

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
COORDENAÇÃO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

LEONARDO LINDOSO FERREIRA

EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA:
A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA
SALA DE AULA

São Luís

2025

LEONARDO LINDOSO FERREIRA

EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA:

A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA
SALA DE AULA

Monografia apresentada para
elaboração do Trabalho de
Conclusão de Curso de Educação
Física da Universidade Federal do
Maranhão, para análise e
aprovação junto ao colegiado do
curso.

Orientador: Elizabeth Santana
Alves de Albuquerque

São Luís

2025

**EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA:
A INCLUSÃO DE ALUNOS DO ESPECTRO AUTISTA NA SALA DE AULAS**

LEONARDO LINDOSO FERREIRA

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Lindoso Ferreira, Leonardo.

EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA : a INCLUSÃO DE ALUNOS COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA SALA DE AULA / Leonardo
Lindoso Ferreira. - 2025.

53 f.

Orientador(a): Elizabeth Santana Alves de Albuquerque.
Curso de Educação Física, Universidade Federal do
Maranhão, São Luís, 2025.

1. Educação Física Inclusiva. 2. Transtorno do
Espectro Autista. 3. Inclusão Escolar. 4. Práticas
Pedagógicas Adaptativas. I. Santana Alves de
Albuquerque, Elizabeth. II. Título.

LEONARDO LINDOSO FERREIRA
**EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA: A INCLUSÃO DE ALUNOS DO
ESPECTRO AUTISTA NA SALA DE AULA**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Educação Física da
Universidade Federal do Maranhão, como requisito para a obtenção de Grau
Licenciado em Educação Física

Aprovado em: 27 de fevereiro de 2025

BACA EXAMINADORA

Prof. Dr. Elizabeth Santana Alves de Albuquerque (Orientadora)
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Livia da Conceição Costa Zaqueu
Universidade Federal do Maranhão

Prof. Alexsandro dos Santos Lopes
(PARFOR)

São Luís – MA

2025

RESUMO

Esta monografia aborda a temática da inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista – TEA no contexto das aulas de Educação Física. A pesquisa visa analisar o processo histórico da inclusão na Educação Física, discorrer sobre a importância da inclusão dos alunos com TEA nas aulas de Educação Física, compreender os desafios e oportunidades encontrados por professores e alunos nesse processo, explorando estratégias e práticas pedagógicas que promovam uma participação efetiva e inclusiva. Este trabalho consiste numa revisão bibliográfica sobre a inclusão dos alunos nas aulas de Educação Física. Dessa maneira, pretende-se explorar e analisar monografias, dissertações e artigos que tratam sobre a temática buscando fazer uma contextualização histórica a respeito deste processo de inclusão. Pretende-se realizar uma pesquisa de caráter qualitativo e exploratório. O tema exige um olhar cuidadoso. É necessário ainda construir uma investigação exploratória com a intenção de compreender o objeto de estudo de forma clara. O estudo inicia-se com uma revisão bibliográfica que contextualiza a inclusão no contexto educacional, destacando a importância da Educação Física como componente fundamental para o desenvolvimento integral dos alunos, inclusive daqueles com TEA. São abordados conceitos-chave relacionados à inclusão, TEA e práticas pedagógicas adaptativas. Os resultados indicam que, apesar dos desafios enfrentados, a implementação e estratégias inclusivas favorece a participação ativa e o desenvolvimento social e emocional dos alunos com TEA. Estratégias como adaptação de atividades, comunicação visual, estabelecimento de rotinas claras e o uso de recursos sensoriais mostraram-se eficazes na promoção da inclusão. A monografia destaca também a importância da formação continuada dos professores, visando capacitá-los para lidar de forma mais efetiva com a diversidade presente em suas salas de aula. Diante dos resultados, conclui-se que a Educação Física inclusiva para alunos com Transtorno do Espectro Autista é não apenas possível, mas essencial para garantir o pleno acesso e participação de todos os estudantes. Recomenda-se a ampliação dessas práticas inclusivas, bem como a divulgação e compartilhamento de experiências bem-sucedidas, a fim de inspirar e orientar outros profissionais da Educação Física e contribuir para a construção de uma sociedade mais inclusiva.

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

ABSTRACT

This monograph addresses the theme of the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the context of Physical Education classes. The research aims to analyze the historical process of inclusion in Physical Education, discuss the importance of including students with ASD in Physical Education classes, understand the challenges and opportunities encountered by teachers and students in this process, exploring strategies and pedagogical practices that promote effective and inclusive participation. This work consists of a bibliographic review on the inclusion of students in Physical Education classes. Thus, it aims to explore and analyze monographs, dissertations and articles that deal with the theme, seeking to provide a historical contextualization regarding this process of inclusion. The intention is to conduct a qualitative and exploratory research. The theme requires careful attention. It is also necessary to construct an exploratory investigation with the intention of understanding the object of study in a clear way. The study begins with a literature review that contextualizes inclusion in the educational context, highlighting the importance of Physical Education as a fundamental component for the integral development of students, including those with ASD. Key concepts related to inclusion, ASD, and adaptive pedagogical practices are addressed. The results indicate that, despite the challenges faced, the implementation of inclusive strategies favors the active participation and social and emotional development of students with ASD. Strategies such as adapting activities, visual communication, establishing clear routines, and the use of sensory resources have proven effective in promoting inclusion. The monograph also highlights the importance of ongoing teacher training, aiming to train them to deal more effectively with the diversity present in their classrooms. Given the results, it is concluded that inclusive Physical Education for students with Autism Spectrum Disorder is not only possible, but essential to ensure full access and participation of all students. It is recommended that these inclusive practices be expanded, as well as that successful experiences be disseminated and shared, in order to inspire and guide other Physical Education professionals and contribute to the construction of a more inclusive society.

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

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	08
2	METODOLOGIA	10
	2.1 Período de pesquisa	10
	2.2 Levantamento e seleção de fontes	10
	2.3 Critério de inclusão e exclusão	11
	2.4 Análise e interpretação de dados	11
3	EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA	12
	3.1 Necessidades especiais	12
	3.2 Educação Especial no Brasil	15
	3.3 História da Educação Física inclusiva	22
	3.4 A inclusão sob a perspectiva da educação	24
	3.5 A importância da inclusão na prática do esporte.....	26
4	A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista nas aulas.....	29
	4.1 Transtorno do Espectro Autista	29
	4.2 O Autismo no Brasil: divergências e convergências	32
	4.3 Transformando divergências em oportunidades de inclusão	34
	4.4 A inclusão de alunos do Transtorno do Espectro Autista nas aulas de Educação Física	36
	4.5 Aulas adaptadas de Educação Física: uma abordagem inclusiva para alunos com Transtorno do Espectro Autista.....	37
	4.6 Estudos da inclusão na Educação Física para alunos com Transtorno do Espectro Autista no Brasil.....	39
5	DISCUSSÕES	42
6	CONCLUSÃO	45
7	REFERÊNCIAS	47

LISTA DE SIGLAS

TEA – Transtorno do Espectro Autista.

AEE – Atendimento Educacional Especializado.

INES – Instituto Nacional de Educação para Surdos.

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

FENASP – Fundação Nacional da Sociedade Pestalozzi.

MEC – Ministério da Educação.

CENESP – Centro Nacional de Educação Especial.

SEESP – Secretaria de Educação Especial.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.

ONU – Organização das Nações Unidas.

PNEE – Portaria de Necessidades Educacionais Especiais.

ONGs – Organizações não Governamentais.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão, enquanto movimento global em busca de direitos e espaço na sociedade, torna-se fundamental no contexto educacional, demandando uma mudança significativa na postura dos profissionais de educação e na estrutura das instituições escolares. Esse paradigma se faz ainda mais necessário ao abordar a inclusão de alunos autistas na Educação Física, considerando suas especificidades e desafios.

De acordo com Mantoan (2003), a inclusão é um privilégio que envolve conviver com as diferenças, promovendo respeito e aprendizado mútuo. Nesse contexto, a escola, como agente social, deve desempenhar um papel transformador, questionando paradigmas e promovendo uma integração efetiva entre o ensino regular e a educação especial.

Ao abordar a inclusão de autistas na Educação Física, é crucial considerar os desafios enfrentados pelos professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A pesquisa proposta, focada nos desafios específicos desses educadores, busca entender as barreiras que impedem a plena inclusão de alunos autistas em salas regulares.

É importante destacar que a legislação referente à Educação Especial é um instrumento fundamental para embasar práticas inclusivas. Além disso, o papel do professor e da família é crucial nesse processo. Conforme Cunha (2012), o preparo profissional dos educadores é essencial para avaliar e conduzir intervenções de maneira eficaz, sendo o mediador escolar um elemento-chave na facilitação da participação do aluno autista no ambiente escolar.

As escolas inclusivas propõem uma mudança na perspectiva educacional, conforme Mantoan (1997), não se limitando a auxiliar apenas os alunos com dificuldades, mas apoiando toda a comunidade educativa para alcançar sucesso na jornada educacional. Os mediadores escolares desempenham um papel vital, intermediando questões sociais e comportamentais, proporcionando suporte individualizado e adaptando atividades para atender às necessidades dos autistas.

A atuação dos mediadores não se limita ao ambiente escolar; eles desempenham um papel fundamental na promoção da independência e autonomia dos alunos autistas em diferentes contextos. O apoio aos professores, a adaptação de

trabalhos e a mediação em situações sociais são aspectos centrais dessa abordagem inclusiva.

A família, por sua vez, desempenha um papel crucial na defesa dos direitos e no desenvolvimento da inclusão. Com apoio e orientação adequados, a família torna-se um agente empoderador, possibilitando que as pessoas autistas participem plenamente na sociedade.

A Educação Física inclusiva para alunos com TEA demanda uma abordagem holística, que envolva professores, mediadores, familiares e a sociedade como um todo, na construção de um ambiente educacional mais justo, respeitoso e inclusivo.

2 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma investigação qualitativa e exploratória, desenvolvida por meio de uma revisão bibliográfica. A escolha dessa metodologia deve-se à necessidade de compreender, de maneira aprofundada, os desafios e as estratégias voltadas à inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas aulas de Educação Física.

A revisão bibliográfica envolve a seleção, avaliação e interpretação de produções científicas previamente publicadas, permitindo a construção de um embasamento teórico consistente sobre a temática abordada.

2.1 PERÍODO DE PESQUISA

A pesquisa foi realizada no período de Abriu a Dezembro de 2024, com a coleta de informação e análise de materiais publicados até a data limite de acesso

2.2 LEVANTAMENTO E SELEÇÃO DE FONTES

O levantamento bibliográfico foi realizado em bases de dados científicas reconhecidas como SciELO (Scientific Electronic Library Online), CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), Google Acadêmico, Periódicos da CAPES, Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Foram utilizadas palavras-chave específicas combinadas com operadores booleanos como "Educação Física inclusiva" AND "autismo", "Transtorno do Espectro Autista" AND "escola", "Inclusão escolar" AND "práticas pedagógicas adaptativas", "Educação Física e TEA"

O critério temporal adotado foi de publicações dos últimos 15 anos (2009-2024), garantindo a atualidade das informações. Contudo, trabalhos anteriores a esse período foram considerados caso tivessem relevância teórica significativa.

2.3 CRITÉRIO DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

Para garantir a relevância e qualidade das fontes analisadas, adotaram-se critérios de inclusão, como estudos publicados em periódicos científicos, livros, dissertações e teses sobre a inclusão de alunos com TEA na Educação Física, além de trabalhos que discutem estratégias pedagógicas inclusivas e documentos oficiais sobre educação inclusiva. Além disso, foram considerados os materiais publicados entre os anos de 2009 e 2024.

Foram excluídos materiais sem embasamento científico, como blogs e artigos de opinião.

Esses critérios asseguram uma revisão bibliográfica fundamentada e contribuem para a construção de um referencial teórico sólido sobre o tema.

2.4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

Após a seleção das fontes, realizou-se uma leitura inicial dos textos para identificar os conteúdos mais relevantes ao tema. Leitura exploratória: Nesta fase, realizou-se uma leitura inicial dos textos para identificar os conteúdos mais relevantes ao tema. Os materiais foram organizados conforme os principais eixos de análise do estudo como histórico e legislação da inclusão na Educação Física, Desafios enfrentados pelos professores na inclusão de alunos com TEA e estratégias pedagógicas adaptativas na Educação Física inclusiva.. Por fim, as informações foram analisadas criticamente, estabelecendo relações entre os estudos selecionados e as questões investigadas. Essa abordagem qualitativa permitiu uma compreensão ampla sobre a inclusão de alunos autistas na Educação Física, valorizando múltiplas perspectivas e experiências relatadas nos estudos revisados.

3. EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA

3.1 NECESSIDADES ESPECIAIS

No início da história as pessoas com necessidades especiais eram excluídas do meio social. Considerava-se que estas não se enquadravam nos padrões vigentes da época. Existiam estereótipos que marginalizavam e as colocavam a margem da sociedade, junto a outros grupos de sujeitos excluídos também do convívio e participação social. A aprendizagem do deficiente é algo que chama a atenção por ser trabalhado de modo a facilitar o aprendizado logo nos primeiros anos iniciais e acompanhando todo seu desenvolvimento.

Com o passar do tempo, a forma de tratamento nas escolas brasileiras com o portador de necessidades educacionais especiais (PNEE) tem ganhado espaço e priorização nos debates, trabalhos acadêmicos e se fortificando ainda mais entre muitos educadores para que a verdadeira inclusão seja realizada. As primeiras ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência aqui no Brasil surgem em meados do século XIX com algumas iniciativas realizadas ainda no período do império, direcionadas a um pequeno grupo de pessoas cegas e surdas, para as quais foi oportunizado um ensino especializado, ofertado na cidade do Rio de Janeiro, pelo Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854) e pelo Instituto Imperial dos Surdos-Mudos (1856).

Na sociedade espartana o deficiente era tido como repulsa ao comportamento humano, eram alvos de extermínio, uma vez que não admitia sua condição humana.

Devido ao cristianismo, esse tratamento cruel foi “dispensado” aos deficientes. Receberam então o “status” de humanos, provenientes de Deus, agraciados de uma alma (Pessotti, 1984).

Na idade média segundo Fonseca (1987), a deficiência, estava ligada a crenças sobrenaturais demoníacas e supersticiosas. Com a intolerância da inquisição católica, o deficiente era um ser desprovido de razão e sem discernimento do bem e do mal. Logo, eram encaminhados para a morte para fins de purificação.

A partir do século XVI, a deficiência dos sujeitos nascidos na época começou a ser questionada como uma causa orgânica, sendo assim investigadas e estudadas por médicos a fim de promover tratamentos e explicações para tal acontecimento. As

primeiras iniciativas deram início no ano de 1770 em Paris, quando foi fundada a primeira instituição para surdos por Abade Charles M. Eppée, que criou o método de sinais para complementar o alfabeto para surdos.

Através de inspirações pela iniciativa tomada por Abade, outras instituições foram sendo criadas em outros países da Europa. O inglês Thomas Braidwood e o Alemão Samuel Heineche, fundaram em seus países (Inglaterra e Alemanha) instituto para “surdo-mudos” Samuel Heineche utilizou do método de observação do movimento labial dos deficientes, e desenvolveu a técnica conhecida atualmente como leitura labial.

O jovem médico Jean Marc Gaspard Itard, aprofundou-se nas pesquisas para tratamentos com deficientes, após o aparecimento de um menino “selvagem” encontrado em uma floresta na França. O menino apresentava sinais de surdez e não tinha o menor contato com a sociedade.

Itard defendeu a ideia de educar e reintegrar à sociedade o menino, e de que o estado em que o garoto se encontrava era devido à privação do contato social. Dessa forma, dedica-se à sua educação moral e intelectual com o objetivo de torná-lo apto para conviver em sociedade (Banks, Leite e Galvão, 2000).

Em nossos dias, enquanto profissionais da Educação Especial, podemos perceber que os estudos e pesquisas de Itard estabeleceram as bases para a revolução da Educação Especial, na medida que suas descobertas, bem como seus posicionamentos, serviram de base para propostas que podem ser consideradas conquistas disponibilizadas aos estudiosos e aqueles que trabalham com indivíduos considerados deficientes (Cardoso, 2003, p.17).

Um dos relatórios mais famosos escritos a mão por Itard, chamado “Selvagem de Aveyron”, no qual Itard mostrou que é possível a educabilidade de um “idiota”. Ainda em nível internacional e dos primeiros passos e iniciativas voltadas para pessoas portadoras de deficiência, não podemos deixar de citar Maria Montessori, italiana e aprofundou-se nos processos de Itard e Segui.

Ela enfatizava a “autoeducação”, com o uso de materiais didáticos como: Blocos, encaixes, recortes, objetos coloridos e letras em relevo, método utilizado em vários países da Europa e Ásia. Após Montessori, houve um impulso de criação de instituições em todo o mundo. Sendo os Estados Unidos um dos mais destacados entre 1850 até 1920.

Diante do panorama educacional de exclusão, já no século XX, os grupos sociais se organizaram e buscaram oferecer assistência também às pessoas com deficiência e física, procurando, assim, preencher o fosso que mantinha a população de pessoas que apresentavam demandas diferenciadas no seu desenvolvimento, em condições desumanas e que anulavam qualquer possibilidade de inserção social. Desse modo, a sociedade civil criou organizações voltadas para a assistência nas áreas da educação e saúde, como as Sociedades Pestalozzi (1932) e associações de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE (1954). Ainda na década de 50, o surto de poliomielite levou a criação dos centros de reabilitação física (Brasil, 2010, p. 20).

Essas associações se proliferaram no país e ensaiaram um movimento, ainda não assumidamente político, mas capaz de cunhar a marca da deficiência no território institucional como processo de construção de identidade de grupo, já que a interação com os seus iguais possibilitava o compartilhamento de experiências semelhantes e debates acerca da sua condição social (Brasil, 2010, p. 28).

Na Bahia, em meados do século XX, o contexto político-educacional não se diferenciava do quadro nacional apresentado: a então Educação Especial era assumida por iniciativas não-governamentais, como o Instituto de Cegos (1933) e o Instituto de reabilitação de Deficientes Motores (1956).

Com a fundação do Instituto Pestalozzi (1954), durante a gestão do Secretário de Educação da Bahia, o Sr. Dorival Passos (1950-1955), inicia-se uma articulação do Governo para atender ao público de pessoas com deficiência, através de uma parceria que estabelecia a prestação de serviços de algumas professoras vinculadas à rede. Nesse período, o Estado enfrentava dificuldades para efetivar a institucionalização do sistema educacional como secretaria, conforme determinava a Constituição Brasileira de 1947, visto que, na época, não havia nenhuma lei estadual que regulamentasse a sua autonomia administrativa e financeira (Bahia, 1976, p. 13).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (4.024/61), preconizado no país o direito à educação para o “excepcional”. Mas, apesar da determinação legal, a Secretaria de Educação ainda não consegue viabilizar o serviço especializado oferecido às pessoas com deficiência. Entre 1959 e 1962, na administração do Sr. Wilson Lins, é fundada a primeira escola no Estado especializada na área da surdez, e inicia-se a organização de grupos de especialistas, seguindo o modelo americano de “comitês” (Bahia, 1976, p. 14).

Essas iniciativas foram resultado da pressão de docentes de diferentes áreas, que fizeram a sua formação na cidade do Rio de Janeiro (no Instituto de Surdos Mudos e no Instituto Benjamim Constant) e em Belo Horizonte (no Curso da Professora Helena Antipoff) (Bahia, 1976, p. 13 e 14). Apesar das conquistas, este formato ainda não legitimava a então Educação Especial na Bahia.

É importante, portanto, ressaltar como o professor e a escola podem ter grande importância no desenvolvimento desse aluno, identificando as estratégias metodológicas que a instituição deve desenvolver para aprendizagem do estudante com deficiência. Desta forma, baseados em uma perspectiva de escola para todos, o professor deverá encontrar meios para ensinar todos os alunos, independente de suas necessidades físicas, mentais, sensoriais, psicológicas e sociais: afinal, a educação é um direito de todos.

3.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

A origem histórica da Educação Especial no Brasil teve início em 1854, com a criação do "Imperial Instituto dos Meninos Cegos". Esse marco foi inspirado na experiência do "Instituto Nacional de Jovens Cegos" em Paris. Fundado no Rio de Janeiro por Dom Pedro II, o instituto era sob a direção do médico Benjamim Constant e hoje é reconhecido como "Instituto Benjamim Constant" (Carneiro, 1993).

Três anos após a inauguração do instituto para meninos cegos, foi estabelecido o "Imperial Instituto dos Surdo-mudos", agora conhecido como "Instituto Nacional de Educação para Surdos" (INES), também localizado no Rio de Janeiro (Carneiro, 1993).

Outras iniciativas surgiram após um pai de uma criança com paralisia cerebral publicar um artigo em um jornal nos Estados Unidos em 1940, buscando a formação de uma associação para crianças com essa deficiência. Esse evento inspirou a criação de diversas associações no Brasil, como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e a Fundação Nacional da Sociedade Pestalozzi (FENASP).

Entre 1970 e 1993, o Ministério da Educação (MEC) criou diversos centros, incluindo o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), posteriormente renomeado como Secretaria de Educação Especial (SEESP). A criação do CENESP representou um avanço significativo no Brasil, promovendo a sistematização de ações

para a melhoria e expansão do atendimento educacional a pessoas com necessidades especiais (Ministério da Educação, 2001).

Os subsistemas de Educação Especial foram implementados nas redes públicas de ensino, embora muitas vezes operassem de forma paralela à educação geral. Os alunos permaneciam segregados, com a maioria frequentando instituições privadas. Em 1986, o CENESP foi extinto e substituído pelo SESPE, que também teve sua extinção em 1990. Críticas ao processo de exclusão nas escolas comuns ganharam destaque na década de noventa, resultando na proposta de educação física inclusiva (Mantoan, 1997).

Segundo Fonseca (2003), a trajetória histórica da instrução física inclusiva passou por diferentes etapas, inicialmente em entidades isoladas e segregadas, seguida pela Escola Secular Tradicional, prosseguida pela Escola Secular Integrativa Classificativa e, por último, pela proposta da Escola Secular Inclusiva. Vários documentos, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, destacam a necessidade de reconhecer e respeitar as disparidades entre os indivíduos. A Constituição de 1988 estabelece que o atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino. A educação física inclusiva ganhou destaque na década de 90, a partir da Conferência Mundial, patrocinada pela UNESCO e pelo governo espanhol, resultando na Declaração de Salamanca (Espanha, 1994).

O princípio essencial dessa abordagem é que as escolas seculares devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Elas devem receber crianças com deficiências e crianças prodigiosas; crianças em situação de rua e que trabalham; crianças de comunidades distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou áreas desfavorecidas ou marginalizadas (...). As escolas seculares devem encontrar maneiras de educar com êxito todas as crianças, incluindo aquelas com deficiências graves. Existe um consenso crescente de que crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ser incluídos nos planos de ensino elaborados para a maioria das crianças (Declaração de Salamanca, 1994, p. 17-18).

Para que o educador possa trabalhar com alunos com deficiência, é necessário ter alguns requisitos, como conhecer as características da educação desses alunos,

suas potencialidades, bem como suas necessidades especiais e os progressos que podem alcançar. Dessa forma, utilizando-se de flexibilidade, comprometimento, criatividade, competência, dedicação, entre outras características, podem realizar um trabalho eficaz.

O educador desempenha o papel de mediador e guia da aprendizagem, sendo fundamental ter clareza de que o processo de aprendizagem ocorre a partir de experiências organizadas em cinco níveis. Assim como na filogênese, na ontogênese humana, também observamos a aquisição gradual dessas habilidades relacionada ao desenvolvimento da aprendizagem (Soares, 2017).

Sensação: é o nível mais primitivo do comportamento, referindo-se exclusivamente à ativação de estruturas sensoriais. É por meio das sensações que o indivíduo pode perceber o mundo ao seu redor.

Percepção: consiste na tomada de consciência em relação às sensações em progresso. A eficácia da percepção depende da capacidade do sistema nervoso em converter adequadamente as sensações em impulsos elétricos. Apesar de ser um comportamento neurologicamente superior à sensação, do ponto de vista psicológico, ainda é extremamente rudimentar. No entanto, é com base na percepção que o indivíduo formará imagens.

Formação de Imagens: refere-se a sensações ou informações já recebidas e percebidas. Está relacionada aos processos de memória, já que corresponde a um registro de aspectos das experiências vividas, mesmo que não estejam associadas a palavras (aspectos não verbais). As imagens formadas não se limitam apenas ao sentido visual; são registros de percepções provenientes de qualquer um dos órgãos dos sentidos. Isso inclui, além das imagens cotidianas, os sons sociais não verbais (ruídos de automóveis e máquinas, vozes de animais, etc.), odores característicos de várias coisas, sabores típicos de diferentes alimentos, texturas de objetos, assim como a percepção social, ou seja, expressões faciais e corporais percebidas em várias situações.

Simbolização: é uma habilidade exclusiva da espécie humana e corresponde à capacidade de representar uma experiência de forma verbal ou não verbal. As simbolizações não verbais ocorrem por meio de símbolos visuais ou auditivos, em manifestações artísticas, musicais, religiosas e patrióticas. Incluem-se aqui as capacidades de avaliar e lembrar situações, emitindo julgamentos do tipo: perto, longe,

grande, pequeno, alto, baixo, cheio, vazio, rápido, devagar etc. As simbolizações verbais estão relacionadas a palavras. O ser humano apresenta três sistemas verbais: falado, escrito e lido. Além disso, a maturidade psiconeurológica exigida aqui é menor do que nos sistemas lido e escrito. Essas considerações nos levam a entender por que a língua falada tem uma posição de destaque em nossas vidas, predominando não apenas na infância.

Os sistemas verbais envolvem três aspectos: a linguagem interna, linguagem receptiva e a linguagem expressiva, os quais serão discutidos posteriormente. A conquista da capacidade de simbolização abre caminho para o domínio da conceitualização.

Conceitualização: Intrincado processo mental que engloba habilidades de abstração, classificação e categorização. É importante observar que conceituar e abstrair não são termos intercambiáveis. A abstração contrasta com a concretização, implicando um maior afastamento de uma circunstância observável. Mesmo assim, a experiência abstraída pode ser, e em algum momento certamente foi, observada. Contudo, para conceituar, é também essencial classificar e categorizar, sendo esses fatores críticos do processo, dado que classes e categorias não são, em si, observáveis.

O educador deve estar ciente de que algumas crianças naturalmente desenvolvem conceitos quando adquirem a habilidade verbal necessária. Por outro lado, muitas necessitam de auxílio para aprender a generalizar e categorizar. Com frequência, essas crianças enfrentam dificuldades com os significados múltiplos de uma palavra, provérbios e metáforas (Johnson e Myklebust, 1987).

Vale ressaltar que as aquisições constantes, em cada um dos níveis de experiência, passam por fases de indiferenciação - diferenciação - separação - integração, conforme Borges (1994), da mesma maneira que os sucessivos níveis representam cada um desses momentos, uns em relação aos outros. Assim, para formar uma imagem, por exemplo, um indivíduo passará por cada um desses momentos desse movimento e, ao integrá-la, poderá encontrar-se indiferenciado em relação à simbolização dessa experiência.

A deficiência apresenta desafios à escola tradicional em seu propósito de ensinar, de levar o aluno a aprender o conteúdo curricular, construindo o conhecimento. O aluno com essa deficiência possui uma abordagem própria para lidar

com o saber, que não corresponde ao que a escola convencional preconiza (Batista e Mantoan, 2007).

O aluno com deficiência tem o direito de iniciar um programa de alfabetização em classes regulares do ensino convencional, com os recursos e métodos adequados, podendo assim obter avanço significativo. "A alfabetização desses alunos exige do sistema educacional preparo para que encontre caminhos diversificados para incluir esse aluno (BRASIL, 1997)".

É comum os responsáveis por crianças com deficiência questionarem o progresso destes alunos de uma série para outra, sem que o processo de alfabetização esteja consolidado. Do ponto de vista pedagógico, é preciso destacar que a escola convencional também falha devido à condução pedagógica.

O aluno com deficiência necessita de planejamentos que auxiliem em sua autonomia e nos processos de relação com o mundo. É essencial que os conteúdos trabalhados na escola tradicional tenham impacto significativo para o aluno.

De acordo com a Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010 – Diretrizes para o AEE - Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado (AEE) na Educação Básica, que deve ser oferecido no turno inverso da escola convencional, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular. O art.5º da referida Resolução preconiza: A Educação Fundamental é um direito que abrange a todos e é a base essencial para a plena participação na cidadania, da qual depende a oportunidade de garantir todos os demais direitos estabelecidos na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na legislação ordinária e em outras normativas que consagram as prerrogativas do cidadão.

Observa-se, por meio de análises realizadas por professores e profissionais da educação, uma significativa resistência em relação ao desafio apresentado no processo de estabelecimento de uma escola verdadeiramente inclusiva. Essa resistência é compreensível, dado a falta de preparo para lidar com essa problemática. A falta de abordagem adequada do assunto durante os momentos de formação inicial e/ou continuada contribui para interpretações inadequadas. Para que a inclusão na escola seja efetiva, o professor da classe regular precisa estar sensibilizado e capacitado para ajustar sua abordagem de ensino e adaptar o conteúdo para atender

às necessidades de todos os alunos, incluindo aqueles com maiores desafios, como destaca Glat (2007).

Os cursos ou programas de formação e capacitação docente não devem se limitar a fornecer condições imediatas para que o professor trabalhe com seus alunos. Eles devem ir além, proporcionando aprofundamento teórico e metodológico, como ressalta a necessidade apontada por Glat. A formação precisa permitir que os professores se transformem em profissionais capazes de refletir e redefinir suas práticas pedagógicas para atender à diversidade de seus alunos.

Conforme Carvalho (2007) destaca, é crucial questionar se estamos verdadeiramente preparados para desempenhar nossos papéis político-pedagógicos em relação a todos os alunos. A crítica aos cursos de formação e a identificação das lacunas existentes não deve nos paralisar em discursos sobre incompetência, mas sim nos impulsionar a buscar as mudanças necessárias.

A formação continuada surge como uma estratégia fundamental para romper com o estabelecido, substituindo-o por novas teorias e práticas fundamentadas em uma leitura renovada do mundo e, especialmente, nas crenças sobre a infinita riqueza de potencialidades humanas, tanto as nossas quanto as de nossos alunos. É importante ampliar a discussão sobre o sentido da formação continuada, indo além dos cursos oferecidos para atualização, e incorporando como prática rotineira das escolas encontros de estudo e discussão sobre o fazer pedagógico, envolvendo toda a comunidade escolar.

O cotidiano na sala de aula, quando submetido a uma análise crítica e compartilhada, pode ser mais benéfico para o educador do que um conjunto de manuais ou anotações que acabam esquecidos no fundo de uma gaveta ou nas prateleiras. Acredito que a ênfase deve ser dada aos espaços de diálogo, incorporando-os nas instituições de ensino secular como uma das práticas regulares previstas no projeto político-pedagógico.

Destaco que em relação à importância atribuída à teoria e à prática: sempre compreendi que há uma interdependência entre teoria e prática, pois ao praticarmos a teoria, estamos experimentando e recriando-a. Estamos elaborando teoria para, posteriormente, aplicá-la e assim sucessivamente. O que nos falta, infelizmente, é o espírito investigativo. Deixamos de observar minuciosamente e de documentar de maneira sistemática nossos equívocos e sucessos, nossas estratégias para superar

obstáculos à aprendizagem e à participação dos alunos na escola secular (Neto et al., 2018).

Com a implementação da atual Lei de Diretrizes e Bases e a evidente intenção do princípio inclusivo que a fundamenta, a discussão sobre a adoção e implementação de currículos abertos e flexíveis, capazes de atender à diversidade dos alunos presentes na escola secular, tornou-se um tópico central nas diretrizes curriculares e nos programas de formação continuada dos sistemas educacionais, sob o conceito de Escola secular Inclusiva.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial (MEC/SEESP, 1998), isso implica em uma nova postura da escola secular comum, que propõe no projeto político-pedagógico, no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educandos, ações que favoreçam a integração social e a opção por práticas heterogêneas. A escola secular capacita seus professores, se prepara, se organiza e se adapta para oferecer uma educação de qualidade para todos, incluindo os alunos com necessidades especiais. Inclusão, portanto, não se resume a simplesmente matricular os alunos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa fornecer ao professor e à escola secular o suporte necessário para sua prática pedagógica.

Assim sendo, a Educação Especial já não é concebida como um sistema educacional separado ou segregado, mas como um conjunto de medidas que a escola secular regular coloca a serviço de uma resposta adaptada à diversidade dos alunos. Nesse contexto, a instituição escola secular passa a ser alvo de questionamentos e conflitos, provavelmente, por expor a diversidade e o compartilhamento de interesses, contradições, expectativas e identidades. Muitas são as ansiedades que impulsionam as transformações em busca do que se julga ser o ideal, correspondendo às necessidades específicas de todos.

Para atender a essa demanda, a escola secular deve promover mudanças de modo a possibilitar a todos, sem exceção, um ensino de qualidade que respeite as diferenças e especificidades do ser humano. Ou seja, na perspectiva da inclusão, não é o aluno que se adapta ao ensino, mas a escola secular que deve criar meios para que esse aluno tenha acesso ao conhecimento.

3.3 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA

A trajetória da Educação Física Inclusiva é marcada por um processo contínuo de reconhecimento e valorização da diversidade nas práticas educacionais relacionadas ao corpo e ao movimento. Desde suas origens, a Educação Física buscou promover a saúde e o desenvolvimento motor, mas ao longo do tempo, houve uma crescente compreensão da importância da inclusão de pessoas com diferentes habilidades e necessidades.

No início do século XX, o movimento em prol da Educação Física Inclusiva começou a ganhar destaque. Autores como Pestalozzi e Froebel já destacavam a importância de uma educação que considerasse as peculiaridades individuais de cada aluno. Entretanto, foi somente no decorrer do século que a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Física começou a ser mais sistematicamente abordada.

O trabalho de Gérard Bacconnier, desenvolvido nas décadas de 1960 e 1970 na França, contribuiu significativamente para a conscientização sobre a importância da adaptação das práticas esportivas às necessidades dos alunos com deficiência. Seu livro "L'Éducation Physique Adaptée aux Handicapés" (Bacconnier, 1972) foi uma referência crucial para a compreensão da Educação Física adaptada.

Na década de 1980, a perspectiva inclusiva ganhou ainda mais força com a promulgação da Declaração de Salamanca (1994), que defendia a Educação Inclusiva como um direito fundamental de todos os alunos. Esse documento influenciou diretamente as políticas educacionais em diversos países e impulsionou práticas inclusivas na Educação Física.

A abordagem centrada na pessoa, proposta por Yves Martin (2000), reforça a ideia de que as adaptações e modificações nas práticas da Educação Física devem considerar as singularidades de cada aluno, promovendo uma participação efetiva e significativa.

No contexto brasileiro, a inclusão na Educação Física também ganhou destaque. Autores como Bueno e Pereira (2010) destacam a importância de estratégias pedagógicas inclusivas, ressaltando que a diversidade de habilidades não deve ser vista como uma limitação, mas como uma oportunidade para enriquecer as experiências educacionais.

A Educação Física Inclusiva, portanto, é fruto de uma evolução histórica que reconhece a importância de adaptar práticas e espaços educacionais para garantir a participação plena de todos os alunos, independentemente de suas habilidades motoras ou cognitivas.

Ao longo das últimas décadas, a Educação Física Inclusiva continuou a evoluir, incorporando novas abordagens pedagógicas e tecnologias que facilitam a participação ativa de todos os estudantes. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) desempenhou um papel fundamental ao estabelecer diretrizes internacionais para a promoção da inclusão em todos os aspectos da sociedade, incluindo a educação física.

No cenário contemporâneo, a tecnologia tem desempenhado um papel crucial na promoção da inclusão na Educação Física. Jogos adaptados, equipamentos especializados e recursos digitais têm proporcionado oportunidades para a participação de alunos com diversas habilidades. Autores como Dinold e Peham (2018) destacam a importância da tecnologia assistiva na promoção da autonomia e no desenvolvimento motor de pessoas com deficiência.

A implementação de abordagens pedagógicas centradas na universalidade do design, como proposto por Block e Colquhoun (2007), tem sido uma tendência importante. Essa abordagem busca criar ambientes e atividades que atendam às necessidades do maior número possível de alunos, minimizando a necessidade de adaptações individuais.

No Brasil, políticas públicas como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) têm fortalecido o arcabouço legal para a promoção da Educação Física Inclusiva. Autores como Almeida e Melo (2016) abordam a importância dessas legislações para a efetivação da inclusão no contexto educacional brasileiro.

A formação de professores também se tornou um elemento crucial na promoção da Educação Física Inclusiva. Autores como Gorgatti e Santos (2019) ressaltam a necessidade de uma abordagem pedagógica que capacite os educadores para a diversidade, preparando-os para atender às demandas de alunos com diferentes habilidades.

A história da Educação Física Inclusiva reflete um processo dinâmico de reconhecimento, aceitação e promoção da diversidade nas práticas educacionais relacionadas ao movimento. À medida que avançamos no século XXI, é fundamental

continuar desenvolvendo estratégias e políticas que garantam a participação plena e igualitária de todos os estudantes na Educação Física.

3.4 A INCLUSÃO SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO

A inclusão na educação é um tema de grande relevância e complexidade, que envolve a promoção da equidade e a garantia do acesso à educação para todos, independentemente de suas diferenças e peculiaridades. Sob a perspectiva da educação inclusiva, busca-se proporcionar um ambiente que acolha a diversidade, considerando as necessidades específicas de cada aluno.

Segundo Aranha (2017), a inclusão educacional vai além da simples presença do aluno na sala de aula; ela implica na criação de práticas pedagógicas que respeitem e valorizem as diferenças individuais. Nesse contexto, a abordagem inclusiva destaca-se como um caminho para superar barreiras e desafios, promovendo o aprendizado para todos os estudantes.

É relevante destacar a contribuição de Mantoan (2006) para a compreensão da inclusão educacional no contexto brasileiro. A autora ressalta a importância de superar práticas segregadoras e adotar estratégias que considerem a diversidade como um elemento enriquecedor do processo educativo.

A legislação brasileira também respalda a promoção da inclusão na educação, como evidenciado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Essa normativa estabelece a garantia de um ensino inclusivo, assegurando a oferta de recursos e estratégias que atendam às necessidades específicas dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

Outro autor relevante para a discussão é Santos (2019), que destaca a importância da formação de professores para a prática inclusiva. O autor argumenta que a capacitação docente é fundamental para a implementação de metodologias que atendam às demandas diversificadas da sala de aula, contribuindo para um ambiente educacional mais inclusivo.

Diante desse panorama, percebe-se que a inclusão na educação é um desafio que demanda não apenas ações legislativas, mas também transformações nas práticas pedagógicas e na formação dos educadores. Ao adotar uma abordagem

inclusiva, a educação torna-se mais democrática e alinhada aos princípios de igualdade e respeito à diversidade.

Na verdade a inclusão se encontra com muitas questões a serem esclarecidas. Sendo assim, a escola secular necessita de uma ação planejada, voltada para a conscientização não só da comunidade escola secular, mas também dos familiares, a fim de superar gradativamente a exclusão dos sujeitos com necessidades especiais, pois, sem esse suporte, a educação física inclusiva está fadada ao fracasso, ficando contemplada apenas no papel.

A educação física inclusiva não requer apenas recursos financeiros, mas faz necessário repensar nas formas como será ofertado esse ensino a crianças com limitações há de se pensar que o indivíduo, tem sua maneira peculiar de aprender, então não há como se exigir e querer o mesmo desempenho de crianças tão diferentes em suas peculiaridades. Então pensar no melhor método de ensino, requer uma reflexão mais profunda. Cabe à escola secular oferta da língua de sinais á qual deve ser não só oferecida mais valorizada como uma língua. Desta forma, o sujeito se sentirá envolvido no seu processo de ensino – aprendizagem, sendo autor da construção de sua história no ambiente educacional. O aluno precisa saber que possui os mesmos direitos como qualquer estudante e, principalmente, como cidadão.

Ainda sobre o papel da escola secular, deve-se destacar que a escola secular, não pode ser de paternalista e assistencialista, mas sim oferecer recursos internos e educacionais para que essas crianças possam construir sua dependência, se tornando construtores de seus saberes. Neste sentido, pode-se afirmar que no que diz respeito à educação física inclusiva existe uma continuidade e descontinuidade, no plano da educação física inclusiva, pois apesar da garantia à classe regular ainda se discute a qualidade do ensino. Sendo a escola secular uma instituição, ela possui um produto que é o educando e não os meios pelos quais esses educandos aprendem. Se esses meios não estão sendo suficientes para que a aprendizagem aconteça, algo deve ser feito, pois, segundo Paro (2011), só há ensino quando há aprendizagem.

A inclusão escola secular necessita de educadores com formação na perspectiva da educação física inclusiva, pois sem tal formação não vai conseguir vivenciar com seus alunos experiências inclusivas. Mendes (2001, p.17) destaca “ao mesmo tempo em que o ideal de inclusão se populariza, e se torna pauta de discussão obrigatória para todos interessados nos direitos dos alunos com necessidades

educacionais especiais, surgem as controvérsias, menos sobre seus princípios e mais sobre as formas de efetivá-la.

Mantoan (2001), por sua vez, traz-nos um aspecto interessante ao ressaltar preocupação nas “formas de efetivá-la”, direcionando-se às práticas de Educação física inclusiva. É um avanço em relação ao passado, quando um jovem com necessidades especiais era excluído da sociedade, sendo mantido somente dentro de sua casa; além de não receber nenhum tipo de educação e de não participar de contatos ou atividades sociais, muitas vezes sendo até mesmo maltratado. Entretanto, para que a inclusão de fato se concretize, é necessário que os professores estejam preparados para lidar com esse tipo de situação. O art. 59, inciso III, diz que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com necessidades especiais “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (Brasil, 1996, p. 44).

Porém, não é isso que é verificado na realidade. Silva e Retondo (2008) citam Bueno (1999), dizendo que:

De um lado, os professores do ensino regular não possuem preparo mínimo para trabalhar com crianças que apresentem deficiências evidentes e, por outro, grande parte dos professores do ensino especial tem muito pouco a contribuir com o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino regular, na medida em que têm calcado e construído sua competência nas dificuldades específicas do alunado que atendem (Silva e Retondo, 2008, p. 28).

Ainda para os autores, muitos alunos com necessidades especiais acabam sendo apartados ou excluídos – ocorre um distanciamento deles, que não conseguem dar continuidade aos estudos. Além dos professores despreparados, as próprias instituições de ensino não contam com recursos físicos e didáticos que visam atender às necessidades desses alunos. Infelizmente, não é isso que se vê em muitas escolas seculares da rede pública, principalmente em escolas seculares mais afastadas do centro urbano, que carecem de condições mínimas para continuarem funcionando.

Para Silva e Retondo (2008, p. 28), focalizando, porém, no educador, existem cada vez mais pesquisas pautadas nessa formação dos professores voltada para a educação física inclusiva. Uma atividade que pode ajudar durante essa formação é

“estabelecer uma via de comunicação com instituições e escola secular que trabalham com alunos com necessidades educacionais especiais”.

3.5 A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO NA PRÁTICA DO ESPORTE

A inclusão na prática esportiva é um tema relevante e atual que envolve aspectos sociais, culturais e de desenvolvimento humano. A participação de todos, independentemente de suas habilidades físicas, contribui não apenas para a promoção da igualdade, mas também para o enriquecimento da experiência esportiva como um todo.

Segundo Silva (2018), a inclusão no esporte refere-se à criação de ambientes que acolham e integrem indivíduos com diferentes habilidades, sejam elas motoras, cognitivas ou sensoriais. A abordagem inclusiva vai além da simples participação, buscando garantir que cada pessoa, com suas características específicas, tenha a oportunidade de desenvolver seu potencial e desfrutar dos benefícios da atividade esportiva.

Nesse contexto, é fundamental compreender que a inclusão no esporte não beneficia apenas aqueles que enfrentam desafios físicos ou cognitivos. Autores como Alves e Souza (2019) destacam que a diversidade de habilidades no ambiente esportivo promove uma cultura de respeito, tolerância e cooperação. A interação entre atletas de diferentes perfis contribui para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e consciente.

A prática esportiva inclusiva também é respaldada por estudos que evidenciam seus impactos positivos no desenvolvimento psicossocial de crianças e jovens. De acordo com Ferreira et al. (2020), a participação em atividades esportivas inclusivas contribui para o desenvolvimento da autoestima, habilidades sociais e senso de pertencimento. Esses aspectos são cruciais para a formação integral do indivíduo, independentemente de suas limitações.

Além disso, a inclusão no esporte está alinhada com princípios éticos e direitos humanos. Conforme apontado por Mendes (2017), a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência reconhece o direito de todos à participação em atividades esportivas, reforçando a importância de eliminar barreiras e promover a inclusão plena.

Portanto, a prática esportiva inclusiva não apenas oferece oportunidades equitativas para todos, mas também desempenha um papel crucial na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e consciente. Ao adotar abordagens inclusivas no esporte, contribuímos para o fortalecimento dos valores fundamentais que permeiam uma convivência respeitosa e colaborativa.

A promoção da inclusão no esporte também se beneficia de práticas que incentivam a participação ativa e engajada de pessoas com deficiência nas decisões e planejamentos relacionados às atividades esportivas. Autores como Gomes et al. (2023) destacam a importância da autodeterminação e do empoderamento dos indivíduos com deficiência no contexto esportivo, fomentando uma abordagem mais participativa e inclusiva.

A implementação de políticas de incentivo à prática esportiva inclusiva não só proporciona benefícios individuais, mas também contribui para a quebra de estigmas e estereótipos associados às pessoas com deficiência. Conforme ressaltado por Silva e Oliveira (2020), o esporte tem o potencial de desafiar percepções negativas e destacar as habilidades e talentos únicos de cada indivíduo, independentemente de suas limitações.

Nesse sentido, a formação de parcerias entre instituições de ensino, organizações esportivas e setores governamentais é fundamental para consolidar uma abordagem inclusiva no âmbito esportivo. A criação de programas educacionais que promovam a compreensão da importância da inclusão desde a infância é vital para construir uma cultura que valorize a diversidade.

Ainda é válido salientar que a inclusão no esporte não é um processo estático, mas sim dinâmico e contínuo. É necessário monitorar e avaliar constantemente as práticas inclusivas, buscando aprimorar as estratégias e eliminar possíveis obstáculos que possam surgir ao longo do caminho.

Em síntese, a promoção da inclusão no esporte não apenas beneficia os indivíduos diretamente envolvidos, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e consciente. Ao adotar uma abordagem inclusiva no esporte, estamos não apenas quebrando barreiras, mas também construindo pontes para uma comunidade mais integrada e respeitosa com a diversidade humana.

4 INCLUSÃO DE ALUNOS DO ESPECTRO AUTISTA NAS AULAS

4.1 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O transtorno do espectro autista (TEA) é um transtorno que afeta o neurodesenvolvimento e tem como características, dificuldades na comunicação, na interação social e padrões repetitivos de comportamento (American Psychiatric Association, 2022).

Por se tratar de um espectro, a forma que os autistas se comportam e até mesmo os graus de apoio que necessitam variam de pessoa para pessoa, entretanto, é notável a presença de características consideráveis, como o déficit em interações sociais, sensibilidades a sons, cheiros, visuais e ao toque, a presença de movimentos estereotipados e repetitivos, com a possibilidade de haver comunicação verbal ou não-verbal (Zilbovicius; Meresse; Boddaert, 2006).

Na Classificação Internacional de Doenças (CID), o autismo é identificado pelo código 6A02, denominado Transtorno do Espectro do Autismo. Ele leva em consideração dois fatores principais: a presença ou não de deficiência intelectual e o grau de comprometimento na linguagem.

De acordo com as novas atualizações do CID-11 que entrou em vigor dia 2 de janeiro de 2025 o autismo ficou categorizado em:

6A02.0 – TEA sem deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional, 6A02.1 – TEA com deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional, 6A02.2 – TEA sem deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada, 6A02.3 – TEA com deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada, 6A02.5 – TEA com deficiência intelectual (DI) e ausência de linguagem funcional, 6A02.Y – Outro Transtorno do Espectro do Autismo especificado, 6A02.Z – Transtorno do Espectro do Autismo, não especificado. (OMS, 2022).

Historicamente, o termo “autismo” aparece pela primeira vez na monografia realizada por Eugen Bleuler (1857-1939), nomeada como Dementiapræcoxoder Gruppe der Schizophrenien, pesquisa realizada para o tratado de psicologia, publicado em 1911. Bleuler em sua pesquisa associava o autismo a eventos decorrentes de psicoses decorrentes de esquizofrênia, onde acreditava que pessoas autistas viviam fora dos contextos externos de suas realidades, com pouquíssimas habilidades para

estabelecer processos comunicativos com as demais pessoas ao redor (Garrabé de Lara, 2012).

Estudos realizados em pessoas com TEA analisam a presença de anormalidades na anatomia e no funcionamento do lobo temporal desses pacientes. Constata-se que a ativação do local responsável por questões voltadas ao convívio social e cognições sociais funciona de forma reduzida, comparado com o processo que ocorre em pessoas não-autistas. Como decorrência dessa mudança de funcionamento, ocorrem divergências no processo de construção de pensamentos voltados a quesitos sociais, o que desencadeia diferenças no olhar social que uma pessoa autista apresenta devido ao funcionamento anormal do local responsável por suas percepções sociais (Zilbovicius; Meresse; Boddaert, 2006).

Por volta de 1940 e 1960, diversas pesquisas abordando o estudo do TEA são desenvolvidas e até então, o transtorno ainda era fielmente associado a concepções psicanalistas (Ortega, 2009).

Leo Kanner (1894-1981) foi um psiquiatra austríaco naturalizado americano, responsável por definir o termo “Autismo Infantil”, previamente nomeado como “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo” em seu artigo, realizado a partir do estudo de 11 crianças observadas na primeira fase do desenvolvimento infantil, com casos extremos de autismo, que foram associadas com eventos decorrentes da esquizofrenia (Assumpção; Pimentel, 2000). Para Kanner, o “Autismo Infantil” seria algo que deveria ser visto com olhar negativo e após falhar por meio de exames laboratoriais e clínicos (1956) na busca pelo motivo de algumas crianças serem autistas, começa a associar o “Autismo Infantil” com psicoses infantis.

Posteriormente, Kanner começa a acreditar que o fator etiológico que desencadearia o aparecimento do autismo em crianças seria decorrente de uma distorção do modelo familiar, onde as crianças apresentariam alterações de forma precoce em seus desenvolvimentos psico-afetivos por estarem em contato com familiares que apresentavam altos níveis intelectuais (Tamanaha; Perissinoto; Chiari, 2008).

Com base na teoria etiológica de Leo Kanner, em 1944, Bruno Bettelheim afirma que o aparecimento de comportamentos autísticos ocorreriam em decorrência da incapacidade da família em estabelecer laços afetivos com as crianças. Atribuía a culpa quase toda na mãe, pois acreditava que mães inafetivas, a qual denominava

como “mães-geladeira”, e pais ausentes desencadeavam a dificuldade de interação e os comportamentos autísticos (Gonçalves *et al.*, 2017).

Hans Asperger (1906-1980) foi um médico pediatra que analisava o comportamento de crianças vistas como “peculiares” pela sociedade, por meio de exames clínicos e físicos e analisando o comportamento desses pacientes. E utilizava o termo “Psicopatia Autista da Infância” proposto em seu estudo em 1944, para descrever crianças caso apresentassem comportamentos considerados incomuns em crianças não-autistas da mesma faixa etária, mas que possuísem maneiras de compensar essas questões através de altos níveis de rendimento (Tamanaha; Perissinoto; Chiari, 2008).

Apesar das definições utilizadas por Leo Kanner em seu artigo (1943), sua pesquisa obteve grande sucesso e influência na literatura mundial da época. O que não foi exatamente o caso do artigo de Hans Asperger (1944), lançado com apenas um ano de diferença comparado ao de Kanner, mas que não teve quase nenhuma evidência no momento (Dias, 2015).

Segundo Utah Frith, a pesquisa de Hans Asperger ficou desconhecida por anos não por se tratar de falta de mérito, mas sim, devido a incapacidade do acesso para as pessoas, já que a pesquisa estava totalmente escrita em Alemão e Holandês. Em 1975, a pesquisa de Asperger recebe sua primeira tradução e começa a adquirir mais notoriedade, entretanto, o reconhecimento chega finalmente ao ser referenciado por Lorna Wing em uma de suas obras em 1991 (Dias, 2015).

No artigo nomeado “A relação entre síndrome de Asperger e o autismo de Kanner”, Lorna relaciona as questões abordadas por Leo Kanner e Hans Asperger e constata a divergência que ocorria na forma que os pesquisadores descreviam seus pacientes. Hans analisava crianças que apresentavam pouca empatia, que começavam a falar de forma precoce e apresentavam vocabulário vasto, mas que de certa forma não eram tão cativantes como os pacientes estudados por Kanner (Dias, 2015).

Com o lançamento da 3.^a edição do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM – 3) em 1980, o TEA passa a ter sua própria designação sendo esse o “Transtorno Autista” sendo incluído nos Transtornos Invasivos de Desenvolvimento. A partir desse momento inicia-se um processo de ruptura entre associar o TEA com questões de psicanálise (Fernandes; Tomazelli; Girianelli, 2020).

O processo de diagnóstico e classificação do TEA atualmente são de acordo com os critérios da 5.^a edição do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM – 5), lançado em 2013, sendo esse um manual feito pela Associação Americana de Psiquiatria para diagnóstico de transtornos mentais, sendo a última versão lançada de um DSM (Araújo; Lotufo Neto, 2013).

O principal objetivo do DSM-5 é “garantir que a nova classificação, com a inclusão, reformulação e exclusão de diagnósticos, fornecesse uma fonte segura e cientificamente embasada para aplicação em pesquisa e na prática clínica” (Araújo; Lotufo Neto, 2013).

Com as alterações e evoluções que ocorreram na 5.^a edição do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, o autismo passa a ser considerado uma comorbidade, sendo caracterizado como um transtorno do neurodesenvolvimento. As classificações que poderiam ocorrer sobre o autismo passaram a receber unicamente um diagnóstico, sendo esse nomeado como Transtorno do Espectro Autista, agindo como um termo guarda-chuva (Araújo; Lotufo Neto, 2013).

O processo de diagnóstico para o Transtorno do Espectro Autista ocorre se a pessoa seguir alguns critérios recomendados pelo DSM-5, sendo esses “prejuízos persistentes na comunicação social e interação social, padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades” e por fim analisar se esse comportamento limita a vida do paciente e se estão presentes desde a infância da pessoa (DSM-5, 2014).

4.2O AUTISMO NO BRASIL: DIVERGÊNCIAS E CONVERGÊNCIAS

O entendimento e abordagem do autismo no Brasil são temas complexos que envolvem tanto a esfera acadêmica quanto a prática clínica. Segundo Ribeiro (2018), a diversidade de concepções sobre o autismo tem sido uma característica marcante na literatura brasileira. Diferentes correntes teóricas, como a psicanálise, o behaviorismo e a abordagem cognitivo-comportamental, oferecem perspectivas distintas sobre a compreensão e intervenção no espectro autista. Essas divergências refletem-se não apenas nos discursos acadêmicos, mas também na prática clínica, evidenciando a complexidade do fenômeno autista.

No âmbito das divergências, destaca-se a abordagem psicanalítica, cujos adeptos, como Klein (2015), enfatizam a importância das experiências emocionais e das relações interpessoais no desenvolvimento e manifestação do TEA. Em contrapartida, autores como Fernandes (2019) apontam para a necessidade de considerar as contribuições das abordagens comportamentais, que priorizam a análise de comportamentos observáveis e a aplicação de técnicas específicas de intervenção. Essas divergências teóricas têm implicações diretas nas práticas clínicas adotadas por profissionais que lidam com o TEA, influenciando diagnósticos e estratégias terapêuticas.

No contexto das convergências, observa-se uma crescente busca por uma abordagem integrativa que considere múltiplos fatores no entendimento do TEA. Autores como Souza (2020) destacam a importância de uma visão holística que considere tanto aspectos biológicos quanto psicossociais no diagnóstico e intervenção. Nesse sentido, a perspectiva multidisciplinar ganha destaque, promovendo a integração de profissionais das áreas de psicologia, fonoaudiologia, terapia ocupacional e medicina, entre outras. A convergência para uma abordagem integrativa busca superar as limitações das visões unilaterais, buscando compreender o TEA de forma mais abrangente.

As divergências e convergências sobre o TEA no Brasil também estão relacionadas à evolução do campo científico. Autores como Oliveira *et al.* (2021) apontam para a necessidade de pesquisas mais aprofundadas que considerem a heterogeneidade do espectro autista e as peculiaridades culturais brasileiras. A falta de consenso sobre critérios diagnósticos e a escassez de estudos longitudinais são desafios que demandam uma maior dedicação da comunidade científica para avançar no entendimento do TEA no contexto nacional.

A compreensão do TEA no Brasil é permeada por divergências teóricas e práticas clínicas diversas, refletindo a complexidade do fenômeno. As abordagens psicanalíticas e comportamentais oferecem perspectivas contrastantes, enquanto a busca por uma visão integrativa destaca-se como uma via promissora para superar as limitações das visões unilaterais. No entanto, é imperativo que a pesquisa científica avance, considerando a diversidade do espectro autista e as peculiaridades culturais brasileiras, para contribuir efetivamente com o conhecimento e prática no campo. Nesse contexto, é crucial destacar a necessidade de investimentos em estudos

longitudinais que permitam uma compreensão mais aprofundada da trajetória de vida das pessoas com TEA no Brasil.

Conforme apontado por Santos (2022), a falta de pesquisas de longo prazo limita a compreensão das variabilidades no desenvolvimento, bem como a eficácia das intervenções ao longo do tempo. A implementação de políticas públicas também emerge como um fator fundamental para a promoção de diagnósticos precoces e a oferta de intervenções adequadas.

Autores como Lima *et al.* (2019) ressaltam a importância de políticas inclusivas que garantam o acesso das pessoas com TEA a serviços de saúde, educação e assistência social. A convergência de esforços entre governos, profissionais da saúde e educação, bem como a sociedade civil, é essencial para criar um ambiente mais inclusivo e favorável ao desenvolvimento pleno das pessoas no espectro autista. No que diz respeito à formação de profissionais, é consenso entre os estudiosos que a capacitação interdisciplinar é essencial para lidar com a complexidade do TEA.

Autores como Silva (2021) argumentam que a formação acadêmica deve abranger não apenas os aspectos teóricos, mas também as experiências práticas e o desenvolvimento de habilidades específicas para o atendimento de indivíduos autistas. A convergência de diferentes disciplinas no processo formativo visa preparar profissionais mais aptos a compreender e intervir de maneira eficaz, promovendo uma abordagem mais holística e integrativa.

Para avançar significativamente nesse campo, é necessário um comprometimento contínuo com a pesquisa científica, a implementação de políticas públicas inclusivas e a formação interdisciplinar de profissionais. Somente por meio dessas ações conjuntas será possível construir um ambiente mais inclusivo e proporcionar uma vida plena e digna às pessoas no espectro autista no contexto brasileiro.

4.3 TRANSFORMANDO DIVERGÊNCIAS EM OPORTUNIDADES DE INCLUSÃO

As divergências atuais em torno do TEA no Brasil podem ser encaradas não apenas como obstáculos, mas como oportunidades para promover uma sociedade mais inclusiva. Nesse sentido, é fundamental considerar as contribuições de abordagens diversas para construir um entendimento mais abrangente do espectro

autista. Autores como Santos (2022) destacam a importância de se transcender as divergências teóricas, buscando um diálogo interdisciplinar que favoreça a troca de conhecimentos e experiências entre profissionais de diferentes campos, visando a construção de práticas mais efetivas e centradas na pessoa.

A educação inclusiva é um dos pilares para transformar divergências em oportunidades. Autores como Lima (2019) ressaltam a necessidade de um sistema educacional que valorize a diversidade e promova estratégias pedagógicas adaptadas às necessidades específicas de alunos no espectro autista. A implementação de políticas públicas que incentivem a formação de professores para lidar com a diversidade e proporcionem recursos adequados nas escolas é essencial para criar um ambiente educacional mais inclusivo e acolhedor.

Nesse contexto, é fundamental considerar o papel da sociedade civil e das organizações não governamentais (ONGs) na promoção da inclusão social de indivíduos autistas. Autores como Almeida (2021) destacam o impacto positivo de iniciativas que visam conscientizar a sociedade sobre o TEA, combater o estigma e promover a inclusão em diferentes esferas, como no mercado de trabalho. A construção de uma sociedade mais inclusiva demanda esforços coletivos e ações que visem desconstruir preconceitos e valorizar as habilidades únicas de cada pessoa no espectro autista.

As divergências atuais em relação ao TEA no Brasil podem ser encaradas como oportunidades para construir uma sociedade mais inclusiva e justa. A promoção do diálogo interdisciplinar, a implementação de práticas educacionais inclusivas e o engajamento da sociedade civil são passos cruciais para transformar a diversidade do espectro autista em uma força impulsionadora de mudanças positivas. Ao adotar uma abordagem integradora, é possível construir um futuro onde cada indivíduo, independentemente de suas características neurobiológicas, tenha a oportunidade de se desenvolver plenamente e contribuir de maneira significativa para o bem-estar coletivo.

4.4 A INCLUSÃO DE ALUNOS DO ESPECTRO AUTISTA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A inclusão de alunos do espectro autista nas aulas de Educação Física é um desafio que demanda abordagens pedagógicas específicas para atender às necessidades individuais desses estudantes. Este texto visa discutir a importância da Educação Física inclusiva, destacando estratégias e diretrizes propostas por autores renomados no campo.

Segundo Gorgatti e Vilela (2019), a inclusão de alunos autistas em atividades físicas pode promover benefícios significativos em seu desenvolvimento motor e socioemocional. Para isso, é essencial que professores estejam capacitados para adaptar suas práticas pedagógicas. De acordo com Santos e Silva (2020), a criação de ambientes inclusivos, que considerem as diferenças individuais e proporcionem experiências positivas, é fundamental para o sucesso da inclusão.

A abordagem centrada no aluno, defendida por Fonseca (2018), destaca a importância de compreender as características específicas de cada estudante autista, respeitando seus ritmos e preferências. A individualização do ensino é, portanto, um princípio norteador para o professor de Educação Física.

A adaptação de atividades físicas é uma prática sugerida por diversos autores, como Carvalho e Lima (2017). A introdução de materiais adaptados e a flexibilidade na estrutura das aulas podem proporcionar um ambiente mais inclusivo, permitindo que todos os alunos participem ativamente. Além disso, a comunicação efetiva com os alunos e a colaboração com profissionais da área da saúde, como sugerido por Gomes et al. (2019), são elementos essenciais para o sucesso da inclusão.

A Educação Física inclusiva de alunos do espectro autista demanda uma abordagem cuidadosa e personalizada por parte dos educadores. A compreensão das características individuais, a adaptação de atividades e a colaboração interdisciplinar são elementos-chave para proporcionar um ambiente educacional inclusivo e enriquecedor.

A utilização de estratégias de ensino-aprendizagem diferenciadas é crucial para atender às necessidades específicas dos alunos do espectro autista nas aulas de Educação Física. Nesse contexto, as orientações de Santos e Silva (2020) ressaltam a importância da flexibilidade nas abordagens pedagógicas. Métodos que incorporam

elementos visuais, rotinas estruturadas e comunicação clara são eficazes para criar um ambiente de aprendizado favorável.

De acordo com Gorgatti e Vilela (2019), a promoção da interação social é um componente essencial da Educação Física inclusiva. A organização de atividades que incentivem a cooperação entre os alunos, tanto autistas quanto neurotípicos, contribui para o desenvolvimento das habilidades sociais e fortalece os laços interpessoais no ambiente escolar.

A formação continuada dos professores é uma peça-chave na implementação de práticas inclusivas. A ênfase na capacitação docente, conforme sugerido por Fonseca (2018), permite que os educadores estejam atualizados sobre as melhores estratégias de ensino para atender às demandas variadas de seus alunos, promovendo, assim, um ambiente educacional mais acolhedor e eficaz.

A Educação Física inclusiva para alunos do espectro autista requer uma abordagem holística e personalizada. A colaboração entre profissionais da educação, a adaptação de atividades e a constante atualização dos educadores são fatores cruciais para garantir o pleno desenvolvimento e participação de todos os alunos, independentemente de suas características individuais.

4.5 AULAS ADAPTADAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ABORDAGEM INCLUSIVA PARA ALUNOS DO ESPECTRO AUTISTA

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas aulas de Educação Física representa um desafio significativo, exigindo estratégias pedagógicas específicas para garantir uma participação plena e eficaz. Este texto explora as adaptações necessárias para promover uma Educação Física inclusiva, destacando as contribuições de alguns autores fundamentais nesse contexto.

Segundo Winnick (2015), a Educação Física é uma ferramenta crucial no desenvolvimento global dos alunos, proporcionando não apenas benefícios físicos, mas também sociais e cognitivos. No entanto, para alunos no espectro autista, a abordagem tradicional pode se mostrar inadequada, demandando modificações que atendam às suas necessidades específicas.

A criação de ambientes adaptados é crucial. Autores como Block *et al.* (2017) destacam a importância da estruturação do espaço e das atividades, fornecendo

previsibilidade e reduzindo estímulos sensoriais excessivos, comuns em alunos com TEA. Isso pode envolver a criação de roteiros visuais que antecipem as etapas da aula e minimizem ansiedades.

Outro ponto-chave é a promoção da comunicação efetiva. Gomes e Broderick (2018) sugerem estratégias que vão além da comunicação verbal, explorando alternativas como o uso de comunicação visual e recursos tecnológicos. Adaptações nas instruções e na linguagem corporal do professor podem facilitar a compreensão e a participação ativa dos alunos.

Avaliações diferenciadas também são essenciais. Santos e Oliveira (2016) ressaltam a necessidade de flexibilizar critérios de avaliação, considerando as habilidades individuais de cada aluno no espectro autista. Avaliações formativas e processuais, focadas no progresso e esforço, podem ser mais adequadas do que abordagens tradicionais.

O suporte de profissionais especializados, como terapeutas ocupacionais e psicólogos, é enfatizado por diversos autores, incluindo Moraes e Magalhães (2019). A colaboração interdisciplinar é crucial para identificar necessidades específicas e implementar intervenções personalizadas.

Portanto, a adaptação das aulas de Educação Física para alunos do espectro autista exige uma abordagem holística, considerando não apenas as necessidades físicas, mas também as cognitivas e sociais. A integração de estratégias sugeridas por diversos autores pode criar um ambiente inclusivo, promovendo o desenvolvimento pleno e equitativo dos alunos.

Além das abordagens mencionadas, é vital que os professores de Educação Física estejam abertos à flexibilidade e à individualização das práticas pedagógicas. No entendimento de Aragão e Costa (2020), as adaptações curriculares devem ser dinâmicas, ajustando-se às necessidades em constante evolução dos alunos com TEA. Isso requer uma compreensão sensível das características individuais de cada estudante.

Ao explorar as adaptações, é essencial considerar o Modelo de Suporte Social proposto por Hutzler *et al.* (2019). Este modelo enfatiza a importância do ambiente social no qual a atividade ocorre, destacando a influência positiva dos colegas e a criação de parcerias inclusivas. Estratégias que promovam a interação social e a aceitação entre os alunos podem enriquecer a experiência educacional para todos.

Outro aspecto relevante é a capacitação dos professores. Autores como Goodwin (2018) apontam a importância de programas de formação continuada, visando proporcionar aos educadores habilidades específicas para lidar com as demandas da diversidade na sala de aula. Essa capacitação não apenas beneficia os alunos com TEA, mas também contribui para um ambiente educacional mais inclusivo e enriquecedor para todos os estudantes.

Para embasar as adaptações no ambiente escolar, é crucial integrar a perspectiva da neuroeducação. Autores como Howard-Jones (2018) enfatizam a necessidade de compreender a relação entre o funcionamento cerebral e o aprendizado, proporcionando insights valiosos para a criação de estratégias pedagógicas eficazes para alunos com TEA.

A promoção de aulas adaptadas de Educação Física para alunos do espectro autista requer uma abordagem abrangente, considerando as recomendações de diversos autores. A individualização, o suporte social, a capacitação dos professores e a compreensão da neuroeducação são elementos fundamentais para construir um ambiente inclusivo, permitindo que todos os alunos participem ativamente e alcancem seu pleno potencial.

4.6 ESTUDOS DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO BRASIL.

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Física tem sido amplamente estudada, com diversos trabalhos focados nos desafios enfrentados por educadores, nas estratégias pedagógicas eficazes e nos benefícios que a prática de atividades físicas pode proporcionar a essas crianças. Um estudo de Ferraço e Aires (2021) investigou os principais desafios encontrados pelos professores ao trabalhar com alunos autistas. A pesquisa apontou que a falta de formação específica para os docentes, a escassez de recursos pedagógicos adaptados e as dificuldades de interação social dos alunos são fatores que dificultam a inclusão. Além disso, a resistência de algumas escolas em adaptar metodologias e infraestrutura para atender adequadamente as necessidades desses alunos agrava ainda mais o processo de inclusão. Os autores destacam que a ausência de

preparação adequada compromete a efetividade da inclusão de crianças com TEA nas aulas de Educação Física.

No que diz respeito às estratégias pedagógicas, Maranhão e Sousa (2012) afirmam que, para garantir uma Educação Física inclusiva, é fundamental que as atividades sejam adaptadas às particularidades das crianças com TEA. O uso de suportes visuais, como cartazes e imagens, ajuda a facilitar a compreensão das atividades, enquanto rotinas estruturadas tornam o ambiente mais previsível e reduzem a ansiedade dos alunos. Além disso, reforços positivos, como elogios e recompensas, incentivam a participação ativa das crianças. A adaptação dos espaços, com ambientes organizados e com menos estímulos sensoriais, também contribui para melhorar a concentração dos alunos. Os autores enfatizam ainda a importância do treinamento contínuo dos professores, incluindo cursos e capacitações especializadas, para que os educadores se sintam preparados para trabalhar com essas crianças. A implementação de um currículo flexível, que permita ajustes conforme as necessidades individuais dos alunos, é outra medida importante para uma inclusão mais eficaz.

A prática de atividades físicas traz uma série de benefícios para as crianças com TEA, não apenas no desenvolvimento motor, mas também nas habilidades sociais e emocionais. Silva, Santos e Almeida (2020) destacam que a participação em atividades lúdicas e coletivas pode reduzir comportamentos repetitivos e estereotipados, ao mesmo tempo em que promove interações mais significativas com os colegas. A atividade física também auxilia na regulação emocional das crianças, ajudando a diminuir níveis de estresse e ansiedade, o que torna o ambiente escolar mais acolhedor e produtivo. Além disso, ao participarem de jogos e esportes coletivos, as crianças com TEA desenvolvem habilidades sociais essenciais, como a comunicação não verbal, o respeito às regras e o trabalho em equipe. Dessa forma, a Educação Física desempenha um papel crucial não apenas no desenvolvimento motor dessas crianças, mas também na sua inclusão social dentro do ambiente escolar.

A percepção dos professores sobre a inclusão de crianças com TEA é um fator essencial para o sucesso desse processo. Ferraço e Aires (2021) apontam que, apesar do reconhecimento da importância da inclusão, muitos educadores se sentem despreparados devido à falta de suporte pedagógico e formação continuada. A

pesquisa sugere que a colaboração entre profissionais da educação e da saúde, bem como a oferta de formação especializada para os docentes, pode proporcionar o suporte necessário para que os professores se sintam mais confiantes e preparados. Além disso, o estudo destaca a importância de uma rede de apoio envolvendo escolas, famílias e especialistas para garantir a efetividade da inclusão.

Os estudos analisados reforçam a importância de políticas educacionais que incentivem a capacitação dos professores e a adaptação das práticas pedagógicas, visando uma inclusão mais efetiva de crianças com TEA na Educação Física. A implementação de metodologias flexíveis e personalizadas, aliada ao suporte adequado aos educadores, é fundamental para criar um ambiente escolar inclusivo e acessível. A interação entre profissionais da educação, da saúde e as famílias é crucial para garantir que as crianças com TEA possam se beneficiar plenamente das atividades físicas, promovendo seu desenvolvimento de maneira equitativa e inclusiva.

5 DISCUSSÕES

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas aulas de Educação Física tem sido um tema amplamente debatido, especialmente no que diz respeito aos desafios e às possibilidades que envolvem esse processo. A escola, enquanto espaço de socialização e aprendizagem, deve estar preparada para atender a diversidade de alunos, garantindo que todos tenham acesso a um ensino de qualidade e equitativo (MANTOAN, 2006). No entanto, para que essa inclusão ocorra de maneira efetiva, é necessário que haja adaptações metodológicas, capacitação docente e uma estrutura organizacional que favoreça a participação ativa dos alunos com TEA.

Um dos principais desafios para a inclusão desses alunos na Educação Física está relacionado à formação dos professores. Muitos docentes não possuem preparo suficiente para lidar com as particularidades do TEA, o que pode gerar insegurança e dificuldades na condução das aulas. Segundo Glat e Pletsch (2012), a formação continuada é fundamental para capacitar os professores a desenvolverem práticas pedagógicas adaptadas à realidade dos alunos com necessidades educacionais especiais. Além disso, a colaboração entre profissionais da educação e especialistas em TEA, como terapeutas ocupacionais e psicólogos, pode contribuir para um ensino mais eficaz e inclusivo (SASSAKI, 1997).

A adaptação das atividades físicas é outro fator essencial para garantir a inclusão dos alunos autistas. Estratégias como o uso de comunicação visual, a implementação de rotinas estruturadas e a flexibilização das regras dos jogos são medidas que podem facilitar a participação desses estudantes nas aulas. Para muitos alunos com TEA, ambientes com excesso de estímulos sensoriais podem ser desafiadores, dificultando sua permanência e engajamento nas atividades. Conforme apontado por Amaral e Brito (2020), a organização do espaço físico, o controle de ruídos e a disponibilização de materiais adaptados são práticas que favorecem o aprendizado e a interação dos alunos com autismo na Educação Física.

Outro aspecto relevante refere-se à socialização no contexto das aulas. Alunos com TEA podem apresentar dificuldades na compreensão de normas sociais, o que

pode impactar sua interação com os colegas (CUNHA, 2018). Dessa forma, é essencial que os professores promovam atividades que incentivem o trabalho em equipe e o respeito às diferenças. O envolvimento de toda a turma na construção de um ambiente acolhedor é uma estratégia eficaz para fortalecer os laços sociais e reduzir barreiras à inclusão (SANTOS; OLIVEIRA, 2019). A sensibilização dos demais alunos sobre a importância da diversidade é um passo importante para a construção de um ambiente escolar mais justo e acessível.

Além dos desafios pedagógicos, a escola precisa estar comprometida com a implementação de políticas institucionais que garantam o suporte necessário para a inclusão dos alunos com TEA. Segundo a Declaração de Salamanca (1994), a escola deve estar preparada para receber todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais ou emocionais, assegurando que cada um tenha acesso a um ensino de qualidade. No Brasil, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) reforça a necessidade de adaptações no ambiente escolar para garantir a participação plena dos alunos com deficiência. No entanto, mesmo com a existência dessas diretrizes, muitos desafios ainda persistem na prática, principalmente devido à falta de infraestrutura adequada e ao desconhecimento sobre estratégias inclusivas por parte dos gestores escolares (MORAES; SILVA, 2021).

A participação da família nesse processo também desempenha um papel fundamental. Pais e responsáveis devem ser parceiros da escola na busca por estratégias que favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com TEA. De acordo com Carvalho (2020), a troca de informações entre professores e familiares pode contribuir significativamente para a adaptação do aluno ao ambiente escolar, garantindo que suas necessidades sejam atendidas de forma individualizada. A criação de um diálogo aberto entre escola e família fortalece o processo de inclusão e amplia as possibilidades de sucesso educacional para esses alunos.

A superação dos desafios da inclusão de alunos com TEA nas aulas de Educação Física requer um esforço conjunto entre professores, gestores, familiares e demais profissionais da educação. A implementação de práticas pedagógicas inclusivas, aliada à formação continuada dos educadores e à construção de um ambiente escolar acolhedor, são fatores essenciais para garantir que esses alunos tenham pleno acesso ao ensino. Como destaca Sasaki (1997), a verdadeira inclusão

ocorre quando se rompe com as barreiras institucionais e se adota uma perspectiva educacional que valorize a diversidade como um elemento enriquecedor do processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, a Educação Física inclusiva não deve ser vista apenas como uma exigência legal, mas como um direito dos alunos com TEA e um compromisso social da escola e da sociedade. A busca por soluções eficazes e a promoção de estratégias inovadoras são fundamentais para assegurar que todos os alunos possam se beneficiar das atividades físicas e esportivas, independentemente de suas limitações ou necessidades específicas. A inclusão efetiva só será possível quando houver um engajamento coletivo na construção de um sistema educacional mais acessível, democrático e equitativo para todos.

6 CONCLUSÃO

A implementação da Educação Física Inclusiva para alunos do espectro autista representa um avanço significativo no cenário educacional, promovendo não apenas a participação efetiva desses estudantes nas aulas, mas também contribuindo para o desenvolvimento holístico de cada indivíduo. Ao longo deste processo, observa-se que a adaptação das práticas pedagógicas, a compreensão das necessidades específicas e a promoção de um ambiente acolhedor são elementos fundamentais para o sucesso da inclusão.

A Educação Física Inclusiva proporciona não apenas benefícios físicos, mas também sociais e emocionais para os alunos com TEA. Através de estratégias adaptadas, como a utilização de recursos visuais, a individualização do ensino e a consideração das preferências sensoriais, é possível criar um ambiente propício ao aprendizado e à participação ativa. Isso não apenas favorece o desenvolvimento das habilidades motoras, mas também estimula a interação social e a melhoria das habilidades cognitivas.

A promoção da empatia e da compreensão por parte dos colegas e professores é fundamental para o sucesso da Educação Física Inclusiva. A conscientização sobre as características do espectro autista e a valorização da diversidade são essenciais para criar um ambiente escolar que respeite e celebre as diferenças. O trabalho em equipe entre educadores, profissionais de apoio e famílias é crucial para garantir o suporte necessário e proporcionar uma experiência enriquecedora para todos os alunos.

Além disso, a Educação Física Inclusiva para alunos do espectro autista contribui para desafiar estereótipos e preconceitos, promovendo uma cultura escolar mais inclusiva e respeitosa. Ao reconhecer a singularidade de cada estudante e adaptar as práticas pedagógicas de forma sensível, os profissionais da educação não apenas atendem às necessidades específicas dos alunos com TEA, mas também estabelecem um precedente importante para o respeito à diversidade em todas as áreas da sociedade.

O impacto positivo da Educação Física Inclusiva estende-se para além das salas de aula, influenciando a percepção da comunidade escolar sobre a inclusão e a diversidade. Ao proporcionar experiências enriquecedoras e bem-sucedidas, a prática

inclusiva na Educação Física ajuda a construir uma base para a aceitação e respeito às diferenças, fomentando um ambiente mais acolhedor para todos os alunos, independentemente de suas habilidades e características individuais.

É fundamental destacar que a Educação Física Inclusiva não se trata apenas de adaptar o ambiente escolar para os alunos com TEA, mas de criar uma cultura inclusiva que beneficie a todos. A abordagem centrada nas necessidades individuais, aliada ao esforço contínuo para aprimorar as estratégias inclusivas, fortalece não apenas o aprendizado acadêmico, mas também a construção de habilidades sociais e emocionais essenciais para o desenvolvimento pleno de cada aluno.

Assim, ao investir na Educação Física Inclusiva para alunos do espectro autista, as escolas não apenas cumprem uma obrigação ética e legal de proporcionar uma educação equitativa, mas também contribuem para a formação de cidadãos mais conscientes, tolerantes e preparados para a convivência em uma sociedade diversa. Este é um passo significativo em direção a uma educação que reconhece a singularidade de cada indivíduo, promovendo a igualdade de oportunidades e cultivando um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo.

Em conclusão, a Educação Física Inclusiva para alunos do espectro autista não apenas quebra barreiras, mas também constrói pontes para a aceitação, o entendimento e a valorização da diversidade. Ao reconhecer e atender às necessidades individuais, promovendo a participação ativa e fomentando o respeito mútuo, as aulas de Educação Física tornam-se um espaço enriquecedor onde todos os alunos têm a oportunidade de aprender, crescer e se desenvolver plenamente, independentemente de suas diferenças. Este é um passo fundamental em direção a uma educação verdadeiramente inclusiva e igualitária.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. B. **Inclusão social e mercado de trabalho para pessoas autistas: Desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora Moderna, 2021.

ALMEIDA, M. A. B.; MELO, L. R. B. Lei Brasileira de Inclusão: perspectivas para o atendimento educacional especializado. **Revista Educação Especial**, v. 29, n. 58, p. 459-472, 2016.

ALVES, M. S., & SOUZA, J. M. (2019). Esporte e Inclusão Social: Uma Análise da Experiência de Jovens com Deficiência. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 33(2), 301-310.

ARAGO, R. F. ; SILVA, N. M. **Observando a prática pedagógica no ensino de geografia**. Fortaleza, Geosaberes, 2012.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Educação inclusiva: linguagem e mediação**. São Paulo: Moderna, 2017.

ARAÚJO, I. S; ELIAS-FILHO, M.R. ; SILVA, M. D. B; CASTRO, S. M. V. ; YANO, V. T. B. **Aprendizagem de física para deficientes visuais: a importância do uso de experimentos em sala de aula**. *Revista Brasileira de Ciências Naturais*, vol. 1, pág. 78-86, 2015.

BACCONNIER, G. L. **Éducation Physique Adaptée aux Handicapés**. Paris: Maloine, 1972.

BATISTA, C. A. M. e MANTOAN, M. T. E. Serviços Educacionais Especializados em Deficiências Mentais. In: GOMES, A. L. L. et al, **Deficiência Mental** - São Paulo: MEC / SEESP, 2007

BATISTA, J.O; MOCROSKY, L.F. ; MIRANDA, P.B. Uso de recursos didáticos manipulativos na educação de alunos cegos ou amblíopes em contexto matemático, vl. **Teoria e prática da educação**, vol. 19, não. 1, pág. 113-122, janeiro / abril, 2016

BLOCK, M. E., HUTZLER, Y., BARAK, S., & KLAVINA, A. (2017). **Inclusive physical education**: Teachers' views of including students with autism spectrum disorder. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 34 (2), 149-167.

BLOCK, M. E.; COLQUHOUN, A. J. **Making adaptations**: Technology use by children with disabilities in inclusive physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, v. 78, n. 1, p. 70-81, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC), **Diretrizes de Educação Adicional para Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**, MEC / SEMTEC, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 18 de jan. 2025

BRASIL, Ministério da Educação (MEC), **Política Nacional de Educação Especial para a Educação física inclusiva**, Brasília, DF, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acessado em 18 de jan. 2024.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_acao/pcnacao_alf.pdf Acessado em 28 de out. 2022
BRASIL. Ministério da Educação (MEC), **Parâmetros Curriculares do Ensino Médio**, MEC / SEMTEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>. Acessado em 18 de jan. 2025

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 16 jan. 2024.

BUENO, J. G.; PEREIRA, E. F. Inclusão e diferença: desafios para a educação física inclusiva. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 31, n. 1, p. 35-48, 2010.

CARDOSO, Marcel Anghinoni. I Seminário de Diálogos com Paulo Freire. **A prática docente**: uma análise bibliográfica da atuação do professor no universo escola secular. 2007

CARVALHO, L. A., & LIMA, A. R. Inclusão na Educação Física escolar: propostas de adaptações para alunos autistas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, 2017.

CRUZ, E. C. A. **Circuitos elétricos** - análise em corrente contínua e momento, série Eixos, Editora Erica, 2014.

DA COSTA, Alberto Martins; SOUSA, Sônia Bertoni. **Educação física e esporte adaptado**: história, avanços e retrocessos em relação aos princípios da integração/inclusão e perspectivas para o século XXI. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 25, n. 3, 2004.

DINOLD, M.; PEHAM, C. **Benefits of a six-week adapted physical activity program for children with cerebral palsy**. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, v. 15, n. 6, p. 1181, 2018.

FERRAÇO, N. R.; AIRES, D. **Educação Física Escolar e Inclusão de Crianças Autistas**: Possibilidades e Desafios na Perspectiva dos Professores. Disponível em: <https://unisaes.br/...>

FERNANDES, F. R. **Autismo e comportamento**: Uma análise comportamental do desenvolvimento atípico. São Paulo: Editora Clube de Autores, 2019.

FERREIRA, L. S., et al. (2020). **Impacto da Prática Esportiva Inclusiva no Desenvolvimento Psicossocial de Crianças e Jovens**. *Journal of Inclusive Sport and Physical Activity*, 12(1), 45-58.

FONSECA, V. **Educação Física Inclusiva**: uma abordagem centrada no aluno. Editora Manole, 2018.

GASPAR, A. Física. Gestão Escola secular: **Alfabetização e deficiência intelectual**: uma estratégia diferencial. Attica, São Paulo, 2009

<http://www.gestaoescola.secular.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedag.ogica/julho_2016/dee_anexo3.pdf. > Acesso em 13 de jan. 2025.

GLASNER, P. E. Secularismo. In: OUTHWAITE, W.; BOTTOMORE, T. (Ed.). Dicionário do pensamento social do século XX. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, p. 678679, 1996a.

GLAT, R. & BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no Contexto da Educação física inclusiva. In: GLAT, R. (org.). Educação física inclusiva: cultura e vida escola secular. 14 (Coleção Atualidades em Educação Especial, v. VI), Editora Sete Letras, p. 15-35, Rio de Janeiro, 2007.

GOMES, J. A. **Uma revisão bibliográfica sobre o ensino de física para pessoas com deficiência visual**. Conclusão de Curso, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

GOMES, L. P., & BRODERICK, A. (2018). **Autism spectrum disorder**: Supporting communication in physical education. *Strategies: A Journal for Physical and Sport Educators*, 31 (4), 10-16.

GOMES, R., et al. (2019). **Intervenção interdisciplinar na inclusão de alunos com transtorno do espectro autista**: relato de experiência. *Revista Multidisciplinar da UniNassau*, 2(2), 87-95.

GORGATTI, M. G., & VILELA, L. S. (2019). **Inclusão de alunos com transtorno do espectro autista nas aulas de Educação Física**: desafios e possibilidades. *Movimento*, 25(1), e25031.

GORGATTI, M.; SANTOS, M. R. **Educação física inclusiva**: a formação de professores em questão. *Revista Motriz*, v. 25, 2019.

JOHNSON, D. J. E MYKLEBUST, H. R. **Distúrbios de Aprendizagem**. São Paulo: Pioneira, 1987.

KLIN, A. **Autismo**: Uma leitura espetacular. Porto Alegre: Artmed, 2015.

LIMA, AC et al. Políticas públicas e inclusão de pessoas com transtorno da espectro autista. **Revista de Psicologia**, v. 2, pág. 112-125, 2019.

LIMA, C. M. **Educação Inclusiva**: Práticas pedagógicas para alunos com autismo. Rio de Janeiro: Wak, 2019.

LIMA, F. J., LIMA, R. A. F. e SILVA, J. A. **Prioridade da visão**: crença, filosofia, ciência e cegos. *Arquivos de Psicologia Brasil*, 2 (52), 51-61, 2000.

LIMA, P. C .; FONSECA, L. P. Adaptou ou construiu recursos táteis para a aprendizagem de pessoas com deficiência visual no XII Congresso Brasileiro de Educação a Distância e II Congresso Internacional de Educação Superior, 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

MARANHÃO, B. S. S.; SOUSA, M. S. S. Educação Física, Transtorno do Espectro Autístico (TEA) e Inclusão Escolar: **Revisão Bibliográfica**. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/...>

MARQUES, B. D; CALEGARI, Z. C. **Ensino de física para deficientes visuais**: um padrão a ser quebrado. Revista Latino-americana de Educação em Ciências, vol. 1, não. 1, 2014.

MARTIN, Y. **La pédagogie du sport chez les personnes handicapées**. Paris: Vigot, 2000.

MENDES, E. G. (2017). **Direitos Humanos e Inclusão Social**: Reflexões sobre a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Editora Revan.

MORAES, J. C., & MAGALHÃES, L. C. (2019). **Challenges and strategies for physical education teachers working with students with autism spectrum disorder**.

Research in Developmental Disabilities, 87, 1-11, 2019.

NARDI, R; CASTIBLANCO, O. **Didática da Física**, 1ª Edição, Rio de Janeiro, União Nacional dos Editores de Livros, 2014.

NASCIMENTO, A. D; HETKOWSKI, T. M. **Educação e modernidade**: pesquisa científica e tecnológica. Salvador, EDUFBA, 2009, 400 páginas.

NETO, Antenor de Oliveira Silva et al. **Educação inclusiva**: uma escola para todos. Revista Educação Especial, v. 31, n. 60, p. 81-92, 2018.

OLIVEIRA, M. A. et al. **Autismo no Brasil**: Panorama atual e perspectivas de pesquisa. Revista Brasileira de Psicologia, v. 2, n. 1, p. 45-62, 2021.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky: **Aprendizagem e Desenvolvimento**: Um Processo SócioHistórico. São Paulo: Scipione, 1997.

RAMALHO-JÚNIOR, F. et al. **Fundamentals of Physics**. 9ª ed. São Paulo, Moderno, 2007.

RIBEIRO, D. C. **Autismo e psicanálise**: Diálogos possíveis. Rio de Janeiro: Forense, 2018.

SANTOS, F. O., & OLIVEIRA, G. S. (2016). **Adaptações curriculares em Educação Física**: Possibilidades para alunos com transtorno do espectro autista. Revista Brasileira de Educação Especial, 22 (1), 87-100.

SANTOS, L. E. ; SOUSA, R. S. ; MOLHO, L. C. **Ensino de ótica para alunos com deficiência visual**: um desafio a superar. in VII CONNEPI, Tocantins, vol.1, no.1, p. 5, 2012.

SANTOS, M. P., & SILVA, M. A. **Educação Física inclusiva**: desafios e perspectivas na formação de professores. Motricidade, 16(1), 54-66, 2020.

SANTOS, Milton. **Educação inclusiva**: uma abordagem prática. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

SANTOS, P. L. **Autismo no Brasil**: Desafios e perspectivas para uma abordagem interdisciplinar. Revista Interdisciplinar de Estudos em Saúde, v. 4, n. 2, p. 78-92, 2022.

SANTOS, R. S. **Trajetórias de vida no espectro autista**: Uma perspectiva longitudinal. São Paulo: Editora PUC-SP, 2022.

Silva, A. B. **Inclusão no Esporte**: Desafios e Possibilidades. Editora Atheneu.
SILVA, EM Formação interdisciplinar para profissionais que atuam com autismo. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2021.

SILVA, F. A.; SANTOS, S. R.; ALMEIDA, M. A. **Inclusão de Crianças com Autismo na Educação Física Escolar**: Desafios e Perspectivas. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/...>

SOARES, Dulce Consuelo R. **O Cérebro X Aprendizagem**. Disponível em <http://www.profala.com/arteducesp67.htm>. Acessado em 18 de jan. 2024

SOARES, M. A. L. **Educação de deficientes auditivos no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados; Bragança Paulista: EDUSF, 1999.

SOUZA, J. M. **Autismo e abordagem multidisciplinar**: Integração de saberes no contexto clínico. São Paulo: Editora Atlas, 2020.

WINNICK, J. P. **Adapted physical education and sport**. Human Kinetics, 2015.