

INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO ENSINO MÉDIO: DESAFIOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

INCLUSION OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN HIGH
SCHOOL: CHALLENGES AND PEDAGOGICAL PRACTICES IN SCHOOL
PHYSICAL EDUCATION

Ciências Humanas, Ciências Biológicas, Ciências da Saúde ·

10/05/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/778202055](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/778202055)

Jeferson Gonçalves de Oliveira¹

Odelio Joaquim da Costa

Alan Henrique Patrício da Silva

Denilton Lopes Fernandes

Hugo Mauricio Cunha Barbosa

Ione Gonçalves de Oliveira

Jhonata Deyvi Paulino Alves da Silva

Karine Nascimento dos Santos

Lúcio Roner Sousa Báccaro

Luzivaldo Oliveira dos Santos

RESUMO

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Médio constitui um dos principais desafios da educação básica brasileira, especialmente no que se refere à efetivação de práticas pedagógicas que garantam participação e aprendizagem. Este estudo tem como objetivo analisar os desafios e as práticas pedagógicas relacionadas à inclusão de estudantes com TEA, com ênfase nas aulas de Educação Física escolar. Trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada, com abordagem mista, de caráter exploratório e descritivo, que articulou investigação bibliográfica e pesquisa de campo. A coleta de dados foi realizada por meio de questionário estruturado aplicado a 43 professores do Ensino Médio, atuantes em diferentes redes de ensino no Brasil. Os resultados evidenciam fragilidades na formação docente, limitações na adaptação curricular e dificuldades na utilização de estratégias pedagógicas inclusivas, especialmente no contexto da Educação Física, onde a centralidade do corpo, do movimento e da interação social intensifica os desafios da inclusão. Por outro lado, identificam-se avanços no uso de recursos visuais, tecnologias assistivas e metodologias ativas, que favorecem a participação dos estudantes com TEA. Conclui-se que a efetivação da inclusão depende de ações articuladas entre formação continuada, reorganização curricular e desenvolvimento de práticas pedagógicas sensíveis à diversidade, garantindo condições reais de participação e aprendizagem.

Palavras-chave: TEA; Educação Física escolar; Inclusão; Ensino Médio; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

The inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in high school represents one of the main challenges of Brazilian basic education, particularly regarding the implementation of

pedagogical practices that ensure participation and learning. This study aims to analyze the challenges and pedagogical practices related to the inclusion of students with ASD, with emphasis on Physical Education classes. It is an applied research with a mixed approach, exploratory and descriptive in nature, combining bibliographic research and field study. Data were collected through a structured questionnaire administered to 43 high school teachers from different educational networks in Brazil. The results reveal weaknesses in teacher training, limitations in curriculum adaptation, and difficulties in implementing inclusive pedagogical strategies, especially in Physical Education, where the centrality of body, movement, and social interaction intensifies inclusion challenges. On the other hand, advances were identified in the use of visual resources, assistive technologies, and active methodologies, which contribute to student participation. It is concluded that effective inclusion depends on articulated actions involving continuous teacher training, curriculum reorganization, and the development of pedagogical practices sensitive to diversity, ensuring real conditions for participation and learning.

Keywords: Autism Spectrum Disorder (ASD); School Physical Education; Inclusion; High School Education; Pedagogical Practices.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Médio tem se configurado como um dos desafios mais complexos da educação básica brasileira, especialmente quando analisada a partir das práticas pedagógicas concretamente desenvolvidas no interior da escola. Embora o ordenamento jurídico educacional brasileiro tenha avançado de maneira significativa nas últimas décadas, assegurando o direito à educação inclusiva em

todos os níveis de ensino, observa-se que a etapa final da educação básica ainda apresenta fragilidades importantes no que se refere à permanência, à participação e à aprendizagem efetiva desses estudantes. Trata-se de um cenário marcado por tensões entre o que é previsto nas políticas públicas e o que, de fato, se materializa no cotidiano escolar (LIBÂNEO, 2013; BRASIL, 2018).

O Ensino Médio, em particular, apresenta características que o tornam um espaço sensível para a análise da inclusão. A intensificação das exigências acadêmicas, a organização curricular fragmentada, a centralidade de avaliações externas e a forte orientação para o acesso ao ensino superior ou ao mercado de trabalho configuram um modelo escolar que tende a privilegiar determinados perfis de aprendizagem em detrimento de outros (DUBET, 2004; DAYRELL, 2007). Nesse contexto, estudantes com TEA frequentemente enfrentam dificuldades adicionais relacionadas à comunicação social, à interação com os pares, à previsibilidade das rotinas e à adaptação a ambientes pouco flexíveis (APA, 2014; ORRÚ, 2016). Essas dificuldades, entretanto, não podem ser compreendidas exclusivamente como decorrentes de características individuais, mas como resultado da relação entre tais características e a forma como o ensino está organizado.

Quando se considera o componente curricular Educação Física, essas tensões tornam-se ainda mais evidentes. Diferentemente de outras disciplinas, a Educação Física mobiliza o corpo como elemento central do processo pedagógico, envolvendo situações de exposição, interação e participação coletiva que podem potencializar experiências de inclusão ou, ao contrário, acentuar processos de exclusão. Historicamente, as práticas pedagógicas nesse componente têm sido marcadas por concepções que valorizam o

desempenho, a competitividade e a execução padronizada de movimentos, o que tende a limitar as possibilidades de participação de estudantes que não se ajustam a tais parâmetros (KUNZ, 2014; BETTI, 2009). Nesse sentido, a ausência de estratégias pedagógicas que considerem a diversidade dos modos de aprender e participar pode resultar em formas sutis de exclusão, como o afastamento progressivo das atividades, a participação reduzida ou a presença meramente formal nas aulas.

A compreensão da inclusão como paradigma educacional, conforme defendem Mantoan e Sasaki, implica deslocar o foco das limitações do estudante para as condições oferecidas pela escola. Isso significa reconhecer que as barreiras à aprendizagem e à participação são, em grande medida, produzidas pelas práticas pedagógicas, pelas formas de organização curricular e pelas culturas institucionais que orientam o ensino (MANTOAN, 2015; SASSAKI, 2010). Como destaca Arroyo:

O currículo não é neutro nem inocente. Ele expressa escolhas políticas, culturais e pedagógicas que definem quem pode aprender, que saberes são legitimados e quais sujeitos são reconhecidos como capazes. Ao organizar conteúdos, tempos e formas de avaliação, o currículo produz pertencimentos e exclusões, hierarquiza saberes e corpos, e atua diretamente na construção das desigualdades educacionais. (ARROYO, 2017).

No caso da Educação Física, tal deslocamento exige a revisão de concepções tradicionais que associam o êxito pedagógico ao desempenho corporal, abrindo espaço para a construção de práticas que valorizem diferentes formas de engajamento, expressão e aprendizagem.

No plano das políticas públicas, o Brasil dispõe de um conjunto normativo consistente que sustenta a educação inclusiva. A Lei nº 12.764/2012, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e a Base Nacional Comum Curricular estabelecem diretrizes que reforçam o direito de todos os estudantes à participação em classes comuns, com os apoios necessários ao seu desenvolvimento (BRASIL, 2012; BRASIL, 2015; BRASIL, 2018). Mais recentemente, o Decreto nº 12.773/2025 reafirma a responsabilidade dos sistemas educacionais na organização de práticas inclusivas, destacando a importância da formação docente, do Atendimento Educacional Especializado (AEE), da articulação intersetorial e da institucionalização de planos individualizados no projeto político-pedagógico das escolas. No entanto, a existência desse arcabouço legal não garante, por si só, a efetivação da inclusão, uma vez que sua concretização depende de processos formativos, organizacionais e pedagógicos que ainda se mostram frágeis em muitos contextos escolares (LIBÂNEO, 2013).

Frente a essa realidade, a formação de professores emerge como um elemento central. A insuficiência de abordagens formativas que contemplem a diversidade e a inclusão, tanto na formação inicial quanto na continuada, contribui para a permanência de práticas pedagógicas pouco responsivas às necessidades dos estudantes com TEA (MENDES, 2019; GLAT; PLETSCHE, 2018). Na Educação Física, essa lacuna tende a ser ainda mais significativa, considerando a

escassez de referenciais pedagógicos que articulem, de maneira consistente, inclusão, práticas corporais e diversidade. Como resultado, observa-se, com frequência, a adoção de estratégias improvisadas ou a ausência de intervenções pedagógicas que favoreçam a participação efetiva desses estudantes.

À Luz desse contexto, torna-se necessário problematizar como a inclusão de estudantes com TEA tem sido efetivada no Ensino Médio, particularmente nas aulas de Educação Física, e em que medida as práticas pedagógicas desenvolvidas nesse componente curricular têm contribuído para ampliar ou restringir as possibilidades de participação. Assim, este artigo tem como objetivo analisar os desafios e as práticas pedagógicas relacionadas à inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Médio, com ênfase na Educação Física escolar.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida a partir da aplicação de questionários a professores do Ensino Médio, com o intuito de identificar percepções, dificuldades e estratégias relacionadas ao trabalho pedagógico com estudantes com TEA. A análise dos dados busca articular os resultados empíricos com o referencial teórico da educação inclusiva e da Educação Física escolar, de modo a evidenciar as tensões, os limites e as possibilidades que atravessam a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas.

Ao articular inclusão, Educação Física e escolarização no Ensino Médio, este estudo pretende contribuir para o aprofundamento do debate sobre a efetivação das políticas públicas no contexto escolar, evidenciando que a consolidação do direito à educação inclusiva depende não apenas de dispositivos legais, mas de mudanças nas

formas de ensinar, organizar o currículo e compreender a diversidade como elemento constitutivo da prática educativa.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica deste estudo articula três eixos centrais: a compreensão educacional do Transtorno do Espectro Autista (TEA), os marcos legais que sustentam a inclusão escolar e os desafios pedagógicos específicos do Ensino Médio, especialmente nas aulas de Educação Física. Essa opção se justifica porque a inclusão de estudantes com TEA não pode ser compreendida apenas pela presença física na escola, mas pela garantia de participação, aprendizagem, pertencimento e acesso aos diferentes componentes curriculares. No caso da Educação Física escolar, essa discussão assume relevância particular, pois as práticas corporais envolvem exposição do corpo, interação entre pares, comunicação, regras coletivas, organização motora e participação em atividades que, quando não planejadas de modo inclusivo, podem produzir barreiras à aprendizagem e à convivência.

2.1. Definição e Características do TEA

O Transtorno do Espectro Autista é compreendido, na literatura contemporânea, como uma condição do neurodesenvolvimento marcada por manifestações heterogêneas relacionadas à comunicação social, à interação, à flexibilidade comportamental, ao processamento sensorial e aos modos de organização da experiência cotidiana. A noção de espectro é fundamental porque impede a redução do TEA a um perfil único de estudante, reconhecendo que as necessidades de apoio, os modos de aprender, as formas de comunicação e as possibilidades de participação

variam de acordo com cada sujeito, seu contexto e as mediações pedagógicas disponíveis (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014; KLIN et al., 2000).

No contexto escolar, essa compreensão exige que o TEA seja abordado menos como uma limitação individual e mais como uma condição que demanda reorganização pedagógica, curricular e institucional. Orrú (2016) contribui para esse debate ao defender que o estudante autista deve ser compreendido em sua singularidade, evitando práticas escolares centradas apenas na adaptação comportamental ou na correção de déficits. Nessa perspectiva, a escola precisa reconhecer que as dificuldades de participação não decorrem exclusivamente das características do estudante, mas também das barreiras comunicacionais, sensoriais, atitudinais e metodológicas produzidas pelo próprio ambiente escolar.

No Ensino Médio, essas barreiras tendem a se intensificar. Trata-se de uma etapa marcada por maior exigência acadêmica, ampliação da abstração dos conteúdos, organização disciplinar fragmentada e maior cobrança por autonomia. Para estudantes com TEA, esse cenário pode gerar dificuldades adicionais relacionadas à previsibilidade da rotina, à compreensão de regras implícitas, ao gerenciamento emocional, à interação social e à participação em atividades coletivas. Nas aulas de Educação Física, tais desafios tornam-se ainda mais evidentes, pois o componente curricular mobiliza o corpo, o movimento, a comunicação não verbal, o contato com colegas, a cooperação, a oposição, o jogo e a exposição pública do desempenho.

Nessa perspectiva, mostra-se insuficiente afirmar apenas que o estudante com TEA apresenta dificuldades de comunicação e

interação. É necessário compreender como a escola organiza as condições para que esse estudante participe. Em práticas de Educação Física centradas exclusivamente na competição, no rendimento motor e na execução padronizada de gestos técnicos, estudantes com diferentes formas de perceber, comunicar-se e movimentar-se podem ser colocados em posição de desvantagem. Por isso, o debate sobre TEA precisa dialogar com a noção de neurodiversidade, que reconhece a pluralidade dos modos de funcionamento neurológico e questiona modelos escolares que tentam normalizar todos os estudantes a partir de um único padrão de aprendizagem (ARMSTRONG, 2011; SINGER, 1998).

Essa compreensão aproxima-se das produções desenvolvidas no âmbito do PROEF, nas quais a inclusão de estudantes com TEA aparece associada à participação nas aulas de Educação Física, ao desenvolvimento motor, à interação social e à necessidade de metodologias inclusivas planejadas. O produto educacional previsto em seus materiais, por exemplo, propõe uma sequência metodológica/e-book voltado aos professores de Educação Física, com estratégias de organização de aula, recursos visuais, comunicação, mediação pedagógica e atividades motoras estruturadas.

2.2. Marcos Legais e Políticas de Inclusão

A inclusão escolar de estudantes com TEA está amparada por um conjunto de dispositivos legais que afirmam o direito à educação em classes comuns, com os apoios necessários à participação e à aprendizagem. A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito de todos, enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, assegura o

Atendimento Educacional Especializado preferencialmente na rede regular de ensino. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, reforça a necessidade de reorganização dos sistemas educacionais para garantir acesso, permanência, participação e aprendizagem do público da educação especial (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; BRASIL, 2008).

No caso específico do TEA, a Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, reconhece a pessoa com Transtorno do Espectro Autista como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, garantindo direitos relacionados à educação, saúde, proteção social e inclusão. Posteriormente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, consolidou a perspectiva da eliminação de barreiras como princípio central da inclusão, atribuindo às instituições de ensino a responsabilidade de assegurar condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem (BRASIL, 2012; BRASIL, 2015).

A Base Nacional Comum Curricular também contribui para esse debate ao afirmar princípios como equidade, desenvolvimento integral, valorização das diferenças e construção de práticas pedagógicas que considerem os diferentes ritmos e modos de aprendizagem. Ainda que a BNCC não trate de forma específica todas as particularidades do TEA na Educação Física, seu compromisso com a formação integral permite sustentar a necessidade de práticas corporais acessíveis, planejadas e avaliadas a partir da diversidade dos estudantes (BRASIL, 2018).

Recentemente, o Decreto nº 12.686/2025 instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, com a finalidade de garantir o direito à educação em sistema educacional inclusivo; o Decreto nº

12.773/2025 alterou esse marco normativo, reforçando a organização da política e da Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Esses marcos são importantes para o artigo porque atualizam o debate sobre a responsabilidade institucional da escola, a formação docente, o Atendimento Educacional Especializado e a articulação dos apoios necessários para que a inclusão não se limite à matrícula.

No campo da Educação Física escolar, esses dispositivos legais impõem um desafio concreto: garantir que o estudante com TEA participe também das práticas corporais, dos jogos, das atividades rítmicas, expressivas, esportivas, cooperativas e de experimentação corporal. Não se trata de dispensar o estudante da aula, colocá-lo em atividades paralelas ou reduzir sua participação a uma presença passiva. Trata-se de assegurar o direito à aprendizagem corporal, ao desenvolvimento motor, à convivência e à construção de vínculos no espaço das aulas. Essa perspectiva dialoga com seus materiais de pesquisa, nos quais a inclusão aparece como compromisso pedagógico vinculado à permanência, à participação e à construção de práticas mais acessíveis no contexto da Educação Física escolar.

2.3. Desafios Específicos no Ensino Médio e nas Aulas de Educação Física

O Ensino Médio apresenta desafios próprios para a inclusão de estudantes com TEA. Nessa etapa, a escola costuma operar com maior fragmentação curricular, aumento das exigências acadêmicas, centralidade de avaliações externas e forte orientação para o ingresso no ensino superior ou no mundo do trabalho. Tais características podem reduzir a flexibilidade pedagógica e dificultar a construção de estratégias individualizadas ou coletivas de apoio. Para estudantes com TEA, isso pode significar maior risco de

isolamento, desengajamento, ansiedade, participação limitada ou afastamento das atividades escolares.

Mantoan (2015) defende que a inclusão exige ruptura com práticas escolares seletivas e homogeneizadoras, pois a escola inclusiva não é aquela que apenas recebe o estudante, mas aquela que reorganiza suas formas de ensinar para que todos aprendam. Sassaki (2010), por sua vez, compreende a inclusão como processo de eliminação de barreiras sociais, atitudinais, comunicacionais, arquitetônicas e pedagógicas. Esses autores ajudam a sustentar a ideia de que a inclusão de estudantes com TEA não depende apenas da boa vontade do professor, mas de uma reorganização institucional e curricular mais ampla.

No Ensino Médio, essa reorganização precisa considerar também as especificidades da adolescência. Dayrell (2007) e Carrano (2014) destacam que os jovens não constituem um grupo homogêneo; suas trajetórias, identidades, modos de pertencimento e relações com a escola são diversos. Para adolescentes com TEA, a vivência escolar pode ser atravessada por barreiras adicionais, sobretudo quando a escola não compreende suas formas de comunicação, seus interesses, suas sensibilidades sensoriais e suas maneiras próprias de interagir com o ambiente.

Nas aulas de Educação Física, esses desafios assumem contornos ainda mais específicos. O estudante é convocado a participar de atividades que envolvem exposição corporal, tomada rápida de decisão, compreensão de regras, interação com colegas, tolerância a ruídos, contato físico, mudanças de espaço e, muitas vezes, competição. Quando essas aulas são organizadas apenas com base em modelos esportivistas, centrados no rendimento e na

comparação entre desempenhos, podem reforçar exclusões já vividas por estudantes com TEA. Por outro lado, quando planejadas de modo acessível, cooperativo, visualmente estruturado e sensível à diversidade, as aulas de Educação Física podem favorecer pertencimento, interação social, desenvolvimento motor e participação ativa.

A partir dessa análise, as metodologias inclusivas assumem papel central. Estratégias como uso de rotinas visuais, antecipação das atividades, adaptação de regras, flexibilização de materiais, organização de pequenos grupos, jogos cooperativos, feedback positivo, mediação entre pares e utilização de tecnologias assistivas podem ampliar a participação de estudantes com TEA nas práticas corporais. Esses elementos aparecem de forma coerente nos seus materiais do PROEF, especialmente na proposta de produto educacional, que prevê módulos sobre Educação Física inclusiva e TEA, planejamento pedagógico inclusivo, adaptação de conteúdos, regras e materiais, estruturação de ambiente e estratégias de comunicação.

A tecnologia assistiva, nesse contexto, deve ser compreendida como recurso de acessibilidade pedagógica, e não como solução isolada. Recursos visuais, aplicativos de comunicação alternativa, vídeos demonstrativos, imagens sequenciais, cronogramas, cartões de regras e materiais adaptados podem favorecer a compreensão das tarefas e reduzir barreiras comunicacionais e sensoriais. No entanto, seu uso precisa estar articulado ao planejamento docente e à intencionalidade pedagógica, pois a tecnologia, sozinha, não garante inclusão.

Outro desafio recorrente é a formação docente. Paulon (2005), Mendes (2019) e Glat e Pletsch (2018) evidenciam que muitos professores não receberam, em sua formação inicial, conhecimentos suficientes para atuar com estudantes público da educação especial. Na Educação Física, essa lacuna se torna mais sensível porque muitos cursos historicamente priorizaram conteúdos técnico-esportivos, fisiológicos e biomédicos, deixando em segundo plano discussões sobre inclusão, acessibilidade, neurodiversidade e planejamento pedagógico para a diversidade. Por isso, a formação continuada precisa ir além de informações gerais sobre o TEA: deve possibilitar ao professor analisar barreiras, reorganizar práticas, avaliar a participação e construir estratégias colaborativas com o AEE, a gestão escolar e a família.

Considerando esse cenário, a inclusão de estudantes com TEA no Ensino Médio, especialmente na Educação Física escolar, exige compreender que a participação não é espontânea nem automática. Ela precisa ser planejada, mediada e acompanhada. A escola inclusiva é aquela que transforma o currículo, a avaliação, os espaços, os tempos e as relações pedagógicas para que a diversidade não seja tolerada de forma superficial, mas reconhecida como princípio organizador da prática educativa. Desse modo, o desafio não está apenas em inserir o estudante com TEA na aula, mas em garantir que ele tenha condições reais de aprender, interagir, movimentar-se, expressar-se e pertencer ao coletivo escolar.

3. METODOLOGIA

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa de natureza aplicada, uma vez que se orienta para a compreensão de

um problema concreto do campo educacional — a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Médio — com vistas a subsidiar reflexões e práticas pedagógicas mais inclusivas, especialmente no âmbito da Educação Física escolar. Conforme Severino (2016), a pesquisa aplicada tem como finalidade produzir conhecimentos que contribuam diretamente para a intervenção na realidade, articulando teoria e prática no enfrentamento de demandas sociais.

No que se refere à abordagem metodológica, o estudo configura-se como uma pesquisa de abordagem mista, integrando procedimentos qualitativos e quantitativos. A dimensão qualitativa permitiu apreender significados, percepções e experiências docentes relacionadas à inclusão de estudantes com TEA, enquanto a dimensão quantitativa possibilitou a organização e análise de dados objetivos referentes à formação docente, ao uso de recursos pedagógicos, às tecnologias assistivas e às estratégias de adaptação curricular. Segundo Gil (2008), a combinação de abordagens contribui para ampliar a compreensão do fenômeno investigado, permitindo uma análise mais abrangente e consistente.

Quanto aos objetivos, a pesquisa apresenta caráter exploratório e descritivo. É exploratória por buscar aprofundar a compreensão de um fenômeno ainda pouco investigado no campo da Educação Física escolar no Ensino Médio, particularmente no que se refere à inclusão de estudantes com TEA. Simultaneamente, é descritiva por identificar, registrar e analisar características, práticas pedagógicas e desafios enfrentados pelos professores no contexto escolar. De acordo com Lakatos e Marconi (2010), estudos exploratórios permitem maior familiaridade com o problema, enquanto pesquisas

descritivas possibilitam o detalhamento sistemático de suas características e variáveis.

Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, a pesquisa articula investigação bibliográfica e pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica fundamentou-se em obras clássicas e contemporâneas da educação inclusiva, da Educação Física escolar e do TEA, além de legislações e documentos oficiais que orientam as políticas públicas educacionais no Brasil. Essa etapa foi essencial para a construção do referencial teórico e para a definição das categorias analíticas utilizadas na interpretação dos dados. Conforme Gil (2008), a pesquisa bibliográfica constitui etapa indispensável para a consolidação do embasamento teórico, permitindo ao pesquisador situar o objeto de estudo no contexto do conhecimento científico já produzido.

A pesquisa de campo foi desenvolvida por meio da aplicação de um questionário estruturado, disponibilizado por meio da plataforma Google Forms, contendo 12 questões objetivas. Participaram do estudo 43 professores que atuam no Ensino Médio em instituições das redes estadual, municipal, privada e federal, distribuídos em diferentes estados do Brasil. A coleta de dados ocorreu no período de 05 de janeiro de 2025 a 14 de fevereiro de 2025. A participação foi voluntária, não sendo coletadas informações pessoais, garantindo-se o anonimato dos participantes e a confidencialidade das respostas.

A utilização do questionário como instrumento de coleta de dados justifica-se por sua capacidade de alcançar um número significativo de participantes em diferentes contextos geográficos, além de possibilitar maior padronização das respostas e facilidade na organização dos dados. Segundo Lakatos e Marconi (2010), o

questionário é um instrumento amplamente utilizado em pesquisas sociais, especialmente quando se busca obter informações sobre opiniões, atitudes e práticas de determinados grupos.

No que se refere ao tratamento e à análise dos dados, adotou-se a análise de conteúdo, conforme sistematizada por Bardin (2016), por sua capacidade de organizar, categorizar e interpretar informações de forma rigorosa e sistemática. A análise foi desenvolvida em três etapas: (1) pré-análise, com leitura flutuante dos dados e organização do corpus; (2) exploração do material, com definição de categorias temáticas; e (3) tratamento dos resultados e interpretação, estabelecendo relações entre os dados empíricos e o referencial teórico da pesquisa.

As categorias analíticas foram definidas a partir do diálogo entre os dados coletados e os fundamentos teóricos da educação inclusiva, contemplando aspectos como formação docente, práticas pedagógicas inclusivas, uso de tecnologias assistivas, adaptação curricular e desafios da inclusão no Ensino Médio. Essa organização possibilitou uma análise articulada entre teoria e prática, assegurando coerência interna ao estudo.

Embora a coleta de dados tenha considerado o contexto escolar de forma ampla, a análise foi orientada por um recorte específico: as implicações da inclusão no âmbito da Educação Física escolar. Tal opção metodológica fundamenta-se na compreensão de que esse componente curricular apresenta especificidades relacionadas à centralidade do corpo, do movimento, da interação social e da participação coletiva, o que permite evidenciar de forma mais intensa as barreiras e possibilidades de inclusão. Dessa forma, a análise buscou identificar como as práticas pedagógicas em

Educação Física podem contribuir para ampliar ou restringir a participação de estudantes com TEA.

O estudo se ancorou nos princípios éticos que regem pesquisas com seres humanos, garantindo o anonimato dos participantes, a confidencialidade das informações coletadas e a utilização dos dados exclusivamente para fins acadêmicos, em respeito à integridade dos sujeitos envolvidos e à responsabilidade científica da pesquisa.

4. INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NO ENSINO MÉDIO

A inclusão educacional de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Médio constitui um campo de investigação marcado por tensões entre avanços normativos e limitações práticas no cotidiano escolar. Amparada por dispositivos legais como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e a Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, a educação inclusiva pressupõe não apenas o acesso à escola, mas a garantia de permanência, participação e aprendizagem. Entretanto, as especificidades do Ensino Médio caracterizadas por maior exigência acadêmica, organização curricular fragmentada e intensificação das relações sociais frequentemente dificultam a concretização desse direito.

Considerando esse cenário, a inclusão não pode ser compreendida como simples inserção física do estudante na escola. Conforme argumenta Mantoan (2003), trata-se de um processo que exige a reorganização das práticas pedagógicas e das condições institucionais, de modo a reconhecer e atender à diversidade dos

sujeitos. Em consonância com essa visão, Paulon (2005) destaca que, na ausência de formação docente adequada e de estratégias pedagógicas consistentes, a inclusão tende a assumir um caráter superficial, sem promover efetivamente a equidade educacional.

Quando se considera o conjunto dos componentes curriculares, torna-se evidente que a inclusão não se materializa de maneira homogênea em todos os espaços da escola. No caso da Educação Física, essa discussão assume contornos particulares, uma vez que o componente curricular mobiliza o corpo, o movimento e a interação social como elementos centrais do processo pedagógico. Nessas aulas, os estudantes são frequentemente expostos a situações coletivas, práticas corporais compartilhadas e dinâmicas que exigem compreensão de regras, comunicação e participação ativa, o que pode potencializar tanto processos de inclusão quanto de exclusão.

A adolescência, etapa correspondente ao Ensino Médio, acrescenta novos desafios a esse cenário. Trata-se de um período marcado por transformações cognitivas, emocionais e sociais que, no caso de estudantes com TEA, podem intensificar dificuldades relacionadas à interação social, à autorregulação e à adaptação às dinâmicas escolares. Teodoro (2016) evidencia que essas demandas, quando não mediadas adequadamente, podem comprometer tanto o desempenho acadêmico quanto a experiência escolar desses estudantes. No contexto da Educação Física, tais desafios tornam-se ainda mais evidentes, especialmente em atividades que envolvem exposição corporal, cooperação, oposição e participação em jogos e práticas coletivas.

Nesse sentido, Sassaki (1997) reforça que a inclusão efetiva depende da superação de barreiras atitudinais e pedagógicas, exigindo uma

postura institucional comprometida com a valorização da diversidade. Na Educação Física escolar, isso implica repensar práticas tradicionalmente centradas no desempenho e na competitividade, abrindo espaço para abordagens que valorizem diferentes formas de participação, expressão corporal e aprendizagem.

A partir desse contexto, o presente estudo busca analisar os desafios e as possibilidades pedagógicas relacionadas à inclusão de estudantes com TEA no Ensino Médio, com atenção às práticas desenvolvidas nas aulas de Educação Física. Ao privilegiar essa análise, pretende-se contribuir para o aprofundamento do debate sobre a construção de ambientes escolares mais inclusivos, nos quais a diversidade seja compreendida como elemento constitutivo do processo educativo.

4.1. O Impacto do Tea no Desenvolvimento Acadêmico e Social no Ensino Médio

Os desafios enfrentados por estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Médio extrapolam as dimensões estritamente acadêmicas, abrangendo aspectos sociais e emocionais que influenciam diretamente sua trajetória escolar. A adolescência, enquanto fase de intensas transformações, exige dos estudantes habilidades de interação, autonomia e adaptação que podem representar obstáculos adicionais para aqueles com TEA.

Segundo Klin, Volkmar e Sparrow (2000), uma das principais dificuldades associadas ao transtorno refere-se à compreensão das normas sociais e ao estabelecimento de relações interpessoais. No contexto escolar, tais limitações podem resultar em isolamento

social, comprometendo a participação nas atividades coletivas e a construção de vínculos com colegas e professores. Esse cenário tende a impactar negativamente a autoestima dos estudantes, aumentando sua vulnerabilidade a questões emocionais.

No âmbito acadêmico, as demandas do Ensino Médio — especialmente aquelas relacionadas à autonomia, à organização do estudo e ao pensamento abstrato — podem intensificar as dificuldades de aprendizagem. Conforme destaca Teodoro (2016), a sobrecarga cognitiva decorrente dessas exigências pode comprometer o desempenho escolar, mesmo em estudantes com potencial intelectual preservado ou elevado.

No contexto da Educação Física, essas dificuldades assumem especificidades relevantes. As aulas frequentemente envolvem dinâmicas coletivas, jogos, práticas esportivas e atividades que exigem interação constante, leitura de sinais sociais e adaptação a regras em tempo real. Para estudantes com TEA, essas exigências podem representar desafios adicionais, sobretudo quando as atividades são organizadas de forma rígida, competitiva ou pouco flexível. Nessas situações, é comum observar formas de participação reduzida, afastamento progressivo das atividades ou engajamento limitado, o que compromete não apenas o desenvolvimento motor, mas também as oportunidades de interação social.

Sasaki (1997) ressalta que a inclusão requer a construção de ambientes educacionais que reconheçam e respeitem as singularidades dos estudantes, oferecendo suporte adequado para minimizar as barreiras à aprendizagem e à participação. No caso da Educação Física, isso envolve a adoção de estratégias como adaptação de regras, flexibilização de atividades, organização de

grupos, uso de recursos visuais e mediação das interações sociais, possibilitando diferentes formas de participação.

Outro elemento relevante refere-se às barreiras atitudinais presentes no ambiente escolar. Paulon (2005) destaca que o desconhecimento sobre o TEA e a reprodução de práticas excludentes constituem obstáculos significativos à inclusão. Na Educação Física, essas barreiras podem se manifestar de forma mais visível, considerando o caráter público das atividades e a exposição do corpo em movimento. Assim, a promoção de uma cultura escolar inclusiva exige não apenas mudanças estruturais, mas também a construção de relações pautadas no respeito, na empatia e na valorização da diversidade.

Por conseguinte, os impactos do TEA no desenvolvimento acadêmico e social no Ensino Médio evidenciam que a inclusão não pode se restringir ao cumprimento formal da legislação. Como indicam Mantoan (2003) e Tchuman e Rapin (2009), a escola deve assumir seu papel como espaço de formação integral, no qual cada estudante tenha condições reais de aprender, participar e se desenvolver. No âmbito da Educação Física, isso implica a construção de práticas pedagógicas que considerem o corpo, o movimento e a interação como dimensões fundamentais do processo educativo, garantindo a todos os estudantes o direito à participação e à aprendizagem.

4.2. Formação de Professores para a Inclusão de Estudantes com Tea: Desafios e Possibilidades

A formação de professores constitui um dos eixos estruturantes para a efetivação da educação inclusiva no Ensino Médio, especialmente

no que se refere ao atendimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). No contexto brasileiro, a formação inicial docente ainda apresenta lacunas significativas no que diz respeito à inclusão, sobretudo no que envolve conhecimentos específicos sobre o TEA e estratégias pedagógicas voltadas à diversidade. Conforme aponta Mantoan (2003), os cursos de formação tendem a adotar abordagens generalistas, que nem sempre contemplam as especificidades das diferentes condições que compõem o público da educação especial.

Esse cenário repercute diretamente na prática pedagógica, gerando insegurança, resistência e, em alguns casos, a reprodução de práticas excludentes, ainda que não intencionais. Professores frequentemente relatam dificuldades em lidar com aspectos comportamentais, sociais e pedagógicos relacionados ao TEA, situação que é agravada pela ausência de suporte institucional e pela sobrecarga de demandas no cotidiano escolar. Como destacam Tchuman e Rapin (2009), a falta de preparo docente compromete não apenas o processo de aprendizagem do estudante com TEA, mas também a dinâmica da turma como um todo, dificultando a mediação das interações e a construção de um ambiente inclusivo.

No âmbito da Educação Física escolar, essas fragilidades tornam-se ainda mais evidentes. Trata-se de um componente curricular que exige do professor a mediação de práticas corporais, organização de atividades coletivas e gestão de interações em tempo real, o que demanda competências pedagógicas específicas para garantir a participação de estudantes com TEA. A ausência de formação adequada pode levar à exclusão indireta desses estudantes, seja pela não adaptação das atividades, seja pela sua participação periférica nas aulas.

Nessa perspectiva, a formação continuada emerge como estratégia fundamental. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) destaca a necessidade de desenvolvimento profissional docente voltado à diversidade, reforçando a importância de práticas pedagógicas que considerem diferentes ritmos e modos de aprendizagem. Para além da dimensão técnica, Sasaki (1997) enfatiza que a inclusão envolve também uma mudança de atitude, exigindo dos professores uma postura comprometida com o reconhecimento e a valorização da diversidade.

A formação docente, portanto, deve articular conhecimentos teóricos, experiências práticas e reflexão crítica sobre o fazer pedagógico. Conforme sugere Paulon (2005), o trabalho colaborativo com profissionais de áreas como psicologia, terapia ocupacional e fonoaudiologia pode ampliar a compreensão sobre o TEA e contribuir para a construção de estratégias mais eficazes. No caso da Educação Física, isso implica desenvolver competências para adaptar atividades, organizar ambientes de aprendizagem acessíveis e promover interações significativas entre os estudantes.

À luz desse entendimento, a formação de professores para a inclusão de estudantes com TEA exige um investimento contínuo e articulado entre políticas públicas, instituições de ensino e práticas escolares, de modo a fortalecer a atuação docente e promover condições efetivas de participação e aprendizagem.

4.3. Adaptação Curricular no Ensino Médio e na Educação Física

A organização curricular do Ensino Médio, historicamente orientada para o desempenho acadêmico e para a preparação para exames seletivos, apresenta desafios significativos para a inclusão de

estudantes com Transtorno do Espectro Autista. A rigidez curricular, aliada à padronização das práticas pedagógicas, tende a desconsiderar as singularidades dos estudantes, dificultando sua participação efetiva no processo educativo.

A Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) estabelece que é responsabilidade das instituições de ensino promover adaptações que assegurem equidade no acesso ao conhecimento. Essas adaptações envolvem não apenas a flexibilização de conteúdos, mas também a reorganização de metodologias, avaliações e estratégias pedagógicas. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) abre possibilidades para a construção de itinerários formativos mais flexíveis, que podem favorecer o engajamento de estudantes com TEA.

Na Educação Física escolar, a adaptação curricular assume características específicas. Diferentemente de disciplinas predominantemente teóricas, esse componente envolve práticas corporais que demandam organização do espaço, interação entre pares, compreensão de regras e execução de movimentos. Assim, adaptar o currículo em Educação Física não significa simplificar atividades, mas diversificar formas de participação, possibilitando que todos os estudantes se envolvam de maneira significativa.

Mantoan (2003) defende que o currículo deve ser entendido como um instrumento dinâmico, capaz de se ajustar às necessidades dos estudantes. No caso do TEA, isso implica a utilização de estratégias como adaptação de regras, organização de atividades em pequenos grupos, uso de recursos visuais e planejamento de sequências pedagógicas estruturadas. Tais estratégias permitem reduzir

barreiras à participação e favorecer o desenvolvimento motor, cognitivo e social.

Ademais, a incorporação de atividades práticas, interativas e contextualizadas pode contribuir para tornar o aprendizado mais significativo. Projetos interdisciplinares, jogos cooperativos e atividades que valorizem interesses dos estudantes são estratégias que favorecem o engajamento. Conforme destaca Sasaki (1997), práticas pedagógicas inclusivas devem promover interação, colaboração e reconhecimento das diferenças como elementos constitutivos do processo educativo.

Em consonância com esse contexto, a adaptação curricular no Ensino Médio, especialmente na Educação Física, exige uma abordagem flexível e intencional, capaz de articular objetivos educacionais e necessidades dos estudantes, garantindo condições efetivas de aprendizagem e participação.

4.4. Tecnologia Assistiva e Educação Física Inclusiva

As tecnologias assistivas têm se consolidado como importantes aliadas no processo de inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, contribuindo para a superação de barreiras comunicacionais, cognitivas e sociais no ambiente escolar. Mais do que ferramentas complementares, esses recursos constituem estratégias pedagógicas que ampliam as possibilidades de participação e aprendizagem.

De acordo com Silva e Lima (2021), as tecnologias assistivas podem ser compreendidas como recursos e serviços que favorecem a autonomia e a funcionalidade de pessoas com deficiência, possibilitando maior interação com o ambiente. No contexto

educacional, tais recursos contribuem para a organização das atividades, compreensão de conteúdos e mediação das interações sociais.

Na Educação Física, o uso de tecnologias assistivas pode assumir diferentes formas. Recursos visuais, como cartões de instrução, sequências de atividades e imagens, auxiliam na compreensão das tarefas e na antecipação das ações. Aplicativos digitais podem ser utilizados para demonstrar movimentos, organizar rotinas e apoiar a comunicação. Essas estratégias são particularmente relevantes para estudantes com TEA, que frequentemente apresentam melhor resposta a estímulos visuais estruturados.

Entretanto, conforme ressalta Sasaki (1997), a tecnologia, por si só, não garante a inclusão. É fundamental que seu uso esteja integrado ao planejamento pedagógico e mediado pelo professor, considerando as necessidades específicas de cada estudante. A ausência dessa mediação pode reduzir a eficácia dos recursos, transformando-os em elementos isolados no processo de ensino.

Outro aspecto relevante refere-se à acessibilidade dessas tecnologias. Embora existam recursos de alto custo, diversas alternativas gratuitas ou de baixo custo podem ser incorporadas à prática pedagógica. Nesse sentido, a formação docente novamente se mostra central, pois é o professor quem seleciona, adapta e integra os recursos ao contexto da aula.

Nessa perspectiva, o uso de tecnologias assistivas na Educação Física deve ser compreendido como parte de uma estratégia pedagógica mais ampla, voltada à construção de ambientes de aprendizagem acessíveis, estruturados e inclusivos.

4.5. Práticas Pedagógicas Inclusivas na Educação Física

A inclusão de estudantes com TEA no Ensino Médio exige a adoção de práticas pedagógicas que superem modelos tradicionais de ensino e considerem a diversidade dos modos de aprender e participar. Nesse contexto, as metodologias ativas têm se destacado como alternativas capazes de promover maior engajamento e participação dos estudantes.

Estratégias como aprendizagem baseada em projetos, atividades colaborativas e organização de tarefas em pequenos grupos favorecem o desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e motoras. Essas abordagens são particularmente relevantes na Educação Física, pois permitem que os estudantes participem de forma mais significativa, respeitando seus ritmos e possibilidades.

O ensino híbrido também se apresenta como uma estratégia promissora, ao combinar atividades presenciais e recursos digitais, possibilitando maior flexibilização do processo de aprendizagem. Para estudantes com TEA, essa flexibilidade pode contribuir para a redução da ansiedade e para a organização das atividades.

Outra prática relevante refere-se ao uso de histórias sociais, que auxiliam na preparação dos estudantes para situações específicas, como participação em jogos, atividades em grupo e interações com colegas. Essas estratégias contribuem para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, fundamentais para a inclusão.

Na Educação Física, a personalização do ensino é elemento central. Isso implica adaptar atividades, diversificar estratégias e considerar os interesses dos estudantes, promovendo diferentes formas de participação. A avaliação, por sua vez, deve considerar o processo de

aprendizagem, e não apenas o desempenho, valorizando o progresso individual.

Além disso, a construção de práticas inclusivas exige reflexão contínua por parte dos professores. A formação continuada, o trabalho colaborativo e a análise crítica das práticas pedagógicas são elementos fundamentais para a construção de ambientes mais inclusivos.

No âmbito dessa discussão, as práticas pedagógicas inclusivas na Educação Física não se limitam à adaptação de atividades, mas envolvem uma mudança de concepção sobre o ensino, na qual a diversidade é reconhecida como elemento constitutivo do processo educativo, orientando a organização das práticas e das relações no ambiente escolar.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES OU ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados relativos à inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Médio evidencia um cenário marcado por desafios estruturais e pedagógicos, mas também por possibilidades concretas de construção de práticas mais inclusivas. Os resultados indicam que as dificuldades enfrentadas por esses estudantes não se restringem ao desempenho acadêmico, mas se estendem às dimensões sociais e emocionais, impactando diretamente sua experiência escolar.

No que se refere ao desenvolvimento acadêmico e social, observa-se que estudantes com TEA apresentam dificuldades significativas na interação social e na compreensão de normas implícitas do ambiente escolar, o que pode comprometer sua participação nas atividades e sua integração com os pares. Esse quadro,

frequentemente associado ao isolamento social, repercute no bem-estar emocional e na permanência na escola. Conforme Sasaki (1997), a superação dessas barreiras exige a construção de ambientes educativos que promovam acolhimento, interação e valorização da diversidade, indo além da simples inserção do estudante no espaço escolar.

Considerando a Educação Física escolar, essas dificuldades assumem contornos ainda mais evidentes. As aulas, caracterizadas por práticas coletivas, interação constante e exposição do corpo em movimento, podem tanto ampliar as possibilidades de inclusão quanto reforçar processos de exclusão. Quando organizadas de forma rígida e centradas no desempenho, tendem a limitar a participação de estudantes com TEA. Por outro lado, quando estruturadas de maneira flexível e mediada, podem favorecer o desenvolvimento social, a interação e o sentimento de pertencimento.

A formação de professores emerge como um dos principais desafios identificados. Os dados indicam lacunas significativas na formação inicial, especialmente no que diz respeito ao atendimento de estudantes com TEA, o que compromete a elaboração de estratégias pedagógicas inclusivas. Mantoan (2003) ressalta que a inclusão exige uma mudança de paradigma na prática docente, que passa a demandar sensibilidade às diferenças, flexibilidade metodológica e compromisso com a aprendizagem de todos. Nesse sentido, a formação continuada assume papel fundamental, possibilitando a atualização de conhecimentos e o desenvolvimento de práticas mais coerentes com os princípios da educação inclusiva.

Um aspecto igualmente relevante relaciona-se à organização curricular do Ensino Médio. A predominância de um currículo rígido, fortemente orientado para exames como o Enem, constitui um obstáculo à inclusão, uma vez que dificulta a adaptação às necessidades dos estudantes. A Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) estabelece a obrigatoriedade de adaptações que assegurem equidade no acesso ao conhecimento, o que implica a flexibilização de conteúdos, metodologias e formas de avaliação. Conforme argumenta Mantoan (2003), o currículo deve ser concebido como um instrumento dinâmico, capaz de responder à diversidade dos sujeitos.

Na Educação Física, essa adaptação curricular se traduz na necessidade de diversificar formas de participação, reorganizar atividades e considerar diferentes níveis de habilidade e engajamento. Isso significa deslocar o foco do desempenho para a participação, criando condições para que todos os estudantes se envolvam nas práticas corporais de forma significativa.

O uso de tecnologias assistivas também se destacou como um elemento relevante para a inclusão. Recursos como aplicativos de comunicação alternativa, materiais visuais e ferramentas digitais contribuem para a organização das atividades, a compreensão das tarefas e a ampliação da autonomia dos estudantes com TEA. De acordo com Silva e Lima (2021), tais tecnologias desempenham papel importante na mediação da aprendizagem, especialmente quando integradas ao planejamento pedagógico. No entanto, sua eficácia depende diretamente da formação docente e da articulação com as práticas escolares e familiares.

Em síntese, as práticas pedagógicas inclusivas configuram-se como elemento central na promoção da inclusão. Metodologias ativas, ensino híbrido, atividades interdisciplinares e uso de estratégias como histórias sociais demonstram potencial para favorecer o engajamento e o desenvolvimento dos estudantes com TEA. Essas práticas permitem respeitar o ritmo individual, ampliar as formas de participação e promover o desenvolvimento de habilidades sociais, frequentemente comprometidas nesse público. Conforme apontam Silva e Lima (2021), a diversificação metodológica contribui para tornar o ambiente escolar mais acessível e significativo.

De forma geral, os resultados apontam que a inclusão de estudantes com TEA no Ensino Médio depende de um conjunto articulado de fatores, que envolvem formação docente, flexibilização curricular, uso de recursos pedagógicos e construção de práticas inclusivas. No contexto da Educação Física, essas ações tornam-se ainda mais relevantes, considerando a centralidade do corpo, do movimento e da interação social. Assim, a efetivação da inclusão exige não apenas o cumprimento de dispositivos legais, mas a transformação das práticas pedagógicas e das relações escolares, de modo a garantir condições reais de participação e aprendizagem para todos os estudantes.

5.1. Análise dos Dados da Pesquisa de Campo

A análise dos dados empíricos constitui etapa fundamental para a compreensão das condições reais em que se efetiva a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Médio. A partir das respostas obtidas junto aos professores participantes, foi possível identificar percepções, práticas pedagógicas, desafios enfrentados e estratégias adotadas no

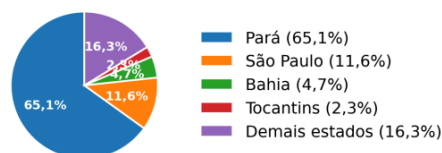
cotidiano escolar, especialmente no que se refere à atuação em contextos inclusivos.

Os dados foram organizados em categorias temáticas, definidas com base no referencial teórico do estudo, contemplando aspectos como formação docente, adaptação curricular, uso de tecnologias assistivas e práticas pedagógicas. Essa organização possibilita não apenas a descrição dos resultados, mas sua interpretação à luz das discussões sobre educação inclusiva, favorecendo uma análise articulada entre teoria e prática.

Conforme evidenciado nos dados, os gráficos apresentados a seguir têm como finalidade sistematizar as informações coletadas, permitindo visualizar tendências, recorrências e aspectos críticos identificados pelos participantes. Para além da representação quantitativa, cada conjunto de dados será analisado de forma interpretativa, buscando evidenciar como essas informações dialogam com os desafios e possibilidades da inclusão no Ensino Médio, com atenção especial às práticas desenvolvidas no âmbito da Educação Física escolar.

Figura 1 – Distribuição dos participantes por estado

Distribuição dos participantes por estado



Fonte: Elaborado pelo autor (2026)

A distribuição dos participantes por unidade federativa contou com a participação voluntária de 43 professores de diferentes estados do Brasil, proporcionando um panorama interessante, embora limitado, sobre a inclusão de alunos com TEA no ensino médio. A predominância de respostas do Pará (65,1%) indica que os resultados refletem, em grande parte, a realidade educacional desse estado. São Paulo (11,6%) teve uma participação menor, mas ainda relevante, enquanto estados como Tocantins (2,3%) e Bahia (4,7%) tiveram representação reduzida, assim como Paraná, Pernambuco, Rio Grande do Sul, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Minas Gerais (1% cada).

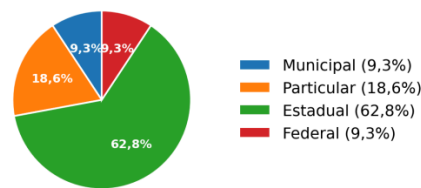
A presença reduzida de participantes de outras unidades federativas evidencia uma limitação importante do estudo, relacionada à abrangência territorial da amostra. Considerando que políticas públicas, infraestrutura escolar, formação docente e acesso a recursos pedagógicos variam significativamente entre as regiões brasileiras, a concentração dos dados em um único estado restringe a possibilidade de generalização dos resultados para o conjunto do país.

Apesar dessa limitação, os dados mantêm relevância analítica, sobretudo por permitirem compreender, de maneira situada, como a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista tem sido percebida por professores atuantes no Ensino Médio. No contexto da Educação Física escolar, essa concentração territorial pode refletir também especificidades regionais na organização das práticas pedagógicas, no acesso a recursos e na formação docente, aspectos que influenciam diretamente as condições de participação dos estudantes nas atividades corporais e coletivas.

Considerando esse cenário, embora os resultados não possam ser generalizados, eles oferecem subsídios importantes para a análise das condições concretas de inclusão, reforçando a necessidade de ampliação de estudos com maior diversidade regional e evidenciando a importância de políticas educacionais que considerem as desigualdades territoriais no Brasil.

Figura 2 – Esfera administrativa das instituições participantes

Distribuição das escolas por esfera administrativa



Fonte: Elaborado pelo autor (2026)

A distribuição das instituições participantes por esfera administrativa evidencia a predominância da rede estadual, que representa 62,8% da amostra. Esse resultado é coerente com a organização do sistema educacional brasileiro, no qual o Ensino Médio é, majoritariamente, de responsabilidade dos estados. Dessa forma, os dados indicam que a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ocorre, em grande medida, no âmbito da rede pública estadual, reforçando a centralidade desse segmento na implementação de políticas educacionais inclusivas.

A participação das instituições privadas (18,6%) revela um percentual relevante, sugerindo que esse setor também vem incorporando práticas voltadas à inclusão. Em muitos casos, a presença de turmas reduzidas, maior disponibilidade de recursos pedagógicos e flexibilidade organizacional pode favorecer a adoção de estratégias

diferenciadas. No entanto, é importante considerar que o acesso a essas instituições não é universal, o que limita o alcance dessas condições a uma parcela específica da população.

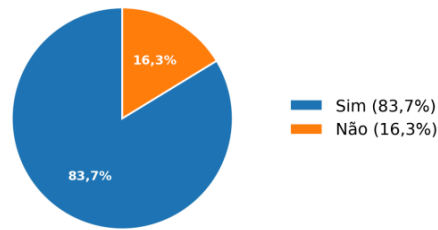
As redes municipal e federal, ambas com 9,3% de participação, apresentam menor representatividade na amostra, o que também se justifica pelas atribuições institucionais de cada esfera. No caso dos municípios, a oferta do Ensino Médio é menos frequente, concentrando-se predominantemente no Ensino Fundamental. Já as instituições federais, embora reconhecidas por dispor de maior estrutura e políticas mais consolidadas, possuem menor abrangência numérica no território nacional.

Do ponto de vista analítico, a predominância da rede estadual evidencia a necessidade de direcionamento de políticas públicas mais consistentes para esse segmento, especialmente no que se refere à formação docente, à adaptação curricular e ao uso de recursos pedagógicos inclusivos. No contexto da Educação Física escolar, essa demanda torna-se ainda mais relevante, considerando que a efetivação da inclusão depende da capacidade dos professores em organizar práticas corporais acessíveis, adaptar atividades e promover a participação de todos os estudantes.

Os dados analisados apontam que a inclusão de estudantes com TEA no Ensino Médio está diretamente vinculada às condições estruturais e pedagógicas oferecidas pelas redes de ensino, destacando a importância de investimentos contínuos na rede pública estadual como estratégia central para a consolidação de práticas educacionais inclusivas.

Figura 3 – Atendimento de estudantes com TEA no Ensino Médio

Atendimento a alunos com TEA no Ensino Médio



Fonte: Elaborado pelo autor (2026)

Os dados evidenciam que a maioria das instituições participantes da pesquisa (83,7%) atende estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Médio, enquanto uma parcela menor (16,3%) indica não vivenciar essa realidade em seu contexto escolar. Esse resultado aponta para a ampliação do acesso desse público à etapa final da educação básica, refletindo avanços nas políticas públicas de educação inclusiva implementadas nas últimas décadas.

A presença significativa de estudantes com TEA no Ensino Médio sugere que as escolas têm sido progressivamente desafiadas a garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e a aprendizagem desses estudantes, conforme estabelecem marcos legais como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. No entanto, a ampliação do acesso não implica, necessariamente, a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas, evidenciando a necessidade de análise mais aprofundada das condições em que esse atendimento ocorre.

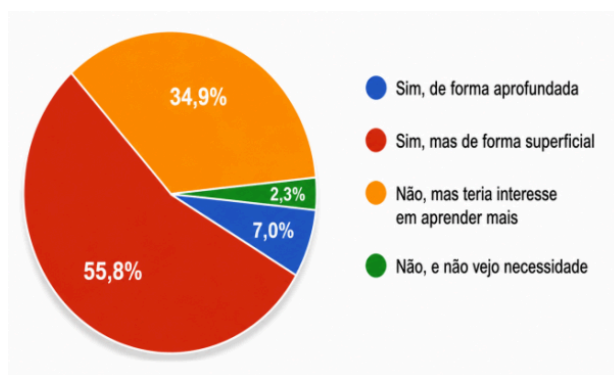
Do ponto de vista pedagógico, a presença de estudantes com TEA no Ensino Médio demanda a reorganização das práticas escolares, especialmente no que se refere à adaptação curricular, à formação docente e ao uso de estratégias que favoreçam a participação. No contexto da Educação Física escolar, essa demanda torna-se ainda

mais relevante, considerando que a inclusão não se limita à permanência em sala de aula, mas envolve a participação ativa em práticas corporais, interações coletivas e atividades que exigem mediação pedagógica constante.

Paralelamente, verifica-se que parte das instituições não atende estudantes com TEA (16,3%) pode refletir diferentes fatores, como a ausência de matrícula desse público, dificuldades de acesso ou até mesmo barreiras institucionais que limitam a inclusão. Esse dado reforça que, apesar dos avanços, a inclusão ainda não se apresenta de forma homogênea entre as diferentes realidades escolares.

A análise dos resultados demonstra que a inclusão de estudantes com TEA no Ensino Médio já constitui uma realidade significativa, mas ainda demanda investimentos contínuos em políticas educacionais, formação docente e organização das práticas pedagógicas. No âmbito da Educação Física, isso implica a construção de estratégias que assegurem não apenas a presença, mas a participação efetiva desses estudantes nas atividades propostas, consolidando a inclusão como prática cotidiana e não apenas como diretriz legal.

Figura 4 – Formação acadêmica sobre TEA



Fonte: Elaborado pelo autor (2026)

Os dados relativos à formação acadêmica dos professores evidenciam uma fragilidade estrutural na preparação docente para o trabalho com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Médio. Apenas 7% dos participantes indicam possuir conhecimento aprofundado sobre o tema, o que revela uma lacuna significativa na formação inicial, comprometendo a capacidade de elaboração de práticas pedagógicas inclusivas.

A predominância de professores com conhecimento superficial (55,8%) indica que, embora a temática da inclusão esteja presente na formação docente, sua abordagem ainda se dá de forma limitada, sem aprofundamento teórico e metodológico suficiente. Esse cenário sugere que os conteúdos relacionados ao TEA, quando abordados, não têm sido trabalhados de maneira articulada com a prática pedagógica, especialmente no que se refere à adaptação curricular, à mediação das interações e ao planejamento de estratégias inclusivas.

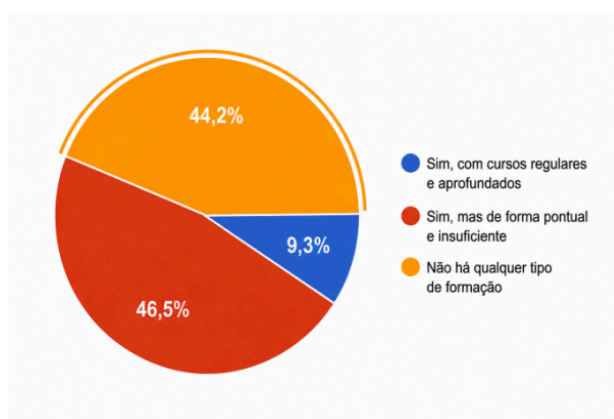
Outro dado relevante refere-se aos 34,9% dos respondentes que afirmam não possuir conhecimento aprofundado, mas demonstram interesse em aprender. Esse resultado evidencia uma abertura significativa por parte dos docentes para processos formativos, indicando que a ausência de preparo não está necessariamente associada à resistência, mas à falta de oportunidades de formação continuada. Por outro lado, o percentual de 2,3% que declara não ter conhecimento e não reconhecer a necessidade de adquiri-lo aponta para a persistência de barreiras atitudinais, que ainda constituem um desafio para a consolidação da educação inclusiva.

No contexto da Educação Física escolar, essas lacunas formativas assumem implicações ainda mais complexas. A atuação nesse

componente curricular exige do professor a capacidade de organizar práticas corporais, adaptar atividades, mediar interações e garantir a participação dos estudantes em contextos dinâmicos e coletivos. A ausência de formação específica pode resultar na exclusão indireta de estudantes com TEA, seja pela não adaptação das atividades, seja pela limitação de sua participação nas aulas.

Os achados do estudo ressaltam a centralidade da formação docente como condição fundamental para a efetivação da inclusão. A ampliação de programas de formação continuada, aliada à revisão dos currículos de formação inicial, mostra-se essencial para garantir que os professores desenvolvam competências pedagógicas alinhadas aos princípios da educação inclusiva. No caso da Educação Física, isso implica preparar o docente para atuar com a diversidade, reconhecendo o corpo e o movimento como dimensões centrais do processo educativo e como espaços potenciais de inclusão.

Figura 5 – Formação institucional sobre TEA



Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Os dados referentes à oferta de formação institucional sobre Transtorno do Espectro Autista (TEA) evidenciam uma fragilidade significativa no suporte oferecido pelas redes de ensino aos professores do Ensino Médio. Apenas 9,3% dos respondentes indicam que suas instituições promovem formações regulares e

aprofundadas sobre o tema, o que revela a baixa institucionalização de políticas formativas voltadas à educação inclusiva.

A maior parte dos participantes (46,5%) relata ter acesso apenas a formações pontuais, caracterizadas por ações isoladas e descontinuadas, que, embora representem iniciativas importantes, não são suficientes para sustentar práticas pedagógicas inclusivas de forma consistente. Esse dado sugere que a formação docente, quando existente, não tem sido estruturada como processo contínuo, limitando seu impacto na prática educativa.

Ainda mais expressivo é o percentual de 44,2% dos professores que afirmam não receber qualquer tipo de capacitação institucional sobre o TEA. Esse resultado evidencia a ausência de políticas sistemáticas de formação em parte significativa das instituições, o que tende a aprofundar as dificuldades já observadas no trabalho com estudantes público da educação especial.

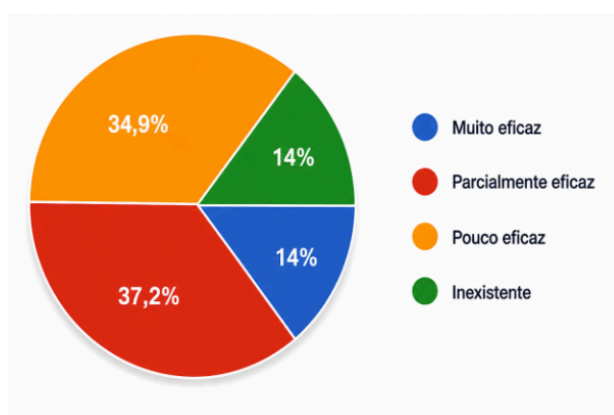
No contexto da Educação Física escolar, essa lacuna formativa assume implicações ainda mais complexas. A atuação nesse componente curricular exige do professor competências específicas para adaptar atividades corporais, organizar práticas coletivas e mediar interações em ambientes dinâmicos. A ausência de formação institucional dificulta a construção dessas competências, podendo resultar em práticas excludentes ou na limitação da participação de estudantes com TEA.

Do ponto de vista analítico, os dados indicam que a responsabilidade pela formação docente tem sido deslocada, em muitos casos, para iniciativas individuais dos professores, o que não se sustenta como política educacional. A literatura sobre educação

inclusiva aponta que a efetivação da inclusão depende de ações institucionais articuladas, que envolvam formação continuada, acompanhamento pedagógico e suporte técnico.

Os resultados apontam para a necessidade de consolidação de políticas institucionais de formação continuada, capazes de garantir aos professores condições efetivas para o desenvolvimento de práticas inclusivas. No Ensino Médio, e particularmente na Educação Física, esse investimento mostra-se fundamental para assegurar que a inclusão de estudantes com TEA se realize não apenas no plano legal, mas no cotidiano das práticas pedagógicas.

Figura 6 – Avaliação da adaptação curricular para estudantes com TEA



Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

A avaliação da adaptação curricular para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Médio revela limitações significativas na efetivação de práticas pedagógicas inclusivas. Apenas 14% dos professores consideram essas adaptações eficazes, enquanto 37,2% as avaliam como parcialmente eficazes, indicando que, embora existam iniciativas de flexibilização curricular, elas ainda não se consolidam de forma sistemática no cotidiano escolar.

Em oposição aos dados anteriores, os percentuais de 34,9% de respostas que classificam as adaptações como pouco práticas e 14% que afirmam sua inexistência evidenciam fragilidades estruturais no processo de inclusão. Esses dados sugerem que a adaptação curricular, embora prevista nos marcos legais da educação inclusiva, ainda enfrenta dificuldades em sua implementação, especialmente no que se refere à articulação entre planejamento pedagógico, formação docente e suporte institucional.

Entre os fatores que contribuem para esse cenário, destaca-se a insuficiência da formação docente, já evidenciada nos gráficos anteriores, que limita a capacidade dos professores em elaborar estratégias pedagógicas alinhadas às necessidades dos estudantes com TEA. Além disso, a escassez de recursos pedagógicos, a ausência de metodologias diversificadas e a limitação de suporte especializado — como a atuação de profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) — comprometem a efetividade das adaptações propostas.

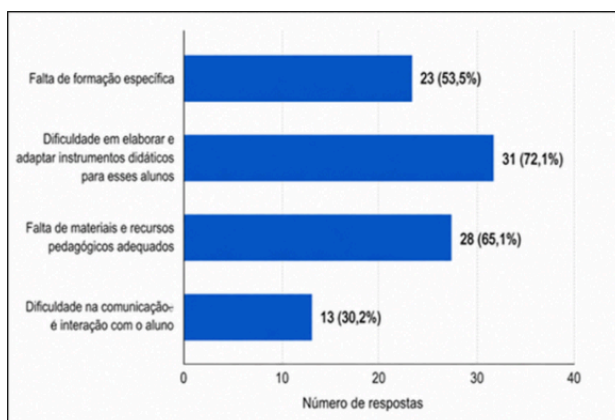
No contexto da Educação Física escolar, essas dificuldades assumem implicações ainda mais complexas. A adaptação curricular nesse componente não se restringe à flexibilização de conteúdos, mas envolve a reorganização de práticas corporais, a adequação de regras, a diversificação de atividades e a mediação das interações sociais. Quando essas adaptações não são planejadas de forma intencional, há o risco de exclusão indireta dos estudantes com TEA, seja pela não participação nas atividades, seja por sua inserção de forma periférica.

A partir da análise dos dados, observa-se que a adaptação curricular no Ensino Médio ainda opera, em muitos contextos, de maneira

pontual e pouco estruturada, não sendo incorporada como princípio organizador do ensino. Isso reforça a necessidade de políticas educacionais que articulem formação docente, apoio institucional e reorganização curricular, de modo a garantir que a inclusão se efetive não apenas no acesso, mas na aprendizagem.

Os dados obtidos evidenciam que a consolidação de práticas inclusivas depende de uma mudança mais ampla na cultura escolar, na qual o currículo seja compreendido como flexível e responsivo à diversidade. No âmbito da Educação Física, essa transformação implica reconhecer o corpo e o movimento como dimensões fundamentais do processo educativo, garantindo a todos os estudantes condições reais de participação nas práticas propostas.

Figura 7 – Principais dificuldades no trabalho com estudantes com TEA



Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Os dados referentes às principais dificuldades enfrentadas pelos professores no trabalho com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Médio evidenciam entraves estruturais e pedagógicos que impactam diretamente a efetivação da inclusão. A falta de formação específica, apontada por 53,5% dos participantes, confirma as fragilidades já identificadas nos gráficos

anteriores, indicando que a formação docente permanece como um dos principais desafios para a implementação de práticas inclusivas.

A dificuldade na elaboração e adaptação de materiais didáticos, mencionada por 72,1% dos respondentes, revela a inadequação do modelo pedagógico tradicional às demandas da educação inclusiva. Esse dado sugere que, para além da formação teórica, os professores necessitam de apoio prático e metodológico para desenvolver estratégias que considerem as especificidades dos estudantes com TEA, especialmente no que se refere à organização das atividades, à mediação da aprendizagem e à flexibilização das propostas pedagógicas.

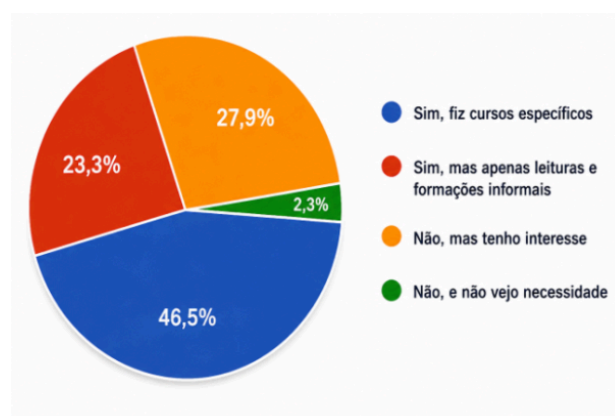
A escassez de recursos pedagógicos, indicada por 65,1% dos participantes, reforça a dimensão estrutural do problema, evidenciando que a inclusão não depende exclusivamente da ação individual do professor, mas de condições institucionais que viabilizem práticas diferenciadas. A ausência desses recursos compromete a construção de ambientes de aprendizagem acessíveis e limita as possibilidades de adaptação curricular.

Outro aspecto relevante diz respeito às dificuldades de comunicação e interação, apontadas por 30,2% dos docentes. Esse dado evidencia a necessidade de estratégias pedagógicas que favoreçam a mediação das relações sociais, elemento fundamental para a inclusão de estudantes com TEA. A comunicação, nesse contexto, não se restringe à linguagem verbal, mas envolve diferentes formas de interação que precisam ser consideradas no planejamento pedagógico.

No âmbito da Educação Física escolar, essas dificuldades tendem a se intensificar. A organização de práticas corporais, a gestão de atividades coletivas e a necessidade de interação constante exigem do professor competências específicas que, na ausência de formação e recursos adequados, tornam-se difíceis de operacionalizar. A adaptação de jogos, regras e dinâmicas corporais demandam planejamento intencional e domínio de estratégias inclusivas, sem os quais há o risco de exclusão indireta dos estudantes.

Os resultados indicam que as dificuldades enfrentadas pelos professores não são isoladas, mas interdependentes, compondo um cenário que exige respostas articuladas. A superação desses desafios demanda investimentos em formação continuada, ampliação de recursos pedagógicos e reorganização das práticas escolares. No Ensino Médio, e particularmente na Educação Física, essas ações mostram-se fundamentais para garantir que a inclusão se efetive de maneira concreta, assegurando a participação e a aprendizagem de todos os estudantes.

Figura 8 – Busca individual por formação sobre TEA



Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Os dados referentes à busca individual por formação sobre inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) evidenciam

um movimento significativo de iniciativa por parte dos professores, ao mesmo tempo em que revelam lacunas nas políticas institucionais de formação. O fato de 46,5% dos participantes terem realizado cursos específicos demonstra um avanço na conscientização sobre a importância da capacitação docente, indicando que parte dos professores tem buscado, de forma ativa, aprimorar suas práticas pedagógicas.

Por outro lado, 23,3% dos respondentes relatam ter buscado formação por meio de leituras e experiências informais, o que evidencia um esforço individual relevante, porém limitado em termos de sistematização e aprofundamento teórico. Esse dado sugere que, na ausência de políticas institucionais estruturadas, os professores recorrem a estratégias autônomas de formação, que nem sempre garantem suporte suficiente para a implementação de práticas inclusivas consistentes.

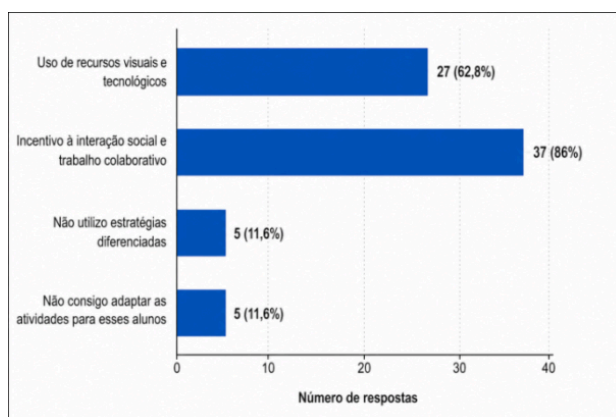
A parcela de 27,9% dos participantes que nunca realizou cursos específicos, mas demonstra interesse, reforça a existência de uma demanda reprimida por formação continuada. Esse resultado evidencia que o problema não se restringe à falta de interesse, mas está relacionado, sobretudo, à dificuldade de acesso a oportunidades formativas, seja por ausência de oferta, seja por limitações institucionais.

Já o percentual de 2,3% dos docentes que afirmam não ver necessidade de capacitação aponta para a persistência de barreiras atitudinais, que ainda constituem um desafio para a consolidação da educação inclusiva. Embora minoritário, esse dado indica que a inclusão ainda não é compreendida de forma plena como responsabilidade de todos os profissionais da educação.

No contexto da Educação Física escolar, a busca por formação assume um papel ainda mais relevante. A especificidade das práticas corporais, a necessidade de adaptação de atividades e a mediação constante das interações exigem do professor conhecimentos que vão além da formação generalista. A ausência de preparo pode limitar a participação de estudantes com TEA nas aulas, reforçando a importância de processos formativos que articulem teoria e prática.

Considerando os resultados, constata-se que a formação docente tem sido, em grande parte, sustentada por iniciativas individuais, o que não se mostra suficiente para garantir a efetivação da inclusão. Esse cenário reforça a necessidade de políticas educacionais que promovam a democratização do acesso à formação continuada, associada ao incentivo institucional, de modo a assegurar que todos os professores tenham condições de desenvolver práticas pedagógicas inclusivas no Ensino Médio.

Figura 9 – Estratégias utilizadas para favorecer a participação de estudantes com TEA



Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Os dados referentes às estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores para favorecer a participação de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Médio indicam a

presença de iniciativas relevantes no contexto escolar, ainda que marcadas por limitações estruturais e formativas. O uso de recursos visuais e tecnológicos por 62,8% dos docentes evidencia o reconhecimento da importância dessas ferramentas na mediação da aprendizagem, especialmente considerando que estudantes com TEA tendem a responder de forma mais eficaz a estímulos visuais e organizacionais.

Outro aspecto significativo refere-se ao elevado percentual de professores (86%) que afirmam incentivar a interação social e o trabalho colaborativo. Esse dado demonstra uma compreensão pedagógica alinhada aos princípios da educação inclusiva, na medida em que valoriza o desenvolvimento socioemocional e a participação coletiva como elementos centrais do processo educativo. Tais estratégias são fundamentais para minimizar o isolamento social frequentemente associado ao TEA, favorecendo a construção de vínculos e a integração no ambiente escolar.

Apesar dos avanços, os resultados revelam fragilidades importantes. O fato de 11,6% dos docentes declararem não utilizar estratégias diferenciadas indica a persistência de práticas pedagógicas pouco sensíveis à diversidade, o que pode comprometer a participação efetiva desses estudantes. Além disso, o mesmo percentual de professores que relata dificuldades na adaptação das atividades revela limitações na operacionalização das estratégias inclusivas, mesmo quando há intenção de promovê-las.

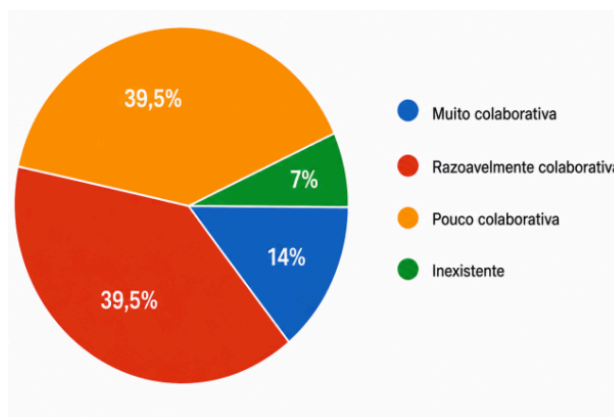
No contexto da Educação Física escolar, essas estratégias assumem um papel ainda mais central. A utilização de recursos visuais pode contribuir para a compreensão de regras e sequências de atividades, enquanto o incentivo à interação social se materializa nas práticas

coletivas, jogos e dinâmicas corporais. No entanto, a ausência de estratégias diferenciadas ou a dificuldade em adaptá-las pode resultar na exclusão indireta dos estudantes com TEA, especialmente em atividades que exigem interação constante, compreensão rápida de regras e adaptação a situações dinâmicas.

Do ponto de vista analítico, os dados indicam que há um movimento de incorporação de práticas inclusivas no cotidiano escolar, ainda que de forma desigual. Esse cenário sugere que, embora os professores reconheçam a importância da inclusão e busquem implementar estratégias, a ausência de formação sistemática e de suporte institucional limita a consolidação dessas práticas.

A análise dos resultados evidencia a necessidade de articulação entre formação docente apoio pedagógico e disponibilidade de recursos, de modo a potencializar as estratégias já utilizadas e ampliar sua efetividade. No Ensino Médio, e particularmente na Educação Física, essa articulação é fundamental para garantir que a participação dos estudantes com TEA ocorra de maneira plena, significativa e contínua.

Figura 10 – Avaliação da parceria entre professores e profissionais do AEE



Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Os dados relativos à avaliação da parceria entre professores do Ensino Médio e profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) evidenciam fragilidades significativas na articulação institucional necessária à efetivação da educação inclusiva. Apenas 14% dos participantes classificam essa relação como “muito colaborativa”, indicando que, em uma parcela reduzida das escolas, há integração consistente entre os diferentes profissionais envolvidos no processo educativo.

A maior parte dos respondentes distribui-se entre as categorias “razoavelmente ativa” (39,5%) e “pouco colaborativa” (39,5%), o que revela um cenário marcado por iniciativas pontuais, porém sem continuidade ou planejamento sistemático. Esses dados sugerem que, embora haja reconhecimento da importância da atuação conjunta, a colaboração ainda não se consolida como prática institucional estruturada, limitando seu impacto na organização pedagógica e na adaptação curricular.

O percentual de 7% que aponta a inexistência dessa parceria evidencia situações em que o trabalho pedagógico ocorre de forma isolada, sem o suporte especializado necessário. Esse dado é particularmente relevante, pois indica a ausência de um dos pilares da educação inclusiva: o trabalho colaborativo entre docentes da

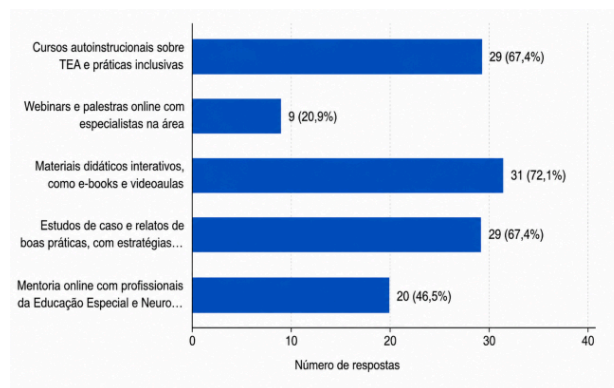
sala comum e profissionais especializados, essencial para o atendimento das necessidades dos estudantes com TEA.

No contexto da Educação Física escolar, essa articulação assume um papel ainda mais estratégico. A natureza prática e dinâmica das aulas exige planejamento conjunto para adaptação de atividades, definição de estratégias de mediação e acompanhamento das necessidades específicas dos estudantes. A ausência de diálogo entre professor e equipe do AEE pode resultar em intervenções desconectadas da realidade da aula, comprometendo a participação efetiva do estudante.

Do ponto de vista analítico, os dados indicam que a inclusão ainda é tratada, em muitos contextos, como responsabilidade individual do professor, e não como uma ação coletiva e institucional. Essa fragmentação dificulta a construção de práticas pedagógicas coerentes e sustentáveis, evidenciando a necessidade de fortalecer mecanismos de articulação, como reuniões pedagógicas, planejamento interdisciplinar e acompanhamento contínuo dos estudantes.

No conjunto das análises, observa-se que a consolidação da educação inclusiva no Ensino Médio depende não apenas da formação docente e da adaptação curricular, mas também da construção de uma cultura institucional colaborativa. No âmbito da Educação Física, essa integração mostra-se fundamental para garantir que as práticas pedagógicas considerem as especificidades dos estudantes com TEA, promovendo sua participação de forma efetiva e significativa.

Figura 11 – Atividades de formação em EAD consideradas mais relevantes



Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Os dados referentes às atividades de formação em Educação a Distância (EAD) consideradas mais relevantes pelos professores evidenciam demandas formativas específicas relacionadas à inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Médio. As preferências apontadas pelos participantes indicam não apenas interesse pela formação continuada, mas também a necessidade de conteúdos que dialoguem diretamente com a prática pedagógica.

Observa-se que há maior valorização de atividades formativas que envolvem estratégias práticas de ensino, adaptação curricular e mediação pedagógica, o que demonstra que os professores buscam não apenas conhecimento teórico, mas ferramentas aplicáveis ao cotidiano escolar. Esse dado reforça a ideia de que a formação docente, para ser efetiva, precisa estar articulada às demandas reais da sala de aula, especialmente em contextos inclusivos.

Cumprido destacar, ainda, que a preferência por modalidades em EAD evidencia a importância da flexibilidade no acesso à formação, considerando as condições de trabalho dos professores e a necessidade de conciliar formação continuada com a rotina

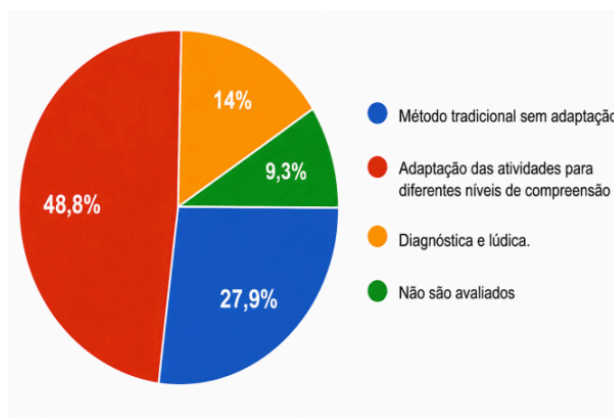
profissional. Esse formato amplia as possibilidades de participação, mas também exige planejamento pedagógico cuidadoso para garantir qualidade, interação e aplicabilidade dos conteúdos.

No contexto da Educação Física escolar, essa demanda por formação prática assume um papel ainda mais relevante. A especificidade das aulas, que envolvem corpo, movimento e interação social, exige do professor conhecimentos que permitam adaptar atividades, organizar práticas inclusivas e garantir a participação de estudantes com TEA em diferentes dinâmicas. Assim, formações que abordem metodologias ativas, adaptação de jogos e estratégias de mediação tornam-se fundamentais.

Do ponto de vista analítico, os dados indicam que há uma demanda clara por formação continuada estruturada, acessível e voltada à prática pedagógica. Esse cenário reforça a necessidade de que as redes de ensino invistam em programas formativos que considerem as especificidades da inclusão, superando modelos genéricos e pouco aplicáveis ao cotidiano escolar.

Em decorrência desse cenário, a ampliação da oferta de formações em EAD, alinhadas às necessidades dos professores e às demandas da educação inclusiva, constitui estratégia fundamental para o fortalecimento das práticas pedagógicas no Ensino Médio, contribuindo para a construção de um ambiente educacional mais acessível e equitativo.

Figura 12 – Formas de atividades e avaliação para estudantes com TEA



Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Os dados referentes às formas de organização das atividades e avaliações para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Médio evidenciam avanços pontuais, mas também revelam fragilidades na consolidação de práticas pedagógicas inclusivas. As respostas indicam que, em alguns contextos, há a adoção de estratégias diferenciadas, como adaptações nas atividades, flexibilização de instrumentos avaliativos e diversificação das formas de participação, o que demonstra uma tentativa de adequação às necessidades desses estudantes.

Contudo, a análise aponta que essas práticas não se encontram plenamente sistematizadas, ocorrendo de maneira desigual entre os professores. Em muitos casos, as adaptações são realizadas de forma pontual, sem um planejamento pedagógico estruturado que integre currículo, metodologia e avaliação. Esse cenário evidencia que a avaliação inclusiva ainda não se consolida como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, permanecendo, muitas vezes, atrelada a modelos tradicionais.

Do ponto de vista pedagógico, a avaliação de estudantes com TEA exige a consideração de múltiplas formas de expressão do conhecimento, respeitando ritmos, formas de comunicação e modos de participação. A ausência dessa flexibilização pode comprometer não apenas o desempenho acadêmico, mas também

a permanência e o engajamento desses estudantes no ambiente escolar.

No contexto da Educação Física escolar, essa questão assume características específicas. A avaliação não se limita à mensuração de desempenho motor, mas deve considerar aspectos como participação, interação, esforço e progressão individual. A utilização de critérios rígidos e padronizados pode excluir estudantes com TEA, enquanto abordagens mais flexíveis e formativas favorecem a inclusão e o desenvolvimento integral.

Os dados indicam, portanto, que ainda há um distanciamento entre as diretrizes da educação inclusiva e as práticas avaliativas efetivamente adotadas nas escolas. Esse cenário reforça a necessidade de formação docente voltada à avaliação inclusiva, bem como de apoio institucional para a construção de instrumentos e critérios mais adequados à diversidade dos estudantes.

Como desdobramento, a consolidação de práticas avaliativas inclusivas no Ensino Médio depende da articulação entre formação docente, flexibilização curricular e revisão das concepções de avaliação, de modo a garantir que todos os estudantes tenham oportunidades reais de demonstrar suas aprendizagens. No âmbito da Educação Física, essa transformação implica reconhecer o movimento e a participação como dimensões centrais da avaliação, promovendo uma abordagem mais inclusiva e significativa.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa permite afirmar que a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Médio ainda se constitui como um desafio pedagógico, institucional e formativo,

especialmente quando analisada no contexto da Educação Física escolar. O objetivo do estudo foi alcançado, uma vez que os dados possibilitaram identificar dificuldades enfrentadas pelos professores, práticas pedagógicas utilizadas e limites existentes na efetivação da inclusão nessa etapa da educação básica.

Os resultados evidenciam que a presença de estudantes com TEA no Ensino Médio já é uma realidade significativa nas escolas pesquisadas, porém a matrícula, por si só, não assegura participação efetiva, aprendizagem e pertencimento. A inclusão exige condições concretas de planejamento, adaptação curricular, formação docente, recursos pedagógicos e articulação entre professores, profissionais do Atendimento Educacional Especializado, gestão escolar e demais sujeitos envolvidos no processo educativo.

No campo da Educação Física escolar, os desafios assumem especificidades próprias, pois as aulas envolvem corpo, movimento, interação social, regras coletivas, comunicação e exposição pública da participação. Nesse sentido, práticas centradas apenas no desempenho, na competição ou na execução padronizada de movimentos podem ampliar barreiras para estudantes com TEA. Por outro lado, estratégias como adaptação de regras, uso de recursos visuais, organização de pequenos grupos, mediação entre pares, flexibilização das atividades e avaliação processual favorecem a construção de experiências mais inclusivas e significativas.

A formação docente aparece como uma dimensão central para a transformação desse cenário. Os dados analisados indicam que muitos professores ainda não receberam formação específica suficiente para atuar com estudantes com TEA, o que repercute diretamente na segurança profissional, na escolha das estratégias

pedagógicas e na capacidade de adaptar atividades e avaliações. Assim, a formação continuada não deve ser compreendida como ação pontual, mas como política institucional permanente, articulada às demandas reais da escola e às especificidades da Educação Física.

Conclui-se que a inclusão de estudantes com TEA no Ensino Médio depende da superação de práticas improvisadas e da consolidação de uma cultura escolar inclusiva, capaz de reconhecer a diversidade como princípio organizador do currículo. A Educação Física pode contribuir de modo significativo para esse processo quando assume sua função formativa, ampliando possibilidades de participação, convivência, desenvolvimento motor, expressão corporal e pertencimento. Como limitação, destaca-se a concentração regional da amostra e o número restrito de participantes, o que impede generalizações amplas. Para estudos futuros, recomenda-se ampliar a investigação para diferentes regiões do país, incluir a escuta dos próprios estudantes com TEA e analisar experiências pedagógicas aplicadas em aulas de Educação Física no Ensino Médio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARMSTRONG, Thomas. **Neurodiversity in the classroom: strength-based strategies to help students with special needs succeed in school and life**. Alexandria: ASCD, 2011.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BETTI, Mauro. **Educação Física escolar: ensino e pesquisa-ação**. Ijuí: Unijuí, 2009.

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

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. Brasília, DF: Presidência da República, 2012.

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

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

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025.** Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

CARRANO, Paulo. **Juventudes e educação: desafios contemporâneos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2014.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** São Paulo: Cortez, 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. Inclusão escolar e formação de professores: desafios e perspectivas. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 61, p. 453-468, 2018.

KLIN, Ami; VOLKMAR, Fred; SPARROW, Sara. **Autism and pervasive developmental disorders.** New York: Cambridge University Press, 2000.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** 8. ed. Ijuí: Unijuí, 2014.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. Goiânia: Alternativa, 2013.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. **A inclusão escolar na perspectiva da educação especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2019.
- ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação**. Rio de Janeiro: Wak, 2016.
- PAULON, Simone Mainieri. Autismo: desafios para a educação inclusiva. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 18, n. 3, 2005.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.
- SILVA, R. M.; LIMA, J. B. Tecnologias assistivas no ensino de alunos com TEA: uma revisão de literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 1, 2021.

SINGER, Judy. **Odd people in: the birth of community amongst people on the autistic spectrum.** Sydney: University of Technology Sydney, 1998.

TEODORO, M. A. Adolescência e autismo: desafios para a escola. **Cadernos de Educação Básica**, v. 18, n. 2, 2016.

TCHUMAN, F.; RAPIN, Isabelle. **Autism spectrum disorders in adolescents: a guide to effective practices.** London: Routledge, 2009.

¹ Mestrando PROEF/UFT. Graduado Pleno em Educação Física - UEPA, Graduado em Educação Especial, Pós-Graduado em Neuropsicopedagogia Clínica hospitalar em Institucional, Mestrando PROEF/UFT. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)