

## DESAFIOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA INCLUSÃO DAS CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Kauã Victor Bolfe <sup>1</sup>  
Cristhian da Silva <sup>2</sup>  
Claudio da Silva <sup>3</sup>  
Vanderléa Ana Meller <sup>4</sup>

### RESUMO

A consolidação da escola inclusiva pressupõe o reconhecimento da diversidade, dos direitos humanos e sociais, a Educação Física é componente central para o exercício inclusivo. O relato de experiência integra o Subprojeto Educação Física do PIBID Univali/CAPES, tem como objetivo geral compreender os desafios da Educação Física nas práticas educativas para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa e descritivo, com base na hermenêutica fenomenológica, os dados foram coletados nos relatórios diários dos bolsistas. Realizado no Grupo Escolar Guilhermina Büchele Müller, em Itajaí/SC, no Ensino Fundamental. Foi embasado na Lei Berenice Piana (12.764/2012), Lei Brasileira de Inclusão (2015) e BNCC (2018), dialogando com concepções de Michel Foucault. Os resultados apontam que os desafios na Educação Física envolveram o planejamento de práticas que consideram as diversidades e capacidades das crianças com TEA, superando os dispositivos disciplinadores e normatizadores dos corpos, que para Foucault produzem corpos dóceis: previsíveis, controláveis, padronizados e ajustados às normas estabelecidas pelas relações de poder. Envolveu a superação da “inclusão excludente” nas práticas silenciadoras da expressividade e singularidade nas brincadeiras e jogos, historicamente com padrões de movimento e regras. Nas atividades lúdicas ocorreram processos mediadores do saber-fazer-ser das crianças perante as dificuldades sociais, de comunicação e escassez de suporte especializado. O exercício inclusivo envolveu emancipação e cidadania plena para garantia dos direitos educativos, de participação e adequação dos recursos nas atividades. O fortalecimento do compromisso político e de gestão assegura condições legais, materiais e ambientais para o avanço das habilidades. Tais propósitos extrapolam a ação docente, envolvem políticas públicas adequadas à realidade e necessidades, superando padrões disciplinadores, reconhecendo as diferenças como potência para aprender e conviver.

**Palavras-chave:** Desafios, Educação Física, Inclusão Escolar, Transtorno do Espectro Autista.

### INTRODUÇÃO

A construção de uma escola inclusiva representa um dos maiores desafios da educação contemporânea, exigindo que o sistema de ensino transcenda a garantia de acesso formal para assegurar a participação plena de estudantes com deficiência ou transtorno do desenvolvimento. No âmbito da Educação Básica, a Educação Física apresenta-se como um

<sup>1</sup> Graduando do Curso de Educação Física da Universidade do Vale do Itajaí - SC, [kauabolfe@edu.univali.br](mailto:kauabolfe@edu.univali.br);

<sup>2</sup> Mestre pelo Curso de Mestrado em Saúde e Gestão do Trabalho da Universidade do Vale do Itajaí - SC, [cristhian.silva@univali.br](mailto:cristhian.silva@univali.br);

<sup>3</sup> Mestre do Curso de Mestrado em Gestão de Políticas Públicas da Universidade do Vale do Itajaí - SC, [claudio\\_silva@furb.br](mailto:claudio_silva@furb.br);

<sup>4</sup> Doutora pelo Curso de Doutorado em Educação da Universidade do Vale do Itajaí - SC, [vanderlea@univali.br](mailto:vanderlea@univali.br);



componente curricular estratégico, uma vez que é na movência, na interação e linguagens corporais, que as barreiras da exclusão e as potencialidades do sujeito tornam-se mais evidentes (Silva, 2023; Teixeira; Daronco, 2022). O presente estudo emerge das vivências pedagógicas desenvolvidas no Subprojeto Educação Física do PIBID Univali/CAPES, realizado no Grupo Escolar Guilhermina Büchele Müller, em Itajaí/SC, durante o ano de 2025, junto a turmas do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental I.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) busca assegurar e promover o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais para inclusão social e cidadania em condições de igualdade. A Lei 12.764/2012, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e no Art. 1º considera que é uma deficiência, que atinge a comunicação e a interação social; apresenta padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, com expressões corporais estereotipadas, alterações sensoriais, rotinas e padrões de comportamento ritualizados.

Para fundamentar e refletir sobre a prática pedagógica voltada ao TEA, tornou-se necessário dialogar com perspectivas que compreendam a Educação Física escolar além do desempenho técnico (Alves; Brandão; Garcia, 2021). Nesse sentido, Kunz (2020) defende que o ensino deve ser orientado para abrir e ampliar o campo existencial das crianças em seu se-movimentar, conceito utilizado para colocar em evidência a pessoa que se movimenta. Tal proposta concretiza-se mediante atividades relevantes e significativas que busquem atingir a totalidade dos estudantes, garantindo que todos desfrutem de vivências de sucesso em aula (Moura *et al.*, 2025).

De acordo com Silva, Carvalho e Silva (2025), o TEA caracteriza-se como um distúrbio neuropsiquiátrico do desenvolvimento marcado por desafios contínuos em múltiplos aspectos da vida. No campo pedagógico, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) valoriza conhecimentos voltados à edificação de uma sociedade justa e inclusiva, tratando a Educação Física como uma área que tematiza as diferentes práticas corporais em suas dimensões polissêmicas e multifacetadas. Entretanto, a realidade escolar revela uma lacuna profunda, pois o estudante com TEA, muitas vezes, participa das atividades escolares sem o suporte necessário para efetivar sua socialização, o que configura um processo de inclusão excludente.

Para compreender essa problemática, torna-se imperativo recorrer às teorizações de Foucault (Foucault, 1997; 2008; 2014; 2024) sobre os mecanismos de poder e disciplina em instituições e descreve como a disciplina fabrica "corpos dóceis". O controle da sociedade



sobre as pessoas não opera somente pela consciência ou pela ideologia, mas pelo corpo, submetendo-o a norma, à previsibilidade e à utilidade técnica (Machado; Silva; Silva, 2021). Sob essa ótica, os desafios da prática educativa são, em essência, reflexos de dispositivos de normalização que buscam silenciar a diferença em prol da ordem e da normalidade.

A investigação justifica-se pela necessidade de assegurar que o se-movimentar da criança com TEA seja respeitado como um direito humano de inclusão e exercício de cidadania plena. Neste contexto, surge a questão norteadora deste trabalho: Quais são os principais desafios enfrentados na prática educativa da Educação Física para a efetiva inclusão de crianças com TEA? O objetivo geral busca compreender os desafios das práticas educativas para inclusão das crianças com TEA nas aulas de Educação Física.

## **METODOLOGIA**

A metodologia utilizada neste estudo é de abordagem qualitativa, descritiva, do tipo relato de experiência, o qual expressa as vivências e resultados das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos integrantes do PIBID, na área da Educação Física. Está ancorada em uma revisão documental, a coleta de dados ocorreu nos relatórios diários produzidos pelos bolsistas de iniciação à docência e os planejamentos disponíveis. As ações ocorreram em 2025 no Grupo Escolar Guilhermina Büchele Müller do município de Itajaí/SC, envolvendo turmas do 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental.

O processo iniciou com planejamento e práticas desenvolvidas que visaram integrar as leituras teóricas ao cotidiano da escola. A partir dos resultados evidenciados nas aulas de Educação Física os dados foram categorizados em: Desafios no planejamento para inclusão das crianças com TEA na Educação Física; Desafios nas práticas da Educação Física para inclusão das crianças com TEA .

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

A Educação Física Escolar fomenta discussões fundamentais sobre os sentidos e as pluralidades da participação das crianças no cotidiano das instituições de ensino, em especial das crianças com deficiência. Historicamente, observa-se que esse componente curricular operou sob uma lógica hegemônica e biologicista, atuando como um complexo de mecanismos de controle, alienação e reificação (Kunz, 2020). Sob a ótica de Foucault (2014), a escola assemelha-se às instituições disciplinares, como a fábrica e a prisão, caracterizando-



se por espaços esquadrinhados e com tempos rigorosamente definidos. Nessas estruturas, a disciplina atua para fabricar corpos dóceis, indivíduos submetidos às ordens pré-estabelecidas e avaliações constantes para definir a previsibilidade do comportamento e dos conhecimentos.

O poder disciplinar, conforme Baptista (2022), utiliza a vigilância hierárquica e a sanção normalizadora para definir novos códigos de conduta, submetendo cada corpo a um olhar invisível que monitora constantemente seus atos e gestos. Essa microfísica do poder, portanto, exige que o sujeito se torne vigia de si mesmo e dos outros, garantindo a manutenção das normas institucionais e o silenciamento da expressividade e singularidade do indivíduo (Foucault, 2008; 2021).

Para contrapor-se a esse adestramento instrumental, emerge a necessidade de uma Educação Física orientada para abrir e ampliar o campo existencial discente por meio do se-movimentar. Kunz (2020) idealiza uma libertação das condições que limitam o agir social, cultural e esportivo, propondo um processo de emancipação que exige práticas educativas relevantes e significativas, que possuam a intenção pedagógica de atingir a totalidade das crianças e assegurar vivências de sucesso.

Ampliando essa análise, a organização dos alunos em classes por níveis cognitivos ou aptidões revela-se como um arranjo utilizado para operacionalizar a norma, os corpos deficientes apresentam, muitas vezes, modos de vida que não seguem regras homogeneizadoras. Nessa condição, as presenças de crianças com deficiência na escola geram resistências e dificuldades de gestão e pedagógicas, perante a biopolítica neoliberal em vigência (Amaral, 2021).

Nas concepções de Veiga-Neto (2001), baseadas em Foucault (1997), a categoria do anormal (aqui representado por quem não se adequa à norma) consolidou-se a partir do século XIX como um problema de gestão e biopolítica (Foucault, 1997 apud Veiga-Neto, 2001). No mesmo texto, o autor pondera que ensinar em classes inclusivas é um desafio maior, não pelas diferenças cognitivas em si, mas porque a própria lógica de divisão escolar foi desenhada justamente para colocar a norma em ação, separando os (chamados) normais dos (chamados) anormais (Veiga-Neto, 2001).

A prática pedagógica necessita de equilíbrio entre o isolamento e a inserção forçada das pessoas, garantindo ambientes seguros para que as movimentações e expressões ocorram de forma plena e digna (Silva, 2023). Ora, o direito à educação deve manifestar-se em espaços que respeitem o campo de experimentação e fruição da criança, evitando que a inclusão seja reduzida a uma responsabilidade individual do professor ou do aluno, mas sim compreendida



e reconhecida como um compromisso institucional com a singularidade humana (Machado, 2017; Kunz, 2020).

Dito isso, no que tange ao TEA, esse suporte institucional e pedagógico encontra amparo na Lei Berenice Piana (Lei n. 12.764/2012) que caracteriza o transtorno por deficiências persistentes na comunicação e na interação social. Complementarmente, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei n. 13.146/2015) define a deficiência como o resultado da interação entre impedimentos e as barreiras sociais que dificultam a participação em igualdade de condições, emergindo, então, um desafio para a prática educativa.

Buscando superar esse desafio, na Educação Física, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) consolida a Educação Física como um “componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história” (Brasil, 2018, p. 213). Desta forma, ao abordar que as unidades temáticas, como jogos e brincadeiras, devem ser exploradas em suas dimensões polissêmicas, traz a ideia de que o movimento não possui um sentido único ou padrão e amplia a cultura do movimento.

Apesar de haver uma invisibilidade do indivíduo com TEA na BNCC, pois não menciona a condição da deficiência e da Educação Especial, conforme retratado por Silva (2019), a prática educativa inclusiva deixa de ser uma adaptação compensatória e passa a efetivar o direito ao conhecimento da cultura corporal, considerando as diferentes possibilidades de experimentação e fruição de cada um (Brasil, 2018).

As barreiras educacionais, quando não mitigadas por intervenções adequadas, impactam diretamente a socialização e o processo de emancipação (Barreto; Silva; Souza, 2023). Conforme Kunz (2020), a criança, por meio do brinquedo, da brincadeira e do jogo, busca interagir com o mundo real e com o outro, tornando o brincar uma de suas principais formas de expressar esse direito. Nessa dimensão, a criança constrói simbolicamente sua realidade e recria o existente, transformando o movimento em pertencimento.

Tal perspectiva dialoga com a concepção de Huizinga (2019), do jogo como um fato anterior à própria cultura humana, pressupondo a sociedade e criando uma ordem temporária distinta da vida cotidiana. Segundo o autor, o jogo cria ordem, introduzindo na diversidade e na imperfeição uma perfeição temporária e limitada por meio de regras e valores simbólicos. No contexto da criança com TEA, essa característica do jogo torna-se um campo privilegiado de revisão das normas e regras rígidas a fim de favorecer a experimentação, a criação e a imaginação. Torna-se fundamental criar um território escolar de busca de inclusão social,



reconstruído sem as pressões da normalização, superando os desafios da prática educativa inclusiva.

A Educação Física, ao privilegiar o lúdico e a cultura de movimento dialógico nas aulas pode consolidar o acolhimento e a emancipação, permitindo que o silêncio e as práticas silenciadoras da expressividade e singularidade sejam substituídos pela palavra e pela prática relevante e significativa (Kunz, 2020; Huizinga, 2019).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### Desafios no planejamento para inclusão das crianças com TEA na Educação Física

Para o planejamento das aulas de Educação Física de intervenção do PIBID, foi fundamental considerar as diversidades e as capacidades das crianças com TEA, uma vez que apresentam particularidades cognitivas, motoras e sociais. As propostas pedagógicas exigem uma compreensão que ultrapasse as limitações do senso comum, articulando conhecimentos científicos ao diagnóstico clínico, a fim de favorecer a evolução das aprendizagens.

Planejar a inclusão das crianças com TEA, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, requer conhecimento docente para atuação, o qual pode ser obtido por meio de formações e experiências adquiridas ao longo do percurso formativo, uma vez que a aptidão para trabalhar com a inclusão é construída por meio de um diálogo entre a teoria e a prática docente (Barreto; Silva; Souza, 2023; Moura *et al.*, 2025).

Nas atividades desenvolvidas nas aulas Educação Física, buscamos ampla expressão das capacidades comunicativas e de movimento das crianças com TEA, pois, de acordo com Silva, Carvalho e Silva (2025), as desordens neurológicas envolvem comportamentos repetitivos, dificuldades de comunicação e de interações sociais.

Entendemos que os fatores subjetivos são importantes no ensino-aprendizagem de movimentos e expressões, considerando as particularidades nas formas de expressão. Para Kunz (2020), para que a subjetividade seja considerada é necessário que o ensino se concentre na criança que se-movimenta e não nos movimentos destas.

No planejamento das intervenções, foi possível perceber que não se deve seguir apenas um roteiro técnico, mas estratégias inclusivas, visto que há uma linha muito tênue entre a inclusão e a exclusão no desenvolvimento do planejamento. Muitas vezes buscamos a participação ativa, porém as dificuldades cognitivas ou motoras impediam o acompanhamento e integração com os colegas. Dito isso, foi indispensável pensar estratégias que visassem a



criança se sentir um integrante ativo do processo de aprendizagem, superando sua mera presença física na quadra (Moura *et al.*, 2025).

De tal forma, buscamos superar os dispositivos disciplinadores e normatizadores dos corpos, que para Foucault (2014; 2024) produzem corpos dóceis, previsíveis, controláveis, padronizados e ajustados às normas estabelecidas pelas relações de poder. No cotidiano escolar, o poder disciplinar se manifesta por meio de técnicas de coerção do movimento, indicando o (dito) melhor tipo de exercício e exercendo um esquadramento vigiado e sistemático do comportamento e execução dos movimentos do indivíduo (Baptista, 2022).

No planejamento das atividades, buscamos romper com o olhar simplificado que monitora e busca controlar constantemente os gestos das crianças, permitindo que o se-movimentar fosse explorado para abrir e ampliar o campo existencial e criativo. Dessa forma, objetivou-se contrapor as subjetividades submissas, preparadas para servir aos interesses dominantes da produtividade, por meio de uma prática educativa que valorize o brincar e o jogar respeitando as habilidades técnicas, comunicativas e criativas (Kunz, 2020).

Sem dúvida o processo de inclusão escolar das crianças com TEA, em especial para a participação nas aulas de Educação Física, impõe necessidades específicas. Para Kistt e Gonçalves (2021) e Silva (2023), as adequações no ambiente escolar, no que diz respeito à infraestrutura física, aos recursos pedagógicos, à quantidade de alunos por turma, à capacitação e formação de professores e auxiliares devem almejar melhorar a formação adotando estratégias pedagógicas facilitadoras do processo de ensino-aprendizagem. Portanto, não adianta a garantia de direitos de acesso à escola sem que existam condições de permanência na mesma (Carneiro *et al.*, 2021).

Nas brincadeiras e jogos, ocorreram processos mediadores do saber-fazer-ser perante as dificuldades de comunicação das crianças. Para o ensino dos fundamentos esportivos, as propostas buscaram atingir a totalidade das crianças valorizando a integração e a ludicidade, nos jogos, evitando a fragmentação do conhecimento em gestos técnicos isolados. O xadrez foi integrado como uma unidade temática estratégica, oferecendo um território seguro de experimentação lógica onde a criança com TEA teve a possibilidade de desenvolver habilidades cognitivas, sociais e a comunicação (Nersisyan, 2025).

De acordo com Huizinga (2019), o jogo institui uma ordem temporária que desafia diversas organizações a serem vividas, essa característica foi fundamental para que as crianças reconstruíssem sentidos sociais através de regras flexíveis e valores simbólicos que não agredissem suas singularidades. Ao valorizar as capacidades individuais e respeitar as limitações de cada sujeito, o planejamento das aulas visou contribuir para o entendimento das



ações e desenvolvimento social de todos. As práticas dos jogos proporcionam experiências enriquecedoras e significativas para a criança com TEA (Kunz, 2020; Moura *et al.*, 2025).

## **Desafios nas práticas da Educação Física para inclusão das crianças com TEA**

As práticas desenvolvidas na Educação Física envolveram o exercício inclusivo como uma negociação constante entre o planejamento e as demandas ocorridas nos dias das intervenções no PIBID. No cotidiano das turmas, a inclusão foi vivenciada como um processo dinâmico que exigiu o enfrentamento de barreiras, entendidas como qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limitasse ou impedisse a participação social das crianças, no exercício dos direitos e a participação efetiva (Brasil, 2015).

Em vista disso, a realidade observada durante as aulas revelou que a mera inserção da criança com TEA no espaço da quadra não garantia a sua participação, uma vez que a falta de suporte especializado e o excessivo número de alunos dificultavam as práticas inclusivas. Para Moura *et al.* (2025) essa é uma problemática que frequentemente transforma a aula em um ambiente de sobrecarga para discentes e docentes. Para Carneiro *et al.* (2021) e Silva (2023), a garantia de direitos de acesso deve vir acompanhada de condições de permanência, o que pressupõe uma infraestrutura que acolha a diversidade e ofereça profissionais capacitados para mediar os processos de ensino-aprendizagem.

Nas formações e planejamentos realizados no subprojeto Educação Física do PIBID, para as aulas priorizamos a emancipação como o eixo teórico-prático central das intervenções. Uma educação que instiga a libertação das crianças das amarras do desempenho técnico que, historicamente, sustentam a disciplina dos corpos na Educação Física (Kunz, 2020). Ao tratar o movimento como um se-movimentar dialógico, as práticas elaboradas pelos docentes do programa buscaram superar a racionalidade que fabrica corpos dóceis, previsíveis e ajustados às normas de produtividade (Foucault, 2014; 2024).

Em razão disso, entendemos que era necessário interpretar os momentos de recusa ou de desorganização do aluno com TEA, como indica Amaral (2021), não como uma indisciplina a ser corrigida, mas como a manifestação de um corpo que resiste à homogeneização escolar. E, sobre a tensão entre a norma e a singularidade do aluno, destaca:

Os corpos deficientes apresentam, muitas vezes, modos de vida que não se governam a partir dessas regras homogeneizadoras. Assim, práticas inclusivas normalizadoras acabam por excluí-los dentro de sua inserção no espaço físico das escolas, ou por agredir suas subjetividades na medida em que elas tencionam esses sujeitos para que se enquadrem nos padrões esperados (Amaral, 2021, p. 143).



Favorecer o exercício da cidadania plena também envolveu práticas educativas com jogos e brincadeiras, sendo esses providos de regras flexíveis. Para Huizinga (2019), é fundamental assegurar os direitos de participação ao mesmo tempo que desenvolvem intrinsecamente aspectos motores, expressivos e criativos. De tal maneira que, os jogos adaptados de handebol e basquetebol foram desenvolvidos com passes alternados entre jogadores e sem contato físico direto, deslocando o foco da competição para a cooperação, permitindo que as crianças com TEA tivessem melhores possibilidades de participação e socialização com seus colegas.

De acordo com as habilidades propostas pela BNCC (Brasil, 2018) buscamos favorecer a experiência, fruição e recriação diferentes jogos a fim das crianças reconhecerem e respeitarem as diferenças pessoais e coletivas. Reconhecemos que a utilização de estratégias lúdicas assegurou que o saber-fazer-ser no brincar das crianças com TEA ocorreu sem imposição de sobrecarga social (interação) e física (condicionamento) excessiva e insustentável. Dessa forma, as práticas educativas visaram confrontar a disciplina dos corpos que hierarquiza os alunos, conforme suas capacidades técnicas e físicas, para um processo de valorização da presença de cada uma, como parte fundamental do coletivo e buscando a participação efetiva de todos, sem criar comparações e medidas sustentadas pela diferença de aptidão entre as crianças (Kunz, 2020; Barreto; Silva; Souza, 2023).

A adequação dos recursos nas atividades foi fundamental para a permanência e o desenvolvimento das crianças com TEA nas aulas. A utilização de materiais diversificados, como cones para delimitação de espaços e bambolês para sinalizar posições, permitiu uma organização visual importante, contribuindo para a superação das dificuldades sensoriais e físicas constantemente evidenciadas, facilitando a inclusão nas práticas. Conforme Lara *et al* (2018) apud Barreto; Silva; Souza (2023) a Educação Física Escolar tem que ser “[...] aquela que reconhece e valoriza a diversidade, a autonomia, a corporalidade dos sujeitos e suas distintas formas expressivas”.

Nesse processo, verificamos que o fortalecimento do compromisso político e de gestão escolar envolve assegurar condições legais, materiais e ambientais para o desenvolvimento íntegro da criança com TEA no ambiente escolar da rede regular de ensino (Kistt; Gonçalves, 2021). Conforme estabelece a Lei Berenice Piana (Brasil, 2012), no Art. 3º, são direitos da pessoa com TEA a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança, o lazer e o acesso à educação. Nesse sentido, justifica-se a



premissa de que a escassez de suporte profissional, familiar e político pode ocasionar momentos críticos que dificultam a efetivação de tais direitos.

Situações observadas nas aulas com crianças com TEA, com nível de suporte 3, foram dificultadas pela ausência de suporte mais integral na escola, como da psicologia ou psicopedagogia. Para Silva (2023) e Teixeira; Daronco (2022), o compromisso do professor frequentemente precisa suprir as lacunas deixadas pelas políticas públicas de gestão.

Buscamos contribuir com a instituição e inclusão com práticas na Educação Física que se constituíram como um foco de ressignificação da prática docente. Ao priorizar o se-movimentar da criança com TEA, as intervenções buscaram superar processos exclusivos. Dessa forma, a inclusão efetiva deve concretizar-se como um compromisso político e de gestão, assegurando condições legais, materiais e ambientais para o avanço das habilidades e reconhecendo a singularidade como um potencial educativo (Baptista, 2022; Kunz, 2020).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os principais desafios enfrentados na prática educativa da Educação Física para a efetiva inclusão de crianças com TEA perpassam as dimensões estruturais, políticas e pedagógicas. Entendemos que foi fundamental reconhecer a importância do suporte especializado, somada às turmas numerosas, limitações na infraestrutura física e materiais que, frequentemente, resultaram em limitações para a inclusão das crianças com TEA. O planejamento que considera a inclusão e mediação para favorecer a participação efetiva nas aulas foi primordial.

Observamos que a rigidez das normas e padrões técnicos constituem barreiras significativas que podem silenciar a singularidade da expressividade da criança com TEA, pois não podemos colocá-la em uma régua de padrões e comparações com outras. A experiência revelou que a superação desse cenário exige uma atuação docente fundamentada no saber-fazer-ser. Ao priorizar a emancipação como eixo central, as intervenções no PIBID permitiram superar a disciplina limitadora dos corpos pelo se-movimentar, transformando o conteúdo da aula em um campo de descobertas e pertencimentos. Tais propósitos, no entanto extrapolam a ação docente e envolvem políticas públicas adequadas à realidade e necessidades, visando superar dispositivos disciplinadores e normatizadores, reconhecendo as diferenças como potência para aprender e conviver.

Como integrantes da comunidade científica, os estudos da prática pedagógica contribuíram para a produção de novas políticas públicas e a efetivação de políticas públicas



que já existem para crianças com TEA nas escolas. Entendemos como subsídio para que a formação inicial e continuada de professores de Educação Física contemple metodologias que não se limitem à performance técnica, mas que valorizem a expressividade humana. A inclusão depende de um compromisso institucional, gestor, familiar e docente que garanta condições de permanência e não apenas o acesso ao sistema de ensino.

Reconhecemos a necessidade de continuidade de estudos sobre propostas educativas para a mediação pedagógica e inclusão adequada de crianças com TEA com nível 3 de suporte, pois os desafios de comunicação e interação social são acentuados. O diálogo entre a teoria e a prática escolar deve permanecer aberto, visando o fortalecimento de uma escola democrática e inclusiva. O incentivo às capacidades singulares das crianças com TEA permite transformar a Educação Física em um espaço de inclusão e emancipação, para que cada criança, em sua totalidade tenha a oportunidade de, efetivamente, exercer o direito inalienável de brincar, de aprender e de ser.

## AGRADECIMENTOS

Agradecemos à CAPES e à UNIVALI pela oportunidade de participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Teresa Vitoria; BRANDÃO, Renata Rodrigues; GARCIA, Juan Leal. O(s) corpo (s) na escola: da educação tecnicista a uma prática educativa emancipadora. **Educação em Foco**, v. 26, n. Especial, 2021.

AMARAL, Bruna Carla de Carvalho. Retratos da inclusão escolar: problematização de um caso a partir da biopolítica de Michel Foucault. 2021.

BAPTISTA, Tadeu. As relações de poder em Michel Foucault: reflexões teóricas e aproximações com o corpo, saúde e Educação Física. **Praxia**, 2022.

BARRETO, Anderson Cristian; DA SILVA, Marcio Rafael; SOUZA, Vânia de Fátima Matias de. Formação docente e inclusão: professores de educação física e olhares sobre estudantes com necessidades especiais. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 17, p. e3898065-e3898065, 2023.

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

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, 2012.



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

CARNEIRO, Lucilla Vieira et al. Desafios no processo de educação inclusiva para crianças com Transtorno do Espectro Autista. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 13, n. 6, p. e7689-e7689, 2021.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Organização, tradução e introdução Roberto Machado. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica:** curso dado no Collège de France (1978-1979). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Resumo dos cursos do collège de France:(1970-1982).** Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 1997.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens:** o jogo como elemento da cultura. Tradução de João Paulo Monteiro. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

KISTT, Thiely; DA SILVEIRA GONÇALVES, Patrick. Notas para problematizar a educação física escolar na inclusão dos indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Diálogo**, n. 46, p. 01-12, 2021.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** 9. ed. Ijuí: Unijuí, 2020.

LARA, Larissa Michelle et al. Qualidade na Educação/Educação física escolar Latino-americana: encontro de vozes nada dissonantes. **Journal of Physical Education**, v. 29, p. e2929, 2018.

MACHADO, Roseli Belmonte. Políticas de inclusão e a docência em educação física: uma reflexão sobre as práticas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 39, n. 3, p. 261-267, 2017.

MACHADO, Roseli Belmonte; DA SILVA, Isabela Dutra Correa; DA SILVA, Marcela Dutra Correa. Educação Física na Educação Infantil: entre a formação para a liberdade e o disciplinamento dos corpos. **Revista Didática Sistêmica**, v. 23, n. 1, p. 35-50, 2021.

MOURA, Raniese De Jesus Ferreira de et al. Educação Física: estratégias inclusivas para alunos com TEA. **Fiep Bulletin - online**, [S. l.], v. 95, n. 1, p. e7070, 2025.

NERSISYAN, Sona. Evaluating the impact of chess learning on children with autism spectrum disorders. **Armenian Journal of Special Education**, 2025.

SILVA, Adna Rangely Martins da. A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA-TEA. **Repositório Institucional do Unifip**, v. 8, n. 1, 2023.

SILVA, L. B. da, CARVALHO, A. C., & SILVA, M. F. P. T. B. da. (2025). Transição, adaptação e diagnóstico do autismo da criança ao adulto. **Revista Delos**, 18(71), e6628. <https://doi.org/10.55905/rdelosv18.n71-083>

TEIXEIRA, Raquel Pessoa; DARONCO, Luciane Sanchotene Etchepare. Desafios e possibilidades na inclusão de alunos e alunas com TEA nas aulas de Educação



Física. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 13, p. e578111333053-e578111333053, 2022.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para saber. Saber para excluir. **Pro-posições**, v. 12, n. 2-3, p. 22-31, 2001.

