

O planejamento das aulas de educação física para alunos com transtorno do espectro autista

Planning physical education classes for students with autism spectrum disorder

Larissa Linke Simon¹
Camila Rúbia Alves de Oliveira²
Josiano Guilherme Puhle³

Resumo

A falta de familiaridade de alguns professores de Educação Física com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) pode apresentar obstáculos significativos na concepção e implementação de suas aulas. Este estudo busca identificar as principais barreiras didáticas enfrentadas por esses professores em relação aos alunos com TEA. Dois docentes de Educação Física, que trabalham em escolas públicas, foram entrevistados individualmente por meio de um roteiro semiestruturado e elaborado pelos pesquisadores, abordando temas como conhecimento sobre TEA, recursos disponíveis para planejamento de aulas e desafios específicos no ensino de alunos com TEA. Os dados foram analisados qualitativamente com base nas respostas dos professores. Os resultados revelaram que um dos professores não havia recebido formação específica sobre autismo, enquanto o outro tinha algum conhecimento adquirido durante sua formação acadêmica. Ambos enfrentaram desafios relacionados à concentração, atrasos no desenvolvimento e comunicação dos alunos com TEA. A convivência com alunos sem deficiências foi relatada como positiva. Quanto ao método de Análise do Comportamento Aplicada (ABA), um dos professores demonstrou familiaridade e destacou sua eficácia, enquanto o outro não estava ciente deste método. Conclui-se que, além da formação inicial, é fundamental que os professores busquem constantemente atualizar seus conhecimentos sobre transtornos e deficiências, a fim de enfrentar melhor os desafios no planejamento e implementação de suas aulas.

Palavras-chave: Educação Física; Planejamento; Autismo; Escola.

Abstract

Some Physical Education teachers' lack of familiarity with Autism Spectrum Disorder (ASD) can present significant obstacles in the design and implementation of their classes. This study seeks to identify the main teaching barriers faced by these teachers in relation to students with ASD. Two Physical Education teachers, who work in public schools, were interviewed individually using a semi-structured questionnaire prepared by the researchers, covering topics

¹ Graduada no curso de Educação Física Licenciatura da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). E-mail: simonlarissa072@gmail.com

² Graduada no curso de Educação Física Licenciatura da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc). E-mail: camilaarubia4545@gmail.com

³ Doutorando em Ciências da Saúde no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Mestre em Ciências Biomédicas pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Biomédicas pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). Docente no cursos de Graduação em Educação Física, Biomedicina, Farmácia, Odontologia, Nutrição e Fisioterapia da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc/Campus de São Miguel do Oeste). É membro do Grupo de Pesquisa em Ambiente e Saúde e, também, do Grupo de Estudos e Pesquisa em Atividade Física e Educação Física Escolar. E-mail: josiano.guilherme@unoesc.edu.br

such as knowledge about ASD, resources available for lesson planning and specific challenges in teaching students with ASD. The data was analyzed qualitatively based on the teachers' responses. The results revealed that one of the teachers had not received specific training on autism, while the other had some knowledge acquired during his academic training. Both faced challenges related to concentration, developmental delays and communication among students with ASD. Living with students without disabilities was reported as positive. Regarding the Applied Behavior Analysis (ABA) method, one of the teachers demonstrated familiarity and highlighted its effectiveness, while the other was not aware of this method. It is concluded that, in addition to initial training, it is essential that teachers constantly seek to update their knowledge about disorders and disabilities, in order to better face challenges in planning and implementing their classes.

Keywords: Physical education; Planning; Autism; School.

1. Introdução

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) foi descrito pela primeira vez em 1943 por Leo Kanner, psiquiatra austríaco, que caracterizou o autismo como um distúrbio crônico. Kanner identificou que os sintomas incluem deficiências nas áreas fundamentais do desenvolvimento neuropsicomotor, como comunicação, funcionamento cognitivo, interação social e capacidade adaptativa. Naquela época, o autismo era considerado uma condição rara. As descobertas de Kanner abriram caminho para uma maior compreensão e estudo do TEA, proporcionando uma base sólida para futuras pesquisas e intervenções.

Com a promulgação da Lei Federal nº 12.764, de 2012, conhecida como Lei Berenice Piana, determinou-se que as pessoas diagnosticadas com TEA fossem reconhecidas como pessoas com deficiência. Complementando essa legislação, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei Federal nº 13.146, de 2015, assegura o direito de todas as crianças e adolescentes à educação em escolas regulares. Essas leis impõem que todas as instituições de ensino infantil, fundamental e médio em todo o território brasileiro aceitem matrículas de pessoas com TEA e lhes proporcionem todas as condições básicas necessárias para a aprendizagem. Este marco legal foi crucial para garantir que as pessoas com TEA tivessem acesso igualitário à educação, promovendo a inclusão e o respeito às diferenças.

A Educação Física, como disciplina obrigatória, deve integrar a rotina de todos os estudantes, inclusive daqueles com TEA. O acesso à educação física e à prática esportiva é um direito fundamental para todos, conforme a Carta Internacional da Educação Física e dos Esportes, proclamada pela UNESCO em 21 de novembro de 1978. A inclusão desses alunos nas aulas de Educação Física pode ser desafiadora,

mas é essencial para o seu desenvolvimento integral. As atividades físicas não apenas promovem a saúde física, mas também facilitam a integração social, melhoram a autoestima e desenvolvem habilidades motoras e cognitivas importantes para a vida diária.

Programas de treinamento específicos para a formação de profissionais em Educação Física adaptada são essenciais para uma percepção mais favorável dos processos de inclusão de estudantes com TEA. Esses programas ressaltam a necessidade de os professores se atualizarem continuamente para atender a essa nova demanda nas escolas, pois a presença desses alunos requer intervenções especializadas que promovam seu desenvolvimento social e motor. A formação continuada e especializada dos professores é fundamental para criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e eficaz, onde todos os alunos possam participar plenamente das atividades e alcançar seu potencial máximo (SCHLIEMANN, ALVES; DUARTE, 2020).

A prática de exercícios físicos, atividades físicas e esportes é benéfica para o desenvolvimento do condicionamento físico, qualidade de vida e saúde metabólica. Além disso, essas práticas auxiliam no desenvolvimento de habilidades sociais, motoras, comunicativas e comportamentais dos indivíduos (SCHLIEMANN, ALVES, DUARTE; 2020). Para os alunos com TEA, essas atividades podem representar uma oportunidade valiosa de interação com seus pares, contribuindo para a construção de relacionamentos positivos e para a redução de comportamentos desafiadores. A inclusão efetiva na educação física pode, portanto, ter um impacto significativo na vida desses alunos, promovendo bem-estar e inclusão social (SOUSA, CARDOSO, ROCHA; 2023).

Dessa forma, o presente estudo tem por objetivo identificar as principais dificuldades didáticas e pedagógicas enfrentadas pelos professores de Educação Física em relação aos alunos com TEA na rede pública de ensino. Compreender essas dificuldades é essencial para desenvolver estratégias eficazes que possibilitem a inclusão plena desses alunos nas atividades escolares. O estudo visa, ainda, contribuir para a formulação de políticas educacionais que promovam a formação continuada dos professores, garantindo que todos os estudantes, independentemente de suas capacidades, tenham acesso a uma educação de qualidade e inclusiva.

2. Metodologia

A seguir são apresentados os procedimentos metodológicos que estruturam esta pesquisa.

2.1 População e Amostra

A presente pesquisa possui caráter qualitativo, contando com a análise de conteúdo como ferramenta avaliativa. Fizeram parte dois professores licenciados em Educação Física, do sexo masculino, atuantes na rede pública de ensino do município de Maravilha/SC. A amostra foi selecionada por conveniência e de forma intencional, com participação voluntária.

A profissional atuante na educação infantil é do sexo feminino, graduada em Licenciatura e Bacharelado e Pós-graduada em Educação Física Escolar, Treinamento Esportivo e Personal Training. O profissional atuante na área do ensino médio tem 46 anos de idade, é formado em Educação Física desde 2004, e vem atuando nessa área há 20 anos, possui pós-graduação em Treinamento Desportivo.

2.2 Coleta de dados

Em primeiro momento realizou-se o contato com a Secretária de Educação do município, solicitando a autorização de aplicação, em segundo momento entrou-se em contato com as escolas selecionadas para a apresentação e execução do projeto. Com a aprovação do projeto de pesquisa, ocorreu o diálogo com os profissionais da área de educação física, para que o projeto tivesse continuidade, entregou-se os documentos de Comunicado a entidade campo e a Declaração para cada professor, bem como o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).

Aplicou-se o uso de uma entrevista semiestruturada que foi gravada. Para que fosse possível realizar a aplicação apresentada, desenvolveu-se um breve diálogo com cada profissional de forma individual. A entrevista organizou-se com questões direcionadas ao conhecimento dos profissionais com relação ao tema abordado, a estrutura disponível para o planejamento das aulas e as dificuldades encontradas em trabalhar com cada aluno diagnosticado com o Transtorno de Espectro Autista.

2.3 Análise de dados

Para análise dos dados obtidos se utilizou-se a técnica descritiva dos dados, com foco na técnica de análise de conteúdo, que pode ser entendida como um conjunto de técnicas ou instrumentos, cujo objetivo, tratou-se de analisar os diferentes

aportes de conteúdo, sejam verbais ou não, descritos ou discutidos, necessários a presente pesquisa que faz uso de uma entrevista semiestruturada.

3. Resultados

Deu-se início às entrevistas, realizando a apresentação pessoal de cada profissional, contemplando informações básicas sobre sua formação e atuação, conforme exposto na Tabela 1.

Tabela 1 - Caracterização dos professores

Componente	Professora 01	Professor 02
Idade	23 anos.	46 anos.
Sexo	Feminino.	Masculino.
Tempo de formação	3 anos, licenciada e bacharel, pós graduada em Educação Física na Escola e Treinamento Esportivo e Personal Training.	20 anos, licenciado e bacharelado e pós graduado em treinamento desportivo.
Conhecimentos sobre educação física e autismo durante sua graduação/formação	Sim.	Não.

Fonte: elaborado pelos autores (2023).

Em seguida, o diálogo foi conduzido através da aplicação de um questionário semiestruturado. Para compreender melhor a realidade de cada profissional, perguntou-se sobre a faixa etária com a qual atuam. A Professora 01 relatou trabalhar com a educação infantil, especificamente com crianças de 4 meses a 3 anos de idade, enquanto o Professor 02 mencionou atuar no ensino fundamental nos anos finais, com alunos de 11 a 15 anos de idade.

Ao serem questionados sobre a abordagem do tema TEA durante a graduação, a Professora 01 relatou que adquiriu conhecimento sobre o tema juntamente com o componente de inclusão, afirmando que esse conhecimento foi transmitido de forma breve e superficial. O Professor 02, por sua vez, afirmou que, devido ao fato de ter se formado há muito tempo, o tema não era discutido, sendo a Síndrome de Down o foco principal. Portanto, ele buscou adquirir conhecimento sobre o TEA por meio de diferentes fontes.

Ao serem questionados sobre seus conhecimentos acerca das características do TEA, a Professora 01 relatou que, durante sua graduação, atuou como acompanhante terapêutica de uma criança de sete anos, acompanhando-a tanto no ambiente escolar quanto domiciliar por aproximadamente um ano. Este papel

proporcionou-lhe um maior entendimento sobre o assunto. Entre as características do TEA citadas pela professora estão dificuldades de interação social, estereótipias, problemas alimentares, dificuldade de concentração, hiperatividade e desafios na realização de algumas atividades.

O Professor 02, por sua vez, destacou a observação de características como concentração, coordenação, fala e contato visual. Ele mencionou que, ao identificar esses sinais, comunica à direção da escola para que juntos entrem em contato com a equipe multidisciplinar do município. Esta equipe avalia o aluno e, se necessário, encaminha-o a um neurologista para diagnóstico, um processo que ocorre em toda a rede de ensino.

Ao serem indagados sobre a presença de alunos diagnosticados com TEA, a Professora 01 mencionou que, até o momento, não há nenhum diagnóstico confirmado em sua turma, mas há alunos em processo de encaminhamento. Quando se suspeita que um aluno possa ser atípico, é realizado um diálogo com os pais, seguido de consultas com a direção da escola e a equipe multidisciplinar do município para que se dê sequência ao processo diagnóstico. A professora observou que todas as conversas com os pais até agora ocorreram de maneira tranquila, embora reconheça que alguns pais podem negar a existência do transtorno, o que dificulta o processo evolutivo das crianças.

Entretanto, o Professor 02 relatou ter três alunos diagnosticados com TEA, sendo apenas um em nível severo. Ele destacou que o diálogo com os pais, tanto de alunos típicos quanto atípicos, é desafiador. Os pais frequentemente se preocupam com o aprendizado de seus filhos, especialmente quando alunos atípicos, durante crises, desviam a atenção da turma, causando desconcentração. Muitos pais procuram a escola em busca de "soluções" para garantir um ambiente tranquilo para seus filhos. A direção da escola tenta gerenciar e explicar a situação, esclarecendo como os professores lidam com esses episódios. No entanto, há uma variação na compreensão dos pais, com alguns sendo mais compreensivos do que outros.

A aceitação do TEA por parte dos colegas de classe também foi abordada. Ambos os professores relataram que os colegas geralmente aceitam bem os alunos atípicos. Na educação infantil, a Professora 01 observou que todos os alunos interagem com o colega suspeito de ter TEA, embora alguns fiquem receosos durante

crises. No ensino fundamental, o Professor 02 relatou que os colegas frequentemente ajudam nas atividades, e quando permitido, há uma troca de afeto.

Os professores foram questionados sobre atividades específicas para alunos atípicos. A Professora 01 mencionou que as atividades variam conforme o dia e a característica afetiva do aluno, destacando que a interação é geralmente positiva, mas depende da rotina anterior. O Professor 02 relatou que adapta as atividades conforme o planejamento e as preferências dos alunos, incluindo abordagens teóricas para aqueles que não gostam de atividades físicas, sem excluir a prática física.

Ambos os professores reconhecem os benefícios do desenvolvimento social proporcionado pelo trabalho escolar. Em relação à metodologia ABA, a Professora 01, com experiência como acompanhante terapêutica, afirmou conhecer e validar a eficácia do método. O Professor 02 não estava familiarizado, mas respondeu positivamente após uma breve explicação. Os professores ajustam suas atividades para atender toda a turma, mas frequentemente precisam adaptá-las individualmente para alunos atípicos, onde o Professor 02 organiza atividades específicas para seus alunos com TEA.

A comparação entre a realização de atividades em casa e na escola mostrou que, em casa, os alunos frequentemente realizam as atividades com mais facilidade devido ao ambiente seguro e ao acompanhamento exclusivo. Na escola, esse nível de atenção individualizada não é possível, como enfatizaram ambos os professores: "é impossível largar a turma toda para atender apenas um aluno".

A escola onde a Professora 01 atua foi avaliada como bem equipada, especialmente após a intervenção da prefeitura, que forneceu materiais para as aulas de Educação Física. No entanto, o espaço externo é limitado, dificultando a realização de atividades específicas. O Professor 02, que possui um ginásio para suas aulas, realiza um planejamento trimestral que inclui adaptações para alunos atípicos.

4. Discussão

Um estudo apresentado por Soares e colaboradores (2023) sobre o conhecimento de graduados e graduandos em Educação Física acerca do autismo revelou que 79,2% dos professores já graduados não obtiveram nenhum conteúdo sobre o TEA durante seu período de formação. Da mesma forma, cerca de 79,4% dos graduandos relataram a mesma ausência de conteúdo. Esse dado evidencia que o

tema TEA é relativamente recente e frequentemente negligenciado em algumas graduações, embora seu conhecimento seja essencial. Devido a esse fato, todos os graduandos e graduados devem reavaliar o contexto teórico e prático de sua formação, visando aprimorar continuamente seu desempenho e conhecimento.

Entre as diversas dificuldades encontradas pelos professores de Educação Física no processo de inclusão de alunos diagnosticados com TEA, uma das principais, citada por Silva de Andrade e colaboradores (2022), é a falta de qualificação dos professores e demais profissionais da área educacional. Essa situação é agravada pela ausência de iniciativas públicas e a falta de promoção de eventos direcionados à qualificação nessa área. Faria e autores (2018) destacam a Teleducação como um meio de aperfeiçoamento profissional, promovendo a universalização do conhecimento para fins educacionais. Através do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), os profissionais podem otimizar seu tempo, reduzir custos e superar barreiras geográficas. Este estudo evidencia que alguns professores buscam conhecimentos além do que lhes é oferecido durante a graduação, estando conscientes de que novos temas emergirão e que a atualização contínua é essencial.

Os conhecimentos compartilhados pelos Professores 01 e 02 sobre o TEA podem ser associados ao estudo de Nascimento e colaboradores (2024), que mencionam que crianças com TEA apresentam alterações no sistema nervoso central, manifestando-se em distúrbios de relacionamento, preferência pelo isolamento, distúrbios de fala e linguagem, problemas de ritmo e desenvolvimento, além de movimentos repetitivos. Sousa, Cardoso e Rocha (2023) ainda acrescentam que o corpo do autista tende a ser desprovido de gestualidade e significados comumente concretos, o que compromete o desenvolvimento psicomotor do indivíduo. O diagnóstico precoce do TEA é crucial, pois traz diversos benefícios, pois permite que as crianças recebam suporte adequado desde cedo, potencializando suas habilidades e minimizando as dificuldades, além de oferecer orientação e apoio às famílias para lidar com os desafios do TEA de maneira mais eficaz. Nesse sentido, Oliveira e autores (2019) afirmam que a identificação precoce de distúrbios do neurodesenvolvimento é responsabilidade de todos os médicos que cuidam da saúde infantil, incluindo pediatras de ambulatório. Ele sugere que as idades críticas para

rastreamento do TEA são 9, 18 e 24 meses, e que as dificuldades e peculiaridades se tornam mais evidentes com o início da vida escolar.

O impacto do diagnóstico de TEA na vida familiar é significativo, Jorge e colaboradores (2019) realizaram um estudo demonstrando que muitas famílias reagem inicialmente com negação, vivenciando fases de luto e culpa. Essas reações frequentemente resultam da falta de conhecimento sobre o TEA. A inclusão social de pessoas com transtornos, síndromes e deficiências ainda é um desafio, Alencar de Souza e colaboradores (2021) afirmam que a sociedade em geral não tem plena consciência da inclusão social, vendo a integração como uma representação dessa inclusão.

É necessário que a sociedade se comprometa em criar um ambiente acolhedor e acessível, onde as barreiras físicas, sociais e atitudinais sejam constantemente desafiadas e removidas. A inclusão verdadeira vai além da simples integração; ela implica em garantir que as pessoas com deficiência tenham igualdade de oportunidades, acesso a recursos e a possibilidade de contribuir plenamente em todos os aspectos da vida comunitária (JORGE et al., 2019; SOUZA et al., 2021). Para isso, é crucial a conscientização e sensibilização de todos os membros da sociedade, promovendo uma cultura de respeito, empatia e valorização da diversidade. Além disso, políticas públicas eficazes e a implementação de práticas inclusivas nas escolas, locais de trabalho e espaços públicos são fundamentais para assegurar que a inclusão não seja apenas um ideal, mas uma realidade concreta e contínua (OLIVEIRA et al., 2019).

A Educação Física, como disciplina fundamental, trabalha diretamente com o corpo humano e seus movimentos, desempenhando um papel crucial no desenvolvimento físico, social e emocional dos alunos, Montserrat e colaboradores (2022) destacam que os profissionais da área devem planejar atividades que sejam não apenas prazerosas, mas também adaptáveis durante a execução, para atender às necessidades individuais de cada aluno. Este planejamento cuidadoso é essencial para garantir que todos os alunos, especialmente aqueles com TEA, se sintam incluídos e motivados a participar das atividades. Oliveira e colaboradores (2019) sugerem que a psicomotricidade é uma abordagem eficaz para intervenção com crianças e adolescentes com TEA, pois promove o desenvolvimento de habilidades motoras e a interação social. A psicomotricidade, que integra aspectos físicos e

psicológicos, ajuda a melhorar a coordenação motora, a percepção corporal e a consciência espacial, além de facilitar a comunicação e o relacionamento interpessoal. Essa abordagem holística permite que os alunos com TEA desenvolvam competências fundamentais de maneira lúdica e envolvente.

Ademais, a metodologia ABA (Análise do Comportamento Aplicada), conforme descrita por Camargo e Rispoli (2013), complementa essa abordagem ao utilizar a observação e mensuração do comportamento para aplicar princípios científicos em intervenções eficazes. A ABA, amplamente reconhecida pela sua eficácia em intervenções com indivíduos com TEA, pode ser integrada às práticas de psicomotricidade para potencializar os resultados. Ao utilizar técnicas baseadas em evidências, os profissionais de Educação Física podem criar programas personalizados que não apenas melhoram as habilidades motoras, mas também promovem comportamentos positivos e reduzem comportamentos desafiadores. Durante a entrevista, discutiram-se os desafios enfrentados na escola, incluindo planejamento, ambientes e estruturas disponíveis para aulas com alunos diagnosticados ou suspeitos de TEA.

Ferreira Neto (2020) argumenta que as escolas devem buscar seus direitos conforme a lei, recebendo subsídios para melhorar a qualidade das aulas. Muitas escolas carecem de investimentos e recursos públicos, resultando em infraestrutura precária que compromete a oferta de uma educação de qualidade. A falta de materiais adequados, espaços apropriados e equipamentos específicos para a prática de atividades físicas adaptadas são desafios enfrentados diariamente pelas instituições de ensino. Além disso, a escassez de formação continuada para os professores agrava a situação, limitando a capacidade dos educadores de implementarem estratégias pedagógicas inclusivas e eficazes. Para superar esses obstáculos, é fundamental que as escolas utilizem os mecanismos legais disponíveis para reivindicar investimentos e melhorias. A busca por parcerias com entidades governamentais e não governamentais pode ser uma estratégia eficaz para captar recursos e apoio técnico (FERREIRA NETO, 2020). Além disso, a participação ativa da comunidade escolar, incluindo pais, alunos e profissionais da educação, é crucial para pressionar por mudanças e garantir que os direitos das pessoas com TEA sejam respeitados. Investir na infraestrutura escolar e na formação dos professores não só beneficia os alunos com TEA, mas também eleva a qualidade da educação para todos,

promovendo um ambiente mais inclusivo, equitativo e propício ao desenvolvimento integral de todos os estudantes (JORGE et al., 2019).

5. Considerações finais

Diante do exposto, observa-se que, além da carência de conhecimentos transmitidos aos docentes durante sua formação, o conteúdo atualmente apresentado frequentemente diverge entre teoria e prática. No entanto, destaca-se a importância de buscar conhecimento além do ofertado pelas universidades. A metodologia ABA, amplamente utilizada por renomados autores e instituições privadas dedicadas ao atendimento de alunos com TEA, pode servir como base para essa busca de conhecimento.

Considerando tratar-se de um tema ainda pouco explorado, as evidências encontradas neste estudo contribuirão para orientar os professores em relação aos autores que abordam a temática do TEA e como eles podem buscar maior aprendizado, visando uma melhor condução de sua prática pedagógica.

Assim, é necessário estar ciente de que, conforme citado anteriormente, a teoria e a prática apresentam grandes discrepâncias. No presente estudo, constatou-se que, embora os professores estejam cientes de que terão alunos com TEA em suas turmas e realizem um planejamento modificado e direcionado para esses alunos, a implementação prática desse planejamento nem sempre ocorre como previsto. Em muitas ocasiões, o professor precisará de recursos adicionais para ajustar-se conforme necessário.

Os professores que têm alunos com autismo em suas aulas devem sempre buscar a inclusão por meio de atividades que promovam a interação desses alunos com os demais. Para isso, devem aproveitar os recursos tecnológicos disponíveis para se preparar e se atualizar sobre os métodos que facilitam suas aulas e a dinâmica de atividades em grupo, promovendo uma inclusão benéfica para seus alunos.

Contudo, apesar do conhecimento relativo ao TEA ser superficial e de todas as dificuldades relatadas no tema, conclui-se que é imprescindível que todos os docentes se capacitem continuamente para que possam efetivar sua prática pedagógica de maneira eficaz.

Referências

ALENCAR DE SOUZA, R. F., PINTO DE SOUZA, J. C.. Os desafios vivenciados por famílias de crianças diagnosticadas com Transtorno de Espectro Autista. **Perspectivas Em Diálogo: Revista De Educação E Sociedade**, v.8, n.16, p.164-182, 2021. DOI: <https://doi.org/10.55028/pdres.v8i16.10668>

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Instituiu 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, 27 dez. 2012. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12764-27-dezembro-2012-774838-publicacaooriginal-138466-pl.html>

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei Federal nº 13.146, de 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/pessoa-com-deficiencia/acoes-e-programas/regulamentacao-de-artigos-da-lei-brasileira-de-inclusao-da-pessoa-com-deficiencia#:~:text=A%20Lei%20Brasileira%20de%20Inclus%C3%A3o,visando%20a%20suavizar%20a%20inclus%C3%A3o%20social>

CAMARGO, S. P. H., RISPOLI, M. Análise do comportamento aplicada como intervenção para o autismo: definição, características e pressupostos filosóficos. **Revista Educação Especial**, v.26, n.47, p.639–650, 2013. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X9694>

FARIA, K. T., et al. Atitudes e práticas pedagógicas de inclusão para o aluno com autismo. **Revista Educação Especial**. v.31, n.61, 353–370, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X28701>

FERREIRA NETO, R. B. Infraestrutura escolar e Educação Física: tensões e conflitos. **Estudos Em Avaliação Educacional**, v.31, n.76, p.231–256. DOI: <https://doi.org/10.18222/eaev.0ix.6547>

JORGE, R. P. C., et al. Diagnóstico do autismo infantil e suas repercussões nas relações familiares e educacionais. **Revista Brasileira de Revisão de Saúde**, v.2, n.6, p.5065–5077, 2019. DOI: <https://doi.org/10.34119/bjhrv2n6-015>

KANNER, L. Autistic disturbances of affective contact. **Nervous Child**. v.2, p.217-250. 1943. Disponível em: <https://autismtruths.org/pdf/Autistic%20Disturbances%20of%20Affective%20Contact%20-%20Leo%20Kanner.pdf>

MONTSERRAT, P. M. et al. A inclusão de alunos com TEA nas aulas de educação física pelo âmbito dos profissionais. **Caderno De Educação Física E Esporte**, v.20, e–27556, 2022. DOI: <https://doi.org/10.36453/cefe.2022.27556>

NASCIMENTO, J. P. A. et al. Avanços no Desenvolvimento Motor e Interação Social de Crianças com TEA Efeitos do Exercício Físico. **Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences**, v.6, n.3, p.1605–1616, 2024. DOI: <https://doi.org/10.36557/2674-8169.2024v6n3p1605-1616>

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1978. Carta Internacional da Educação Física e dos Esportes. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216489_por

OLIVEIRA, E. M. et al. O impacto da Psicomotricidade no tratamento de crianças com transtorno do Espectro Autista: revisão integrativa. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v.34, e1369, 2019. DOI: <https://doi.org/10.25248/reas.e1369.2019>

SCHLIEMANN, A., ALVES, M.L.T., DUARTE, E. Educação Física Inclusiva e Autismo: perspectivas de pais, alunos, professores e seus desafios. **Revista Brasileira de Educação**

Física de Esporte. v.34, n.1, p. 77-86, 2020. Disponível em:
<https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/173149>

SILVA DE ANDRADE, M. et al. Representaciones sociales de profesores de educación física sobre el autismo: análisis de tesis y disertaciones defendidas en programas de posgrado brasileños. **Retos**, v.48, p. 327–332. 2023. DOI: <https://doi.org/10.47197/retos.v48.95719>

SOARES, W. D. et al. Conhecimento dos professores de educação física acerca do transtorno do espectro autista. **Revista Biomotriz.** v.17, n.1, p. 9–16, 2023. DOI: <https://doi.org/10.33053/biomotriz.v17i1.817>

SOUSA, B.D.M., CARDOSO, L.R.N., ROCHA, Y.F.O. Colaboração da Educação Física no desenvolvimento motor e cognitivo de crianças com Transtorno do Espectro Autista. **Research, Society and Development.** v.12, n.5, e2412541415. 2023.