uma revisão integrativa**, p. 01-25,. ed. Florianópolis: Motrivivência, v. 34, n. 65, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2022.e87012>. Acesso em: 8 out. 2023.

KISTT, T. I; GONÇALVES, Patrick, S. **Notas para problematizar a educação física escolar na inclusão dos indivíduos com transtorno do espectro autista (TEA)**. 46. ed. Canoas: LaSalle, 2021 Disponível em:<https://doi.org/10.18316/dialogo.v0i46.7785>, Acesso em: 8 out. 2023.

LAUREANO, C. G; FIORINI, M. L. S. Possibilidades da psicomotricidade em aula de Educação Física para alunos com Transtorno do Espectro Autista. p. 317-332, ed.(FAIP): **Rev. Assoc. Bras. Ativ. Mot. Adapt.**, Marília, v.22, n.2, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2674-8681.2021.v22n2.p317-332>. Acesso em: 8 out. 2023.

LIMA, A. F. C, *et al.* **A Influência de práticas pedagógicas e terapêuticas não verbais no transtorno do espectro autista: as possibilidades para o profissional de educação física: The influence of non-verbal educational and therapeutic Practices in autism spectrum disorder: the possibilities for physical education professionals**. 87-96. ed. [S. l.]: Edições Desafio Singular, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.6063/motricidade.12867>Acesso em: 24 set. 2023.

LUNARDI, M. L. Inclusão/exclusão: duas faces da mesma moeda. **Revista Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, n. 18, p. 27-35, 2001.

LOUREIRO, R. **Pedagogia histórico-crítica e educação física: a relação teoria e prática**. 1996. 284f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba/SP, 1996.

MAIA, J; BATAGLION, G. A; MAZO, J. Z. Alunos com Transtorno do Espectro Autista na escola regular: relatos de professores de Educação Física. v.21 n.1, p. 00-00,. ed. UFRGS: **Rev. Assoc. Bras. Ativ. Mot. Adapt.**, Marília, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2674-8681.2020.v21n1.02.p15>. Acesso em: 8 out. 2023.

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

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MIRANDA, C. S; GAIA, M. C. M. **Jardim sensorial: uma abordagem inclusiva de Ciências em espaços não escolar**. 2013.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo, Cortez 2001.

MELO, L. A; FIORINI, M. L. S; COQUEIRO, D. P. Benefícios da Educação Física escolar para o desenvolvimento do aluno com Transtorno do Espetro Autista na percepção doa professores. v.20, n.1, p.81-98. ed. [S. l.]: **Rev. Assoc. Bras. Ativ. Mot. Adapt.**, Marília, 2019.Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2674-8681.2019.v20n1.08.p81>. Acesso em: 9 out. 2023.

MENDES, E. G. **Análise da Minuta de Resolução CEB/CNE, que institui**

**Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** (versão de 17 de fevereiro de 2001). São Carlos, UFSCAR, 2001 (análise).

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387–405, set. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/#>. Acesso em: 18 abr. 2023.

Mendes, E. G. **Inclusão marco zero**: começando pelas creches. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2010.

MOREIRA, Hélvio Feliciano; MICHELS, Luciano Rhinow; COLOSSI, Nelson. Inclusão educacional para pessoas portadoras de deficiência: um compromisso com o ensino superior. **Escritos educ.**, Ibité, v. 5, n. 1, p. 19-25, jun. 2006. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-98432006000100004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-98432006000100004&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 31 mai. 2023.

NAVARRO, M. S.; PRODÓCIMO, E. Brincar e mediação na Escola. **Revista Brasileira Ciências e Esporte**, Florianópolis: v. 34, p. 633-648, 2012.

PARAISO, C. S. **O trato com o conhecimento com a ginástica na escola**: contribuições para uma proposta pedagógica pautada na abordagem crítico-superadora na educação física. CDD 796.44 – 23. ed (Tese de Doutorado) Universidade Federal da Bahia 2015.

PEREIRA, F. S; FREITAS, J. F. F. Análise de desempenho motor esportivo de crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista Horizontes: **Revista de Educação**, Dourados, MS, v.5, n.9, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.30612/hre.v5i9.7644>. Acesso em: 8 out. 2023.

PRAXEDES, M. R. C. J. A importância da Educação Física para o desenvolvimento motor de crianças e jovens com Transtorno do Espectro Autista. V. 7 - n. 14. ed. Universidade do Estado do Rio de Janeiro: **Revista multidisciplinar de ensino, pesquisa, extensão e cultura**, 2018. Disponível em: DOI: 10.12957/e-mosaicos.2018.33622. Acesso em: 4 out. 2023.

RIBEIRO, S. R. O *et al.* Conhecimentos sobre comportamentos motor e atitudes de professores de Educação física face a inclusão de alunos com TEA. v.22 n.1, p. 143-162. ed. [S. l.]: **Rev. Assoc. Bras. Ativ. Mot.** Adapt., Marília, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2674-8681.2021.v22n1.p143-162>. Acesso em: 8 out. 2023.

RODRIGUES, D. (org). **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

RODRIGUES, D. A Educação Física Perante a Educação Inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas. **Rev. da Educação Física/UEM Maringá**, v. 14, no 1, p. 67 – 73. 2003.

RODRIGUES, *et al.* **O picadeiro, a Educação Física e a inclusão**: estratégias pedagógicas para ensino das atividades circenses para crianças com síndrome de down, TEA e TDAH/hiperatividade. v. 35, n. 66, p. 01-18. ed. Universidade Federal de Santa Catarina: Motrivivência, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2023.e90794>. Acesso em: 3 out. 2023.

ROSSI-ANDRION, P. *et al.* Transtorno do Espectro Autista e Educação Física escolar: revisão sistemática de literatura. p. 175-194. ed. SÃO PAULO: **Rev. Assoc. Bras. Ativ. Mot.** Adapt.,

Marília, v.22 n.1, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/2674-8681.2021.v22n1.p175-194>. Acesso em: 8 out. 2023.

SASSAKI, R. K. **Nada sobre nós sem nós: da integração à inclusão**, 2011. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/nada-sobre-nos>; Acesso em: 02 mai. 2023.

SANTOS, P. M. **O papel do ensino superior na proposta de uma educação inclusiva**. Disponível: <http://www.lapeade.com.br/publicacoes/artigos/Paper%20UFF.pdf> . Acesso: 09 abr. 2023.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**, 39a ed. Campinas, Autores Associados, 2007.

SIQUEIRA, M. F. **Educação Física, autismo e inclusão: ressignificando a prática pedagógica**. Dissertação (Pós-Graduação em Educação Física). Centro de Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo. VITÓRIA, p. 125, 2011. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/7203/2/monica%20frigini.PDF>. Acesso em: 25 abr. 2023.

SIQUEIRA, M. F. **Educação física, autismo e inclusão: ressignificando a prática pedagógica** – 2011.129f.

SOLER, R. **Educação Física Inclusiva na Escola: em busca de uma escola plural**. 2ª Ed, Rio de Janeiro: Sprint, 2009.

SOLER, R. **Educação Física Inclusiva: em busca de uma escola plural**. Rio de Janeiro, 2005. Brasil: Sprint.

SOUSA, M. N. A; SOUSA, M. N. A; BEZERRA, A. L. D. **Atividades esportivas para indivíduos com transtorno do espectro autista**. v.11, n.1, p. 90-96., ed. (Pombal – PB, Brasil): REBES - ISSN 2358-2391, 2021. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/354138235>. Acesso em: 8 out. 2023.

TAFFAREL, C. N. Z; ESCOBAR, M. O. **Pedagogia histórico-crítica e metodologia de ensino crítico-superadora da educação física: nexos e determinações**. Digital FAGED/UFBA. Salvador, BA, 2009. Disponível em: [http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/\(Celi Taffarel\)](http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/(Celi%20Taffarel)). Acesso em: 12 abr. 2023.

TEIXEIRA, É. R, *et al.* O trabalho do professor no desenvolvimento motor de crianças autista no ensino fundamental I. 123. ed. [S. l.]: **Revista Univap**, 22(40), 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.18066/revistaunivap.v22i40.1558> Acesso em: 8 out. 2023.

TOMÉ, M. C. Educação Física como Auxiliar no Desenvolvimento Cognitivo e Corporal de Autista. **Open Journal Systems**. Vol. 8, nº 11 (2007). ISSN: 1679-8678. Disponível em: <http://ferramentas.unipinhal.edu.br/movimentoepercepcao/viewarticle.php?id=158>. Acesso em: 18 abr. 2023.

VENTURINI, O.R.G., RODRIGUES, M.B., MATOS, G.D., ZANELA, L.A., JÚNIOR, P.L.R., PAULA, R.R.G., CUNHA, S.A., FILHO, M.L.M. A importância da inclusão nas aulas de Educação Física escolar. **Revista Digital**, Buenos Aires, ano 15, nº 147, 2010.

VIEIRA, T. I. **Atuação do profissional de Educação Física Escolar: no processo de inclusão**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares) - Universidade Estadual da Paraíba. João Pessoa - PB, 2014.