



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO - UFRPE

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

GIRLANE RAFAEL AGUIAR

**O autismo na Educação Básica: inclusão de estudantes do ensino
médio com TEA nas aulas de Educação Física à luz das normas
legais e estratégias pedagógicas**

RECIFE

2026

GIRLANE RAFAEL AGUIAR

O autismo na Educação Básica: inclusão de estudantes do ensino médio com TEA nas aulas de Educação Física à luz das normas legais e estratégias pedagógicas

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal Rural de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Educação Física.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria do Socorro Valois Alves

RECIFE

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Bibliotecário(a): Suely Manzi – CRB-4 809

A283a Aguiar, Girlane Rafael.
O autismo na educação básica: inclusão de estudantes do ensino médio com TEA nas aulas de educação física à luz das normas legais e estratégias pedagógicas / Girlane Rafael Aguiar. – Recife, 2026.
71 f.

Orientador(a): Maria do Socorro Valois Alves.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Licenciatura em Educação Física, Recife, BR-PE, 2026.

Inclui referências e apêndice(s).

1. Educação inclusiva. 2. Transtorno do Espectro Autista. 3. Educação física escolar - Estudo e ensino. 4. Educação especial 5. Prática de ensino. I. Alves, Maria do Socorro Valois, orient. II. Título

CDD 613.7

GIRLANE RAFAEL AGUIAR

Aprovado em 06 de Julho de 2026

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Maria do Socorro Valois Alves (Orientadora)

Prof.^a Dra. Rosângela Cely Branco Lindoso
Examinadora I

Prof.^a Dra. Rachel Costa de Azevedo Mello
Examinadora II

DEDICATÓRIA

Dedico, este trabalho, primeiramente, a Deus, autor da minha vida, que guiou os meus passos, fortaleceu a minha fé e sustentou minha alma quando o cansaço falou mais alto, cuja infinita sabedoria já conhecia cada palavra escrita antes mesmo que eu sonhasse com este momento. Aos meus pais, dedico não apenas este trabalho, mas todas as minhas vitórias. Muitíssimo obrigada por serem fontes inesgotáveis de amor, exemplo e incentivo. Aos meus irmãos, por me livrarem da solidão da caminhada e tornarem a vida mais colorida, vocês são parte de quem sou. E por fim, dedico este trabalho a todos os estudantes que, diariamente, ensinam que a inclusão não é apenas um direito garantido por lei, mas um compromisso humano construído por meio do respeito, da empatia e da valorização das diferenças. Que suas histórias, desafios, conquistas e singularidades continuem inspirando a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e acessível para todos!

AGRADECIMENTOS

Este momento tem sido marcado por grandes emoções e alegria por ter chegado até aqui, mas, acima de tudo, por muita oração e fé. Agradeço a **Deus**, a quem sirvo, amo e entrego todos os meus caminhos. Sua presença constante me sustentou nos momentos de dificuldade, fortaleceu minha fé diante dos desafios e me concedeu sabedoria, força e perseverança para concluir esta etapa tão importante da minha trajetória acadêmica e pessoal.

Agradeço, com todo o coração, à minha **família**. Aos meus pais com todo o meu amor e profunda admiração, **Lucilene Aguiar** e **Roberto Aguiar**, por todo amor, incentivo e apoio incondicional. Agradeço por terem me guiado na escolha da profissão que hoje exerço com dedicação e carinho, por acreditarem em meu potencial mesmo nos momentos em que eu mesma duvidei, e por permanecerem ao meu lado em cada conquista e desafio enfrentado ao longo dessa caminhada. Vocês são a raiz de tudo o que sou e a razão pela qual consegui chegar até aqui. Obrigada por cada sacrifício invisível, pelas palavras de incentivo nos momentos de cansaço e por me ensinarem, através do exemplo, o verdadeiro significado de resiliência e integridade. Esta conquista não é apenas minha; é a colheita do amor, da fé e da dedicação que vocês plantaram em mim desde o primeiro dia. Tudo o que sou, devo a vocês.

Aos meus irmãos, **Natanaela**, **Natanael** e **Rodrigo**, por serem meu abrigo, a minha primeira definição de comunidade, e por me livrarem da solidão da caminhada e tornarem a vida mais colorida e iluminada, vocês são parte de quem sou. Crescer ao lado de vocês transformou a jornada da vida em uma caminhada mais leve, segura e cheia de significado. Entre risos partilhados, abraços que curam e o silêncio de quem se entende com um único olhar, vocês foram o combustível silencioso para que eu chegasse até aqui. Que esta conquista seja um reflexo do orgulho que tenho de fazer parte do nosso quarteto. Obrigada por caminharem ao meu lado, ontem, hoje e sempre.

Aos meus **amigos** e **colegas**, tanto aqueles que compartilharam comigo esta jornada acadêmica (os da turma e os do PIBID, cada um teve uma peculiar

importância na minha trajetória, sou grata por ter conhecidos todos vocês), quanto os que caminham ao meu lado há muitos anos, agradeço a amizade, companheirismo, apoio, palavras de incentivo e pelos momentos de alegria que tornaram essa trajetória mais leve, divertida e significativa.

Aos **professores** que fizeram parte da minha formação, minha sincera gratidão pelos conhecimentos compartilhados, pela dedicação ao ensino e pelas contribuições que foram fundamentais para meu crescimento profissional e humano. Em especial, agradeço à minha orientadora, **Professora Socorro Valois**, pelos conteúdos didáticos passados com êxito durante a minha jornada de curso no departamento (no qual acabei me apaixonando pelas leis que regem a educação), pela orientação, paciência, disponibilidade e valiosas contribuições ao longo da construção deste trabalho. Sua experiência, comprometimento e incentivo foram essenciais para a realização desta pesquisa.

À **Universidade Federal Rural de Pernambuco**, instituição que me proporcionou uma formação acadêmica de qualidade e inúmeras oportunidades de aprendizado, crescimento e desenvolvimento profissional. À **CAPES**, que me concedeu bolsa através do **Programa de Iniciação à Docência (PIBID)**, para vivenciar o chão escolar. À **professora Cibelly Nascimento**, minha supervisora no PIBID a qual tenho como exemplo e que deu apoio, ensinamentos durante toda a vivência no programa e pelas conversas acerca da profissão e vida, que irão contribuir para minha formação pessoal e profissional.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho e para minha formação ao longo desses anos. Cada apoio recebido, cada palavra de incentivo e cada experiência vivida foram importantes para que este momento se tornasse realidade. Muitíssimo obrigada!

"Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra." Rubem Azevedo Alves

RESUMO

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola tem sido um tema central nos debates sobre educação inclusiva, principalmente no que diz respeito a garantir que esses alunos entrem, permaneçam e participem de verdade do ambiente educacional. Nesse cenário, este trabalho teve como objetivo analisar a inclusão de estudantes com TEA na Educação Básica, com foco nas aulas de Educação Física no Ensino Médio, levando em conta as leis atuais e as estratégias pedagógicas usadas no dia a dia escolar. A pesquisa buscou compreender as dificuldades enfrentadas na prática inclusiva, além de identificar como as políticas públicas, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as metodologias de ensino ajudam no desenvolvimento, na participação e na aprendizagem desses alunos. O estudo foi desenvolvido por meio de uma abordagem qualitativa, utilizando pesquisa documental e de campo. A parte bibliográfica e documental foi feita a partir da análise de livros, artigos científicos e legislações sobre educação inclusiva, Educação Física escolar e TEA. Já a pesquisa de campo contou com a aplicação de entrevistas e questionários direcionados à professora de Educação Física, professor do AEE e gestora. Os dados coletados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011), permitindo cruzar a teoria com a prática. Espera-se que esta pesquisa ajude a compreender a realidade vivida pelas escolas no processo de inclusão, mostrando tanto os avanços das políticas públicas quanto os desafios que ainda existem. Além disso, o estudo busca colaborar para o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas e para ampliar os debates acadêmicos sobre a Educação Física e a inclusão escolar.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Transtorno do Espectro Autista.

Educação Física Escolar. Atendimento Educacional Especializado. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

The inclusion of students with autism spectrum disorder (ASD) in schools has been a central theme in debates on inclusive education, particularly regarding ensuring that these students enter, remain in, and genuinely participate in the educational environment. Against this backdrop, this study aimed to analyze the inclusion of students with ASD in basic education, specifically in high school Physical Education classes, while considering current legislation and pedagogical strategies employed in daily school life. The research sought to understand the difficulties encountered in inclusive practice and to identify how public policies, Specialized Educational Services (AEE), and teaching methodologies support the development, participation, and learning of these students. The study employed a qualitative approach, utilizing bibliographic, documentary, and field research. The bibliographic and documentary components involved analyzing books, scientific articles, and legislation regarding inclusive education, school-based Physical Education, and ASD. Field research involved conducting interviews and administering questionnaires to the Physical Education teacher, the AEE teacher, and the school administrator. The collected data were analyzed using Bardin's (2011) content analysis technique, enabling a synthesis of theory and practice. This research aims to shed light on the realities schools face during the inclusion process, highlighting both the progress made in public policies and the challenges that persist. Furthermore, the study seeks to contribute to strengthening inclusive pedagogical practices and expanding academic discourse on Physical Education and school inclusion.

Keywords: Inclusive Education. Autism Spectrum Disorder. School Physical Education. Specialized Educational Services. Pedagogical Practices.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Avanços históricos dos direitos do TEA no Brasil	10
Quadro 02 - Mapa conceitual em Dispositivos Legais	20
Quadro 03 - Conceito e Definições de Barreiras	23
Quadro 04 - Definição de Estratégias	23
Quadro 05 - Síntese do percurso metodológico	34

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APA - American Psychiatric Association

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CID - Classificação Internacional de Doenças

DSM - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

EF - Educação Física

EM - Ensino Médio

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CIPTEA - Carteira de Identificação da Pessoa com TEA

CENESP - Centro Nacional de Educação Especial

SESPE - Secretaria de Educação Especial

LBI - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

OMS - Organização Mundial da Saúde

OPAS - Organização Pan-Americana da Saúde

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

TEA - Transtorno do Espectro Autista

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CDC - Centro de Controle e Prevenção de Doenças

IBC - Instituto Benjamin Constant

TDAH - transtorno de déficit de atenção e hiperatividade

A/SD - Altas Habilidades/Superdotação

PNE - Plano Nacional de Educação

PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PPP - Projeto Político-Pedagógico

ONU - Organizações das Nações Unidas

SRM - Salas de Recursos Multifuncionais

AEE - Atendimento Educacional Especializado

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	4
2. INCLUSÃO ESCOLAR, TEA E EDUCAÇÃO FÍSICA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E LEGAIS	7
2.1. Conceito do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e suas Definições	11
2.2. Características e os Diagnósticos do TEA	12
2.3. Necessidades específicas e níveis de suporte no TEA	13
2.4. Inclusão Escolar sob a Perspectiva Histórica e Social	14
2.5. Educação Física no Ensino Médio	16
2.6. Estratégias Pedagógicas para Estudantes com TEA nas Aulas de EF	18
2.7. Legislação e Direitos da pessoa com TEA	19
3. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)	27
3.1. Conceito e Finalidade do AEE	27
3.2. Marcos Legais do AEE	29
3.3. Desafios da Implementação	29
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	31
5. PERCURSO METODOLÓGICO	31
5.1. Tipo e abordagem da pesquisa	31
5.2. Campo e participantes da pesquisa	31
5.3. Instrumentos e procedimentos de coleta de dados	32
5.4. Procedimentos de análise dos dados	32
5.5. Aspectos éticos da pesquisa	33
6. ACHADOS DA PESQUISA NO CAMPO EMPÍRICO	34
6.1. A Instrumentalização Burocrática e Coletiva: O PEI e o PAEE	35
6.2. Critérios para o Profissional de Apoio e a Percepção de Autonomia no EM	36
6.3. Tecnologia Assistiva, Adaptações Curriculares e o Protagonismo Juvenil	37
6.4. Avaliação Pedagógicas em a Obrigatoriedade do Laudo Clínico	38
6.5. O Trabalho Colaborativo com a Educação Física e o PPP	38

6.6. A Prática Pedagógica na quadra: entre a experiência docente e os desafios estruturais	40
6.7. Adaptações Metodológicas e Barreiras Sensoriais no EM	41
6.8. Interações sociais na quadra e a fragilidade do apoio profissional	42
6.9. A Institucionalização da Inclusão: Entre a Burocracia Normativa e os Desafios Estruturais de Gestão	43
6.10. O Gerenciamento de Recursos Humanos, o Tempo Escolar e os Limites do Planejamento Colaborativo	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	48
APÊNDICES.....	53

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como tema o autismo na Educação Básica: inclusão de estudantes do ensino médio com TEA nas aulas de Educação Física à luz das normas legais e estratégias pedagógicas.

Nos últimos anos, as discussões acerca da inclusão escolar têm ganhado notável destaque no cenário educacional brasileiro, impulsionadas por transformações conceituais, diagnósticas e sociais. Esse movimento reverbera diretamente na urgência de se discutir a participação efetiva de discentes com TEA no cotidiano escolar, em especial nas aulas de Educação Física.

Historicamente, o termo *autismus* foi utilizado no início do século XX pelo psiquiatra Eugen Bleuler para descrever o sintoma de isolamento severo manifesto em pacientes acometidos por esquizofrenia.

Posteriormente, em 1943, nos Estados Unidos, o psiquiatra infantil Leo Kanner publicou um estudo clínico pioneiro no qual descreve um grupo de onze crianças que apresentavam severas dificuldades na interação social, comportamentos estereotipados, seletividade alimentar extrema e uma forte tendência ao isolamento voluntário - características que, a partir de então, passaram a fundir o conceito de autismo infantil (1943 apud BIALER; VOLTOLINI, 2022). Hans Asperger identificou, por meio de pesquisas independentes, traços semelhantes em seus pacientes juvenis.

Contudo, foi apenas em 1980, com a publicação da terceira edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-III) pela *American Psychiatric Association* (APA), que o autismo foi oficialmente desvinculado da esquizofrenia e classificado de forma autônoma como um transtorno global do desenvolvimento. O DSM é o principal manual de referência utilizado internacionalmente para a classificação e descrição das condições de saúde mental; sua quinta edição (DSM-5) o define como uma “classificação de transtornos mentais e critérios associados elaborada para facilitar o estabelecimento de diagnósticos mais confiáveis desses transtornos” (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 41).

Atualmente, a Organização Mundial da Saúde (OMS) e a versão revisada mais recente do manual, o DSM-5-TR (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2023), caracterizam o Transtorno do Espectro Autista (TEA) como uma condição do

neurodesenvolvimento de origem congênita, marcada por prejuízos persistentes na comunicação, na interação social e no comportamento.

Além dessas características nucleares, os indivíduos com autismo podem manifestar comorbidades associadas, tais como epilepsia, depressão, ansiedade e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). Embora, as manifestações comportamentais se tornem mais evidentes na primeira infância, geralmente nos primeiros anos de vida, a ratificação do diagnóstico ocorre por intermédio de avaliações clínicas, neurológicas e psicopedagógicas multidisciplinares, pautadas nos critérios do DSM e da Classificação Internacional de Doenças (CID-11).

Em síntese, a evolução histórica do conceito do autismo permitiu ampliar o conhecimento científico sobre o tema e reforçar as políticas públicas. Estas políticas representam instrumentos indispensáveis na promoção do direito à educação, estabelecendo as diretrizes para o acesso, a permanência e o pleno desenvolvimento escolar dos estudantes com TEA.

Em termos epidemiológicos, os diagnósticos de TEA têm apresentado um crescimento progressivo em escala global. O transtorno manifesta-se em diferentes regiões geográficas e perpassa famílias de diversas configurações, independentemente de fatores raciais, sociais ou étnicos. Nos EUA, dados divulgados pelo Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC, 2025) apontam que a prevalência do transtorno alcançou a proporção de 1 em cada 31 crianças de 8 anos, evidenciando um avanço expressivo na identificação precoce se comparado ao índice de 1 para 150 registrado no ano de 2000.

No cenário brasileiro, o Censo Demográfico de 2022 realizado pelo IBGE trouxe, de forma inédita, dados oficiais que mapeiam cerca de 2,4 milhões de pessoas diagnosticadas com o transtorno no país, com maior prevalência concentrada na faixa etária dos 5 a 9 anos, predominantemente no sexo masculino (SIQUEIRA, 2025).

Na pesquisa divulgada pelo CDC, em 2020, verifica-se o resultado de que para cada 1 menina com TEA, há 4 meninos com TEA.

Atualmente, segundo dados divulgados em 2023, pela primeira vez, a porcentagem de meninas de 8 anos identificadas com TEA foi superior a 1%. No entanto, uma realidade persiste: os meninos mantiveram quase

quatro vezes mais chances de serem identificados com TEA do que as meninas (SÁ,2023).

Comparações entre os dados do Brasil e dos Estados Unidos, indicam que a prevalência do TEA apresenta proporções semelhantes entre os países, embora exista diferenças metodológicas entre os levantamentos realizados.

Esse cenário de crescente prevalência convoca o ambiente educacional a uma reestruturação profunda. No contexto do Ensino Médio, essa demanda assume contornos de maior complexidade, uma vez que os discentes atravessam a transição para a adolescência, exigindo apoios específicos para o desenvolvimento da socialização e da autonomia.

Na matriz curricular, as aulas de Educação Física aparecem como um espaço único para a expressão corporal, o desenvolvimento motor e a convivência social. Todavia, o ambiente da quadra poliesportiva impõe desafios severos para o estudante com TEA devido à sobrecarga sensorial (ruídos de apitos, eco, estímulos visuais difusos) e à dinâmica complexa dos esportes coletivos. Esse cenário exige a mediação de estratégias pedagógicas intencionais para que a inclusão não seja reduzida à mera presença física do aluno.

A prática pedagógica inclusiva encontra fundamentação em um consolidado conjunto de diretrizes legais vigentes no país. Entre os principais pilares jurídicos, sobressaem a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) e a Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012), responsável por estruturar a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA. Soma-se a esse grupo o Estatuto da Pessoa com Deficiência (LBI nº 13.146/2015).

No cenário internacional, a Declaração de Salamanca (1994) é a principal referência ao defender que as escolas regulares precisam se reorganizar para acolher as diferenças de cada estudante. Isso envolve garantir o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e diminuir as barreiras físicas e de comportamentos na escola.

O interesse por este estudo emergiu do contato prático com indivíduos com TEA e das discussões acadêmicas vivenciadas no decurso da Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal Rural de Pernambuco. Diante do exposto,

delineia-se o seguinte problema de pesquisa: como as normas legais e as estratégias pedagógicas contribuem para a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas aulas de Educação Física no Ensino Médio?

O objetivo geral deste estudo consiste em: analisar a inclusão de estudantes com TEA nas aulas de Educação Física no Ensino Médio, à luz das normas legais e das estratégias pedagógicas utilizadas no contexto escolar, buscando compreender seus impactos na promoção da inclusão escolar e no desenvolvimento educacional desses estudantes.

Como hipótese, considera-se que o arcabouço legal vigente constitui um instrumento impositivo e norteador indispensável para garantir o acesso e a permanência desses discentes.

Ademais, pressupõe-se que a aplicação de estratégias pedagógicas adaptadas pelo profissional de Educação Física - mitigando barreiras sensoriais e metodológicas - favorece o desenvolvimento motor e social do estudante com TEA, embora a efetivação desse processo ainda enfrente gargalos na formação docente e na infraestrutura escolar.

Para o alcance do objetivo geral, traçam-se os seguintes objetivos específicos:

- Compreender diretrizes legais e políticas públicas selecionadas que fundamentam a educação inclusiva e os direitos das pessoas com TEA na Educação Básica;
- Identificar estratégias pedagógicas recorrentes na literatura voltadas para as aulas de Educação Física, com foco na promoção da inclusão de estudantes com TEA;
- Analisar desafios vivenciados por profissionais da educação no processo de inclusão escolar nesse segmento de ensino.

2. INCLUSÃO ESCOLAR, TEA E EDUCAÇÃO FÍSICA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E LEGAIS

Neste capítulo, busca-se compreender os fundamentos teóricos e legais relacionados à inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no

contexto da Educação Básica, com ênfase nas aulas de Educação Física Escolar no Ensino Médio. Para isso, torna-se necessário discutir os conceitos e definições do TEA, suas características, critérios, diagnósticos, níveis de suporte e necessidades específicas, considerando que tais aspectos influenciam diretamente no processo de ensino-aprendizagem e na participação desses estudantes no ambiente escolar.

Historicamente, as pessoas com deficiência estiveram submetidas a processos de exclusão social e educacional. Durante muitos anos, o sistema educacional brasileiro foi marcado por práticas segregacionistas, nas quais os estudantes público-alvo da Educação Especial eram afastados do ensino regular e atendidos em instituições especializadas (REBELO; KASSAR, 2017).

Nesse contexto, a sociedade passou por diferentes fases no que se refere às práticas sociais direcionadas às pessoas com deficiência, iniciando por modelos excludentes e segregadores até alcançar, mais recentemente, os princípios da inclusão social e educacional (SASSAKI, 2005).

O cenário brasileiro mudou muito conforme os debates sobre direitos humanos e inclusão, que ao decorrer do tempo foi ganhando força. A Constituição de 1988 foi o grande marco inicial desse processo ao definir a educação como um direito de todos, sendo uma responsabilidade compartilhada entre o governo e a família.

Na sequência histórica, a consolidação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) deu fôlego a essa engrenagem ao normatizar que o suporte pedagógico especializado deve ser executado, prioritariamente, nos ambientes das escolas regulares comuns (BRASIL, 1996).

Conforme postula Mazzotta (1996), o processo histórico de inserção das pessoas com deficiência na sociedade brasileira pode ser compreendido em dois momentos distintos. O primeiro período, entre 1854 e 1956, foi marcado por iniciativas isoladas e de caráter assistencialista, desenvolvidas principalmente por instituições particulares. Já o segundo período, compreendido entre 1957 e 1993, caracteriza-se pela ampliação das ações governamentais e pela consolidação de políticas públicas de alcance nacional voltadas ao atendimento das pessoas com deficiência.

Nesse contexto, a trajetória da Educação Especial no Brasil teve início ainda no período imperial, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em

1854, atual Instituto Benjamin Constant (IBC), e do Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, atualmente denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

No decorrer do século XX, outras instituições de caráter privado assumiram o protagonismo assistencial, como o Instituto Pestalozzi (1926) e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE, 1954). Merece destaque o pioneirismo da psicóloga Helena Antipoff que, em 1945, estruturou os primeiros serviços de triagem e atendimento pedagógico voltados a discentes com altas habilidades e superdotação (BRASIL, 2008).

No cenário internacional, a Declaração de Salamanca (1994) operou como o grande divisor de águas para a consolidação da educação inclusiva ao postular que as escolas comuns devem acolher todas as crianças, sem qualquer distinção de ordem física, intelectual, social ou linguística. Esse norte ético foi chancelado pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), promulgada no Brasil com status de emenda constitucional pelo Decreto nº 6.949/2009, assegurando um sistema educacional inclusivo em todos os níveis (BRASIL, 2009).

Sob esse prisma, incluir ultrapassa a barreira formal do acesso ou da matrícula; exige a garantia de condições para a permanência, a participação ativa e o aprendizado ao longo da vida. Segundo Mantoan (2003), a inclusão evoca o reconhecimento da diversidade como traço inerente e enriquecedor do processo educativo, demandando transformações profundas nas dimensões arquitetônica, metodológica e atitudinal das escolas.

Nesse contexto, a Educação Física Escolar tem um papel fundamental, pois ajuda a desenvolver as experiências corporais, a coordenação motora, a expressão emocional e o fortalecimento das relações entre os alunos. Por meio das atividades físicas e dos jogos, os estudantes exercitam habilidades físicas e sociais básicas para a cidadania (DARIDO, 2012). Contudo, para garantir esse direito ao estudante com TEA, o professor precisa planejar atividades adaptadas, respeitando as características e os limites sensoriais de cada aluno.

Na história das leis brasileiras, os primeiros passos em direção à inclusão começaram há algumas décadas. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 4.024/1961 fez a primeira menção oficial ao tema em seu artigo 88, indicando que a "educação de excepcionais" deveria, preferencialmente, fazer parte do sistema geral de ensino, embora usasse termos médicos e de exclusão que hoje já foram totalmente

superados (BRASIL, 1961). Anos depois, a Lei nº 5.692/1971 avançou um pouco mais em seu artigo 9º ao garantir o atendimento especial para alunos com deficiências físicas, intelectuais e superdotados, deixando as regras por conta dos Conselhos de Educação (BRASIL, 1971).

A década de 1970 marcou a centralização das políticas em nível federal. De acordo com Mazzotta (1996), a criação do I Plano Setorial da Educação (1972) transformou a Educação Especial em uma área estratégica. Isso levou à publicação do Decreto nº 72.425/1973, que criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), órgão responsável por definir as regras para expandir e melhorar o atendimento em todo o país. Anos mais tarde, esse centro acabou se tornando a Secretaria de Educação Especial (SESPE/MEC).

Quadro 01. Avanços históricos dos direitos do TEA no Brasil

Ano	Acontecimentos
1854 - 1857	Criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (Instituto Benjamin Constant – IBC) e do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).
1911 - 1944	Primeiros estudos e descrições do autismo desenvolvidos por Eugen Bleuler, Leo Kanner e Hans Asperger.
1954	Fundação da Associação de Pais e Amigos Excepcionais (APAE).
1961 - 1973	1961: LDB nº 4.024, reconhece o direito à educação das pessoas com deficiência. 1971: LDB nº 5.692, prevê atendimento específico a estudantes com deficiência e superdotação. 1973: Criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP).
1986 - 1988	Criação da Secretaria de Educação Especial (SEESPE). Promulgação da Constituição Federal de 1988, que assegura a educação como direito de todos e garante o atendimento educacional especializado (AEE) na rede regular.

1994 - 1996	1994: Declaração de Salamanca (marco internacional da inclusão). 1996: Promulgação da LDB nº 9.394/96, consolidando o capítulo da Educação Especial.
2007 - 2009	2007: Lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). 2008: Publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). 2009: Promulgação do Decreto nº 6.949/2009 (Convenção da ONU).
2012 - 2017	2012: Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/12). 2013: Publicação do DSM-5 (consolidação do termo TEA e níveis de suporte). 2015: Lei Brasileira de Inclusão - Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). 2017: Homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).
2020 - 2025	2020: Lei nº 13.977/2020 (Lei Romeo Mion) cria a Carteira de Identificação da Pessoa com TEA (CIPTEA). 2022: Entrada em vigor da CID-11. 2025: Decreto nº 12.686/2025 institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, fortalecendo o AEE.

Fonte: Elaborado pela autora (2026), com base em Brasil (1988, 1996, 2012, 2015, 2025), Mazzotta (1996) e Sassaki (2005).

2.1. Conceito do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e suas Definições

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é compreendido atualmente como um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por déficits persistentes na comunicação e interação social, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, conforme definido pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5 (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

O diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista é estruturado, conforme as diretrizes da APA (2014), a partir de marcadores em dois eixos centrais: as

limitações na reciprocidade socioemocional e na comunicação, somadas à manifestação de focos de interesse fixos e rotinas comportamentais estereotipadas.

A publicação do DSM-5 representou uma quebra de paradigma ao unificar, sob a nomenclatura única de "Espectro", antigas subcategorias que constavam de forma isolada no DSM-IV, tais como o Transtorno Autista clássico, o Transtorno de Asperger, o Transtorno Desintegrativo da Infância e o Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação - excluindo-se deste grupo condições de origem puramente genética, como a Síndrome de Rett. Ao longo das últimas décadas, essa visão mudou completamente, abandonando as antigas teorias psicanalíticas que culpavam os pais pelo.

Com o avanço das neurociências, ficou comprovado que o TEA é uma condição biológica que afeta o desenvolvimento do cérebro, a cognição e a forma como a pessoa processa os estímulos ao seu redor. Os sinais costumam aparecer logo na primeira infância e acompanham a pessoa por toda a vida (MELLO, 2007).

Contudo, o manual passou a definir a gravidade do quadro clínico a partir de três níveis de suporte (Nível 1: exigindo apoio; Nível 2: exigindo apoio substancial; e Nível 3: exigindo apoio muito substancial), esses níveis variam de acordo com o grau de independência e a necessidade de ajuda que a pessoa apresenta para realizar suas atividades do dia a dia.

2.2. Características e os Diagnósticos do TEA

Desde a primeira descrição do autismo por Leo Kanner até os dias atuais, o conceito passou por diversas modificações, especialmente após a introdução dos critérios diagnósticos estabelecidos pelo DSM. Atualmente, o TEA é compreendido como um transtorno do neurodesenvolvimento.

Atualmente, as regras para identificar e diagnosticar o TEA são as mesmas em dois grandes manuais mundiais: o DSM-5 da APA e a CID-11 da OMS. Como apontam De Angelis e Teixeira (2022), a decisão de alinhar os critérios da CID-11 com os do DSM-5 teve o objetivo de simplificar o trabalho dos médicos e tornar a identificação do autismo mais justa, garantindo que os diagnósticos sigam o mesmo padrão em qualquer lugar. Os critérios centrais estruturam-se em eixos fundamentais:

- Déficits na reciprocidade socioemocional; variando desde uma abordagem social anormal e falta de diálogo até a total ausência de iniciativa na interação social.
- Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais utilizados para a interação social; variando desde a comunicação verbal e não verbal pouco integrada, até anormalidades no contato visual e ausência total de expressão facial ou gestos.
- Déficits no desenvolvimento e na manutenção de relacionamentos, adequados ao nível de desenvolvimento (além dos cuidadores); variando desde dificuldades em ajustar o comportamento para se adequar a diferentes contextos sociais até a ausência de interesse por pessoas.

O diagnóstico do TEA possui caráter eminentemente clínico e observacional, subsidiado pela anamnese com os pais, testes psicométricos de rastreio e relatórios pedagógicos escolares. Torna-se imperativo que a equipe multiprofissional execute o diagnóstico diferencial. Isso se deve ao fato de o autismo compartilhar manifestações clínicas semelhantes com outras condições do neurodesenvolvimento, tais como a apraxia da fala, o atraso global do desenvolvimento, a deficiência intelectual isolada, os distúrbios específicos da linguagem, o TDAH e os quadros de perdas auditivas severas (DE ANGELIS; TEIXEIRA, 2022).

2.3. Necessidades específicas e níveis de suporte no TEA

As características do TEA não se manifestam da mesma forma em todas as pessoas; a própria dinâmica do espectro mostra que cada indivíduo tem um perfil único de habilidades e necessidades.

O nível 1 corresponde à necessidade de apoio leve, em que a pessoa tem autonomia para falar e estudar, apresentando apenas dificuldades sutis nas interações sociais. O nível 2 exige um suporte substancial, marcado por dificuldades claras na comunicação verbal e comportamentos rígidos que chamam a atenção de quem está por perto. Já o nível 3 exige um suporte muito substancial, caracterizado por pouca ou nenhuma fala, isolamento severo e grande sofrimento diante de qualquer mudança na rotina (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2023).

O mapeamento desses níveis de suporte exerce influência direta na organização das aulas de Educação Física no Ensino Médio. Os discentes em nível 1 costumam interagir ativamente nas práticas corporais, demandando mediação atenta na interpretação de regras complexas, no gerenciamento de frustrações diante de derrotas e no trabalho cooperativo. Os discentes em nível 2 necessitam de adaptações metodológicas explícitas (regras simplificadas, materiais menos densos). Por sua vez, o nível 3 clama por um plano de intervenção individualizado, focado na estimulação psicomotora elementar.

No Ensino Médio, esses níveis de suporte precisam ser pensados junto com os desafios próprios da adolescência. Nessa fase, o estudante com TEA enfrenta mudanças hormonais, a busca pela identidade e a pressão para se ajustar aos colegas, o que pode aumentar as crises de ansiedade. Soma-se a isso a hipersensibilidade sensorial, em que estímulos táteis ou auditivos (como o eco e os apitos na quadra de Educação Física) podem provocar momentos de forte desorganização.

Portanto, as pesquisas apontam que os níveis de suporte não devem funcionar como rótulos que limitam a capacidade dos alunos, mas sim como guias práticos para definir as adaptações e o apoio necessário para garantir o seu direito à educação.

2.4. Inclusão Escolar sob a Perspectiva Histórica e Social

Historicamente, o sistema educacional brasileiro foi marcado por práticas excludentes, nas quais o acesso à escolarização era destinado apenas a determinados grupos sociais. Nesse contexto, estudantes considerados fora dos padrões homogeneizadores frequentemente eram marginalizados no ambiente escolar, fortalecendo processos de segregação e exclusão (BRASIL, 2008).

Durante muitos anos, os estudantes público-alvo da Educação Especial foram atendidos em instituições segregadas, o que reforçou práticas excludentes no contexto educacional (REBELO; KASSAR, 2017). Com o passar dos anos, as discussões acerca da inclusão escolar ganharam maior visibilidade, contribuindo para mudanças nas políticas educacionais e nas práticas pedagógicas.

Atualmente, a inclusão escolar representa um importante avanço na garantia do direito à educação, tendo como objetivo assegurar o acesso, a permanência, a

participação e a aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças.

No Brasil, esse direito é assegurado pela Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. Complementarmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/1996) determina que a Educação Especial deve ser ofertada preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 1996).

No âmbito internacional, destaca-se a Declaração de Salamanca (1994), considerada um dos principais marcos da educação inclusiva, ao defender que as escolas regulares devem acolher todas as crianças, adaptando suas práticas pedagógicas às necessidades individuais dos estudantes. Esse princípio foi posteriormente reforçado pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 6.949/2009, que assegura o direito das pessoas com deficiência à educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em igualdade de oportunidades com os demais estudantes. Além de garantir o acesso à educação, a Convenção também destaca a importância da acessibilidade, das adaptações razoáveis e do apoio individualizado como condições fundamentais para a efetivação da inclusão escolar.

Nesse sentido, a eliminação de barreiras físicas, comunicacionais e pedagógicas torna-se indispensável para assegurar a participação plena e o desenvolvimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial (BRASIL, 2009). Nesse contexto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) consolidou importantes avanços no cenário educacional brasileiro ao estabelecer a educação inclusiva como paradigma fundamentado nos direitos humanos. O documento compreende igualdade e diferença como princípios indissociáveis e defende a superação de práticas discriminatórias historicamente presentes nos sistemas de ensino.

Segundo Mantoan (2003), a inclusão escolar ultrapassa a simples inserção do aluno com deficiência no ambiente escolar, exigindo a criação de condições que garantam sua participação efetiva no processo de aprendizagem, respeitando suas singularidades e potencialidades. Dessa forma, a inclusão não se limita à matrícula

do estudante na escola regular, mas envolve a construção de condições adequadas para sua permanência, participação, acessibilidade e desenvolvimento integral.

Por outro viés, sob a perspectiva de Lev Vygotsky (2007), o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais estabelecidas entre o indivíduo e o meio em que está inserido. Assim, a escola desempenha papel fundamental no processo de desenvolvimento cognitivo, motor e social dos estudantes, especialmente daqueles com TEA, ao proporcionar oportunidades de interação, aprendizagem e participação no ambiente escolar.

Dessa forma, torna-se necessário repensar práticas pedagógicas, currículos, metodologias e a formação docente, visando atender à diversidade presente no ambiente escolar. A inclusão escolar deve ser compreendida como um processo voltado à promoção de uma educação democrática, acessível, acolhedora e equitativa, garantindo aos estudantes não apenas o acesso à escola, mas também condições efetivas de aprendizagem e participação social.

2.5. Educação Física no Ensino Médio

De acordo com o Coletivo de Autores (1992), a Educação Física escolar deve possibilitar aos estudantes o acesso ao conhecimento produzido historicamente pela cultura corporal. Nessa perspectiva, as práticas corporais ultrapassam a dimensão biológica do movimento e passam a ser compreendidas como manifestações culturais carregadas de significados sociais. Tal compreensão reforça o potencial da Educação Física para promover a inclusão e a valorização da diversidade no ambiente escolar.

A Educação Física escolar enquanto componente curricular da Educação Básica, não se restringe ao desenvolvimento das capacidades físicas dos estudantes. Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a área tem como objeto de estudo a cultura corporal de movimento, abrangendo práticas como jogos, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura. Por meio dessas manifestações, os estudantes têm a oportunidade de desenvolver competências relacionadas à autonomia, ao respeito às diferenças, à cooperação e à participação social.

Neste sentido, a Educação Física escolar contribui para a formação integral dos estudantes, favorecendo não apenas aspectos motores, mas também

cognitivos, afetivos e sociais. Ao proporcionar experiências coletivas e vivências corporais diversificadas, a disciplina torna-se espaço privilegiado para a promoção da inclusão e da valorização da diversidade no ambiente escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/1996) reconhece a Educação Física como componente curricular obrigatório da Educação Básica, integrada à proposta pedagógica da escola (BRASIL, 1996). Nesse sentido, a disciplina assume importante papel na formação dos estudantes, contribuindo não apenas para o desenvolvimento motor, mas também para a socialização, autonomia e participação no ambiente escolar.

No contexto da educação inclusiva, destaca-se o direito das pessoas com deficiência à participação em atividades recreativas, esportivas e de lazer em igualdade de oportunidades com os demais estudantes. Tal perspectiva dialoga diretamente com a Educação Física escolar, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas capazes de assegurar a participação ativa dos estudantes com autismo nas atividades corporais desenvolvidas no ambiente escolar.

De acordo com Darido (2012), a Educação Física deve ir além do rendimento físico, oferecendo experiências variadas que respeitem as diferenças e incluam todos os estudantes. Essa mudança é urgente no Ensino Médio, onde Kunz (2006) critica a forte exclusão gerada pela valorização excessiva da competição e do desempenho técnico nos esportes. Para adolescentes com TEA, esse ambiente competitivo, somado ao barulho e à agitação das quadras, pode causar crises e isolamento. Por isso, o professor deve reorganizar as atividades usando o esporte como ferramenta educativa.

Cidade e Freitas (2002) apontam que, a inclusão não significa tratar todos do mesmo jeito, mas sim realizar as adaptações necessárias para que cada aluno participe e aprenda no seu próprio ritmo. Essa necessidade de adaptação encontra amparo legal na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009). Em seu artigo 30, o documento garante o direito à participação em atividades esportivas e de lazer no ambiente escolar em igualdade de oportunidades, uma prerrogativa que se estende até o Ensino Médio.

Na prática, considerando as especificidades do TEA, o professor pode efetivar esse direito ao organizar suas aulas com recursos visuais, demonstrações, instruções diretas e rotinas estruturadas. Essas estratégias são fundamentais para reduzir barreiras na comunicação e na interpretação de regras, favorecendo o

engajamento do estudante e ampliando suas oportunidades de interação social. Essa prática pedagógica é sustentada pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que exige a eliminação de barreiras no ambiente escolar, e pela Lei nº 12.764/2012, que garante o acompanhante especializado em casos de comprovada necessidade. Na Educação Física, esse profissional atua na mediação das regras e das interações sociais, embora sua presença nunca substitua o papel do professor.

Como aponta a legislação (BRASIL, 2012), a inclusão é fruto de um trabalho colaborativo entre docentes, equipe escolar e família. Contudo, a efetivação desse direito esbarra na formação docente. Apesar das Diretrizes Curriculares Nacionais defenderem o preparo para lidar com a diversidade (BRASIL, 2002), professores de Educação Física ainda enfrentam turmas superlotadas, escassez de materiais e falta de orientação específica sobre o TEA.

Para superar esses obstáculos, Libâneo (2013) defende o uso de metodologias flexíveis, enquanto Soler (2005) destaca que o planejamento e a criatividade são indispensáveis para adaptar as práticas corporais e respeitar o ritmo de aprendizagem de cada um. Na quadra, além dos recursos visuais e da divisão de tarefas em etapas, o professor pode utilizar jogos cooperativos, antecipar a rotina para reduzir a ansiedade do estudante e organizar pares de apoio entre os próprios colegas. Essas ações não apenas facilitam a participação, mas transformam a Educação Física em um espaço essencial para o desenvolvimento motor e social.

Na mesma linha, Bremer, Crozier e Lloyd (2016) apontam que a atividade física estruturada reduz comportamentos estereotipados, melhora o equilíbrio e aumenta o foco e a autonomia do aluno com TEA. Diante disso, a inclusão no Ensino Médio exige muito mais do que garantir o acesso físico do estudante à quadra; demanda uma prática intencional e planejada, capaz de traduzir as diretrizes legais em estratégias reais que considerem os diferentes níveis de suporte e as potencialidades de cada indivíduo.

2.6. Estratégias Pedagógicas para Estudantes com TEA nas Aulas de EF

A inclusão efetiva de estudantes com autismo nas aulas de EF vai além do acesso à escola; ela exige um planejamento intencional que considere as características individuais, os interesses e os níveis de suporte de cada aluno. Por

trabalhar diretamente com o movimento, a cooperação e a expressão corporal, a disciplina tem um potencial único para desenvolver não apenas a parte motora, mas também a comunicação, a autonomia e a socialização desses estudantes.

Segundo Soler (2005), esse processo exige do professor flexibilidade e criatividade para adaptar as atividades de forma significativa. Essas modificações não devem ser vistas como uma simplificação do conteúdo, mas como estratégias de acessibilidade.

Nessa mesma linha, Cidade e Freitas (2002) destacam que a inclusão requer a reorganização de métodos, recursos e avaliações, mudando o foco das limitações do aluno para as suas reais possibilidades de participação, estimulando suas capacidades físicas, cognitivas e sociais.

Na prática pedagógica, a literatura aponta que o uso de instruções curtas, demonstrações e recursos visuais - como cartões de rotina - favorece significativamente o engajamento do aluno com TEA. Além disso, ações como a antecipação das atividades para reduzir a ansiedade, a divisão das tarefas motoras em etapas menores, a adaptação de regras e materiais, o foco na cooperação e a formação de pares de apoio entre os colegas são fundamentais na quadra.

Em consonância com essa visão, Darido e Rangel (2005) afirmam que a Educação Física escolar deve garantir o acesso aos conhecimentos da cultura corporal de movimento, respeitando as singularidades e assegurando o direito inalienável à educação inclusiva.

2.7. Legislação e Direitos da pessoa com TEA

A consolidação da educação inclusiva no Brasil avançou por meio de marcos jurídicos que transformaram o acesso à escola em um direito universal. A consolidação desse aparato legal, que perpassa desde a Constituição Federal de 1988 até as atualizações mais recentes estabelecidas pelo Decreto nº 12.686/2025, impõe novos desafios para o cotidiano escolar.

Internamente, ações como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2007) estruturaram essa transição ao prever a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação continuada de professores (BRASIL, 2007). O amparo específico ao autismo consolidou-se com a Lei nº 12.764/2012, que reconheceu

expressamente a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, assegurando o direito ao diagnóstico, tratamento e ao acompanhante especializado (BRASIL, 2012). Posteriormente, a LBI nº 13.146/2015 cancelou a perspectiva social da deficiência, definindo que as limitações não estão na condição biológica do sujeito, mas sim nas barreiras físicas, pedagógicas e comunicacionais presentes no ambiente escolar (BRASIL, 2015).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), impõe profundas transformações no cotidiano escolar, culminando nas atualizações recentes do Decreto nº 12.686/2025. Este decreto inova ao normatizar o combate ao capacitismo e ao tornar obrigatório o uso de documentos individualizados, como o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e o Plano Educacional Individualizado (PEI) (BRASIL, 2025). Contudo, como preceituam Mazzotta (1996) e Mantoan (2003), a verdadeira inclusão exige superar a mera garantia de matrícula; ela demanda mudanças estruturais, atitudinais e uma formação docente capaz de enxergar a diversidade como um elemento enriquecedor do espaço comum.

Quadro 02. Mapa conceitual em Dispositivos Legais

Conceito	Definição	Lei
Pessoa com Deficiência	- Limitações duradouras de ordem sensorial, intelectual, mental ou física, as quais, em contato com múltiplos obstáculos sociais, tendem a dificultar o envolvimento integral e atuante do sujeito na coletividade sob as mesmas oportunidades ofertadas aos demais cidadãos. - Assegura-se aos cidadãos com deficiência a prerrogativa de equidade em relação a oportunidades sociais, sendo vedada qualquer manifestação ou ato de caráter discriminatório. - O acesso à formação escolar é um direito inalienável do público com deficiência, devendo ser garantido um modelo educacional integrador em todas as etapas formativas, visando a progressão contínua de suas competências físicas, cognitivas, sociais e perceptivas de acordo com suas demandas singulares. - A garantia de condições de acessibilidade viabiliza a independência de sujeitos com deficiência ou restrições de locomoção, impulsionando o pleno	Lei nº 13.146/2015, Art.2º, 4º, 27, 53 e 74. Lei nº 12.764/12, Art. 1º, § 1º e § 2º, I e II. RESOLUÇÃO nº 04/2009; Art. 4º, I, II e III. Decreto nº 12.686/2025, Art. 1º, § 1º e § 3º. Lei nº 9.394/1996,

	usufruto da cidadania e da convivência social. - Fica resguardado o direito de acesso a dispositivos, metodologias, ferramentas e serviços ligados à tecnologia assistiva, com o propósito de elevar o bem-estar e a independência individual. - O quadro de Transtorno do Espectro Autista (TEA) manifesta-se essencialmente por meio de barreiras contínuas na esfera da comunicação e dos vínculos sociais, além da presença de padrões comportamentais reiterados, inclinações temáticas restritas e forte dependência de rituais previsíveis. - Público do Atendimento Educacional Especializado (AEE): engloba indivíduos com deficiências (limitações físicas, cognitivas ou sensoriais persistentes); sujeitos com transtornos globais do desenvolvimento (com descompassos na sociabilidade, comunicação e conduta, a exemplo do TEA); e estudantes com altas habilidades ou superdotação (caracterizados por desempenho notável em eixos do saber). - Salvaguarda a prerrogativa pedagógica de inserção em redes regulares de ensino para alunos laudados com deficiência, TEA e superdotação, mitigando exclusões e visando a paridade de condições. - A modalidade da Educação Especial precisa transpassar de forma integrada todos os segmentos e níveis escolares, viabilizada pela oferta de suportes especializados e ferramentas de assistência. - Confirma a obrigatoriedade do ingresso em salas de aula regulares do ensino comum, disponibilizando os aportes necessários para salvaguardar a inserção, a continuidade dos estudos e a apropriação do conhecimento. - Sendo uma obrigação compartilhada entre o núcleo familiar e o Estado, o processo educacional apoia-se em conceitos emancipatórios e de cooperação, objetivando a formação integral do estudante, sua introdução cidadã e inserção profissional. - O processo de ensino guiar-se-á por premissas fundamentais como: paridade de circunstâncias para o ingresso e a continuidade na instituição de ensino, valorização da liberdade, tolerância mútua e manutenção de referenciais qualitativos.	Art. 2º, 3º, I, IV e IX.
Pessoa com Transtorno do Espectro Autista	- Define-se o indivíduo com TEA como aquele que manifesta um quadro clínico delimitado por lacunas	Lei nº 12.764/12, Art. 1º, 2º, 3º, 3-A e 7º, § 1º e § 2º, I, II,

	contínuas nos eixos da interatividade social e da comunicação, além de apresentar rotinas rígidas, condutas estereotipadas e reações sensoriais atípicas. - Para fins estritamente jurídicos e de garantias de direitos, o cidadão diagnosticado com TEA equipara-se à pessoa com deficiência em todas as esferas legais. - Estipula parâmetros estruturais para salvaguardar as prerrogativas do público com TEA por meio da cooperação intersetorial, engajamento comunitário, suporte terapêutico, empregabilidade, disseminação de saberes, qualificação de recursos humanos, amparo aos núcleos familiares e fomento à produção científica. - Assegura à pessoa com autismo as garantias fundamentais de subsistência digna, amparo contra violações de direitos, assistência médica, instrução escolar, colocação profissional, habitação regular e proteção previdenciária e assistencial. - Regulamenta a provisão de monitor especializado para alunos com TEA inseridos na rede regular de ensino, desde que atestada tecnicamente a urgência desse suporte no cotidiano escolar. - Garante o direito à identificação em fases iniciais, intervenção terapêutica por equipe interdisciplinar, suporte alimentar balanceado, fornecimento farmacológico e orientações relativas ao acompanhamento clínico. - Afiança o ingresso irrestrito tanto na educação básica regular quanto em cursos voltados à qualificação técnica e profissionalizante. - Cria a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTA), instituindo um documento oficial de identificação que assegura preferência e agilidade no atendimento junto a estabelecimentos governamentais e particulares, sobretudo na saúde, assistência e educação. - Veda de forma absoluta a rejeição de matrículas escolares em função do diagnóstico de TEA ou de qualquer outra limitação, estipulando sanções administrativas e multas severas para os diretores ou autoridades escolares responsáveis pela recusa. - População assistida pelo AEE: compreende sujeitos com deficiências (limitações físicas, mentais, intelectuais ou perceptivas permanentes); indivíduos com transtornos globais do desenvolvimento (com	III e IV. RESOLUÇÃO n° 04/2009, Art. 4°, I, II e III. Decreto n° 12.686/2025, Art. 1°, § 1°, § 2° e § 3°.
--	---	--

	descompassos na comunicação, sociabilidade e comportamento, o que engloba o TEA); e discentes com altas habilidades ou superdotação (notável facilidade e alta performance em domínios específicos do saber). - Valida juridicamente o sujeito com TEA sob a categoria de pessoa com deficiência, visando o usufruto imediato de todas as ações e proteções estipuladas pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar.	
--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com base em Brasil nos dispositivos relacionados

Quadro 03. Conceito e Definições de Barreiras

Barreiras	Conceitos e Definições	Lei
Barreiras	- Qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:	Lei nº 13.146/2015, Art. 3º.
Barreiras Urbanísticas	- As existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;	Lei nº 13.146/2015, Art. 3º, IV – A, E e F.
Barreiras Atitudinais	- Atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;	Lei nº 13.146/2015, Art. 3º, IV – A, E e F.
Barreiras Tecnológicas	- As que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias;	Lei nº 13.146/2015, Art. 3º, IV – A, E e F.

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com base em Brasil nos dispositivos relacionados

Quadro 04. Definição de Estratégias

Conceito	Definição	Lei
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva -	- Regulamenta-se a implantação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar, cujo propósito é salvaguardar o acesso à formação pedagógica em redes inclusivas para discentes laudados com deficiências, altas habilidades/superdotação e transtorno do espectro autista, mitigando preconceitos e priorizando a	Decreto nº 12.686/2025, Art. 1º e 2º, §1º, §2º e §3º, I, II, III, IV, V, VI, VII e VIII.

PNEEPEI	equidade de condições. - A modalidade de Educação Especial deve se fazer presente de modo interdisciplinar e transversal em todas as fases, segmentos e níveis de ensino, disponibilizando suportes especializados e insumos de assistência pedagógica. - Valida juridicamente o educando com TEA sob o escopo de pessoa com deficiência, com o intuito de assegurar suas prerrogativas e garantias no ambiente de aprendizagem. - Afiança o ingresso irrestrito e o envolvimento dinâmico dos discentes assistidos pela Educação Especial em salas de aula do ensino comum, viabilizando as ferramentas de suporte indispensáveis para a continuidade dos estudos e a apropriação do conhecimento. - Consagra a atividade educacional como um direito fundamental, irrestrito e universal de toda a sociedade. - Garante as condições necessárias para o ingresso, a continuidade, o engajamento pleno e a evolução cognitiva dos alunos que compõem o público-alvo da Educação Especial. - Estimula a paridade de oportunidades e o acolhimento institucional por meio do respeito às demandas e especificidades individuais de cada estudante. - Adota a pluralidade e a diversidade humana como pilares basilares e indispensáveis do fazer pedagógico. - Estabelece diretrizes e ações combativas frente ao capacitismo e a quaisquer outras expressões de intolerância ou exclusão no ecossistema escolar. - Resguarda as condições de acessibilidade arquitetônica e fomenta a incorporação de recursos atrelados às tecnologias assistivas nas rotinas de estudo. - Estimula a cooperação integrada entre as pastas da educação, assistência social e saúde, visando uma assistência global e multidimensional aos educandos. - Identifica, valoriza e respeita as múltiplas singularidades e demandas apresentadas pelos alunos com deficiência.	
---------	--	--

Atendimento Educacional Especializado - AEE	- Determina-se a obrigatoriedade de os sistemas de ensino efetuarem a matrícula de discentes com altas habilidades, deficiências e transtornos globais do desenvolvimento em salas do ensino comum regular. Concomitantemente, deve-se garantir o acesso ao AEE na rede pública ou em entidades filantrópicas, confessionais e comunitárias sem fins lucrativos. Esse atendimento visa complementar ou complementar o percurso escolar por meio de aportes e metodologias de acessibilidade que eliminem entraves ao aprendizado. - A prestação do AEE ocorrerá, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais durante o período contraturno do aluno, atuando como um suporte complementar à escolarização regular, jamais em caráter substitutivo. - Regulamenta-se a oferta do suporte pedagógico do AEE de modo complementar ou suplementar inclusive para educandos que se encontrem em regime de internação hospitalar ou atendimento domiciliar. - Os estudantes que estiverem registrados simultaneamente no ensino comum e no atendimento especializado geram dupla contagem de recursos no âmbito do financiamento do FUNDEB. Esse repasse orçamentário está condicionado ao vínculo do aluno na escola regular, podendo a assistência ocorrer em ambientes da própria escola ou em polos especializados parceiros. - O desenho do plano de atendimento do AEE deve ser construído pelo professor especialista em estreito diálogo com os docentes das disciplinas regulares, com o núcleo familiar e com as demais redes de apoio do estudante. - Compete à unidade escolar assegurar a infraestrutura material, os insumos tecnológicos, o corpo docente especializado e os arranjos colaborativos necessários para a plena execução do AEE. - O profissional responsável pelo AEE deve obrigatoriamente possuir diploma de licenciatura e especialização ou qualificação voltada à área de Educação Especial. - São atribuições do docente do AEE: o planejamento e a estruturação de insumos didáticos e de acessibilidade, a orientação continuada a pais e professores regentes, e a articulação de ações que	RESOLUÇÃO nº 04/2009, Art. 1º, 2º, 5º, 6º, 8, 9, 10, 12 e 13, I, II, III, IV, V, VI, VII e VIII. Decreto 12.686/2025, Art. 11 e 12, § 2º, § 3º e § 4º. Lei nº 9.394/1996, Art. 4º, III.
--	--	--

	potencializem o engajamento dos discentes. - O estudo de caso é estabelecido como a metodologia padrão para a coleta, organização e registro de subsídios diagnósticos e práticas do AEE, figurando como a etapa preliminar obrigatória para identificar o público da educação especial. Os diagnósticos obtidos nessa fase darão subsídio para a estruturação do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e do Plano Educacional Individualizado (PEI). - Torna-se mandatória a confecção de registros pedagógicos individuais e continuamente atualizados, a exemplo do PAEE e do PEI, originados a partir do estudo de caso. Esses documentos têm como meta balizar a regência nas salas de aula comuns, as intervenções no AEE, as tarefas de docência compartilhada na escola e as conexões intersetoriais. - O desenvolvimento e a aplicação do PEI, bem como de outros relatórios pedagógicos de mesma natureza adotados pelas secretarias de educação, devem seguir estritamente os critérios normativos estipulados para o PAEE neste Decreto. - A escola fica encarregada de emitir um parecer pedagógico formal que autorize e valide o uso de aparelhos digitais portáteis como ferramentas de tecnologia assistiva, focando na evolução cognitiva, interatividade e sociabilidade do aluno laudado. - O compromisso estatal com a instrução pública gratuita será consolidado mediante a oferta de suporte especializado gratuito aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação, atuando de maneira transversal em todos os segmentos e níveis educacionais, preferencialmente na rede regular de ensino.	
Tecnologia Assistiva	- Abrange o conjunto de dispositivos, ferramentas, maquinários, insumos, metodologias, critérios, ações e serviços desenvolvidos com o intuito de ampliar a funcionalidade prática ligada à atividade e ao engajamento social da pessoa com deficiência ou limitação de trânsito. Essa área visa assegurar autonomia, emancipação individual, bem-estar e inclusão plena na sociedade.	Lei nº 13.146/2015, Art. 3º, III.

Fonte: Elaborado pela autora (2026) com base em Brasil nos dispositivos relacionados

3. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

A consolidação da educação inclusiva no Brasil exigiu a implementação de políticas e serviços capazes de garantir não apenas o acesso dos estudantes público-alvo da Educação Especial à escola regular, mas também sua permanência, participação e aprendizagem ao longo do processo educativo. Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) emerge como uma importante estratégia para assegurar condições que favoreçam o desenvolvimento dos discentes com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação no ambiente escolar.

A partir dos avanços legais e das transformações ocorridas nas políticas educacionais brasileiras - especialmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) - o AEE passou a ocupar papel central na organização dos sistemas de ensino. Sua proposta fundamenta-se na identificação e eliminação de barreiras arquitetônicas, comunicacionais e metodologias que possam dificultar o acesso ao currículo e a participação dos discentes nas atividades escolares comuns.

No caso dos estudantes com TEA, o AEE pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à comunicação, interação social, regulação comportamental e a autonomia, por meio da utilização de recursos de tecnologia assistiva e adaptações pedagógicas específicas. Cumpre destacar que o AEE não substitui o ensino regular, mas atua de maneira complementar e suplementar ao processo de escolarização, colaborando de forma intersetorial para a efetivação dos princípios inclusivos nos diferentes níveis da Educação Básica.

3.1. Conceito e Finalidade do AEE

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) funciona de forma transversal para apoiar a inclusão. Segundo a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008), seu objetivo é fornecer ferramentas de acessibilidade para que o estudante aprenda junto aos colegas sem deficiência. Recentemente, o Decreto nº 12.686/2025 fortaleceu essa estrutura ao criar a Rede Nacional de

Educação Especial Inclusiva, focada na formação profissional, na oferta de apoio técnico e na produção de materiais adaptados (BRASIL, 2025). Embora ocorra no contraturno dentro das Salas de Recursos Multifuncionais, o AEE no Ensino Médio deve ir além do reforço acadêmico, preparando o adolescente com TEA para a autonomia, o protagonismo juvenil e o mundo do trabalho.

Para os alunos com autismo que exigem maior suporte (Níveis 2 e 3), a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) garante o direito a um acompanhante especializado para auxiliar na locomoção, alimentação e comunicação (BRASIL, 2015).

No entanto, as pesquisas alertam que a presença desse profissional não resolve a inclusão por si só; ela depende do planejamento do professor regente e da quebra de barreiras por parte da turma. Na Educação Física, o profissional de apoio deve trabalhar em parceria com o professor de quadra, agindo como um facilitador das dinâmicas e dos jogos coletivos, sem isolar o estudante e sem assumir o papel pedagógico do docente.

Com base nessas Diretrizes Operacionais (Resolução CNE/CEB nº 4/2009) e no Decreto nº 7.611/2011, o AEE assume duas funções principais na Educação Básica: o atendimento complementar, que aprofunda as estratégias de aprendizagem do aluno com TEA no contraturno, e o atendimento suplementar, voltado ao enriquecimento curricular e ao desenvolvimento de habilidades específicas para a autonomia.

- Complementar: destinado a estudantes com deficiência e TEA, com objetivo de prover apoios contínuos que viabilizem sua plena participação nas salas comuns do ensino regular;
- Suplementar: destinado aos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD), visando enriquecer e aprofundar o currículo escolar.

É fundamental destacar que o acesso a esse atendimento não pode ser obrigado à apresentação de um laudo médico. A avaliação pedagógica e o estudo de caso feitos pela própria equipe escolar são ferramentas legalmente suficientes para justificar e iniciar o suporte especializado (BRASIL, 2015).

Como apontam Rebêlo e Kassar (2017), o AEE funciona como uma ponte entre a realidade do aluno e o currículo escolar. Por isso, exige-se uma formação docente sólida para garantir que as estratégias criadas na Sala de Recursos saiam

do papel e transformem o dia a dia nas salas de aula comuns e nas quadras poliesportivas.

3.2. Marcos Legais do AEE

A consolidação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Brasil estruturou-se por meio de leis fundamentais. O ponto de partida é a Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 208 define o dever do Estado em ofertar esse atendimento, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) reforçou essa regra ao estabelecer a Educação Especial como uma modalidade transversal, que acompanha o aluno desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Pensando no planejamento a longo prazo, a Meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE - Lei nº 13.005/2014) determinou a universalização do acesso ao AEE, garantindo a implantação de salas de recursos multifuncionais e serviços especializados (BRASIL, 2014).

Esse ordenamento nacional dialoga diretamente com acordos internacionais, como a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6.949/2009), que exigem sistemas de ensino baseados na equidade.

No caso específico do autismo, a Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012) garantiu o direito à escolarização com suportes individualizados, enquanto a Lei Brasileira de Inclusão (LBI - Lei nº 13.146/2015) avançou ao proibir a cobrança de taxas extras e ao exigir adaptações práticas para a acessibilidade (BRASIL, 2015). Juntos, esses marcos mostram que o AEE deixou de ser um favor ou ajuda assistencial para se tornar um direito garantido por lei.

3.3. Desafios da Implementação

Apesar do forte amparo legal, a prática do AEE no cotidiano das escolas públicas - especialmente no Ensino Médio - enfrenta sérios obstáculos. A literatura científica contemporânea adverte que o isolamento das práticas pedagógicas e o excesso de burocracia nos registros administrativos tendem a esvaziar o potencial

do atendimento especializado (MIRANDA et al., 2025). No Ensino Médio, esse desafio é ainda maior: enquanto nos anos iniciais o professor do AEE dialoga com apenas um regente, nessa etapa o contato precisa ser feito com dezenas de docentes de diferentes disciplinas. Diante dessa divisão, matérias práticas como a Educação Física frequentemente ficam de fora do planejamento colaborativo.

O professor de Educação Física, muitas vezes, não recebe as informações do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) ou do Plano Educacional Individualizado (PEI), sendo obrigado a desenvolver suas aulas na quadra sem o respaldo técnico das estratégias de regulação e comunicação criadas na Sala de Recursos.

Esse isolamento é agravado pela falta de formação inicial e continuada. Como salientam Rebêlo e Kassar (2017), a falta de preparo teórico sobre as especificidades do TEA gera insegurança, resultando em práticas que oscilam entre a exclusão velada (como deixar o aluno ocioso na quadra) e a integração apenas física.

Além disso, Prado e López (2023) apontam barreiras estruturais crônicas, como a escassez de materiais adaptados, a inadequação arquitetônica dos espaços esportivos e a falta de horários garantidos na jornada de trabalho para o planejamento coletivo entre os professores e o especialista do AEE.

Outro ponto frágil é a superficialidade com que a inclusão é tratada no Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas. Quando o PPP não define os fluxos de atendimento, as funções dos profissionais de apoio e as flexibilizações curriculares, a inclusão vira apenas uma formalidade.

Portanto, a consolidação desse processo no ambiente escolar exige uma mudança cultural e atitudinal que recuse a padronização dos estudantes. Superar esses desafios requer investimentos reais em infraestrutura, garantia de horários para a coordenação pedagógica interdisciplinar e uma formação contínua que habilite os docentes a enxergar as práticas corporais e os esportes na adolescência como um direito inalienável de todos.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa foi desenvolvida sob a abordagem qualitativa que, conforme Minayo (2015), debruça-se sobre um nível de realidade que não pode ser quantificado ou reduzido a variáveis numéricas. A investigação qualitativa trabalha com o universo de múltiplos significados, motivos, aspirações, crenças e valores, revelando-se a abordagem ideal para compreender as nuances do processo de inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Quanto aos objetivos, o estudo assume caráter descritivo e exploratório. Segundo Gil (2008), a pesquisa descritiva tem como finalidade primordial registrar e analisar as características de determinado fenômeno, estabelecendo relações consistentes entre os fatos observados no campo.

Para a consecução dos objetivos, o desenho metodológico combinou a pesquisa documental e a pesquisa de campo.

5. PERCURSO METODOLÓGICO

5.1. Tipo e abordagem da pesquisa

A etapa da pesquisa documental compreendeu a análise minuciosa do arcabouço jurídico e das políticas públicas que normatizam a educação inclusiva no território nacional. Foram examinados documentos como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e o recente Decreto nº 12.686/2025.

5.2. Campo e participantes da pesquisa

A pesquisa de campo foi realizada na Escola Técnica Estadual, instituição de ensino público localizada no município do Recife, Pernambuco, que atende à modalidade do Ensino Médio técnico.

O universo de participantes foi delimitado por critérios de inclusão intencionais, composto por três (3) profissionais que atuam diretamente no contexto escolar da referida unidade: 1 Professor de Educação Física atuante no Ensino Médio, 1 Professor especialista responsável pelo AEE na Sala de Recursos Multifuncionais e 1 Membro da equipe gestora. Justifica-se a escolha desses atores em virtude da necessidade de cruzar as diferentes perspectivas pedagógicas e administrativas sobre o cotidiano escolar e o suporte ao adolescente com autismo.

5.3. Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

O instrumento mobilizado para a coleta de dados empíricos foi a entrevista semiestruturada, guiada por roteiros previamente elaborados com questões abertas direcionadas a cada segmento profissional. Conforme aponta Gil (2008), a entrevista semiestruturada confere ao pesquisador uma flexibilidade controlada, permitindo a exploração e o aprofundamento de temas imprevistos que emergem durante o diálogo.

As entrevistas foram aplicadas no primeiro semestre de 2026, nas dependências da própria instituição de ensino, em datas e horários previamente acordados com os participantes. Os roteiros buscaram identificar as estratégias pedagógicas mobilizadas nas aulas práticas de Educação Física, o nível de articulação com a Sala de Recursos, a acessibilidade das instalações esportivas e as barreiras atitudinais ou metodológicas enfrentadas. Os depoimentos foram gravados em áudio mediante autorização expressa e, posteriormente, submetidos à transcrição fidedigna para análise.

5.4. Procedimentos de análise dos dados

O tratamento interpretativo das transcrições de campo seguiu os passos metodológicos da técnica de Análise de Conteúdo, formulada por Bardin (2011). O percurso analítico obedeceu rigorosamente às três fases sistemáticas indicadas pela autora:

- Pré-análise: realização da leitura flutuante e constituição do *corpus* de análise;

- Exploração do material: codificação e classificação das falas em unidades de registro;
- Tratamento dos resultados: categorização temática, inferência lógica e posterior discussão crítica das evidências empíricas à luz do referencial teórico adotado.

5.5. Aspectos éticos da pesquisa

Por envolver a coparticipação de seres humanos, o estudo atendeu irrestritamente aos preceitos éticos fixados pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que regulamenta as diretrizes aplicáveis às investigações em Ciências Humanas e Sociais. Desse modo, assegurou-se a proteção à dignidade humana, a privacidade e a confidencialidade das informações.

Antes de iniciar a coleta, todos os sujeitos foram informados detalhadamente sobre a natureza, os riscos mínimos e os objetivos da pesquisa, manifestando sua concordância voluntária por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O anonimato dos profissionais e da instituição foi preservado ao longo de todo o texto através da substituição dos nomes reais por códigos da profissão (como Professora de Educação Física, Professor do AEE, Gestora), garantindo o sigilo pessoal e institucional.

Quadro 05. Síntese do percurso metodológico

Elemento	Descrição
Natureza da pesquisa	Pesquisa qualitativa
Objetivo da pesquisa	Pesquisa descritiva
Procedimentos técnicos	Pesquisa documental e de campo
Local da pesquisa	Escola Técnica Estadual - Recife/PE
Participantes	Três profissionais da educação (professora de Educação Física, professor do AEE e gestora).
Instrumentos de coleta de dados	Entrevistas semiestruturadas
Técnica de análise dos dados	Análise de Conteúdo (Bardin, 2011)
Base documental	Dispositivos legais relacionados nas Referências
Referencial teórico	Literatura clássica e contemporânea sobre TEA, Inclusão Escolar, Atendimento Educacional Especializado e Didática da Educação Física.
Aspectos éticos	Consentimento voluntário via TCLE, garantia de anonimato e sigilo das informações (Resolução CNS nº 510/2016).

Fonte: Elaborado pela autora (2026)

6. ACHADOS DA PESQUISA NO CAMPO EMPÍRICO

Análise da Entrevista com o Professor do Atendimento Educacional Especializado

Para compreender a inclusão prática na Escola Técnica Estadual (ETE) escolhida, foram entrevistados o professor da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) - pedagogo e especialista na área - e a professora de Educação Física, com mais de 10 anos de regência no Ensino Médio. Os dados revelam as contradições entre as diretrizes legais e o cotidiano da quadra.

6.1. A Instrumentalização Burocrática e Coletiva: O PEI e o PAEE

O planejamento para estudantes com TEA exige documentos norteadores. Conforme o Decreto nº 12.686/2025, o docente do AEE detalhou o fluxo digital adotado na rede estadual de Pernambuco:

[...] esse documento é para estudantes com deficiência, e é organizado/realizado pela secretaria de educação, e aí o professor do AEE preenche pelo *forms* através de uma conta educacional, é trimestral na escola. De acordo com a Lei, se faz um estudo de caso [...], todas as informações que pega do aluno instrumentalizam o PEI (Professor do AEE, 2026).

Embora o plano reúna dados de identificação, saúde e laudos, o grande desafio é a transição do registro digital para a prática. O professor do AEE aponta a falta de engajamento dos regentes: "alguns professores leem e outros nem se interessam" (Professor do AEE, 2026). Essa queixa confirma-se no relato da professora de Educação Física, que aponta sua exclusão na montagem do documento:

[...] alguns professores leem e outros nem se interessam. [Busco] sempre nas reuniões falar o quão importante é esse processo para entender que as ações não podem ser feitas de qualquer jeito, pois preciso cobrar isso deles (Professor do AEE, 2026).

Por conta desse distanciamento, a docente declarou que "raramente" utiliza o PEI. Esse cenário acende um alerta: quando o professor de área é excluído da concepção do plano, o documento perde sua função norteadora. Como postula Mantoan (2003), a eficácia do PEI não é o cumprimento de prazos burocráticos, mas sua validação como guia diário de aula, exigindo mudanças atitudinais na cultura escolar.

6.2. Critérios para o Profissional de Apoio e a Percepção de Autonomia no EM

Na ETE, os estudantes com TEA são identificados com Nível 1 de suporte, o que dispensa o profissional de apoio escolar (Lei nº 12.764/2012) por critérios funcionais:

[...] todos são verbais, autônomos, independentes e super funcionais, então o que é posto pela secretaria de educação e pela própria lei é que o estudante que precise de apoio profissional é aquele que necessita de ajuda para a locomoção, alimentação e higienização. Portanto, não há justificativa para solicitar esse tipo de profissional para a escola (Professor do AEE, 2026).

O relato alinha-se à Lei nº 12.764/2012, que vincula o direito ao monitor aos casos de "comprovada necessidade" (BRASIL, 2012), e aos critérios da APA (2023) para o Nível 1. O docente trouxe ainda uma nuance sobre o Ensino Médio: a busca dos adolescentes pela padronização entre os pares gera a negação do diagnóstico, fazendo com que um monitor em sala cause resistência.

Por outro lado, a professora de Educação Física expõe que, quando o profissional de apoio se faz presente na instituição para outros estudantes, sua atuação na quadra é falha: "Atua de forma isolada e participa pouco da mediação, pois não tem acompanhamento individual para o aluno" (Professora de Educação Física, 2026).

Esse isolamento indica um erro conceitual grave. Pela legislação vigente, o assistente terapêutico ou mediador deve atuar facilitando a comunicação e a organização do estudante com TEA (BRASIL, 2012). Deixá-lo à margem das dinâmicas coletivas corrobora os alertas da literatura, dado que o apoio especializado não deve atuar de forma paralela, sob o risco de segregar o aluno dentro da própria sala regular (SOLER, 2005; LIBÂNEO, 2013).

6.3. Tecnologia Assistiva, Adaptações Curriculares e o Protagonismo Juvenil

O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) preconiza a eliminação de barreiras por meio da Tecnologia Assistiva (TA). No contexto investigado, os recursos são mobilizados de forma a respeitar a individualidade e os limites subjetivos dos discentes. O leitor de tela associado ao uso de fones de ouvido tem se mostrado eficiente na mediação pedagógica, auxiliando na interpretação de textos e enunciados.

A resistência e a negação da condição de deficiência também se manifestam no uso das TAs. O professor exemplifica com o caso de estudantes com baixa visão que rejeitam recursos tradicionais como a lupa, preferindo a ampliação de fontes no próprio *smartphone*, demonstrando que o uso de tecnologias universais e discretas favorece a inclusão sem estigmatização.

No Ensino Médio, o foco do AEE desloca-se da alfabetização para o desenvolvimento da autonomia e do protagonismo juvenil. Na ETE, as estratégias mapeadas envolvem:

- Flexibilização de avaliações: Redução quantitativa de questões (em acordo com pais e alunos) e aplicação em ambientes reservados (como a biblioteca) para mitigar os impactos do barulho e do tempo de execução;
- Socialização: Estímulo ao trabalho em grupo para o desenvolvimento de competências socioemocionais;
- Projetos de Extensão (NEX): Direcionamento dos estudantes com TEA para áreas de interesse pessoal (como a música), fomentando habilidades profissionais e de expressão cultural;
- Eventos Institucionais: Participação ativa nos Jogos Escolares e na "Semana da Pessoa com Deficiência", que culmina em uma tarde de talentos voltada à expressão artística de estudantes atípicos.

Essas ações encontram amparo na perspectiva de Lev Vygotsky (2007), para quem o desenvolvimento humano ocorre primordialmente por meio das interações sociais estabelecidas entre o indivíduo e o meio. Ao estruturar trabalhos em grupo e engajar os discentes no Núcleo de Extensão (NEX) e em festivais de talentos, a escola atua como mediadora no processo de desenvolvimento cognitivo, motor e

social desses adolescentes com TEA. Como aponta a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), essas vivências diversificadas oportunizam o desenvolvimento de competências relacionadas à autonomia, ao respeito às diferenças, à cooperação e à participação social.

6.4. Avaliação Pedagógica sem a Obrigatoriedade do Laudo Clínico

Amparando-se na LDB e na LBI (Lei nº 13.146/2015), a escola não condiciona o atendimento especializado à apresentação do laudo médico. O relato do professor do AEE corrobora a primazia da avaliação pedagógica: "O laudo serve sim, mas o professor e a equipe pedagógica fazem a avaliação mesmo o aluno tendo ou não o laudo" (Professor do AEE, 2026).

O fluxo ocorre de maneira orgânica: o regente identifica os sinais e aciona o AEE, que realiza uma triagem com o estudante, entrevistas com as famílias e recolhimento de dados com os docentes. Essa conduta afasta o modelo puramente médico do autismo - superação defendida por Mello (2007) - e abraça o modelo biopsicossocial. Ao atender dois estudantes sem laudo formalizado mediante termo de aceitação da família, a ETE cumpre as diretrizes da Declaração de Salamanca (1994) e da Convenção da ONU (BRASIL, 2009).

6.5. O Trabalho Colaborativo com a Educação Física e o PPP

A articulação entre o AEE e o componente curricular de Educação Física assume um caráter de parceria profícua na ETE. O entrevistado enfatiza que as aulas práticas são imprescindíveis para o desenvolvimento de habilidades motoras e cognitivas que os estudantes atípicos tendem a perder sem o estímulo adequado.

O diálogo com a professora de Educação Física foi classificado como fluido e constante. O docente destaca a flexibilidade da profissional regente:

[...] ela faz um trabalho de adaptação, atividade diferenciada, coloca ele em um grupo que se engaja mais, o aluno faz a atividade esportiva juntamente com a turma (Professor do AEE, 2026).

Esta prática pedagógica vai ao encontro do que propõem Cidade e Freitas (2002), ao afirmarem que a Educação Física inclusiva deve promover adaptações que viabilizem a participação de todos, o que não consiste em tratar os estudantes de maneira igual, mas em oferecer condições adequadas para cada um.

Adicionalmente, ao criar estratégias flexíveis e grupos de apoio entre os pares, a docente evita a exclusão comum no Ensino Médio. Essa etapa é amplamente criticada por Kunz (2006) pela frequente hipervalorização do rendimento esportivo e da competição técnica. Assim, a postura da professora reflete a superação desse modelo tradicional excludente por meio do esporte educacional e do planejamento criativo (SOLER, 2005).

A parceria relatada ilustra que, embora a Lei nº 12.764/2012 preveja o suporte técnico, a verdadeira inclusão na Educação Física "é resultado do trabalho colaborativo entre docentes, equipe escolar, família e profissionais" (BRASIL, 2012). Coaduna-se, assim, com Darido (2012) e com o Coletivo de Autores (1992), ao entender a Educação Física como a socialização e o acesso ao conhecimento da cultura corporal de movimento de forma democrática.

Por fim, ao analisar se essas práticas decorrem de esforços isolados ou de uma cultura institucionalizada, o professor revelou que o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola passou por uma reformulação recente, contendo formalmente a Sala de Recursos e as previsões de adaptações. Rompe-se, progressivamente, com o histórico de exclusão e a herança de serviços puramente assistencialistas criticados por Rebelo e Kassir (2017) e Mazzotta (1996).

Conclui-se, a partir da fala do docente, que a inclusão na ETE é uma construção processual e consciente: "é algo que a gente promove, que a escola pode ser ou não ser" (Professor do AEE, 2026). Essa reflexão final evoca o pensamento de Libâneo (2013), ao exigir dos profissionais uma constante reflexão crítica sobre o papel social da escola frente à diversidade, demonstrando que a acessibilidade atitudinal e curricular requer vigilância contínua para que o direito à educação não seja apenas uma conquista legal, mas uma realidade prática.

Análise da entrevista com a Professora de Educação Física

6.6. A Prática Pedagógica na quadra: entre a experiência docente e os desafios estruturais

Para compreender o desdobramento das ações inclusivas no âmbito prático das atividades corporais, entrevistou-se a professora de Educação Física da instituição, graduada em Licenciatura e com mais de 10 anos de regência no Ensino Médio.

A docente atua diretamente com turmas que possuem estudantes com TEA matriculados. A análise de suas respostas revela distanciamentos importantes entre o arcabouço normativo-legal e as condições reais de trabalho docente. Ao ser questionada sobre sua participação na construção coletiva do Plano Educacional Individualizado (PEI), conforme prevê o Decreto nº 12.686/2025, a professora relatou um fluxo centralizado:

Geralmente o professor do AEE participa das formações específicas e repassa para todos os professores. O professor de Educação Física não participa diretamente na construção (Professora de Educação Física, 2026).

Esse distanciamento na elaboração reflete-se na utilidade prática do documento, uma vez que a docente declarou que "raramente" utiliza o PEI para adaptar suas aulas. Tal constatação contrapõe-se à percepção inicial do professor do AEE, que acreditava fornecer amplo acesso ao documento através de pastas físicas.

O cenário relatado pela regente acende um alerta acadêmico: quando o professor de área é excluído do processo de concepção do PEI, o documento tende a perder sua função norteadora. Embora a LDB nº 9.394/1996 e o Decreto nº 12.686/2025 garantam o direito a planos pedagógicos individualizados, a ausência de uma construção de fato coletiva enfraquece o trabalho colaborativo (BRASIL, 1996; 2025).

A falta de formação continuada e específica desponta como um dos principais obstáculos estruturais enfrentados pela professora, que afirmou não ter recebido capacitações recentes voltadas ao TEA na Educação Física.

Diante disso, os principais fatores apontados por ela como grandes dificultadores da inclusão foram a infraestrutura/recursos materiais da escola e, drasticamente, o número elevado de alunos por turma. Como a literatura aponta, as insuficiências da formação inicial e continuada, somadas ao elevado contingente de discentes por sala, geram insegurança e se constituem como barreiras severas no cotidiano escolar, limitando o potencial pleno de inclusão.

6.7. Adaptações Metodológicas e Barreiras Sensoriais no EM

O currículo de Educação Física no Ensino Médio é historicamente tensionado pela cobrança do desempenho esportivo e do modelo competitivo. Para subverter essa lógica excludente, criticada por Kunz (2006) ao pontuar a urgência de superar a hipervalorização do rendimento nos esportes coletivos, a professora adota caminhos metodológicos baseados na equidade. Ela pontua que os objetivos de aprendizagem para os estudantes com TEA devem ser diferenciados, a depender do nível de suporte e das habilidades de cada um.

Ao planejar, a docente afirma que "quase sempre" adapta os objetivos, conteúdos e métodos de avaliação, flexibilizando as regras do jogo a partir da observação direta. Como experiência positiva de sucesso prático, destacou:

Aulas trabalhando os esportes paralímpicos fazendo com que todos os alunos participassem com adaptações foi uma experiência positiva (Professora de Educação Física, 2026).

Essa prática relatada vai ao encontro das defesas de Cidade e Freitas (2002), indicando que a Educação Física inclusiva deve oferecer condições adequadas para que cada aluno possa participar e aprender de acordo com suas necessidades particulares, utilizando o esporte educacional como vetor de engajamento.

Adicionalmente, quando questionada sobre as estratégias pedagógicas mais eficazes, a docente elegeu a mediação por colegas (monitoria entre pares) e o foco

em atividades individuais ou em pequenos grupos. No que tange às barreiras comunicativas e assistivas (LBI nº 13.146/2015), a professora indicou que a escola "não dispõe" de materiais especificamente adaptados ou recursos visuais/comunicativos para a quadra. Ela atribuiu baixa eficácia ao uso de cartões visuais ou rotinas rígidas na sua realidade prática.

Contudo, no gerenciamento das barreiras sensoriais - cruciais em ambientes ruidosos de quadra - a professora confirmou a estratégia adotada pela escola:

Os alunos que têm problema de sobrecarga sensorial usam fone de ouvido para diminuir o ruído (Professora de Educação Física, 2026).

Essa providência prática atenua o sofrimento acústico gerado por apitos, ecos e gritos característicos das aulas práticas, os quais, conforme a literatura alerta, podem disparar episódios agudos de desorganização comportamental e crises de ansiedade em adolescentes com autismo.

6.8. Interações sociais na quadra e a fragilidade do apoio profissional

Sob a perspectiva histórico-cultural de Lev Vygotsky (2007), o desenvolvimento humano é mediado pelas interações sociais e pela cultura. No ecossistema da ETE, a dimensão das barreiras atitudinais (socialização) apresentou um índice bastante favorável.

A professora avaliou positivamente o comportamento dos estudantes típicos frente aos colegas laudados:

Na minha escola geralmente eles são bem acolhidos e desse modo conseguem participar da maioria das aulas (Professora de Educação Física, 2026).

Esse acolhimento espontâneo valida as premissas de Vygotsky (2007) e Mantoan (2003), demonstrando que a convivência na diversidade atua de forma enriquecedora para ambos os lados, combatendo o histórico de exclusão e

segregação que imperou na Educação Especial brasileira no século passado (REBELO; KASSAR, 2017).

Por outro lado, uma fragilidade marcante foi identificada no que tange ao profissional de apoio escolar (Lei nº 12.764/2012).

Enquanto o professor do AEE justificava a ausência desse monitor devido ao perfil autônomo dos alunos (TEA Nível 1), a professora de Educação Física expõe as consequências práticas dessa falta na dinâmica da aula. Ela pontuou que o suporte oferecido pela escola se encontra em um nível mediano de suficiência (Nível 3) e fez uma revelação sobre a atuação desse profissional quando presente:

Atua de forma isolada e participa pouco da mediação, pois não tem acompanhamento individual para o aluno (Professora de Educação Física, 2026).

Evidencia-se uma falha conceitual e operacional na atuação do assistente de apoio na quadra. Conforme preconizado pela Lei nº 12.764/2012, o acompanhante especializado deve contribuir para a mediação das atividades, favorecendo a organização e a comunicação do aluno com TEA (BRASIL, 2012).

O isolamento do profissional em relação às dinâmicas práticas da Educação Física corrobora as críticas da literatura: o apoio especializado não pode atuar de forma paralela ou cindida, sob o risco de segregar o estudante dentro da própria aula regular, necessitando, em vez disso, de um planejamento intencional e criativo que envolva flexibilidade (SOLER, 2005; LIBÂNEO, 2013).

Análise da entrevista com a Gestora

6.9. A Institucionalização da Inclusão: Entre a Burocracia Normativa e os Desafios Estruturais de Gestão

Para compreender as engrenagens administrativas e as decisões políticas que balizam as ações inclusivas na Escola Técnica Estadual (ETE), entrevistou-se a gestora da instituição. A análise de suas respostas, coletadas por meio de roteiro

semiestruturado (Gestora, 2026), permite desvelar como as diretrizes de acessibilidade e os recursos públicos são gerenciados na ponta do sistema educacional.

Ao ser questionada sobre a operacionalização das diretrizes de educação inclusiva e as especificidades do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Projeto Político-Pedagógico (PPP) - com fulcro nas teses de Mantoan (2003) -, a gestora afirmou que tal previsão ocorre de maneira "parcial" (Gestora, 2026). Essa resposta lança luz sobre o hiato existente entre a teoria e a prática pedagógica relatada nos tópicos anteriores: embora o professor do AEE tenha mencionado uma reformulação recente do PPP para inclusão da Sala de Recursos, a percepção da gestão de que o documento atende apenas "parcialmente" às adaptações curriculares e aos critérios de flexibilização de componentes práticos, como a Educação Física, ratifica a necessidade de amadurecimento institucional.

Essa fragilidade ganha contornos mais severos quando analisada sob a ótica do financiamento e dos recursos de acessibilidade previstos pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI nº 13.146/2015) e pelo Decreto nº 12.686/2025.

Diante da indagação sobre o recebimento de verbas públicas para a aquisição de materiais e adaptação arquitetônica de espaços comuns, a resposta da liderança institucional foi categórica: "não recebemos" (Gestora, 2026). Esse dado orçamentário é crucial para compreender cientificamente a queixa anterior da professora de Educação Física, que apontou a falta de materiais especificamente adaptados ou recursos visuais na quadra poliesportiva.

Como a literatura alerta, a ausência de fomento e repasse financeiro estatal estrangula a capacidade de inovação e adaptação física das escolas, delegando o sucesso da inclusão quase que exclusivamente ao voluntarismo docente.

6.10. O Gerenciamento de Recursos Humanos, o Tempo Escolar e os Limites do Planejamento Colaborativo

O gerenciamento de recursos humanos desponta como um dos nós críticos da gestão escolar na ETE. Quando confrontada com as exigências da Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana), que resguarda o direito ao profissional de apoio escolar, a gestora revelou que o principal desafio administrativo enfrentado junto à Secretaria de Educação recai sobre a "falta de estrutura" (Gestora, 2026) para

garantir a contratação, a permanência e a formação continuada desses agentes em tempo hábil.

Essa "falta de estrutura" governamental amarra os achados desta pesquisa em uma contradição operacional: enquanto o professor do AEE adota o discurso oficial de dispensa do monitor devido ao perfil autônomo (Nível 1) dos discentes, a professora de Educação Física lida com as lacunas práticas dessa carência na quadra.

Quando o profissional de apoio eventualmente se faz presente na instituição para atender outras demandas, ele atua de forma cindida. Isso ocorre porque a precariedade estrutural relatada pela gestão impede o oferecimento de formações específicas voltadas às especificidades do autismo nas aulas práticas de Educação Física.

Por fim, no que tange à articulação pedagógica e ao tempo institucional para o planejamento coletivo - elemento amplamente defendido por Rebelo e Kassar (2017) -, a gestora declarou que "todas as quintas-feiras são garantidas as aulas-atividades" (Gestora, 2026).

Contudo, a efetividade desse espaço temporal parece não atingir a totalidade dos atores. O fato de os professores possuírem o horário protegido na quinta-feira contrasta com o isolamento do profissional de apoio e com a exclusão da professora de Educação Física na formulação do PEI. A exclusão desses profissionais dos momentos de planejamento indica que a coordenação pedagógica assegura o tempo cronológico, mas ainda carece de estratégias de mediação para transformá-lo em um espaço de construção verdadeiramente interdisciplinar.

Essa dinâmica é agravada pela periodicidade da formação continuada oferecida aos líderes pedagógicos pela rede de ensino.

A gestora informou que as capacitações voltadas à legislação da Educação Especial Inclusiva "ocorrem uma média de duas vezes ao ano" (Gestora, 2026). Essa frequência reduzida limita a instrumentalização dos gestores para mediar conflitos estruturais e orientar o corpo docente de forma contínua, corroborando as teses de Libâneo (2013) sobre a necessidade de uma vigilância e reflexão crítica perenes, para que a acessibilidade atitudinal não seja asfixiada pela engrenagem burocrática escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo dedicou-se a responder à seguinte problemática de pesquisa: como as normas legais e as estratégias pedagógicas contribuem para a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas aulas de Educação Física no Ensino Médio?

A partir do percurso metodológico adotado - que integrou a pesquisa documental e de campo -, foi possível mapear os avanços e os desafios reais enfrentados na consolidação da educação inclusiva.

As evidências empíricas e teóricas colhidas confirmaram parcialmente a hipótese inicial do trabalho. Ficou demonstrado que o arcabouço legal brasileiro - como a Lei nº 12.764/2012 e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) -, embora robusto em sua dimensão normativa, encontra severas barreiras para sua materialização no cotidiano escolar. Apesar dessas limitações, as diretrizes legais permanecem como pilares indispensáveis para assegurar o acesso, a permanência e o respeito aos estudantes da Educação Especial.

Da mesma forma, evidenciou-se que a mobilização intencional de estratégias pedagógicas adaptadas potencializa significativamente a participação dos discentes nas atividades, impulsionando seu desenvolvimento motor, cognitivo, socioemocional e cultural. No entanto, a confirmação parcial da hipótese reside no fato de que a existência da lei, por si só, não foi suficiente para extinguir processos de exclusão velada.

Entre as principais barreiras institucionais identificadas na pesquisa de campo, destacam-se a insuficiência de formação continuada para os docentes das disciplinas regulares, a escassez de materiais didáticos adaptados, a inadequação arquitetônica e a fragilidade na operacionalização do trabalho colaborativo para atender aos diferentes níveis de suporte exigidos pelos educandos com TEA.

No caso específico da Educação Física Escolar, ficou evidente que o componente curricular desempenha papel central na inclusão, atuando como vetor de socialização, autonomia, cooperação e apropriação da cultura corporal de movimento. Para além do ganho motor, as aulas práticas ampliam as redes de comunicação e fortalecem os vínculos intersubjetivos entre os pares.

Contudo, para que esses benefícios se concretizem, é imperioso superar o modelo de integração meramente física ou de práticas desprovidas de

intencionalidade pedagógica, priorizando um planejamento individualizado que reconheça as especificidades e as demandas de acessibilidade de cada adolescente. Ademais, a articulação com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a atuação dos profissionais de apoio despontam como parcerias estratégicas, cuja eficácia depende de um diálogo fluido e simétrico com o professor regente.

Sobretudo, este estudo reforça que a responsabilidade ética e pedagógica de incluir não pode ser atribuída exclusivamente aos especialistas do AEE, devendo ser assumida de forma corresponsável por toda a comunidade escolar.

Em suma, conclui-se que a inclusão efetiva de estudantes com TEA nas aulas de Educação Física vai muito além do mero cumprimento de formalidades burocráticas. Trata-se de um processo que exige reestruturação atitudinal do corpo docente, flexibilização das matrizes metodológicas e a consolidação de uma cultura escolar pautada no direito à diversidade.

Por fim, espera-se que as reflexões suscitadas por esta investigação contribuam para o adensamento dos debates científicos na área, servindo de estímulo para que futuras pesquisas investiguem caminhos práticos capazes de expandir o desenvolvimento pleno e o protagonismo dos estudantes atípicos nos diferentes cenários educacionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, DF: Presidência da República, 1971.

BRASIL. Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1973.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2002.

BRASIL. Presidência da República. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Brasília, DF: MEC, 2007.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o

Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: CNE, 2009.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2009.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 2012.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. Brasília, DF: CNS, 2016.

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

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

BREMER, Emily; CROZIER, Marla; LLOYD, Mark. Systematic review of outcomes following physical activity interventions for children and youth with autism spectrum disorder. *Autism*, v. 20, n. 4, p. 389-404, 2016.

CIDADE, Ruth Eugênia Amarante; FREITAS, Patrícia Silvestre de. Introdução à educação física e aos esportes adaptados. Curitiba: UFPR, 2002.

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de educação física. São Paulo: Cortez, 1992.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DARIDO, Suraya Cristina. Educação física na escola: conteúdos, suas dimensões e significados. São Paulo: Unesp, 2012.

DE ANGELIS, Maria Célia; TEIXEIRA, Maria Eloísa. O diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista na transição para a CID-11: convergências e desafios clínicos. *Revista Brasileira de Neurologia e Psiquiatria*, v. 26, n. 1, p. 45-58, 2022.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: UNESCO, 1994.

GIL, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KUNZ, Elenor. Transformação didático-pedagógica do esporte. 7. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2013.

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

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. Autismo: guia prático. 5. ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MIRANDA, Roberto Silva; ALMEIDA, Letícia Rocha; CARDOSO, Fernanda Souza; NUNES, Thiago Oliveira. O impacto da burocratização do Atendimento Educacional Especializado na gestão escolar do Ensino Médio. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 106, e-p2539, 2025.

PRADO, Juliana Rezende; LÓPEZ, Miguel Ángel. O Atendimento Educacional Especializado e o Ensino Médio: reflexões sobre a articulação pedagógica e a formação continuada. *Revista Educação Especial*, v. 36, n. 2, p. 112-131, 2023.

REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência no Brasil. *Cadernos Cedes*, v. 37, n. 102, p. 157-170, 2017.

SÁ, Clarisse. **Uma a cada 36 crianças é autista, segundo CDC**. Autismo e Realidade, 14 abr. 2023. Disponível em: <https://autismoerealidade.org.br/2023/04/14/uma-a-cada-36-criancas-e-autista-segundo-cdc/>

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 6. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2005.

SIQUEIRA, Breno. Censo 2022 identifica 2,4 milhões de pessoas diagnosticadas com autismo no Brasil. *Agência de Notícias IBGE*, 23 maio 2025. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de->

[noticias/noticias/43464-censo-2022-identifica-2-4-milhoes-de-pessoas-diagnosticadas-com-autismo-no-brasil.](#)

SOLER, Reinaldo. Educação física inclusiva: em busca de uma escola para todos. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro de entrevista para o professor de Educação Física

Objetivo: Identificar as estratégias pedagógicas utilizadas para a inclusão de estudantes com TEA nas aulas de Educação Física e os desafios enfrentados nesse processo.

1. Você atua (ou já atuou) com turmas de Ensino Médio que incluíam estudantes diagnosticados com TEA?
2. Você recebeu alguma formação continuada ou capacitação específica sobre Inclusão e/ou Transtorno do Espectro Autista (TEA)?
3. Tecnologia Assistiva (LBI nº 13.146/2015): O Estatuto da Pessoa com Deficiência garante o acesso a recursos de acessibilidade e tecnologias assistivas para a eliminação de barreiras comunicacionais e pedagógicas. Existem materiais adaptados ou recursos visuais/comunicativos mobilizados especificamente para as práticas corporais dos estudantes com TEA na quadra?
4. Com que frequência você utiliza o Plano Educacional Individualizado (PEI) ou o documento equivalente para adaptar suas aulas de Educação Física para estudantes com TEA?
5. Avalie de 1 a 5 seu nível de conhecimento sobre as principais normas legais (ex: Lei Brasileira de Inclusão, Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei Berenice Piana, Constituição Federal de 1988 e etc.) que garantem o direito à educação inclusiva para estudantes com TEA.

6. Em suas aulas, quais estratégias pedagógicas você considera mais eficazes para promover a participação ativa de estudantes com TEA na Educação Física?
7. Em que medida os seguintes fatores facilitam ou dificultam a inclusão de estudantes com TEA nas aulas de Educação Física?
8. Você acredita que os objetivos de aprendizagem para estudantes com TEA na Educação Física devem ser diferenciados dos demais estudantes?
9. Descreva brevemente uma experiência positiva ou um desafio significativo que você enfrentou ao trabalhar a inclusão de um estudante com TEA nas aulas de Educação Física do Ensino Médio.
10. Você já participou de capacitações específicas sobre Transtorno do Espectro Autista (TEA) e sua inclusão na Educação Física?
11. Em sua opinião, o suporte oferecido pela escola (como Atendimento Educacional Especializado - AEE, ou profissional de apoio) é suficiente para as aulas de Educação Física?
12. Você já teve estudantes com TEA matriculados em suas turmas de Ensino Médio de Educação Física?
13. Ao planejar atividades para estudantes com TEA, qual a frequência de adaptação dos objetivos, conteúdos e métodos de avaliação?
14. Utilize a escala abaixo para indicar a eficácia das estratégias pedagógicas que você mais utiliza para incluir estudantes com TEA nas aulas de Educação Física:
 1. Uso de Rotinas e Previsibilidade
 2. Comunicação Visual (cartões, quadros)
 3. Divisão de tarefas em etapas menores

4. Uso de interesses específicos do aluno para motivar a participação
5. Pareamento com colegas (tutoria entre pares)

() Não Aplicável () Baixa Eficácia () Média Eficácia () Alta Eficácia

15. Quais são os principais desafios encontrados para a inclusão plena de estudantes com TEA nas aulas de Educação Física no Ensino Médio?
16. De que forma você adapta as regras e o ambiente do jogo/esporte para garantir a participação e segurança do estudante com TEA?
17. Adaptações Metodológicas: O currículo de Educação Física no Ensino Médio tradicionalmente privilegia os esportes coletivos e as dinâmicas competitivas. Quais estratégias pedagógicas são adotadas para flexibilizar regras, materiais e espaços para incluir o adolescente com TEA ativamente?
18. Barreiras Sensoriais e Arquitetônicas: A literatura indica que o ambiente das quadras esportivas pode gerar sobrecarga sensorial (apitos, ecos, ruídos intensos). Como a escola e o corpo docente gerenciam essas barreiras físicas e sensoriais para evitar a desorganização ou o isolamento do estudante com TEA?
19. Barreiras Atitudinais (Socialização): Sob a perspectiva das interações sociais (Vygotsky), como você avalia o engajamento dos estudantes sem deficiência no acolhimento e na cooperação com os colegas com TEA durante as práticas corporais coletivas?
20. Avalie de 1 a 5 seu nível de confiança ao lidar com situações de crise ou desregulação emocional de estudantes com TEA durante a aula de Educação Física.

Apêndice B – Roteiro de entrevista para o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Objetivo: Compreender a atuação do Atendimento Educacional Especializado no processo de inclusão de estudantes com TEA.

1. AEE e Novas Políticas (Decreto nº 12.686/2025): O recente decreto normatiza a obrigatoriedade de documentos pedagógicos individualizados, como o Plano Educacional Individualizado (PEI). Como ocorre a elaboração e o acompanhamento desse plano na ETE? O professor de Educação Física participa desse processo de construção coletiva?
2. Profissional de Apoio (Lei nº 12.764/2012): A legislação assegura acompanhante especializado ao discente com TEA no ensino regular quando comprovada a necessidade. Na realidade prática desta escola, como se dá a atuação e a articulação desse profissional nas aulas de Educação Física? Ele auxilia na mediação ou atua de forma isolada?
3. Tecnologia Assistiva (LBI nº 13.146/2015): O Estatuto da Pessoa com Deficiência garante o acesso a recursos de acessibilidade e tecnologias assistivas para a eliminação de barreiras comunicacionais e pedagógicas. Existem materiais adaptados ou recursos visuais/comunicativos mobilizados especificamente para alunos com TEA?
4. Com que frequência você realiza a comunicação e a troca de informações sobre o estudante com TEA com seus responsáveis?
5. A Especificidade do AEE no Ensino Médio e Adolescência: Enquanto nos Anos Iniciais o AEE foca muito em alfabetização e letramento, no Ensino Médio o estudante com TEA atravessa a transição para a vida adulta e o mercado de trabalho. Como o plano de AEE na ETE tem adaptado seus objetivos para contemplar o protagonismo juvenil, a autonomia social e a regulação emocional desse adolescente?

6. Avaliação Pedagógica Sem Laudo (Baseado na LBI e LDB): o acesso ao AEE não depende obrigatoriamente de laudo médico. Como a Sala de Recursos da escola conduz a identificação pedagógica inicial das necessidades do estudante com TEA quando há demora no diagnóstico clínico?
7. Elaboração e Compartilhamento do PEI/PAEE (Baseado no Decreto nº 12.686/2025): Como é estruturado o Plano Educacional Individualizado (PEI) para os estudantes com TEA atendidos? Existe um fluxo sistemático para que o professor de Educação Física acesse esse documento, compreenda os níveis de suporte (1, 2 ou 3) do estudante e aplique as orientações visuais ou de comunicação na quadra?
8. Intersetorialidade e Rede de Apoio: O novo decreto institui a importância de ações intersetoriais. O AEE da escola estabelece pontes de comunicação com os terapeutas externos do aluno (psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos) ou com a família, e como essas informações sobre hipersensibilidade sensorial ou comportamento são repassadas para o professor de Educação Física?
9. Trabalho Colaborativo (Docência x AEE): Como se caracteriza o diálogo pedagógico e a troca de orientações entre o professor de Educação Física regente e o professor especialista da Sala de Recursos Multifuncionais (AEE) nesta instituição?
10. Projeto Político-Pedagógico (PPP): Você considera que as propostas inclusivas, as atribuições dos profissionais e as adaptações curriculares para o Ensino Médio estão organicamente estruturadas no PPP da escola, ou a inclusão ainda se ampara em esforços isolados dos docentes?

Apêndice C – Roteiro de entrevista para a equipe gestora

Objetivo: Analisar as ações institucionais voltadas à inclusão de estudantes com TEA.

1. A escola possui um Plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) para estudantes com TEA?
2. Institucionalização da Inclusão no PPP (Baseado em Mantoan, 2003): Como as diretrizes de educação inclusiva e as especificidades do estudante com TEA no Ensino Médio estão operacionalizadas no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da ETE? O documento prevê de forma clara as adaptações curriculares e os critérios de flexibilização para componentes práticos, como a Educação Física?
3. Financiamento e Recursos de Acessibilidade (Baseado na LBI nº 13.146/2015 e Decreto nº 12.686/2025): O novo decreto prevê a ampliação dos serviços de apoio técnico e fomento a recursos acessíveis. Como a gestão avalia o recebimento de verbas públicas para a aquisição de materiais e adaptação arquitetônica de espaços de uso comum, especificamente a quadra poliesportiva e instalações esportivas da escola?
4. Gerenciamento de Recursos Humanos (Baseado na Lei nº 12.764/2012): A Lei Berenice Piana prevê o direito ao profissional de apoio escolar/auxiliar terapêutico. Quais são os principais desafios administrativos que a gestão enfrenta junto à Secretaria de Educação para garantir a contratação, a permanência e a formação continuada desses profissionais na escola em tempo hábil?
5. Tempo Institucional para Planejamento Coletivo (Baseado em Rebêlo; Kassar, 2017): A literatura aponta que a falta de articulação pedagógica fragiliza a inclusão. Como a coordenação pedagógica organiza a carga horária de trabalho (como as horas-atividade ou reuniões de planejamento)

para garantir que o professor de Educação Física, o professor do AEE e os profissionais de apoio consigam planejar juntos as estratégias de ensino?

6. Formação Continuada de Gestores e Coordenadores: Como líderes pedagógicos, a gestão e a coordenação participam de formações continuadas promovidas pela rede de ensino voltadas à legislação da Educação Especial Inclusiva para mediar conflitos e orientar o corpo docente da instituição?