REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 22/08/2026 - **Accepted:** 01/10/2026
Vol: 13.21
DOI: 10.66104/v4ryyj92
Pages: 1-24

ANÁLISE DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS QUE ATUAM COM ESTUDANTES AUTISTAS

ANALYSIS OF PHYSICAL EDUCATION UNDERGRADUATE COURSES FOR THE TRAINING OF PROFESSIONALS WORKING WITH AUTISTIC STUDENTS

ANÁLISIS DE LOS CURSOS DE GRADO EN EDUCACIÓN FÍSICA PARA LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES QUE TRABAJAN CON ESTUDIANTES AUTISTAS

Jomilto Praxedes
Professor de Educação Física, Doutor em Ciências da Engenharia Mecânica (UNESP/FEG), Docente da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Laboratório de Ciência do Movimento e Comportamento Humano (LaCiMCoH) / Instituto de Educação Física e Desportos (IEFD / UERJ), Brasil
E-mail: jomiltopraxedes@yahoo.com.br

Kamilla Grativol Rosa
Geógrafa e Doutora em Ciências e Tecnologia e Inclusão (PGCTin/UFF), Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Nova Friburgo, Brasil
E-mail: kamillagrativolrosa@id.uff.br

Esperanza de Oliveira Costa
Bacharel em Sociologia, Universidade Federal Fluminense, Brasil
E-mail: esperanzacosta@id.uff.br

Diana Negrão Cavalcanti
Bióloga e Doutora em Química UFF, Docente do Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão (PGCTIn) / Universidade Federal Fluminense, Brasil
E-mail: dncavalcanti@id.uff.br

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 22/08/2026 - **Accepted:** 01/10/2026
Vol: 13.21
DOI: 10.66104/v4ryyj92
Pages: 1-24

Resumo

Evidências indicam que há um despreparo por parte dos Professores de Educação Física (PEF) para lidar com alunos autistas, o que pode ser resultado de uma precária formação profissional sobre o TEA. O objetivo deste estudo é identificar as características curriculares dos cursos de graduação em Educação Física, licenciatura e bacharelado, do estado do Rio de Janeiro, para analisar a formação inicial dos PEF para atuarem com estudantes autistas. Realizou-se a análise das grades curriculares das Instituições de Ensino Superior, pelo site do Ministério da Educação (2024), as seguintes informações: Nome, Tipo de Credenciamento, Categoria, Grau e Situação. Foram identificadas 60 instituições que oferecem o curso de EF, sendo 55 privadas e 05 públicas, predominância de cursos de Licenciatura e dos cursos EaDs. Apenas 2 disciplinas trazem explicitamente termos específicos como "Transtorno do Espectro Autista" ou “Espectro Autista” em seu título, evidenciando uma escassa abordagem específica sobre o tema. Conclui-se que as matrizes curriculares analisadas apresentam baixa explicitação do TEA nos títulos das disciplinas, sugerindo limitada visibilidade curricular específica do tema, fato este que merece atenção, pois, comportamentos como, dificuldades e insegurança de professores na atuação com estudantes autistas, podem estar relacionadas a esta evidência apresentada
Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Currículo; Transtorno de neurodesenvolvimento; Universidade; Educação Inclusiva.

Abstract

Evidence indicates that there is a lack of preparation among Physical Education teachers (PE teachers) to work with autistic students, which may result from inadequate professional training on ASD. The aim of this study is to identify the curriculum characteristics of Physical Education undergraduate courses, both licensure and bachelor's degrees, in the state of Rio de Janeiro, to analyze the initial training of PE teachers to work with autistic students. An analysis of the curricula of Higher Education Institutions was carried out using the Ministry of Education website (2024), collecting the following information: Name, Type of Accreditation, Category, Degree, and Status. Sixty institutions that offer the PE course were identified, 55 private and 5 public, with a predominance of Teaching Degree courses and online courses. Only 2 subjects explicitly include specific terms like 'Autism Spectrum Disorder' or 'Autism Spectrum' in their titles, showing that there’s very little specific coverage on the topic. It’s concluded that the analyzed curricula show low mention of ASD in subject titles, suggesting limited specific curriculum visibility on the topic, which is worth noting, as behaviors such as teachers’ difficulties and insecurity when working with autistic students may be related to this finding.
Keywords: Autism Spectrum Disorder; Curriculum; Neurodevelopmental disorder; University; Inclusive Education

Resumen

Las evidencias indican que hay una falta de preparación por parte de los Profesores de Educación Física (PEF) para tratar con alumnos autistas, lo que puede ser resultado de una formación profesional deficiente sobre el TEA. El objetivo de este estudio es identificar las características curriculares de los cursos de grado en Educación Física, licenciatura y bachillerato, del estado de Río de Janeiro, para analizar la formación inicial de los PEF para trabajar con estudiantes autistas. Se realizó el análisis de los planes de estudio de las Instituciones de Educación Superior, a través del sitio del Ministerio de Educación (2024), con la siguiente información: Nombre, Tipo de Acreditación, Categoría, Grado y Situación. Se identificaron 60 instituciones que ofrecen el curso de EF, siendo 55 privadas y 05 públicas, predominando los cursos de Licenciatura y los cursos a distancia. Solo 2 asignaturas incluyen explícitamente términos específicos como "Trastorno del Espectro Autista" o "Espectro Autista" en su título, lo que evidencia un enfoque escaso y específico sobre el tema. Se concluye que las mallas curriculares analizadas muestran poca explicitación del TEA en los títulos de las asignaturas, sugiriendo una visibilidad limitada del tema en el currículo, hecho que merece atención, ya que comportamientos como las dificultades y la inseguridad de los

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 22/08/2026 - **Accepted:** 01/10/2026
Vol: 13.21
DOI: 10.66104/v4ryyj92
Pages: 1-24

docentes al trabajar con estudiantes autistas pueden estar relacionados con esta evidencia presentada.
Palabras clave: Trastorno del Espectro Autista; Currículo; Trastorno del neurodesarrollo; Universidad; Educación Inclusiva.

1. Introdução

O ambiente laboral da Educação Física, tanto da licenciatura quanto do bacharelado, é composto por crianças com diferentes características biopsicossociais e de desenvolvimento, as quais podem ser citadas como neurotípicas, atípicas e com deficiência (Brasil, 2008, Silva Neto et al, 2018, Santos, Obando, Cavalcanti, 2021). Almeja-se que estas crianças deveriam interagir entre si em um mesmo ambiente, realizando diversas atividades, tríade esta conhecida como Modelo de Newell (Gallahue, Ozmun & Goodway, 2013), mediada por um professor.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Brasil, 2009), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1999) e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 1998a), apresentam que todas as crianças têm o direito a participar de atividades por meio de suas ações e interações com seus pares, nas mesmas condições, possibilitando aprendizagens, desenvolvimento e socialização (Brasil, 2007).

Em reforço a isso, de acordo com a Política Nacional Integrada da Primeira Infância (PNIPI) (0 a 6 anos de idade), afirma que as serão atendidas em sua diversidade, considerando as interseccionalidades socioeconômicas, territoriais e regionais, étnico-raciais, de gênero e de deficiência, garantindo o desenvolvimento integral, a saúde e educação (Brasil, 2025).

No caso específico do Transtorno do Espectro Autista (TEA), duas leis são fundamentais para a garantia dos seus direitos aludidos anteriormente. Entre os principais marcos legais, destacam-se a Lei nº 12.764/2012 (Brasil, 2012), que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e estabelece diretrizes para sua implementação, incluindo o direito à educação; e a Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), que institui a Lei

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 22/08/2026 - **Accepted:** 01/10/2026
Vol: 13.21
DOI: 10.66104/v4ryyj92
Pages: 1-24

Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI). Esta última estabelece normas destinadas a assegurar, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, promovendo sua inclusão social e o exercício da cidadania.

Deste modo, considerando mais de dez anos de direito assegurado à educação, presume-se que, as Instituições de Ensino Superior (IES), prepararam-se para o atendimento igualitário de todas as pessoas, incluindo as pessoas com TEA. No contexto da Educação Física (EF), os estudantes autistas são orientados pelo professor, o qual acredita-se ser capacitado para atender qualquer tipo de criança por conta da sua formação acadêmica, que o torna habilitado na profissão.

Categoricamente, o curso de EF contempla diversas facetas e uma delas é a Educação Inclusiva, a qual se insere por meio de diversas disciplinas, tais como aprendizagem motora, desenvolvimento motor e educação inclusiva. No Brasil, os cursos em EF devem garantir uma formação profissional adequada destinadas a EF Inclusiva, assim como, às populações especiais (Brasil, 2008, Tassa & Cruz, 2016).

Em complemento, de acordo com o Ministério da Saúde (Brasil, 2022) mediante publicação em portaria Nº 15, de 7 de janeiro de 2022, houve alteração nos atributos na Tabela de Procedimentos, Medicamentos, Órteses, Próteses e Materiais Especiais do SUS, deferindo determinados procedimentos ao Profissional de EF, o habilitando em: atividade educativa/orientação em grupo na atenção primária; práticas corporais, expressivas e comunicativas, e atendimento individual ou em grupo, em centro de atenção psicossocial e; consulta de profissionais de nível superior na atenção primária.

Contudo, há uma diferença entre ser habilitado e ser capacitado: o primeiro, remete ao aspecto legal para realizar determinadas tarefas, ou seja, o profissional aquele que possui formação superior reconhecida e registro no conselho profissional, estando legalmente apto a exercer a profissão (Brasil, 1998b). O segundo diz respeito a capacidade de fazer algo, independentemente de sua habilitação. Conforme Brasil (2001), são considerados habilitados para atuar em

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 22/08/2026 - **Accepted:** 01/10/2026
Vol: 13.21
DOI: 10.66104/v4ryyj92
Pages: 1-24

classes comuns com estudantes que apresentam necessidades educacionais específicas, os professores cuja formação, em nível médio ou superior, contemple conteúdos de educação especial que contribuam para o desenvolvimento de competências e valores necessários ao atendimento educacional adequado das PcDs.

Muitas vezes a atuação do Professor de Educação Física (PEF) pode esbarrar neste paradigma, pois, mesmo habilitado a exercer sua profissão, não se sabe ao certo se estes professores estão devidamente capacitados para atuar com todas as crianças, mesmo tendo concluído o nível superior. Isso permite indagar se a formação acadêmica está adequada à prática profissional em questão.

Evidências indicam que há um despreparo para lidar com alunos com TEA, bem como para educá-los e ensiná-los. Esta incompetência pode ser fruto de uma precária formação profissional nas áreas especiais e pela falta de informação sobre TEA (Pimentel & Fernandes, 2014, Nogueira et al., 2022). Rodrigues, Lima-Rodrigues (2011), sugerem ser necessária uma reforma aprofundada nos cursos de formação, para que as pessoas por eles formadas possam, elas próprias, tornarem-se agentes de mudança na local de atuação, proporcionando aos alunos o desenvolvimento nos domínios motor, afetivo e cognitivo (Silveira, Enumo, & Rosa, 2012, Pimentel & Fernandes, 2014, Tassa & Cruz, 2016, Batista, Ustra, 2022, Lopes et al, 2023).

A elaboração de qualquer tipo de avaliação e ou intervenção, seja ela motora ou cognitiva, dependerá de como os PEFs as utilizarão, ou seja, deve saber como administrar, conhecer quais os tipos de resultados possíveis podem ser gerados e como interpretar os achados, para que posteriormente possa obter suas conclusões (Payne, Isaacs, 2007, Jeste, 2011, Gallahue, Ozmun & Goodway, 2013, Spies, Gasparotto, Silva, 2023). Deste modo, o presente trabalho tem como objetivo identificar as características curriculares dos cursos de graduação em Educação Física, licenciatura e bacharelado, do estado do Rio de Janeiro, para analisar a formação inicial dos PEF para atuarem com estudantes autista.

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 22/08/2026 - **Accepted:** 01/10/2026
Vol: 13.21
DOI: 10.66104/v4ryyj92
Pages: 1-24

2. Metodologia

Para investigar as características curriculares dos cursos de formação em EF do estado do RJ, realizou-se a análise das grades curriculares das Instituições de Ensino Superior (IES) em duas etapas.

Na primeira etapa, ocorreu a busca das IES do RJ através do site do Ministério da Educação (MEC), mais especificamente no Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior - Cadastro e-MEC (https://emec.mec.gov.br/), onde se encontram todas as IES cadastradas, no ano de 2024, atribuindo os seguintes filtros: no item “Consulta Avançada”, selecionar a opção “Curso de Graduação”, digitar “educação física” no campo denominado “Curso” e selecionar a opção “RJ”, no item “UF”.

A busca foi realizada no período de 15/09/2024 e 30/10/2024; considerando no próprio site a situação da IES, no caso “ativa” ou “em extinção”; as IES não foram discriminadas por campi; em caso da mesma IES com múltiplas ofertas, optou-se por um único registro de disciplina, em caso de repetidas aparições. Como fonte utilizada para cada matriz curricular, optou-se pelo site da própria IES; no caso da grade não disponível publicamente, a mesma não foi considerada. A partir deste instante, a listagem completa de IES e as suas características institucionais foram exportadas por uma planilha em Excel.

A segunda etapa consistiu em buscar as grades curriculares dos cursos de EF em cada IES, e em seguida foram discriminadas as seguintes informações: 1. Nome da IES; 2. Tipo de Credenciamento (Presencial, Ensino à Distância [EaD]); 3. Categoria (Pública ou Privada); 4. Grau (Licenciatura ou Bacharelado); 5. Situação (Em atividade ou em extinção).

Para a análise das grades curriculares, dois revisores devidamente treinados fizeram a busca e classificação de modo independente, de acordo com os critérios de elegibilidade. As discordâncias foram resolvidas por consenso e, quando persistentes, por um terceiro revisor.

Após a obtenção das grades curriculares, os revisores identificaram as disciplinas que fazem parte do escopo do estudo. Para tal, verificou se no título

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 22/08/2026 - **Accepted:** 01/10/2026
Vol: 13.21
DOI: 10.66104/v4ryyj92
Pages: 1-24

destas disciplinas existiam um dos descritores determinados, a saber: neurodesenvolvimento, desenvolvimento motor, aprendizagem motora, neurociência, educação especial, educação física especial, transtorno de desenvolvimento, transtorno de neurodesenvolvimento, desenvolvimento atípico, controle motor, inclusão, inclusiva, grupos especiais, autismo; autista; transtorno do espectro autista; TEA. Nesta verificação manual, utilizou-se cada descritor separadamente, sem a combinação entre eles, comtemplando os sinônimos existentes. Para a seleção, considerou-se a existência de um destes descritores no título da disciplina.

Por fim, as disciplinas ainda foram separadas, analiticamente, em eixos temáticos, a saber: Formação Motora Geral; Educação Inclusiva/Educação Especial; Populações Especiais/PcD; e Conteúdo Explicitamente relacionado ao TEA.

3. Resultados e Discussão

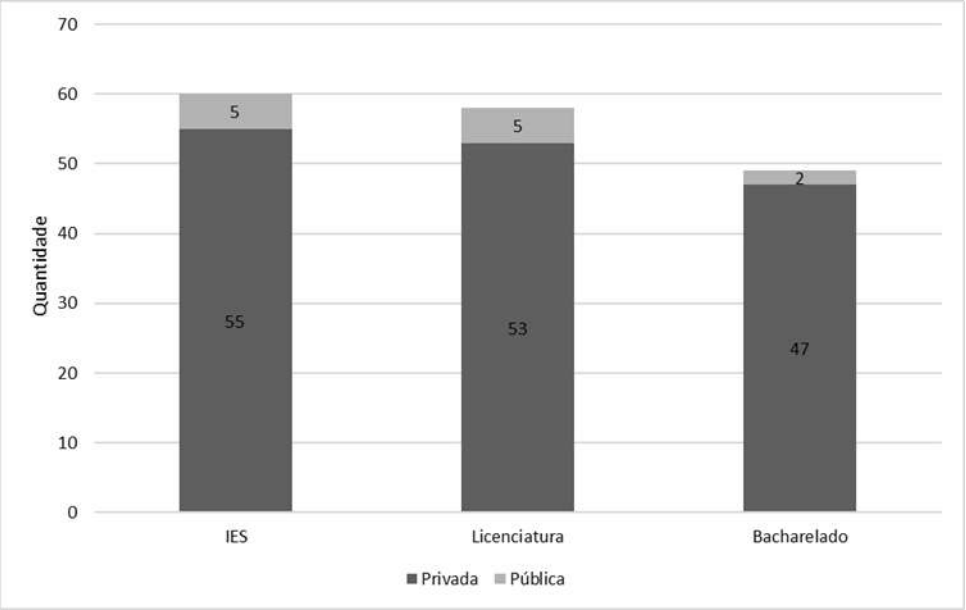
No estado do RJ, foram identificadas 60 instituições que oferecem o curso de Educação Física. O perfil dessas instituições é majoritariamente privado, com 55 instituições privadas e apenas 05 instituições públicas. Deste total, constatou-se que 59 IES encontram-se atualmente em atividade (Figura 1).

Figura 1. Total de IES cadastradas no Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior - Cadastro e-MEC – ano de 2024, em atividade ou não, discriminadas por modalidade de formação ofertada. Entende-se que, esses números não são necessariamente incompatíveis, uma vez que uma mesma instituição pode oferecer mais de um grau e modalidade.

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 22/08/2026 - **Accepted:** 01/10/2026
Vol: 13.21
DOI: 10.66104/v4ryyj92
Pages: 1-24



Legenda: IES = Instituição de Ensino Superior

Os cursos de Educação Física no estado apresentam características marcantes quanto a grau de ensino (tipo de credenciamento). Há uma predominância na oferta de cursos de Licenciatura em comparação aos de Bacharelado: 58 cursos são oferecidos (sendo 5 em IES públicas) como Licenciatura, enquanto 49 cursos são disponibilizados como Bacharelado (sendo apenas 2 em IES públicas).

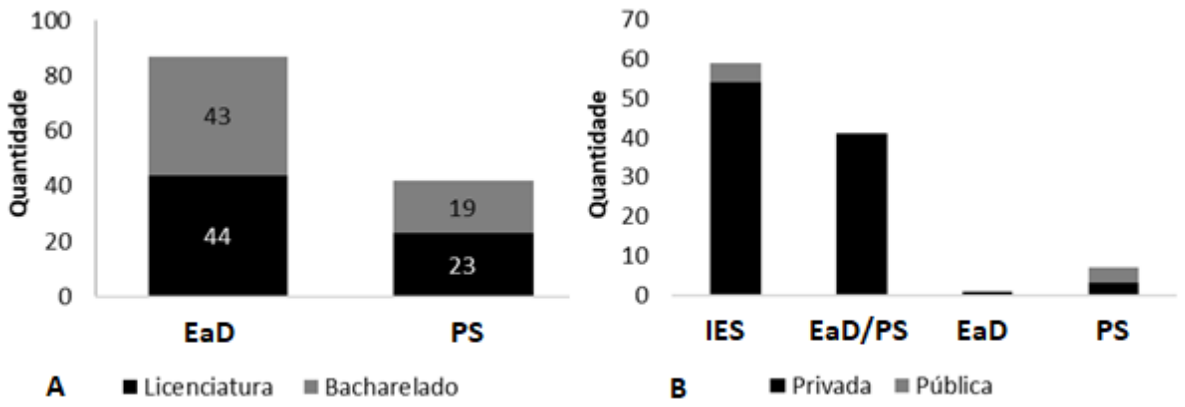
Quanto a Modalidade de Ensino, observa-se uma expressiva superioridade quantitativa dos cursos na modalidade de EaD ofertados por instituições privadas em detrimento do ensino presencial. Na modalidade EaD – Superior, 87 cursos são oferecidos sendo que a oferta é mais equilibrada entre Licenciatura (44 cursos) e Bacharelado (43 cursos). Já na modalidade presencial – Superior, 42 cursos no total são ofertados, com 23 voltados para Licenciatura e 19 para Bacharelado (Figura 2).

Figura 2. Quantidade de cursos de Educação Física, discriminados por grau, e tipo de credenciamento (A), Quantidade de IES e tipo de credenciamento, discriminada por categoria (B).

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 22/08/2026 - **Accepted:** 01/10/2026
Vol: 13.21
DOI: 10.66104/v4ryyj92
Pages: 1-24



Legenda: IES = Instituição de Ensino Superior, EaD = Ensino a Distância, PS = Presencial Superior.

A análise das grades curriculares dos cursos focou em disciplinas relacionadas ao neurodesenvolvimento, desenvolvimento motor e educação inclusiva. Foram identificadas diferenças quantitativas na quantidade de disciplinas dependendo da modalidade e do grau: nos cursos a Distância (EaD), foram identificadas 65 disciplinas nos cursos de Licenciatura (EaDL) e 66 disciplinas nos cursos de bacharelado (EaDB), com maior frequência para disciplinas que envolviam os conceitos de “Aprendizagem e Desenvolvimento Motor” e “Educação Física Inclusiva” (7 aparições cada).

Apesar do alto número total, apenas 23 disciplinas, somando EaDL e EaDB, trabalham com Educação Inclusiva de modo a possibilitar discussões sobre o TEA.

Nos cursos presenciais, a Licenciatura (PSL) teve 26 disciplinas identificadas. As mais frequentes foram “Aprendizagem e Controle Motor” (3), “Aprendizagem Motora” (2) e “Desenvolvimento e aprendizagem motora” (2). Do total de disciplinas, apenas 10 abordam a Educação Inclusiva. Já no Bacharelado (EPB/PSB), foram identificadas 22 disciplinas, destacando-se “Aprendizagem Motora” (3) e “Educação Física Inclusiva” (2). Apenas 6 disciplinas focam em Educação Inclusiva.

Um dado crítico revelado na análise é que, somando todas as modalidades e graus, EaDL, EaDB e PSL, apenas 2 disciplinas, sendo uma delas parecendo em EaDL e EaDB, trazem explicitamente termos específicos como "Transtorno do

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 22/08/2026 - **Accepted:** 01/10/2026
Vol: 13.21
DOI: 10.66104/v4ryyj92
Pages: 1-24

Espectro Autista" ou “Espectro Autista” em seu título, evidenciando uma escassa abordagem específica sobre o tema, especialmente nos cursos presenciais.

Tabela 1. Quantificação dos dados extraídos para análise.

Unidade de análise	n
IES identificadas	60
IES privadas	55
IES públicas	5
Cursos de licenciatura	58
Cursos de bacharelado	49
Ofertas/cursos EaD	87
Ofertas/cursos presenciais	42

Legenda: IES = Instituição de Ensino Superior; EaD = Ensino à Distância; n = Quantidade. Obs. Entende-se que, esses números não são necessariamente incompatíveis, uma vez que uma mesma instituição pode oferecer mais de um grau e modalidade.

Informações sobre as disciplinas encontradas nos cursos EaD e presencial, para licenciatura e bacharelado, estão apresentadas nas Tabelas 2, 3, 4 e 5.

Tabela 2. Disciplinas das IES dos cursos de Educação Física por Ensino a Distância em cursos de licenciatura

	Disciplina	EaDL
1	Aprendizagem e Comportamento Motor	1
2	Aprendizagem e Controle Motor	2
3	Aprendizagem e Desenvolvimento Motor	7
4	Aprendizagem e desenvolvimento neuro motor	1
5	Aprendizagem e Performance Motora	1
6	Aprendizagem Motora	5
7	Aprendizagem Motora e Psicomotricidade	3
8	Atendimento ao Transtorno do Espectro Autista	1
9	Atividade Física Adaptada e Inclusiva	2
10	Atividade física para grupos especiais	1
11	Atividade Física para Pessoa com Deficiência	1
12	Avaliação Física e Motora	2
13	Avaliação Motora	1

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 22/08/2026 - **Accepted:** 01/10/2026
Vol: 13.21
DOI: 10.66104/v4ryyj92
Pages: 1-24

14	Controle e Aprendizagem motora	3
15	Crescimento, Desenvolvimento e Aprendizagem Motora	2
16	Desenvolvimento e aprendizagem motora	2
17	Desenvolvimento e Comportamento Motor	1
18	Desenvolvimento, Aprendizagem e Controle Motor	1
19	Educação Especial e Inclusão Social	1
20	Educação Especial e Inclusiva	1
21	Educação Física Adaptada e Inclusão	1
22	Educação Física escolar especial/inclusiva	1
23	Educação Física Inclusiva	7
24	Educação Física Inclusiva e Adaptada	1
25	Educação Física para Grupos Especiais e Adaptada	1
26	Educação Física para Pessoas com Necessidades Especiais	2
27	Educação Física para Portadores de Necessidades Especiais	1
28	Educação Inclusiva	2
29	Educação Inclusiva: Teorias e Metodologias	1
30	Estudos em Crescimento, Desenvolvimento e Aprendizagem Motora	1
31	Exercício Físico para Grupos Especiais	2
32	Fundamentos da educação especial e inclusiva	1
33	Fundamentos da Educação Inclusiva	1
34	Libras e Educação Inclusiva	1
35	Metodologia Da Atividades Física para Populações Especiais	1
36	Prescrição de exercícios físicos para grupos especiais	2
	Total	65

Legenda: EaDL = Ensino a Distância na Licenciatura

Tabela 3. Disciplinas das IES dos cursos de Educação Física por Ensino a Distância em cursos de bacharelado

	Disciplina	**EaDB**
1	Aprendizagem e Controle Motor	2
2	Aprendizagem e Desenvolvimento Motor	7
3	Aprendizagem e desenvolvimento neuro motor	1
4	Aprendizagem Motora	2
5	Aprendizagem Motora e Desenvolvimento Humano	1
6	Aprendizagem Motora e Psicomotricidade	3
7	Atendimento ao Transtorno do Espectro Autista	1
8	Atividade Física Adaptada e Inclusiva	2
9	Atividade física inclusiva	1
10	Atividade física para grupos especiais	2
11	Atividade Física para pessoa com deficiência	1
12	Atividade Motora Aplicada a Populações Especiais	1

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 22/08/2026 - **Accepted:** 01/10/2026
Vol: 13.21
DOI: 10.66104/v4ryyj92
Pages: 1-24

13	Avaliação Física e Motora	1
14	Controle da Aprendizagem Motora	1
15	Controle e Aprendizagem motora	1
16	Crescimento, Desenvolvimento e Aprendizagem Motora	2
17	Desenvolvimento e aprendizagem motora	3
18	Desenvolvimento e Comportamento Motor	1
19	Desenvolvimento, Aprendizagem e Controle Motor	1
20	Educação Física Inclusiva	7
21	Educação Física Inclusiva e Adaptada	1
22	Educação Física para Grupos Especiais e Adaptada	1
23	Educação Física para Grupos Especiais I	1
24	Educação Física para Grupos Especiais II	1
25	Educação Física para Pessoas com Necessidades Especiais	2
26	Educação Inclusiva	1
27	Esportes Adaptados e de Inclusão	2
28	Estudos em Crescimento, Desenvolvimento e Aprendizagem Motora	1
29	Exercício Físico para Grupos Especiais	2
30	Exercícios Físicos para Pessoas com Deficiências (PCDs)	1
31	Neurociência	1
32	Prática Interdisciplinar: Práticas Inclusivas	1
33	Prescrição de exercícios físicos para grupos especiais	2
34	Prescrição do Exercício para Grupos Especiais	1
35	Projeto Integrador na Educação Física e Esporte: pessoa com deficiência	1
36	Psicomotricidade, aprendizagem e desenvolvimento motor	1
37	Teoria e Prática da Educação Física Adaptada	1
38	Tópicos especiais em atividades físicas para pcd´s	2
39	Treinamento Físico aplicado para Grupos Especiais	2
	Total	66

Legenda: EaDB = Ensino a Distância na Bacharelado

Tabela 4. Disciplinas das IES dos cursos de Educação Física por Ensino presencial em cursos de licenciatura

	Disciplina	**PSL**
1	Aprendizagem e Controle Motor	3
2	Aprendizagem Motora	2
3	Atividade Motora Adaptada	1
4	Crescimento Físico e Desenvolvimento Motor	1
5	Desenvolvimento e aprendizagem motora	2
6	Desenvolvimento Motor Aplicado em E.F	1
7	Desenvolvimento Motor Aplicado em E.F I	1
8	Desenvolvimento Motor Aplicado em E.F II	1
9	Desenvolvimento Motor e Aprendiz Motora	1
10	Desenvolvimento Neuropsicomotor	1
11	Diversidade e Educação Inclusiva	1
12	Educação Física e Inclusão	1

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 22/08/2026 - **Accepted:** 01/10/2026
Vol: 13.21
DOI: 10.66104/v4ryyj92
Pages: 1-24

13	Educação Física Escolar e Inclusão	1
14	Educação Física Inclusiva	1
15	Educação Física Inclusiva e Adaptada	1
16	Educação Inclusiva	1
17	Educação Inclusiva para Pessoas com Deficiência	1
18	Exercício Físico para Grupos Especiais	1
19	Fundamentos Teóricos Metodológicos da EF Especial e Inclusiva	1
20	Investigações do Espectro Autista – Identificação e Diagnóstico Inicial	1
21	Neuropsiquiatria Infantil	1
22	Teoria Prática Educação Inclusiva	1
	Total	26

Legenda: PSL = Ensino Presencial na Licenciatura

Tabela 5. Disciplinas das IES dos cursos de Educação Física por Ensino Presencial em cursos de bacharelado

	Disciplina	**PSB**
1	Aprendizagem e Controle Motor	1
2	Aprendizagem Motora	3
3	Atividade Motora, Ludicidade e Lazer para Todas as Idades	1
4	Atividade Personalizadas em Academia	2
5	Atividades Motoras nas Empresas	1
6	Comportamento Motor e Aprendizagem Motora	1
7	Crescimento Físico e Desenvolvimento Motor	1
8	Desenvolvimento Motor Aplicado em E.F	1
9	Desenvolvimento Motor Aplicado em E.F I	1
10	Desenvolvimento Motor Aplicado em E.F II	1
11	Desenvolvimento Motor e Aprendiz Motora	1
12	Desenvolvimento Neuropsicomotor	1
13	Diversidade e Educação Inclusiva	1
14	Educação Física Escolar e Inclusão	1
15	Educação Física Inclusiva	2
16	Educação Física Inclusiva e Adaptada	1
17	Prescrição do Exercício para Grupos Especiais	1
18	Teoria Prática Educação Inclusiva	1
	Total	22

Legenda: PSB = Ensino Presencial no Bacharelado

As disciplinas organizadas, analiticamente, nos 4 eixos temáticos foram apresentas na Tabela 6.

Tabela 6. Quantidade de disciplinas encontradas em cada tipo de credenciamento, organizadas em eixos temáticos.

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 22/08/2026 - **Accepted:** 01/10/2026
Vol: 13.21
DOI: 10.66104/v4ryyj92
Pages: 1-24

Eixo analítico	EaDL n (%)	EaDB n (%)	PSL n (%)	PSB n (%)
Formação Motora Geral	33 (50,8)	29 (43,9)	14 (53,8)	15 (68,2)
Educação Inclusiva/Educação Especial	20 (30,8)	16 (24,2)	9 (34,6)	6 (27,3)
Populações Especiais/PcD	11 (16,9)	20 (30,3)	2 (7,7)	1 (4,5)
Conteúdo explicitamente relacionado ao TEA	1 (1,5)	1 (1,5)	1 (3,8)	0 (0)
Total	**65 (100)**	**66 (100)**	**26 (100)**	**22 (100)**

Legenda: EaDL = Ensino à Distância na Licenciatura; EaDB = Ensino à Distância na Bacharelado; PSL = Ensino Presencial na Licenciatura; PSB = Ensino Presencial no Bacharelado; n = Número; % = Percentual; PcD = Pessoa com Deficiência; TEA = Transtorno do Espectro Autista.

No que tange à comparação quantitativa entre EaD e Ensino presencial, notou-se a superioridade da primeira modalidade de ensino, o que pode estar relacionada com o crescimento do EaD em todo território nacional. De acordo com o Censo da Educação Superior de 2024 (Inep, 2025a), mais da metade dos cursos de graduação são EaD, e esta demanda tem relação com a flexibilidade temporal, a diminuição dos custos e aumento do acesso ao ensino superior, impostos pelo sistema EaD (Dourado et al, 2024).

De acordo com os achados do presente estudo, o predomínio das disciplinas “Aprendizagem Motora” e “Controle Motor”, nos cursos de Ensino Presencial (Licenciatura e Bacharelado), da “Aprendizagem e Desenvolvimento Motor”, nos cursos EaD (Licenciatura e Bacharelado), acompanhada da presença pontual da “Educação Física Inclusiva”, evidencia uma organização curricular ainda ancorada em modelos historicamente predominantes, que priorizam os aspectos biológicos, motores e desenvolvimentistas (Malacarne; Rocha, 2026). Contudo, as evidências científicas reforçam a necessidade de uma formação do docente com um olhar na perspectiva mais integrada, contemplando as dimensões pedagógicas, sociais e inclusivas (Bonfat et al., 2025).

A escassa abordagem da perspectiva inclusiva nas disciplinas dos cursos presenciais pode direcionar o discurso para questões sobre: a estrutura curricular

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 22/08/2026 - **Accepted:** 01/10/2026
Vol: 13.21
DOI: 10.66104/v4ryyj92
Pages: 1-24

de cursos mais antigos, baseados em um referencial formativo com pouco olhar às PcDs e transtornos do neurodesenvolvimento. Tavares & Krug (2012), observaram o interesse em uma formação mais eficaz dos alunos para lidar, em sala de aula, com estudantes com deficiências e ou transtornos de neurodesenvolvimento, dado que a estrutura curricular abrange parcialmente esse aprendizado. Os autores sugerem aos coordenadores do Curso de Graduação em Educação Física a implementação de uma disciplina regular que proporcione um aprendizado específico aos alunos, capacitando-os para trabalhar com PcDs de modo inclusivo na rede regular de ensino. Contudo, além da organização curricular, a existência de experiências práticas durante a formação constitui outra dimensão relevante a ser investigada.

O dilema quanto à formação acadêmica não se restringe a área da Educação Física, pois, Lopes et al. (2023) afirmam que profissionais da educação, tanto em exercício quanto em formação, apresentam lacunas em sua preparação para atender às demandas da inclusão escolar, além de relatarem diferentes níveis de capacitação. Nesse contexto, a articulação entre professores e demais profissionais da educação configura-se como uma estratégia relevante para enfrentar os desafios relacionados à efetivação da educação inclusiva.

Em síntese, os autores defendem a necessidade de maior articulação curricular no ensino superior, com a definição de diretrizes legais, conteúdos e carga horária específicos para a formação docente em educação especial e inclusão escolar. Ressaltam, ainda, a importância da ampliação dessas discussões no âmbito da educação superior e do desenvolvimento de pesquisas em diferentes regiões do país, especialmente na Região Norte, de modo a fortalecer a formação de professores e qualificar as práticas educacionais destinadas aos estudantes da educação especial.

Em apoio ao debate em questão, Lory et al (2026) investigaram os pontos fortes, as limitações, os facilitadores e as barreiras enfrentados por 17 professores no atendimento a estudantes autista. Os resultados do estudo indicaram maior segurança no desempenho acadêmico, enquanto questões comportamentais foram consideradas mais desafiadoras, associadas à formação

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 22/08/2026 - **Accepted:** 01/10/2026
Vol: 13.21
DOI: 10.66104/v4ryyj92
Pages: 1-24

limitada e à escassez de recursos. A colaboração, o apoio profissional e a confiança profissional facilitaram a atuação, enquanto o treinamento inadequado e o insuficiente suporte institucional constituíram importantes barreiras apresentadas.

Embora disciplinas relacionadas à Aprendizagem Motora, Desenvolvimento Motor e Controle Motor sejam importantes, tanto para a formação geral quanto no TEA, a carência de disciplinas específicas que dialogam sobre TEA compromete o desenvolvimento de competências docentes e dificultam a compreensão de aspectos importantes do transtorno, tais como, alterações na comunicação, interação social e comportamento, o que exige estratégias pedagógicas específicas e interdisciplinares no contexto da Educação Física (Schliemann; Alves; Duarte, 2020).

No que tange as demandas referentes ao TEA, essa limitação curricular parece ser mais preocupante. Schliemann; Alves; Duarte (2020); Amorim, Silva, Araújo (2023); Said, Kruger, Martins (2026); Melo et al (2025); Monteiro et al (2025), afirmam que os professores frequentemente se sentem despreparados para lidar com essa população, o que está diretamente relacionado à insuficiência de formação inicial e continuada na área, pois, a inclusão de estudantes com TEA nas aulas de Educação Física envolve desafios complexos, especialmente no que se refere à comunicação, interação social e elaboração de atividades pedagógicas específicas (Nogueira et al., 2022).

Monteiro e Freitas (2023), Malacarne e Rocha (2026) detectaram sinais de que educadores estão empenhados em promover alterações no processo de ensino-aprendizagem para atender às necessidades dos estudantes com TEA, baseando seu trabalho em concepções que levam em conta a interação entre elementos biológicos, culturais, sociais e individuais na formação do indivíduo. As narrativas autobiográficas, ao permitirem a expressão de variadas concepções, proporcionaram reflexões sobre os significados atribuídos à inclusão escolar de estudantes com TEA.

De acordo com Oliveira & Dias (2022), o modelo médico da compreensão da deficiência é predominante nos trabalhos analisados em sua pesquisa, fazendo-

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 22/08/2026 - **Accepted:** 01/10/2026
Vol: 13.21
DOI: 10.66104/v4ryyj92
Pages: 1-24

se presente nas propostas curriculares e orientando a prática de muitos professores que tomam por base a deficiência dos estudantes para balizar as atividades propostas com fundamento nas características apresentadas pela deficiência dos alunos. Os autores concluem ser pouco significativo o número de estudos relacionados à formação do pedagogo na perspectiva inclusiva, especificamente aqueles voltados aos anos iniciais do ensino fundamental.

Enquanto à formação dos profissionais ancora-se numa abordagem biomédica das deficiências, o MEC, por meio do Decreto nº 12.686/2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, reafirma a perspectiva social da deficiência e o direito à educação em um sistema educacional inclusivo. A normativa estabelece diretrizes para assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem de estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, em condições de igualdade de oportunidades e sem discriminação. Nessa perspectiva, a educação especial assume caráter transversal aos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, mediante a disponibilização de recursos, serviços e estratégias educacionais destinados a apoiar, complementar e suplementar o processo de escolarização (Brasil, 2025).

Tendo em vista o que foi discutido até o momento, há de se considerar uma mudança nos currículos com o intuito de preparar esses professores para atuarem com estudantes autistas, como por exemplo, criar um modelo pedagógico personalizado, que inclua elementos cruciais para a formação de docentes da educação inclusiva, possa ser replicado em modelos de ensino diferenciados e eficientes para aplicação por professores (Garcia & Denari, 2023).

Os autores complementam dizendo que, a elaboração de um curso deve considerar o conhecimento da demanda dos professores, o uso de recursos multimídias, a divisão dos conteúdos em pequenas etapas e as avaliações progressivas do repertório dos alunos-professores. Sendo estes recursos importantes para formação de professores para inclusão de estudantes com TEA, tanto no EP, quanto no EaD.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física (Brasil, 2018), é prevista para a graduação, a formação para

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 22/08/2026 - **Accepted:** 01/10/2026
Vol: 13.21
DOI: 10.66104/v4ryyj92
Pages: 1-24

intervenção profissional à PcD, sendo contemplada tanto no bacharelado, quanto da licenciatura, sem discriminação de uma carga horária específica para as disciplinas.

Ainda nesta temática, Leite & Alves (2024) reforçam a inserção de outros elementos importantes na formação deste professor, corroborando com o pensamento de Monteiro e Freitas (2023). Evidenciou-se que somente a presença de disciplinas curriculares que abordem a temática na estrutura do curso ou a presença do conteúdo relacionado à Educação Especial no currículo não garantem a constituição de atitudes sociais mais inclusivas para esse público. Ruiperes & Bendrath (2026), reforçam a escassez de profissionais devidamente capacitados e a carência de suporte técnico adequado, apontando que a ausência de formação específica pode comprometer a operacionalização das práticas inclusivas. Acredita-se ser importante que os cursos, na medida do possível, incorporem mais disciplinas do campo sociofilosófico que contribuam para uma formação reflexiva e colaborativa entre os licenciandos (Leite & Alves, 2024, Monteiro & Freitas, 2023).

Estudos apresentam o interesse de estudos da comunidade acadêmica. Carmo; Fumes, Silva (2022), indicam um aumento significativo não somente no número de professores de Educação Especial na Educação Básica no Brasil, que aumentou de 32.772 em 1996 para 1.260.049 em 2019, tendo o último registro de 1.878.989 (Inep, 2025b), mas também na distribuição desses profissionais nas 5 regiões do país. Ademais, nota-se um crescimento no número de professores graduados com licenciatura que atuam neste tipo de ensino, o que pode sinalizar avanços na formação dos professores. No entanto, é preciso mais políticas públicas que assegurem a qualidade da educação e melhores condições de trabalho para os professores que atuam na Educação Especial.

Portanto, considerando as estatísticas dos censos escolares, o Brasil mostra sinais de progressos em relação aos profissionais de ensino da Educação Especial. No entanto, ainda persistem críticas sobre a qualidade da formação desses profissionais e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes assistidos por eles. Finalmente, é crucial destacar que as políticas

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 22/08/2026 - **Accepted:** 01/10/2026
Vol: 13.21
DOI: 10.66104/v4ryyj92
Pages: 1-24

públicas de incentivo devem ser continuamente criadas ou atualizadas, proporcionadas e aplicadas nos diversos níveis de formação, seja na formação inicial ou na formação contínua.

Por fim, Souza, et al (2021), mapearam e exploraram a produção científica da área da Educação Física na Revista Brasileira de Educação Especial, entre 1992 e 2021, e identificaram maior número de publicações científicas sobre a temática no ano de 2015, principalmente nas regiões Sudeste e Sul do Brasil, abrangendo diversos tipos de deficiências e estudantes de idades diferentes. Os autores concluíram que, embora a produção científica relacionada à Educação Física tenha crescido nos últimos anos, impulsionada pelo aumento das produções associadas à revista, ainda é pequena e precisa de expansão em certos aspectos.

4. Conclusão

Pode-se observar que, as matrizes curriculares analisadas apresentam baixa explicitação do TEA nos títulos das disciplinas, sugerindo limitada visibilidade curricular específica do tema, fato este que merece atenção, pois, comportamentos como, dificuldades e insegurança de professores na atuação com estudantes autistas, podem estar relacionadas a esta evidência apresentada (Lopes et al, 2023; Lory et al, 2026).

Além disso, é importante considerar que a formação não termina com a conclusão do curso e que, mesmo com uma orientação focada na construção de conhecimentos para a Educação Especial, ao final do processo formativo, os professores não estarão totalmente capacitados - no sentido de uma formação concluída - para os processos de ensino e aprendizado desses alunos, assim como não estão para os demais alunos que frequentam as escolas regulares. Entender que a capacitação de professores não é final, mas sim um processo inicial que se mantém nos processos de interdependência na prática profissional.

Embora seja entendida como um processo contínuo, a formação inicial de professores e a oferta de formação nas IES representam um momento crucial para o crescimento profissional do professor (Nóvoa, 1992) e desempenham um

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 22/08/2026 - **Accepted:** 01/10/2026
Vol: 13.21
DOI: 10.66104/v4ryyj92
Pages: 1-24

papel significativo na formação de conhecimentos relacionados à Educação Especial.

Como limitação do presente estudo, pontua-se a análise apenas dos títulos das unidades curriculares, sugerindo para estudos futuros, uma análise minuciosa considerando outros elementos da matriz curricular, tais como, estágios; extensão; práticas curriculares; projetos com escolas; laboratórios e contato com estudantes autistas.

Referências

Amorim, A., et al. “Autismo na Escola.” *REMUNOM*, vol. 2, no. 1, 2023, https://remunom.ojsbr.com/multidisciplinar/article/view/1014. Accessed 25 Aug. 2026.

Batista, H. F. F., and S. R. V. Ustra. “Ser professor de Física em contextos escolares inclusivos.” *Revista Educação Especial*, vol. 35, 2022, p. e6/1–25. https://doi.org/10.5902/1984686X66804.

Bonfat, D., et al. “A formação inicial de professores de Educação Física na perspectiva inclusiva no Brasil e em Portugal.” *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, vol. 19, no. 40, 2025, pp. 1–35. https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/2037.

Brasil. “Decreto nº 12.574, de 5 de agosto de 2025. Política Nacional Integrada da Primeira Infância (PNIPI).” *Diário Oficial da União*, 6 Aug. 2025.

Brasil. “Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva.” *Diário Oficial da União*, 21 Oct. 2025, http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12686.htm.

Brasil. *Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Presidência da República, 1990.

Brasil. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação, 2018.

Brasil. “Lei nº 9.696, de 1º de setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 22/08/2026 - **Accepted:** 01/10/2026
Vol: 13.21
DOI: 10.66104/v4ryyj92
Pages: 1-24

Conselhos Regionais de Educação Física." *Diário Oficial da União*, 2 Sept. 1998b, http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9696.htm.

Brasil. *Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012*. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Presidência da República, 27 Dezembro. 2012, Planalto.

Brasil. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Presidência da República, 6 Julho. 2015, Planalto.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. "Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica." *Diário Oficial da União*, 14 Sept. 2001, http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. "Resolução CNE/CES nº 6, de 18 de dezembro de 2018. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física." *Diário Oficial da União*, 19 Dec. 2018, http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104241-rces006-18/file.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. "Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil." *Diário Oficial da União*, 18 Dec. 2009, p. 18.

Brasil. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Ministério da Educação, 2008.

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Especializada à Saúde. *Portaria nº 15, de 7 de janeiro de 2022*. Diário Oficial da União, 13 Jan. 2022. Ministério da Saúde, https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/saes/2022/prt0015_13_01_2022.html.

Carmo, B. C. M. do, N. de L. F. Fumes, and V. T. M. da Silva. "Os docentes da Educação Especial no Brasil: um retrato do final do século XX até os dias atuais." *Revista Educação Especial*, vol. 35, 2022, pp. e29/1–19. https://doi.org/10.5902/1984686X70001.

Dourado, Luiz Fernandes, Karine Nunes de Moraes, & Romilson Martins Siqueira. "Educação superior a distância no Brasil: flexibilização regulatória, expansão e

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 22/08/2026 - **Accepted:** 01/10/2026
Vol: 13.21
DOI: 10.66104/v4ryyj92
Pages: 1-24

privatização.” *Educação & Sociedade*, vol. 45, 2024, article e286167. https://doi.org/10.1590/ES.286167

Gallahue, David L., John C. Ozmun, & Jackie D. Goodway. *Compreendendo o Desenvolvimento Motor: Bebês, Crianças, Adolescentes e Adultos*. 7ª ed., AMGH, 2013.

Garcia, R. V. B., and F. E. Denari. “Formação de professores de creche e Transtorno do Espectro Autista: resultados de um curso presencial e a distância.” *Revista Educação Especial*, vol. 36, no. 1, 2023, pp. e19/1–28. https://doi.org/10.5902/1984686X70212.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior 2024: Notas Estatísticas*. Inep, 2025a.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopse Estatística da Educação Básica 2024*. Inep, 2025b, https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica.

Jeste, S. “The Neurology of Autism Spectrum Disorders.” *Current Opinion in Neurology*, vol. 24, no. 2, 2011, pp. 132–139. https://doi.org/10.1097/WCO.0b013e3283446450.

Leite, L. de S., and E. P. Alves. “A formação de professores sob a perspectiva de licenciandos e docentes: a Educação Especial em pauta.” *Revista Educação Especial*, vol. 37, no. 1, 2024, pp. e16/1–28. https://doi.org/10.5902/1984686X74657.

Lopes, R. D. C., et al. “Formação docente sobre inclusão escolar de alunos público da Educação Especial no Brasil: uma revisão integrativa.” *Revista Educação Especial*, vol. 36, no. 1, 2023, pp. e23/1–37. https://doi.org/10.5902/1984686X69480.

Lory, Catharine, et al. “Teaching Students with Autism: Teachers’ Strengths, Difficulties, Facilitators, and Barriers.” *Research in Autism*, vol. 136, 2026, article 202962. https://doi.org/10.1016/j.reia.2026.202962

Malacarne, J. A. D., and M. B. Rocha. “Relações estabelecidas entre a escola e a saúde pelos/as professores/as de educação física da cidade do Rio de Janeiro.” *Educação*, vol. 51, no. 1, 2026, pp. e58/01–18. https://doi.org/10.5902/1984644492658.

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 22/08/2026 - **Accepted:** 01/10/2026
Vol: 13.21
DOI: 10.66104/v4ryyj92
Pages: 1-24

Melo, K., et al. “Dificuldades com a inclusão dos discentes com o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no contexto escolar.” *REMUNOM*, vol. 15, no. 1, 2025, pp. 1–10. https://doi.org/10.61164/mcbd3w58.

Monteiro, C. M., and A. P. de Freitas. “Concepções que fundamentam os sentidos atribuídos por educadores à inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro do autismo.” *Revista Educação Especial*, vol. 36, no. 1, 2023, pp. e36/1–30. https://doi.org/10.5902/1984686X71892.

Monteiro, M., et al. “Plano de ensino individualizado e inclusão de estudantes com TEA – um guia para pais e professores.” *REMUNOM*, vol. 16, no. 1, 2025, pp. 1–15. https://doi.org/10.61164/kd5ms331.

Nogueira, M. L. M., et al. “A Inclusão Escolar de Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo: ouvindo as famílias e formando professores.” *Currículo sem Fronteiras*, vol. 22, 2022, e1843. https://doi.org/10.35786/1645-1384.v22.1843.

Nóvoa, António. “Formação de professores e profissão docente.” *Os Professores e a Sua Formação*, editado por António Nóvoa, Dom Quixote, 1992, pp. 13–33.

Oliveira, S. G. da S., and V. B. Dias. “Formação de pedagogos para o contexto inclusivo: um estudo de revisão.” *Revista Educação Especial*, vol. 35, 2022, pp. e11/1–21. https://doi.org/10.5902/1984686X65513.

Payne, V., and L. Isaacs. *Desenvolvimento Motor: uma abordagem vitalícia*. 6th ed., Guanabara Koogan, 2007.

Pimentel, A. G. L., and F. D. M. Fernandes. “A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo.” *Audiology - Communication Research*, vol. 19, no. 2, 2014, pp. 171–178. https://doi.org/10.1590/S2317-64312014000200012.

Rodrigues, D., and L. Lima-Rodrigues. “Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores?” *Revista Educação Especial*, vol. 41, 2011, pp. 41–60. http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602011000300004.

Ruiperes, L. P., and E. A. Bendrath. “Análise das Práticas e Políticas para alunos com deficiências e transtornos do Neurodesenvolvimento na Educação Física Escolar.” *Revista Educação Especial*, 2026, pp. e7/01–24. https://doi.org/10.5902/1984686X92356.

CC BY

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 22/08/2026 - **Accepted:** 01/10/2026
Vol: 13.21
DOI: 10.66104/v4ryyj92
Pages: 1-24

Said, S., et al. “Os Desafios da Inclusão de Alunos Autistas nos Cursos Técnicos Integrado ao Ensino Médio do IFAM-CMZL em 2024.” *REMUNOM*, vol. 13, no. 10, 2026, pp. 1–33. https://doi.org/10.66104/d815qc39.

Santos, T. C., J. M. C. Obando, and D. N. Cavalcanti. “Discutindo a Base Nacional Comum Curricular Brasileira: uma análise sobre Educação Inclusiva no ensino de Ciências da Natureza.” *Currículo sem Fronteiras*, vol. 21, no. 1, 2021, pp. 380–397. https://doi.org/10.35786/1645-1384.v21.n1.19.

Schliemann, André, Maria Luíza Tanure Alves, and Edison Duarte. “Educação física inclusiva e autismo: perspectivas de pais, alunos, professores e seus desafios.” *Brazilian Journal of Physical Education and Sport*, vol. 34, 2020, pp. 77–86. https://revistas.usp.br/rbefe/article/view/173149.

Silveira, K. A., S. R. F. Enumo, and E. M. Rosa. “Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura.” *Revista Brasileira de Educação Especial*, vol. 18, no. 4, 2012, pp. 695–708.

Silva Neto, A. de O., et al. “Educação inclusiva: uma escola para todos.” *Revista Educação Especial*, vol. 31, no. 60, 2018, pp. 81–92. https://doi.org/10.5902/1984686X24091.

Souza, L. C. de, et al. “Estudo bibliométrico da produção sobre Educação Física na Revista Brasileira de Educação Especial - RBEE.” *Revista Educação Especial*, vol. 34, 2021, pp. e45/1–23. https://doi.org/10.5902/1984686X66235.

Spies, M. F., G. da S. Gasparotto, and C. A. de S. e Silva. “Características do Desenvolvimento Motor em Crianças com Transtorno do Espectro Autista: Uma Revisão Sistemática.” *Revista Educação Especial*, vol. 36, no. 1, 2023, pp. e39/1–27. https://doi.org/10.5902/1984686X71662.

Tavares, J. E. B., and H. N. Krug. “Formação do profissional em educação física: um olhar para o processo de inclusão e inserção social.” *Revista Educação Especial*, vol. 1, no. 1, 2012, pp. 39–51. https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/5031.

Tassa, K. O. M. E., and G. de C. Cruz. “Formação docente e inclusão escolar em um curso de Licenciatura em Educação Física.” *Revista Educação Especial*, vol. 1, no. 1, 2016, pp. 121–131. https://doi.org/10.5902/1984686X17629.

CC BY