

**UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PRÁTICAS EDUCATIVAS**



Estácio

RENATA DE MELO CARDOSO PALMARES

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO
FÍSICA: ANÁLISE RETÓRICA DOS MARCOS LEGAIS E DA
PRODUÇÃO CIENTÍFICA**

**Rio de Janeiro
2023**

RENATA DE MELO CARDOSO PALMARES

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO
FÍSICA: ANÁLISE RETÓRICA DOS MARCOS LEGAIS E DA
PRODUÇÃO CIENTÍFICA**

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do grau de Mestre em Educação
no Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Estácio de Sá, Linha de Pesquisa
Representações Sociais e Práticas Educativas.
Área de concentração: Educação e Cultura
Contemporânea.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Claudia Helena Azevedo
Alvarenga

Rio de Janeiro

2023

P171r Palmares, Renata de Melo Cardoso

Representações sociais da inclusão na Educação Física:
análise retórica dos marcos legais e da produção científica. /
Renata de Melo Cardoso. – Rio de Janeiro, 2023.

104 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade
Estácio de Sá, 2023.

1.Representações sociais. 2. Retórica e Argumentação.
3.Educação Física. 4.Educação Inclusiva. 5.Educação Básica.
I. Título.

CDD 370.1



Estácio

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO

A Dissertação

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA:
ANÁLISE RETÓRICA DOS MARCOS LEGAIS E DA PRODUÇÃO
CIENTÍFICA**

elaborada por

RENATA DE MELO CARDOSO PALMARES

e aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pelo Programa de Pós-Graduação como requisito parcial à obtenção do título de

MESTRA EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 1º de março de 2023

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Cláudia Helena Azevedo Alvarenga – Presidente
Universidade Estácio de Sá

Prof. Dr. Felipe da Silva Triani
Universidade Estácio de Sá

Profa. Dra. Carlá Cazolato Ferrari
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

*Aos meus pais, esposo e filhos pelo incentivo
e carinho para comigo em todo esse
processo.*

Muito obrigada!

AGRADECIMENTOS

A Deus pela força, discernimento e luz na conclusão de mais uma etapa na minha vida.

À minha família pelo sustento e compreensão em dias difíceis.

Ao Luciano, meu marido, que admiro pela caminhada de vida, conversas e trocas. Aos meus amados filhos, Pedro Paulo, amigo generoso, e à Bela, carinho e beleza, que não está mais conosco.

À minha Orientadora Dra. Claudia Helena Azevedo Alvarenga pelas orientações seguras, por ser referência e inspiração, pela paciência e generosidade.

A todos(as) os(as) Professores(as) do Programa de Pós-graduação da Universidade Estácio de Sá, que muito contribuíram na realização desta formação.

A todos(as) os(as) Funcionários(as) do Programa de Pós-graduação da Universidade Estácio de Sá, que estão sempre disponíveis para auxiliar no cotidiano de nossa formação.

Aos(as) Colegas do curso pela cumplicidade, pelas ajudas diversas, pelo conhecimento compartilhado, pelo crescimento coletivo.

Um agradecimento especial aos(as) queridos(as) alunos(as) incluídos(as) nas escolas em que eu trabalho, por serem estímulo e sustentação da minha trajetória profissional e desse estudo.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Temos o direito de ser iguais sempre que as diferenças nos inferiorizem; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracterize.

(Boaventura Souza Santos)

RESUMO: O presente estudo pretende identificar as representações sociais de inclusão na Educação Física a partir da análise retórica dos marcos legais e da produção científica. A pesquisa documental conta com a análise dos seguintes marcos legais: a Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH), estabelecida logo após a Segunda Grande Guerra por países signatários, declarando e assegurando uma vida digna, plena de direitos na sociedade; a Declaração de Salamanca, que estabelece os direitos aos alunos com deficiência de estarem na escola e participarem do que a escola propõe, bem como de suas atividades pedagógicas; a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que determina o direito da pessoa com deficiência à educação, bem como outros direitos afins; o Plano Nacional de Educação (PNE) para o biênio de 2014-2024, que estabelece, principalmente na Meta 4, que a educação deve ser universalizada; o Política Nacional de Educação Especial, PNEE, como desdobramentos do PNE, aspectos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola municipal de Niterói. Esse último apresenta seu plano de ação, o atendimento a alunos com deficiência em suas atividades no que tange à inclusão desses alunos. Uma das etapas da pesquisa é apresentar o avanço das leis em relação às pessoas com deficiência no que se refere à educação. A metodologia utilizada é a análise retórica cujos precursores Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca apresentam a antiga retórica proposta por Aristóteles (séc. V a.C.) de forma moderna, dando ênfase à postura que o auditório toma a partir dos argumentos que o orador utiliza no discurso, tornando-se assim, o juiz deliberando positiva ou negativamente ao que o orador apresenta. Para tanto, pretende-se expor o que os documentos legais, bem como os trabalhos em Representação Social de Educação Física e inclusão por seus professores, estabelecem no que concerne ao avanço das práticas da inclusão escolar para educandos com deficiência. A conclusão indica que, por mais que seja estabelecido por marcos legais e em todos os trabalhos selecionados para essa pesquisa, a inclusão de pessoas com deficiência nos ambientes escolares ainda está longe de acontecer como almejada por esse auditório, bem como dificuldades são encontradas por parte dos educadores e dos educandos, como também da comunidade escolar e das escolas enquanto instituições que recebem esse público.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Educação Física; Educação Básica; Retórica e Argumentação; Representações Sociais;

ABSTRACT: This study aims to identify the social representations of Physical Education from the rhetorical analysis of legal frameworks and scientific production. The research relies on the analysis of the following legal frameworks: the Universal Declaration of Human Rights (UDHR), established shortly after World War II by signatory countries, declaring and ensuring a dignified life, full of rights in society; the Salamanca Declaration, which establishes the rights of students with disabilities to be in school and participate in what the school proposes as well as its pedagogical activities; the Brazilian Inclusion Law (LBI) that determines the right of persons with disabilities to education as well as other related rights; the National Education Plan (PNE) for the 2014-2024 biennium establishes, especially in Goal 4, that education should be universalized; the National Plan of Special Education, PNEE, which, on beside the PNE, it was necessary to elaborate a plan for special education aimed at the public of students with disabilities; and finally, the Nacional Common Core Curricular Base (BNCC) and the Pedagogical Policy Plan (PPP) of a municipal school in Niterói. The latter presents its action plan, the attendance to students with disabilities in their activities regarding the inclusion of these students. One of the stages of the research is to present the advance of laws in relation to people with disabilities in regard to education. The methodology used is the rhetorical analysis whose precursors are Chaïm Perelman and Lucie Olbrechts-Tyteca who present the old rhetoric proposed by Aristotle (5th century BC) in a modern way and emphasizing the attitude that the auditorium takes from the arguments that the speaker uses in the speech, thus becoming the judge deliberating positively or negatively to what the speaker presents. To this end, we intend to expose what the legal documents as well as the works in Social Representation of Physical Education and inclusion by their teachers establish in what is concerning the advancement of school inclusion practices for students with disabilities. The conclusion indicates that, although it is established by legal frameworks and in all the works selected for this research, the inclusion of people with disabilities in school environments is still far from happening as desired by this auditorium, as well as difficulties are found on the part of educators and students, as well as the school community and schools as institutions that receive this public.

Keywords: Inclusive Education; Physical Education. K-12; Rhetoric and Argumentation; Representations Social;

SUMÁRIO

CAPÍTULO I.....	10
1. INTRODUÇÃO.....	10
1.1 BREVE HISTÓRIA DA INCLUSÃO – MARCOS LEGAIS.....	12
1.2 O PROBLEMA DA PESQUISA NO QUADRO DA LITERATURA	25
1.3 QUESTÕES DE ESTUDO E OBJETIVO	32
1.4 INTRODUÇÃO AO QUADRO TEÓRICO	34
CAPÍTULO II	39
2. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	39
2.1.1 ORIGEM, INTRODUÇÃO, CONCEITOS E DEFINIÇÕES	39
2.1.2 ABORDAGENS DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	45
2.1.3 OBJETIVAÇÃO E ANCORAGEM – PROCESSOS COGNITIVOS.....	47
2.1.4 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR – O DUPLO DE UM CONHECIMENTO	49
2.2 MÉTODOS DE COLETA E DE ANÁLISE	51
2.2.1 A SELEÇÃO DE MATERIAIS DISCURSIVOS	51
2.2.2 ANÁLISE RETÓRICA	53
CAPÍTULO III	59
3.1 ANÁLISE RETÓRICA DAS LEIS	59
3.2 DECRETOS E LEIS	60
3.3 A LEI Nº 13.146, DE 2015 (LBI) E A LEI Nº 13.005, DE 2014 (PNE)	66
3.4 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	67
3.5 ARGUMENTOS E OS ELEMENTOS DO DISCURSO	72
3.5.1 ARGUMENTOS QUASE-LÓGICOS.....	73
3.5.2 ARGUMENTOS FUNDADOS OU BASEADOS NA ESTRUTURA DO REAL	76
3.5.3 ARGUMENTOS QUE FUNDAMENTAM A ESTRUTURA DO REAL	78
3.5.4 DISSOCIAÇÃO DE NOÇÃO	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS.....	98

CAPÍTULO I

1. INTRODUÇÃO

A historiografia mostra que as crianças com deficiência eram chamadas, no final do século XIX, e no começo do século XX, de crianças anormais, pois tinham alguma anomalia ou anormalidade (PLAISANCE, 2005). Embora o autor esteja situado na Europa, no século IX/ XX, nesse período, as avaliações dos especialistas como médicos, psicólogos e pedagogos, profissionais da área que trabalhavam com esse público eram levadas em consideração, visto que essas crianças “anormais” e com anomalias deveriam ter atendimento educacional, e este precisaria ser especial em classes especiais porque não se poderiam aproveitar as instruções dadas em um ambiente escolar (PLAISANCE, 2005). Em virtude disso, começou-se a fomentar a ideia de se fazer uma legislação que atendesse a esse público, proporcionando assim escolas com classes de aperfeiçoamento e classes especiais que visem esse atendimento.

De fato, é a partir da Segunda Guerra Mundial que a política de uma educação social ficou mais avivada e deu-se início ao que se chama de políticas próximas à saúde, “que tem como perspectiva orientar as políticas no domínio da educação social, particularmente, no que concerne à infância dita ‘inadaptada’” (PLAISANCE, 2005, p. 407), uma engrenagem de uma educação voltada para o social, numa preocupação de que todos deveriam ter acesso e estar na escola.

O autor destaca as conquistas históricas do desenvolvimento de uma consciência para a elaboração de uma legislação própria para esse auditório, mas menciona em seu texto que os autores do início do século XX afirmam que esse público era débil, e que era perda de tempo se debruçar em leis que seriam desperdiçadas por um auditório que não seria produtivo e que seria inapropriado o investimento nele (PLAISANCE, 2005). Nesse mesmo período, tem-se a separação dos mais ‘retardados’, que seriam direcionados aos asilos, e os menos ‘retardados’, que seriam direcionados às escolas com classes especiais.

Por volta de 1960, aparece a concepção de educabilidade das crianças com deficiência (os retardados); crianças que podem ser educadas e crianças que não podem ser educadas (PLAISANCE, 2005). A classificação desse público acontecia por aplicação de um teste (teste de QI – coeficiente intelectual) que resultaria em um meio de definir em qual nível essa criança ‘retardada’ estaria enquadrada. Porém, esse teste só é

significativo em exames clínicos em instituições especializadas, excluindo essas crianças de um ambiente escolar, de fato (PLAISANCE, 2005).

No Brasil, atualmente, e cada vez mais, as escolas recebem crianças e jovens com deficiência para participarem do processo de escolarização. Com isso, o processo de inclusão desse grupo atravessa todos os componentes curriculares da matriz curricular, incluindo Educação Física, foco de nosso estudo nesse contexto.

A participação de pessoas com deficiência na vida social é uma conquista relativamente recente, sendo regulamentada, paulatinamente, a partir do debate e do destaque que ganhou na sociedade (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007). No entanto, entre as inúmeras conquistas do reconhecimento social concedido no aspecto legislativo e a viabilização de uma conduta mais eficaz na direção da inclusão de pessoas com deficiência em todos os registros de participação na sociedade, parece-nos que ainda há um percurso árduo, especialmente no tocante à educação escolar quando se deseja que todos os alunos realmente estejam integrados e participem de maneira ativa nas aulas, aprendendo e apreendendo seus conteúdos, como escrevem Stainback, e Stainback (1999), Mantoan (2011), Glat, Pletsch e Fontes (2007), entre outros autores, que tratam da empatia e da cidadania dentro da comunidade escolar.

O reconhecimento do valor e da participação de pessoas com deficiência envolve questões sociais na luta pela promoção da liberdade, da integridade e do respeito pelo próprio direito à vida, intrínseco a todo ser humano. Nesse sentido, é relevante examinar alguns marcos legais e institucionais de caráter internacional e nacional em vários níveis, que tratam de inclusão e direitos das pessoas com deficiência, cujo início, é plausível afirmar, foi demarcado pela Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH) nos anos 1940, uma década assinalada pelas atrocidades da II Guerra Mundial.

As declarações mundiais são acordos amplos, realizados entre países, que estabelecem os parâmetros para as regras de conduta de toda uma sociedade. Há uma diferença entre declaração e lei. As declarações são acordos estabelecidos para expressar algo a respeito de um assunto, um posicionamento frente a um evento mundial para orientar pontos de acordo e direcionamentos. A lei, por outro lado, tem força dentro de um território, pois determina o que será realizado pela comunidade, de maneira que preceitos sejam criados. Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 112), “tais acordos constituem o *corpus* de uma ciência ou de uma técnica, podem resultar de certas convenções ou da adesão a certos textos, e caracterizam certos auditórios”. Esses marcos legais são acordos criados por conta de um acontecimento histórico que faz com que todos

estejam de acordo com a produção de um tratado que estabelece regras de convivência para o ser humano e seus pares. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 84), “Estar de acordo acerca de um valor é admitir que um objeto, um ser ou um ideal deve exercer sobre a ação e as disposições à ação uma influência determinada, que se pode alegar uma argumentação sem se considerar, porém, que esse ponto de vista se impõe a todos”. Neste caso, as alegações para criação da Declaração Universal de Direitos Humanos foram postas a partir de uma guerra que dizimou milhões de pessoas, deixando muitos órfãos sem cuidados específicos e sem perspectiva na vida.

O intuito de toda e qualquer argumentação é promover a mudança de uma situação em que haja dois lados, de modo que um deles seja beneficiado com as melhorias propostas em defesa deste por determinado orador. Embora as declarações e legislações sejam estabelecidas por pessoas que tenham algum tipo de poder e influência, a argumentação transita por valores de caráter universal e abstrato, como por exemplo, o Bem, a Justiça, os Direitos Humanos e a garantia do bem-estar à toda e qualquer pessoa. “Os valores intervêm, num dado momento, em todas as argumentações” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 84). Os argumentos ora se estabelecem nos valores concretos e ora se estabelecem nos valores abstratos (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014). Esses valores são comuns a todos os seres humanos e são fundamentais para a criação de todo tipo de acordo, inclusive uma lei. No entanto, os valores abstratos são aqueles que são instituídos a partir das noções de justiça, igualdade, bem-estar, liberdade. Já o valor concreto é aquele que “se vincula ao ente vivo, a um grupo determinado, a um objeto particular, quando os examinamos em sua unicidade” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 87), ou seja, colocado na realidade e no cotidiano das interações sociais.

1.1 BREVE HISTÓRIA DA INCLUSÃO – MARCOS LEGAIS

Em 1948, alguns anos após o término da II Guerra Mundial, quando o mundo assistiu a uma barbárie e a um massacre de seres humanos, a Assembleia das Nações Unidas anunciou a Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH). Resumidamente, ficaram estabelecidos pelos países signatários alguns acordos gerais que buscam proclamar a liberdade, a dignidade e o respeito aos direitos humanos (ORGANIZAÇÕES DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948). No sentido dos valores

anteriormente colocados, a DUDH destaca bem os valores abstratos como liberdade, dignidade, respeito aos direitos humanos que estão proclamados em seu texto.

As declarações internacionais são posicionamentos de grande porte, embasaram muitas legislações que norteiam os países no mundo. Assim, a partir da declaração têm-se inúmeras constituições e leis que regem as regras de convivência nos países pelo mundo afora. Ou seja, por conta de pontos de acordo (declarações) foram pensadas as leis que orientam e conduzem os países na convivência social. Assim, é possível perceber relações de simetria e reciprocidade entre as declarações e às leis, isto é, a construção das leis vai se orientando pelos acordos que foram feitos por países quando se juntaram para firmar a declaração. Segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 250-251):

os argumentos de reciprocidade realizam a assimilação de situações ao considerar que certas relações são, simétricas. [...] a simetria facilita a identificação entre os atos, entre os acontecimentos, entre seres, porque enfatiza um determinado aspecto que parece impor-se em razão da própria simetria posta em evidência. Este aspecto é assim, apresentado como essencial.

Em 1994, quase 50 anos depois da Declaração Universal de Direitos Humanos, em Salamanca, na Espanha, a Organização das Nações Unidas (ONU) elaborou um documento, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), com representantes de 92 países e algumas organizações, que aborda os princípios, a política e a inclusão de crianças na escola. Essa declaração se ocupa de todas as crianças em idade escolar, particularmente aquelas com deficiência, e destaca que

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em que todos os alunos aprendam juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. As escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos adaptados aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, garantindo um bom nível de educação para todos, através dos currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação de várias comunidades (UNESCO, 1994, p. 11).

No texto original da Declaração de Salamanca, escrito em espanhol, que foi publicado pela UNESCO, há a expressão “escolas com orientação integradora” que difere da expressão utilizada na citação acima como “escolas inclusivas”. Segundo Bueno, essa alteração não é somente pela questão estrutural da expressão, é também uma questão política em que a discussão é bem mais ampla.

Este não é um problema de tradução, mas uma questão conceitual e política fundamental, pois a segunda, ao deixar de ser um texto fiel ao texto original, nos leva a entender que a inclusão escolar é uma proposta completamente inovadora, que nada tem a ver com o passado e que inaugura uma nova etapa da educação mundial: a educação para todos, inclusive para os ‘portadores de necessidades educativas especiais’ na construção de uma sociedade inclusiva (BUENO, 2008, p. 45-46).

Pela leitura da Declaração, o foco é a educação e as necessidades específicas dessas crianças com deficiência, no sentido de estimular a integração das crianças com deficiência e suas famílias, assegurando uma escolaridade inclusiva. Além do fato de que é relevante a todo esse convívio saudável, que todos aprendam a lidar com as diferenças, bem como com um ambiente diverso. Portanto, a proposta é que a escola forneça o ambiente propício para essa interação.

Apesar da diferença de quase 50 anos entre a DUDH e a Declaração de Salamanca, houve um avanço de pensamento acerca dos direitos dos seres humanos em virtude da sua educação. A redação dos artigos referentes à educação, instruções e aprendizagem na DUDH é ampla e abrange um auditório universal, porém deixa estabelecida que todo ser humano tem direito à educação e à instrução, e ainda que essa instrução elementar seja obrigatória, acessível a todos. Já a Declaração de Salamanca estabelece que a educação oferecida ao auditório, nesse caso, um auditório específico, precisa ser mais específica. Além disso, propõe-se também que a inclusão de pessoas com deficiência seja efetivada com certa urgência e que isso aconteça dentro da escola regular de ensino, uma vez que só haverá inclusão, de fato, quando todos estiverem frequentando um mesmo espaço de convivência e serem atendidos de maneira igual.

Desse modo, por conta de a escola e a educação serem fundamentais para a formação do ser humano de maneira integral, temos vivido um processo, de pelo menos 20 anos, de (re)estruturação das escolas, *locus* possível, se não ideal, das práticas que possibilitam uma educação inclusiva (RIBEIRO, 2009).

Em 1988, a Assembleia Nacional Constituinte institui o Estado Democrático que é “destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, [...]” (BRASIL, 1988, p. 1, preâmbulo). Esta é a principal e superior lei do Brasil, servindo de fundamento para toda e qualquer regra normativa, de toda a espécie situada acima de todo o sistema jurídico do país.

A Lei de Diretrizes e Bases, de número 9.394 de dezembro de 1996, “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional” (BRASIL, 1996, p. 1). No artigo primeiro, a lei estabelece que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, artigo primeiro). E ainda, no parágrafo primeiro destaca que a educação escolar seja oferecida por meio do ensino e em instituições próprias; no parágrafo segundo destaca que a educação deverá estar ligada diretamente ao mundo laboral e à prática social” (BRASIL, 1996).

No capítulo V, que apresenta as diretrizes da educação especial (nomenclatura utilizada naquele momento), destaca a presença dos educandos com deficiência na escola regular, oferecendo todo o auxílio necessário para que haja o desenvolvimento deste aluno no percurso educacional, com apoio especializado, e, se necessário escolas, quando este educando tenha condições específicas e “não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.” (BRASIL, 1996). E ainda no artigo 59 estabelece que

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996).

No ano de 2015 foi promulgada a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que em seu art.1º afirma:

É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015).

Foi a partir da LBI (BRASIL, 2015) que se estabeleceu a nomenclatura, entre outras determinações pertinentes, à pessoa com deficiência, para promover o ser igual, ter acesso aos mesmos lugares e poder desfrutar das mesmas condições e situações que todos os outros cidadãos podem e o fazem, como o direito à escolarização e participação em tudo o que envolve a educação e a vida social.

O segundo artigo desta mesma lei estabelece padrões de aceitabilidade e comportamento da sociedade perante as pessoas com deficiência, destacando quem são as pessoas com deficiência, ou seja, o auditório a quem essa lei é proposta e classificando-as perante a sociedade, e afirma:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, p. 1).

Ainda na LBI (BRASIL, 2015), o Capítulo IV, Do Direito à Educação, estabelece que

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda vida, de formar, alcançar o máximo de desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Desse modo, a LBI está em consonância com os pressupostos da Declaração de Salamanca no que tange aos direitos à escolarização e à presença da pessoa com deficiência no ambiente escolar, bem como o desfrutar de tudo o que a escola pode oferecer a ela. A exclusão da pessoa com deficiência na escola é, contudo, mais complexa do que se pensa, de modo que não será contemplada somente pela escola, sendo necessário um conjunto de “forças que podem favorecer as lutas contra-hegemônicas” (RIBEIRO, 2009, p. 30).

Ao longo deste capítulo, abordaremos cinco documentos de caráter legislativo: (1) a Declaração Universal de Direitos Humanos (ONU, 1948), adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948; (2) a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994); (3) a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015), que estabelece a inclusão das pessoas com deficiência nos diversos setores da sociedade, inclusive na escola onde esse público tem

necessidades específicas;(4) o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (BRASIL, 2014) que estabelece diretrizes em relação ao tema proposto; (5) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é um dos documentos que norteia a educação brasileira e define assim seus objetivos e estrutura pedagógica (BRASIL, 2017). Os três primeiros documentos já foram explorados até aqui e, agregados aos demais, serão examinados em conjunto com as proposições de Educação Física nas escolas regulares que visam a inclusão.

Com relação ao PNE (BRASIL, 2014), interessa-nos, especificamente, a Meta 4, que trata de crianças e jovens com deficiência na faixa de 4 a 17 anos. Nessa meta, a proposta é abranger esse público garantindo a assistência (atendimento especializado, salas de recursos etc.) que possibilite o acesso a um processo inclusivo de educação. Alvarenga e Mazzotti (2017) examinam as metas do PNE, apresentando as técnicas argumentativas e os raciocínios de maior adesão para as ações educativas estabelecidas nacionalmente, o que será aprofundado mais adiante. O PNE já traz em seu texto a universalização da educação, isto é, uma educação para o maior número de pessoas possível, de maneira que abranja um auditório mais amplo, atendendo a todos. Deste modo, o auditório que está recebendo essa informação é um auditório universal, que abrange a maior quantidade de pessoas e “constitui-se por aqueles que, pela sua razoabilidade e competência, são capazes de seguir uma argumentação determinando o que é considerado como verdade” (MATEUS, 2018, p. 95).

Embora a Declaração de Salamanca de 1994 tenha sido direcionada à questão educacional das crianças com deficiência com bom êxito e dado foco àqueles que estavam excluídos da escola por uma série de questões, ela também deixou estabelecido que “toda criança tem direito fundamental à educação e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem” (UNESCO, 1994, p. 1). Devido à disposição preliminar da Declaração de Salamanca, podemos identificar na Lei Brasileira de Inclusão, no artigo 27 do capítulo quarto, quase 21 anos mais tarde, que há a mesma preocupação de se estabelecer de forma mais ampla que a educação é considerada fundamental e precisam ser “assegurados sistema nacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda vida” (BRASIL, 2015), também com o objetivo de fazer com que o indivíduo alcance o maior desenvolvimento viável de acordo “com suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (BRASIL, 2015). Isso provoca a legitimação dos pensamentos sobre determinado grupo, o que foi sancionado através da lei efetuada pelo Congresso Nacional.

Já o Plano Nacional de Educação se ocupa em afirmar que todos precisam ser contemplados pela educação, ou seja, a “universalização da educação”, também presente na meta quatro (BRASIL, 2014), que trata especificamente da educação especial. Identificamos a mesma preocupação na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), promulgada em 2017, documento mais recente, que norteia o caminho curricular da escola brasileira atualmente, que afirma que “a escola, como espaço de aprendizagem e democracia inclusiva, deve se fortalecer na sua prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades” (BRASIL, 2017).

Os marcos legais situam o contexto da inclusão da pessoa com deficiência além de garantir a entrada e permanência desse público na escola. Outro aspecto que os marcos legais apontam é que mesmo que os alunos tenham suas diversidades e diferenças deverão ser oferecidos a eles todas as atividades que venham a ocorrer no ambiente escolar. Em nosso caso, a pesquisa focaliza a inclusão do ensino de Educação Física, como componente da matriz curricular.

Segundo Morgado *et al* (2017, p.250), “a palavra diferença torna-se a principal referência do conceito”, o que nos remete a pessoas com diferenças. Além disso, para Mantoan (2015), as diferenças são aquelas que enriquecem a prática escolar, as diferenças trazem inúmeras maneiras de conduzir uma turma não somente a práticas diversas, como também a experiências múltiplas dentro das aulas de Educação Física. Dessa forma, para a autora, se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o aluno que tiver as suas limitações poderá apreender os conceitos apresentados pelo professor, de modo que, mesmo com suas limitações, o aprendizado ocorrerá (MANTOAN, 2015). Esse aprendizado é especialmente potencializado nas aulas de Educação Física, nas quais os professores podem utilizar não só as concepções sociais, como as afetivas, pessoais, e também, os cuidados com o corpo (MORGADO *et al*, 2017).

Dessa maneira, nota-se que os documentos escolhidos e apresentados até aqui constituem marcos legais que, apesar de criados em épocas diferentes, permanecem com a mesma perspectiva de atender ao ser humano integral, bem como de garantir o direito à educação que todos têm. Os argumentos de reciprocidade realizam a assimilação de situações ao considerar que certas relações são simétricas. [...] a simetria facilita a identificação entre os atos, entre os acontecimentos, entre seres, porque enfatiza um determinado aspecto que parece impor-se em razão da própria simetria posta em evidência. Este aspecto é assim, apresentado como essencial” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014).

Na educação básica, a matrícula dos alunos com deficiência é obrigatória. Assim, o aluno com deficiência tem garantido seu direito à educação escolar, contemplado em todas as aulas, participando e tendo experiências múltiplas para seu aprendizado e desenvolvimento.

Portanto, a escola é o local onde o aluno com deficiência pode desenvolver suas habilidades gerais e específicas, proporcionando bem-estar ao seu corpo, mente e alma gerando frutos na sua vida cotidiana, no seu aprendizado de outros componentes curriculares e ficando à vontade para desenvolver as atividades de maneira livre e o mais independente possível.

Freire e Scaglia (2009, p. 12), afirmam que “o trabalho realizado no ambiente escolar, a construção permanente do conhecimento e a relação professor-aluno responderão pela concretização das ideias básicas contidas no plano educacional”. Então, é na escola que os alunos precisam se sentir acolhidos e tratados com respeito. É necessário satisfazer as necessidades desses alunos de maneira que eles interajam com os colegas e participem do contexto de convivência social, sendo capacitados e habilitados no conhecimento de várias áreas em diferentes componentes curriculares, seja artístico, linguístico etc. Nesse sentido, faz-se necessário estabelecer a simetria no tratamento entre pessoas, um argumento fundado na regra de reciprocidade, ou seja, apesar da diversidade e de cenários diferentes, todos são seres humanos, o que demanda a equivalência nos tratamentos (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014).

É na relação professor-aluno que se estabelece confiança para se obter um resultado de excelência e inclusivo, ou seja, oferecer conteúdos educacionais de maneira ampla, organizada e adaptada para esse aluno com deficiência é parte do processo de escolarização.

Como preconiza a BNCC (BRASIL, 2017)

Nesse contexto, a BNCC afirma de maneira explícita o seu compromisso com a educação integral. Reconhece assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiem ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa ainda, assumir a visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos da aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades (BRASIL, 2017, p. 14).

Como visto, a BNCC estabelece que a educação precisa ser integral, ou seja, interessa-se pela educação global do indivíduo procurando comprometer-se com a compreensão da complexidade do desenvolvimento humano, o que nem sempre teve o mesmo significado, embora o termo integral seja utilizado desde a década de 1930; deixando a ideia de linearidade desse desenvolver para algo mais amplo e complexo. Buscando resultados de uma escola que não se preocupe apenas com a aprendizagem e a busca pelo conhecimento, porém, busque fortalecer sentimento de solidariedade e aceitação das diferenças e “a prática do não preconceito” (BRASIL, 2017) ampliando a heterogeneidade humana.

No contexto da Educação Física, a BNCC destaca, entre as competências específicas para o Ensino Fundamental, a capacidade de “reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para a sua realização no contexto comunitário” (BRASIL, 2017, p. 223). Além disso, a BNCC sugere que as atividades físicas sejam apresentadas para todos os alunos e que isso é um direito dos que estão presentes na escola. Desse modo, além de estar na escola e poder participar das aulas de Educação Física, os alunos contam com professores que estão preocupados com a participação deles em suas aulas, preparando as atividades de acordo com suas necessidades, adaptando-as para sua prática.

O termo “cidadão” estende-se a toda e qualquer criança comum ou com necessidade especial. Como sustentam Alvarenga e Mazzotti (2017, p. 190) com relação à meta 4 do PNE, que trata da universalização da educação: “os raciocínios que versam acerca da universalidade afirmam o lugar da quantidade pela superioridade da maior quantidade como mais útil, eficaz e benéfica” (ALVARENGA; MAZZOTTI, 2017, p. 190).

Assim, considera-se dar acesso ao ensino regular para crianças e jovens com deficiência, com a infraestrutura necessária para recebê-los, buscando alternativas de atividades em que os alunos com deficiência sejam acolhidos em sua realização (BRASIL, 2017). Portanto, entende-se que o professor, a turma e a escola precisam se adaptar para que o aluno com deficiência seja realmente incluído, isto é, participante das aulas. Como escrevem Stainback; Stainback (1999)

Quando existem programas adequados, a inclusão funciona para todos os alunos com e sem deficiência, em termos de atitudes positivas, mutuamente

desenvolvidas, de ganhos nas habilidades acadêmicas e sociais e de preparação para a vida na comunidade (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 8).

Na citação acima, os autores partem do discurso admitido pelo senso comum de que existem alunos com deficiência e sem deficiência, e na afirmativa eles buscam eliminar essa dissociação. A dissociação de noção é um esquema argumentativo, é um modo de raciocínio em que, a partir de uma noção, dois termos opostos são colocados pelo orador. A dissociação de noção acontece quando uma noção é dividida em duas partes para compará-los, tornando-se o termo 1, aquele que se apresenta em primeiro lugar no discurso, geralmente de cunho enganoso, e o termo 2 o que “expressa o desejável, o que é preferível fazer ou ter, ou os valores” (MAZZOTTI, 2011, p. 159). No caso, a noção comumente dissociada é *estudante* ou *aluno* cujos termos opostos são com deficiência (termo 1) e sem deficiência (termo 2). E ainda mostra uma “transição do termo 1 para o termo 2, que é uma relação posta por ter e não ter certas qualidades” (MAZZOTTI, 2011, p. 159). Segundo Mazzotti (2011), a dissociação de noção acontece, principalmente, quando dois grupos antagônicos estão debatendo, muito presente na filosofia, “daí Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996) terem-na denominado “pares filosóficos”. (MAZZOTTI, 2011, p. 160). Os autores acima, Stainback e Stainback (1999), argumentam eliminando a dissociação de noção de estudante “com” e “sem” deficiência, quando afirmam que, se há programas acertados, as aulas seriam usufruídas por todos e todos aprenderiam juntos. Assim, esses autores concebem *aluno* ou *estudante* como uma noção, um conceito integral, uma unidade, diferente do que é considerado por muitos no senso comum, uma vez que ainda permanecemos no debate acerca de uma educação inclusiva. Portanto, as proposições de Stainback e Stainback (1999) revelam que se os programas educacionais fossem satisfatórios e, que, se a inclusão acontecesse de fato, a noção *aluno* não seria marcada pelos termos “com” e “sem” deficiência, pois aluno é aluno, independente das habilidades e capacidades e, assim, todos teriam ganhos incontáveis no desenvolvimento e no processo de socialização e escolarização.

A BNCC (2017) se refere à escola, e a todos componentes curriculares e atividades que acontecem naquele espaço, tratando do contexto comunitário, sustentando o respeito por todas as diferenças e acima de tudo, fazendo com que o aluno com deficiência experimente uma vivência escolar plena. Desse modo, para se fazer um trabalho eficiente e adequado para o desenvolvimento do estudante com deficiência, é fundamental

construir um currículo adaptado a partir da busca por informações com a família, de uma avaliação diagnóstica e um parecer do profissional da sala de recursos (BNCC, 2017).

Contudo, na escola aparecem várias situações-problema, entre as quais, a falta de acessibilidade, ausência de estrutura física e de pessoal para trabalhar com os alunos com deficiência, uma gestão que não se preocupa com a inclusão escolar da pessoa com deficiência, até mesmo a ausência de professores capacitados para realizar um trabalho adaptado e satisfatório com esse auditório cada vez mais crescente nas escolas.

Por outro lado, algumas dificuldades encontradas no ambiente escolar se referem à própria concepção de inclusão que abrange uma pluralidade de sujeitos. Como sustentam Teles, Resegue e Puccini (2013),

A prática da inclusão social vem aos poucos substituindo a da integração social e parte do princípio de que para inserir todas as pessoas a sociedade deve ser modificada de modo a atender às necessidades de seus membros – uma sociedade inclusiva não admite preconceitos, discriminações, barreiras sociais, culturais e pessoais (TELES; RESEGUE; PUCCINI, 2013, p. 3024).

A estadia do educando na escola e o usufruto de todos os serviços que a escola oferece se torna a integração do aluno com deficiência no ambiente escolar, isto é, o direito de o aluno estar no espaço físico da escola, perto dos alunos e tendo o convívio social, o que Prieto (2006) denomina de “dimensão física” (PRIETO, 2006, p. 38). O que se torna diferente da inclusão, que é a participação do aluno nas aulas aprendendo e apreendendo os conteúdos que são oferecidos a ele de modo que o professor adapte esse conhecimento para afetar esse aluno. Prieto denomina isso de “dimensão funcional” (PRIETO, 2006, p. 38), dando funcionalidade à inclusão. Como diz Prieto:

A educação inclusiva tem sido caracterizada como um “novo paradigma”, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica a escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, consequentemente nos sistemas de ensino (PRIETO, 2006, p. 40).

Assim, os professores se deparam com alunos de todo e qualquer tipo de deficiência para pensar a inclusão. São alunos com Síndrome de Down (SD), com Paralisia Cerebral (PC), com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com Membros Amputados, Cadeirantes, com Transtorno Obsessivo Compulsivo (TOC), com Transtorno do Déficit de Atenção, com Hiperatividade (TDAH), Altas Habilidades, entre

outras. Desse modo, o esperado é que tais profissionais da educação estejam preparados para realizar as adaptações para recebê-los como também atender de maneira tal que esse estudante tenha uma educação integral e um desenvolvimento mais amplo.

Guiando-se por uma educação deste tipo, a meta 2, localizada no ponto três da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 1), diz que “sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades”.

Assim, como pensar o acesso e a permanência desses estudantes no processo educativo na escola, considerando os desafios de adaptação frente à tamanha diversidade de alunos? Como receber na escola uma vasta diversidade de alunos com deficiência tendo que lidar e dar conta desse público? A escola está com seu espaço preparado? Como será o aprendizado desses alunos, entendendo que na situação de ensino e de comunicação entre professor e aluno, o professor atua como agente, orador (*ethos*), e os estudantes constituem o grupo a quem o professor se dirige, ou seja, o auditório (*pathos*)?

A escola é um *locus* relevante da inclusão social e do processo de ensino-aprendizagem, garantido por lei. Especificamente nas aulas de Educação Física, como componente curricular escolar na qual pretendemos focalizar nosso estudo, o aluno com deficiência pode desenvolver suas capacidades motoras, sensoriais, intelectuais e sociais. Como sustentam Silva e Contreras (2017, p. 31), a partir das vozes de Karagiannis, Stainback, Stainback (1999) e Mantoan (2003):

A ideologia da inclusão escolar de crianças com deficiência visa não só a socialização destas crianças, para que possam criar autonomia e aprender a conviver em comunidade, mas também o desenvolvimento das crianças sem deficiência que estão inseridas neste cenário, pois, quando este modelo de inclusão não faz parte do âmbito educacional regular “[...] os alunos sem deficiência experimentam fundamentalmente uma educação que valoriza pouco a diversidade, a cooperação e o respeito por aqueles que são diferentes”(KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 25), ao contrário do objetivo que é “[...] primordialmente para melhorar as condições da escola, de modo que nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras” (MANTOAN, 2003, p. 53).

Assim, tal público tem necessidades de adaptação do ambiente escolar, do ensino-aprendizagem, do currículo para esses alunos, da atuação do profissional, enfim, muitas demandas que podem apresentar um entrave para todo o processo. Desse modo, a noção de que a escola é um ambiente de socialização dessas crianças, tornando-as aptas a

aprender, desenvolver-se e ter autonomia se torna um desafio dentro de uma escola que ainda não está preparada para receber esse público. Como destaca Ribeiro (2009),

Um dos desafios que se mostram no desenvolvimento da educação física inclusiva é a elaboração de currículos diferenciados, com conteúdo e metodologias que favoreçam a inclusão. É válido ressaltar que a não elaboração deste poderá vir a se tornar uma barreira no processo de inclusão (RIBEIRO, 2009, p. 48).

Portanto, há de se pensar em um currículo diferenciado com conhecimentos adaptados por professores de Educação Física na escola regular. Os professores, neste caso, são os agentes das transposições didáticas, pois escolhem os meios para ensinar os conteúdos e o percurso de aprendizagem que consideram o melhor caminho para os discentes, não somente visando a inclusão, mas o aprendizado escolar de um modo geral. Deste modo, a educação física que se oferece na escola é um “duplo” do componente curricular de Educação Física que se ensina na universidade, pois os profissionais da área podem emitir os conceitos desse componente curricular, que forem mais pertinentes ao auditório proposto, como também verificar quais as necessidades desse auditório e reforçar os conteúdos mais adequados a ele (MAZZOTTI, 2008).

Esse conceito de Duplo é apresentado por Moscovici (2012), em notas preliminares de seu livro, quando escreve que “a representação social é cada vez o signo, o duplo do objeto valorizado socialmente” (MOSCOVICI, 2012, p. 27) e, a exemplo disso, o autor aponta que a psicanálise (seu objeto de estudo) se torna “modelo de organização das realidades que lhe são correspondentes [...] ela transforma em sociais as ciências, e em científicas, as sociedades” (MOSCOVICI, 2012, p. 27). No caso, Moscovici (2012), apresenta sua pesquisa acerca da impregnação da psicanálise e de seu vocabulário no cotidiano dos grupos nos anos 1960.

Mazzotti (2008), considerando os fenômenos educativos, amplia esse conceito para os componentes curriculares escolares ao afirmar que “os professores da disciplina Física apresentam representações sociais da disciplina, de seu lugar na vida social, no processo de educação dos jovens” (BRAZ DA SILVA, 1998 *apud* MAZZOTTI, 2008, p. 123-124). Segundo Mazzotti (2008), a escola é considerada “como instituição psicossocial constituída por grupos de professores segundo as disciplinas que ensinam, apreendendo o que dizem a respeito de suas disciplinas e as outras, bem como seus lugares sociais na divisão técnica do trabalho docente” (MAZZOTTI, 2008, p. 121). O professor, orador dessa comunicação, adapta os conteúdos na interação com o auditório.

Quando se trata de atividade física, espaço aberto, movimentação do corpo em um espaço livre, isso demanda ainda mais atenção do professor pelo fato de a Educação Física ser um componente curricular em que os alunos não estão dentro das salas de aula sentados em suas carteiras escolares, prestando atenção no que o professor está apresentando. Pelo contrário, a Educação Física é um componente curricular em que os alunos estão, normalmente, na quadra, ou em algum outro espaço aberto e amplo, fazendo atividades em que precisam se movimentar e utilizar o corpo para apreender os movimentos propostos pelo professor. Assim, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) estabelece que “é fundamental frisar que a Educação Física oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural” (BRASIL, 2017, p. 215).

1.2 O PROBLEMA DA PESQUISA NO QUADRO DA LITERATURA

No estado da arte de Educação Física realizado por Triani (2022) foram aplicadas como referencial teórico e metodológico, as representações sociais, de modo que se faz necessário a compreensão de como a Educação Física tem avançado nos seus debates científicos (TRIANI, 2022). O objetivo da pesquisa se dá em “conhecer e analisar a aplicação da Teoria das Representações Sociais enquanto referencial teórico para o desenvolvimento de pesquisas no campo científico da Educação Física brasileira” (TRIANI, 2022). Um estudo quali-quantitativo realizado a partir de 12 revistas científicas especializadas, em que “variáveis como autoria, base teórica, abordagens adotadas, objetivos e procedimentos metodológicos empregados” [...], “produz dados quantitativos analisados numericamente nas suas relações com os quantitativos em que categorias de análise são evidenciadas” (TRIANI, 2022, p. 343). A pesquisa revela 42 artigos que foram analisados por meio da leitura dos títulos bem como dos resumos, porém os que foram escolhidos para leitura do texto completo foram os que estavam de acordo com a abordagem da representação social proposta por Moscovici (2012). Assim, foram excluídos seis textos, o que “resultou em um corpus de análise de 37 artigos científicos, os quais foram submetidos ao tratamento analítico por meios das suas variáveis quantitativas e qualitativas” (TRIANI, 2022, p. 344).

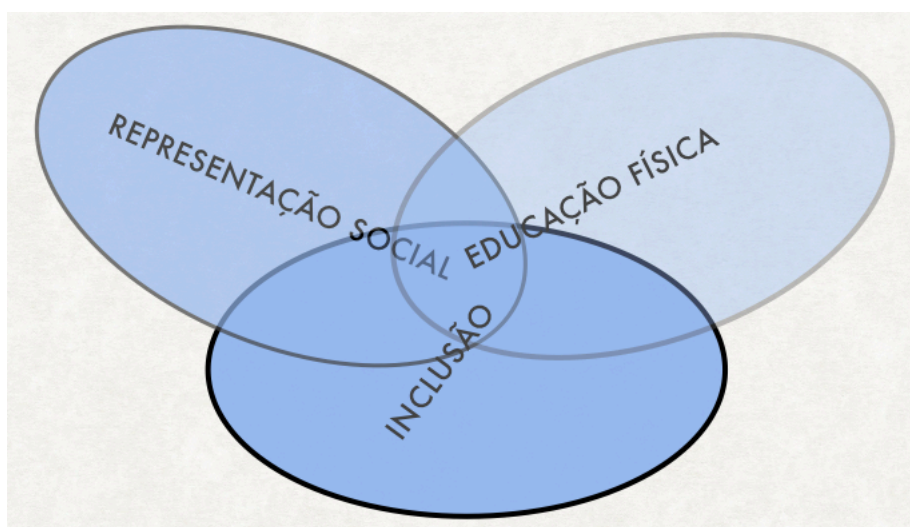
A amostra de estudos levantados por Triani (2022) a respeito das representações sociais e a Educação Física, bem como o estado da arte, são fundamentais para a área de

pesquisa em Educação Física, sendo relevante pela atualidade e por terem sido realizados no período dos últimos 20 anos. No entanto, o levantamento analisado apresenta majoritariamente estudos que descrevem saúde e Educação Física, profissionais de Educação Física nas academias, Educação Física e lutas, mulheres na Educação Física (gênero), não sendo encontrados estudos acerca da inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física escolar, foco do nosso trabalho de pesquisa.

A revisão de literatura é escolhida para sistematizar e sustentar o assunto que se pretende estudar. Propomos uma seleção de textos, artigos e teses que sejam pertinentes ao estudo. É através da revisão de literatura que faremos a exposição do problema de pesquisa aqui apresentado, que seria: quais as representações sociais de inclusão na Educação Física a partir da análise retórica dos marcos legais e da produção científica?

Separamos os textos em grupos de abrangência e confluência de temas. Desse modo, organizamos os grupos de textos da seguinte maneira: Textos de Educação Física e inclusão com textos de Alves e Duarte (2014), Fiorini e Manzini (2016); textos de Representações Sociais e Educação Física, como os artigos de Musis e Carvalho (2010); Representações Sociais e inclusão, como textos de Jodelet (2010); e textos que congregam as três áreas, Santos (2019), Triani, Freitas e Novikoff (2016), Morgado *et al* (2017), o que pode ser visualizado na figura a seguir:

Figura 1 – Áreas de confluência desse estudo



Fonte: Elaboração da própria autora

O primeiro estudo trata da educação física e inclusão. Conforme escreve Ribeiro (2009), em sua tese sobre as demandas imputadas aos professores de Educação Física que atuam nas escolas, a prática da inclusão dos alunos com deficiência nas escolas regulares sempre tem sido objeto de discussão entre os docentes. O estudo não trata de representação social, é um estudo que tem por objetivo analisar o desenvolvimento do esporte adaptado como conteúdo curricular de Educação Física dos professores do estado de Santa Catarina e como o professor tem adaptado suas aulas para esse público (RIBEIRO, 2009). A preocupação da participação dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física também está presente na tese de Ribeiro (2009) com dois focos: (1) adaptação do esporte para esses alunos considerando a importância da Educação Física escolar para tais alunos e (2) a formação docente com o intuito de verificar como é realizada a intervenção do docente em suas aulas a fim de promover a inclusão. Para o estudo foram realizados pesquisa de campo, um questionário, observação de aula, registros de imagens, diário de campo, que compuseram o método de coleta entrevistando 04 professores das mais diversas regiões do Estado de Santa Catarina, encontraram resultados que “indicam que a condução de práticas esportivas adaptadas, como conteúdo que possibilita a participação de alunos com diferentes níveis de comprometimento em turmas inclusivas, tem sido pouco explorado pelos professores” (RIBEIRO, 2009, p. XII). Para a autora, as práticas esportivas com o intuito de promover a inclusão têm sido realizadas de modo muito lento, pois dependem da capacidade/ habilidade do professor adaptar o conteúdo trabalhado com os alunos. Professores de quatro regiões de Santa Catarina responderam a questionários que foram aplicados pela pesquisadora e disseram que a sua experiência nas aulas de Educação Física era de práticas de atividades competitivas e de alto rendimento, o que dificultaria muito o trabalho com pessoas com deficiência. Nesse caso, as representações sociais de inclusão da pessoa com deficiência nas aulas de Educação Física reforçam a exclusão desse aluno das aulas de Educação Física, deixando-o de lado, por vezes assistindo o treino, observando somente (RIBEIRO, 2009).

Segundo a *American Association for Active Lifestyles and Fitness* (AAALF, 2004, p. 4, *apud* RIBEIRO, 2009, p. 49):

A realidade é que inúmeros fatores podem afetar o sucesso da inclusão na educação física, tais como a motivação do professor e suas habilidades, a equipe de profissionais, e econômicos. [...] Portanto, cabe a todos os professores, administradores e profissionais de educação física para trabalhar incansavelmente

para reduzir os efeitos negativos destas barreiras, a fim de que todos os alunos com deficiência possam participar com qualidade em um programa de educação física.

A *American Association for Active Lifestyles and Fitness* (AAALF) é um sítio eletrônico de busca em que autores escrevem artigos sobre Educação Física e atividades físicas em geral, publicam seus estudos na área e dão acesso ao conteúdo através desse sítio eletrônico. Essa associação sugere a elaboração de um currículo em que a inclusão deverá acomodar-se baseada em algumas informações que atendessem aos alunos de modo que todos fossem assessorados. Assim, há a preocupação de que haja especialistas para as pessoas com deficiência, de modo que se classifique o grau de comprometimento da sua deficiência, separando-a em classes para melhor desenvolvimento das atividades que serão escolhidas de acordo com os conteúdos.

Em estudos de inclusão e sua representação, interessa-nos Silva e Contreras (2017), que abordam o aspecto da inclusão nas aulas regulares, trazendo a vivência dos relacionamentos dos alunos com deficiência e os demais alunos da classe regular e como essa convivência se dá nas aulas das escolas regulares. Mesmo não sendo uma discussão no campo das representações sociais nem da Educação Física, o que o autor traz nos interessa na medida em que ele aborda o que se entende por inclusão, isto é, como se pode concebê-la e quais os seus significados. Assim, este é o primeiro passo que se dá nesse estudo para embasar os demais pontos.

Já a motivação desse estudo acontece mediante questionamentos de como os alunos “veem” seus colegas com deficiência. Esse estudo foi realizado a partir da pesquisa de campo, com perguntas abertas a serem analisadas, que foram respondidas por alunos do 5º ano da rede municipal de Ponta Grossa/PR. Essas perguntas diziam respeito as percepções dos alunos em relação aos colegas com deficiência, por exemplo, se as crianças sabiam quais as deficiências dos seus colegas ou o que sabem sobre os seus colegas com deficiência, ou ainda, qual a opinião sobre os seus colegas com deficiência frequentar uma escola exclusiva ou normal. Enfim, são perguntas que procuram saber a opinião dos colegas da classe em que os alunos com deficiência estão matriculados. E, a partir de então, foram apresentadas as percepções dos alunos referentes à inclusão dos alunos com deficiência e às formas de se efetuar essa inclusão, ancoradas por autores que sustentam o modelo inclusivo (SILVA; CONTRERAS, 2017). Uma das propostas consideradas pelos autores afirma que: “é necessário também que todos os indivíduos envolvidos neste processo tenham um comportamento cooperativo, sem hierarquização

de suas funções, pois, quando cooperam juntos em prol do mesmo objetivo é dispensável a ideia de que um é assistente e o outro líder” (SILVA; CONTRERAS, 2017, p. 36).

Uma outra questão relevante refere-se à perspectiva do estudante com deficiência quando é colocado à parte, ficando fora das atividades, ou seja, somente observando os seus colegas fazerem tudo aquilo que ele desejaria fazer, ou aquilo que, pelo menos, gostaria de tentar fazer. Mantoan (2003, p. 53 *apud* SILVA; CONTRERAS, 2017) aborda essa questão e comenta que tal situação afeta não somente os alunos com deficiência, mas também os alunos que não experimentam uma educação variada, e que não valoriza a inclusão, diversidade e respeito por aqueles que são diferentes.

À vista disso, devem ser analisados pelas escolas em seu processo de adesão a este modelo educacional, “os incontestáveis efeitos negativos que os espaços segregados geram sobre estes alunos: a exclusão, o isolamento, a dependência, o sentimento de inferioridade que afeta significativamente sua situação psicológica e emocional” (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999 *apud* SILVA; CONTRERAS, 2017, p. 33). Esta mudança do olhar para uma inclusão de alunos com deficiência é um dos motivos que justifica a resistência de algumas escolas à inclusão de alunos com deficiência, precisando, assim, de uma mudança de atitude da comunidade escolar para esse auditório. Desse modo, “a negação do diferente e a busca do seu ajuste à ‘normalidade’ ancoram-se no desejo de que os alunos correspondam a uma configuração física e a um comportamento intelectual considerado padrão médio pré-estabelecido pela sociedade” (MUSIS; CARVALHO, 2010, p. 214).

Musis e Carvalho (2010), assim como Ribeiro (2009), também trazem à luz as concepções dos professores de Educação Física a respeito dos alunos com deficiência nas aulas e como eles concebem e trabalham com os alunos com deficiência. A pesquisa se deu através de coleta de dados com a evocativa: “incluir um aluno portador de deficiência em minha aula” (aluno portador de deficiência - termo não mais utilizado atualmente), com alunos de pedagogia da Universidade Federal do Mato Grosso. Os respondentes se colocam em relação à educação e à sua prática bem como à inclusão dos alunos nas aulas regulares de ensino ancorada em uma representação hegemônica da normalidade, ou seja, “ao definir e redefinir constantemente aquilo que pode ser considerado normal ou desviante” (MUSIS; CARVALHO, 2010, p. 203). Os autores concluem que ser normal é não ser desviante do que é apresentado, ou seja, alunos que não tenham qualquer deficiência (MUSIS; CARVALHO, 2010). “O tecido das representações foi o plano sobre o qual problematizamos as concepções dos professores sobre o modo como se realiza a

inclusão do aluno com deficiência no ensino regular” (MUSIS; CARVALHO, 2010, p. 205). A conclusão do trabalho se dá na percepção, frente às respostas dos questionários aplicados aos estudantes/professores de pedagogia, de que a prática é muito distante da teoria. Isso se dá, pois, embora os alunos/professores saibam que trabalhar com as diferenças/deficiências seja uma questão natural e importante, não se tem a visão hegemônica do todo, e sim uma visão seletiva, na prática.

Por fim, apresentamos Santos (2019), que expõe, colocando em confluência educação física, inclusão e representações sociais, os desafios que os professores de Educação Física enfrentam ao realizar a inclusão de alunos com diversas deficiências, principalmente, os alunos com deficiência intelectual (DI), nas aulas para o ensino regular. Diante disso, alguns questionamentos fomentam o estudo da pesquisadora frente a esses desafios. Dentre eles, como os professores conseguem ensinar as práticas motoras em suas aulas para os alunos com deficiência intelectual (DI) incluídos no ensino regular? Como seriam as práticas inclusivas nas aulas de Educação Física, são feitas de forma tradicional ou com inovações? Quais as representações sociais que se podem ver na prática dos professores de Educação Física com os alunos de DI? A autora aponta que, embora os “resultados constatados indiquem que as Representações Sociais de práticas inclusivas com alunos com DI elaborada por professores de Educação Física têm origem numa base esportivista” (SANTOS, 2019, p. 8), os professores reconhecem que essa prática pode excluir o aluno com DI. Assim, essa prática, que foi constituída como tradicional ensinada na universidade, precariza a inclusão, o que a torna restrita à cooperação e à interação social. Na observação da autora, o saber prático tradicional precisa dar lugar ao saber científico inovador, uma vez que este dá oportunidade tanto na ampliação de novos conhecimentos como nas práticas inovadoras pelos profissionais da área de Educação Física por conta do diálogo entre a academia e a escola “como forma de disseminar o que se tem pesquisado tornando vivas as teorias para colaborar no desenvolvimento da comunidade escolar” (SANTOS, 2019, p. 8). Além disso, a autora relata o desafio de se fazer uma inclusão no ensino regular com uma variedade de pessoas com deficiência e com as mais variadas necessidades.

O estudo de Santos (2019) foi feito a partir de entrevistas realizadas com 12 professores da rede municipal de Queimados e Nova Iguaçu, ambos municípios do estado do Rio de Janeiro, sob forma de observação. O estudo teve o intuito de descobrir quais as representações sociais dos alunos com DI sujeitos do estudo, pelos professores de Educação Física, objetos do estudo, na escola regular, *lôcus* do estudo. Da mesma forma,

como acontecem mediante ao trabalho de esportivização com alunos com deficiência nas escolas regulares desses municípios acima. O objeto de estudo foram os professores de Educação Física que praticam a inclusão e os sujeitos analisados foram os alunos com DI, que eram incluídos por esses professores. O estudo se referência na possibilidade de pesquisar como os professores de Educação Física representam e experimentam a inclusão dos alunos com DI e como o processo de incluir se dá na escola regular, o lócus da exclusão. Desse modo, esse contexto se torna um desafio para os docentes (SANTOS, 2019).

A seguir, segue o quadro demonstrativo de todos os artigos, teses e dissertações que compuseram o *corpus* discursivo dessa dissertação, com o tema vinculado as representações sociais e inclusão ou representações sociais e educação física ou inclusão e Educação Física e em que encontramos 13 artigos, 01 tese, 01 dissertações, bem como livros e capítulos de livro que compuseram a pesquisa, desde o ano de 2005 até o ano de 2022. Autores que discutem a inclusão e trazem na sua escrita a preocupação de se fazer a inclusão na escola de maneira real e critica a maneira com a qual a inclusão é realizada de fato. Autores que escrevem sobre experiencias de inclusão escolar, sucessos e insucessos dessa inclusão nas escolas regulares.

Quadro 1 – Artigos que compuseram o *corpus* discursivo

ANO	TÍTULO	AUTORIA	PERIÓDICO/TESE/DISSERTAÇÃO / ARTIGO
2005	DENOMINAÇÕES DA INFANCIA: DO ANORMAL AO DEFICIENTE	PLAISANCE	EDUCAÇÃO E SOCIEDADE
2006	IGUALDADE E DIFERENÇAS NA ESCOLA: COMO ANDAR NO FIO DA NAVALHA	MANTOAN	INCLUSÃO ESCOLAR: PONTOS E CONTRAPONTO
2006	INCLUSÃO ESCOLAR: PONTOS E CONTRAPONTO	PRIETO	LIVRO
2007	EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO ESPECIAL: PROPOSTAS QUE SE COMPLEMENTAM NO CONTEXTO DA ESCOLA ABERTA À DIVERSIDADE	GLAT; PLETSCH; FONTES	EDUCAÇÃO
2008	AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR: UMA PRERROGATIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL?	BUENO	DEFICIÊNCIA E ESCOLARIZAÇÃO: NOVAS PERSPECTIVAS DE ANÁLISE
2009	O ESPORTE ADAPTADO E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	RIBEIRO	TESE (DOUTORADO EM EDUCAÇÃO)
2010	REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE PROFESSORES ACERCA DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA: PRÁTICA EDUCACIONAL E O IDEAL DO AJUSTE À NORMALIDADE	MUSIS; CARVALHO	EDUCAÇÃO E SOCIEDADE
2010	A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL	BRACHT	ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL

2011	O DESAFIO DAS DIFERENÇAS NAS ESCOLAS	MANTOAN	LIVRO
2012	DESGUALDADES E DIVERSIDADES NA EDUCAÇÃO	GOMES	EDUCAÇÃO E SOCIEDADE
2013	HABILIDADES FUNCIONAIS DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA E INCLUSÃO ESCOLAR- BARREIRAS PARA UMA INCLUSÃO EFETIVA	TELES; RESEGUE; PUCCINI;	REVISTA CIÊNCIAS E SAÚDE COLETIVA
2015	INCLUSÃO ESCOLAR – O QUE É? POR QUÊ? COMO FAZER?	MANTOAN	LIVRO
2016	DIFICULDADES E SUCESSOS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM RELAÇÃO À INCLUSÃO ESCOLAR	FIORINI; MANZINI	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2016	EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	TRIANI; FREITAS; NOVIKOFF	CONEXÕES
2017	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE A DEFICIÊNCIA: PERSPECTIVAS DE ALUNOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	MORGADO; CASTRO; FERREIRA; PEREIRA; SANTOS	REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
2017	A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NAS ESCOLAS REGULARES	SILVA; CONTRERAS	ENSAIOS PEDAGÓGICOS
2019	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS PRÁTICAS INCLUSIVAS REALIZADAS ELABORADAS POR PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	SANTOS	DISSERTAÇÃO (MESTRADO EM EDUCAÇÃO)
2020	REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E INCLUSÃO: LIDANDO COM A DIFERENÇA	SOUZA; SOUSA; GONÇALVES	REV. DIÁLOGO EDUC.
2022	EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ANÁLISE SOBRE PROJETOS PEDAGÓGICOS E PLANOS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO FÍSICA	ZANATO; AVAREZZI; GIMENEZ	REVISTA EDUCAÇÃO E CULTURA CONTEMPORÂNEA

Fonte: Elaboração da autora

1.3 QUESTÕES DE ESTUDO E OBJETIVO

Nossa pesquisa trata de investigar as representações sociais de Educação Física no contexto da inclusão escolar por professores do ensino fundamental. Considerando que a Educação Física escolar em contexto de inclusão requer adaptações do conhecimento por aqueles que ensinam o componente curricular, buscamos compreender as escolhas, as atitudes e os posicionamentos dos professores, como oradores autorizados, ou seja, o que se diz desejável para o ensino de Educação Física no ensino fundamental diante dos enfrentamentos para inclusão.

Diante disso, o que se deseja investigar nesse trabalho é o que se considera adequado à escolarização desse aluno e o que se considera desejável para o processo de

educação escolar nesse contexto diante de pesquisas já realizadas no tema. Para Mazzotti (2008, p. 124), “os professores, como outros divulgadores das ciências, pertencem a grupos sociais especializados na transposição de conhecimentos e, nesse sentido, produzem representações sociais”.

Como objetivo do trabalho, temos a preocupação em investigar a adaptação da Educação Física como conhecimento para o Ensino escolar no contexto da inclusão de alunos com deficiência por professores, ou seja, identificar as representações sociais de Educação Física por esses professores e descrever a tomada de posição desses atores sociais.

Considerando uma metodologia de pesquisa, o objetivo é o que “define, o modo mais claro e direto, que aspecto da problemática mais ampla anteriormente exposta constitui o interesse central da pesquisa” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 155). É o objetivo que vai direcionar o caminho pelo qual o projeto deve seguir e ser o norteador do processo pelo qual o projeto vai caminhar.

O objetivo geral mencionado anteriormente se desdobra em três questões de estudo específicas com as quais nos deparamos para procurar responder o problema de pesquisa. São elas: (1) Examinar os documentos e legislações que estabelecem diretrizes relacionadas aos direitos de portadores com deficiência para expor os acordos e valores para inclusão no processo de escolarização, realizados no breve relato acerca de marcos legais; (2) Analisar o *corpus* discursivo, artigos, teses e trabalhos em geral, da produção na área de Representação Social, Educação Física e Inclusão para expor o que se considera desejável para o ensino de Educação Física no contexto da inclusão escolar.

A finalidade do trabalho ajuda o pesquisador a elucidar a questão, responder ou não as dúvidas com as quais o pesquisador se detém e que vem procurando sanar ao longo da pesquisa, tornando assim seu caminhar mais direcionado. “Essas questões ajudam o pesquisador a selecionar os dados e as fontes de informação, e, também, a organizar a apresentação dos resultados, uma vez que estes devem ser organizados de modo a responder às questões propostas” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 156).

A partir desse trabalho, procurar-se-á trazer à luz a dupla dimensão de contribuições da pesquisa, que é a análise de declarações e leis que possibilitam examinar e rever a formulação de propostas educacionais no âmbito legislativo. Simultaneamente, certos documentos como PNE, BNCC e a própria revisão de literatura, que focaliza

práticas profissionais, pode ser útil na identificação das representações sociais dos professores.

As reflexões acerca das incompatibilidades, dos conflitos e diferenças que emergem das pesquisas já realizadas permitem compreender os desajustes sociais e, igualmente, aprimorar e incentivar a preocupação com o aspecto inclusivo de estudantes com deficiência na educação. Conscientizar a comunidade escolar é também formar o cidadão e possibilitar a conscientização da sociedade em todos os registros para a importância da inclusão, de se dizer não ao capacitismo, que se opõe ao princípio de alteridade e fere intensamente os princípios da inclusão. Busca também compreender e fazer compreender quais esforços devem ser realizados por parte dos professores para amparar e conscientizar a todos acerca da inclusão efetiva dos alunos com deficiência no conjunto de atividades individuais e coletivas, analisando as leis que definem tal questão para fazer da escola um local de aprendizado, em que todos estarão aprendendo com a diversidade como também aprendendo e desenvolvendo atitudes democráticas para se tornarem cidadãos capazes de respeitar as diferenças e singularidades de cada indivíduo.

Segundo Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999), não existe metodologia certa ou errada para nortear um trabalho de pesquisa, porém há aquela que vai se encaixar perfeitamente ao que o trabalho se propõe a fazer. Dessa maneira, os autores sugerem que “antes de iniciar a descrição dos procedimentos, o pesquisador demonstre a adequação do paradigma adotado ao estudo proposto” (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 160).

1.4 INTRODUÇÃO AO QUADRO TEÓRICO

Como aporte teórico, a pesquisa se fundamenta nas representações sociais, pois é através dela que o grupo social produz conhecimento de um objeto, que, atravessado por crenças, valores e cultura, resulta no pensamento comum das pessoas, isto é, a interpretação que elas possuem da realidade do que acontece em sua vida cotidiana (ALVES-MAZZOTTI, 2008 [1994]). A partir daí, a pessoa ou grupo social tem uma tomada de posição por conta da representação social que se formou sobre algum objeto, havendo assim a disposição de uma representação social sobre determinado objeto. Como também aponta Alves-Mazzotti (2008 [1994], p. 21),

Por suas relações com a linguagem, a ideologia e o imaginário social e, principalmente, por seu papel na orientação de condutas e das práticas sociais,

as representações sociais constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo.

As representações sociais se assentam no pensamento comum, um objeto social adaptado, originando determinadas atitudes nos grupos sociais, e, por desdobramento, na sociedade. Segundo Moscovici, as representações sociais já existiam na sociedade, embora ninguém desse tal importância ao fato ou a movimentação que ela causava (MOSCOVICI, 2007).

As representações sociais são responsáveis pela formação de uma ideia que perpassa pelos grupos sociais e se transforma em um novo objeto de pensamento, gerando mudanças nesses grupos tanto intelectualmente quanto socialmente, sob influência das crenças, dos valores e da cultura em que esse está inserido. Como escreve Moscovici (2007):

Nenhuma mente está livre dos efeitos de condicionamentos anteriores que lhe são impostos por suas representações, linguagens ou cultura. Nós pensamos através de uma linguagem; nós organizamos nossos pensamentos, de acordo com um sistema que está condicionado, tanto por nossas representações, como por nossa cultura (MOSCOVICI, 2007, p. 35).

Quando o autor coloca que “nós pensamos através de uma linguagem”, percebemos que a linguagem está no campo da argumentação, da exposição das convicções, crenças e valores. Assim, adotamos a retórica como método de análise dos discursos, sobretudo porque a linguagem se faz por meio do discurso (oral ou escrito). O resultado do pensamento é exposto exteriormente através de uma linguagem, por isso, dá-se a possibilidade de análise. A partir de uma linguagem, pode-se pensar em quem fala (orador), para quem se fala (auditório) e o que se fala (discurso). Essa é a tríade da retórica. Um discurso é proferido de alguém para outrem com o intuito de persuadir, de afetar, influenciar, a partir de crenças e valores em que as pessoas estão inseridas.

As perguntas básicas são: quem influencia quem e como? Tanto na psicologia social como na disciplina retórica busca-se apreender as razões da influência e/ou da persuasão. Em ambas é preciso apreender a situação discursiva, a relação funcionalmente indissociável entre o orador (*ethos*) e o auditório (*pathos*), em que o discurso (*logos*) é admitido ou rejeitado (MAZZOTTI, 2011, p. 151).

Está estabelecida assim, a situação da retórica, em que o orador vai em busca de persuadir, influenciar o auditório, em relação à autenticidade do que propõe para assim

dirigir as suas atitudes futuras. Desse modo, o auditório é o árbitro julgando o discurso proferido pelo orador, que pretende evitar decisões do auditório que, porventura, ele não considere satisfatórias. Assim, a análise das técnicas e esquemas retóricos permite expor quais os modos de argumentar foram mais influentes para adesão ou rejeição a uma proposta.

Desse modo, as representações sociais podem ser definidas como um fenômeno, uma representação social dinâmica, e ainda “podem ser definidas como ‘sistemas de opiniões, conhecimentos e crenças’ particulares a uma cultura, a uma categoria social ou a um grupo de relações aos objetos no ambiente social” (RATEAU *et al.*, 2012, p. 2).

Diante dessa perspectiva, a representação social permeia um grupo e sua coletividade, significando um objeto, fazendo-o um fenômeno instituído. “Isso porque um dos pressupostos desse campo é de que as representações sociais são constituídas a partir das práticas argumentativas desenvolvidas pelos membros de um grupo social” (MAZZOTTI, 2003, p. 89). Dessa maneira, a análise retórica se constitui método plausível para investigar representação social.

Nesse sentido, é necessário um método para analisar os discursos que permitam identificar as Representações Sociais. Assim, a metodologia de análise aplicada nesse estudo será o da Análise Retórica, sob a perspectiva da Nova Retórica cujos precursores são Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca, que se fundamentaram na retórica de outrora por Aristóteles, em que o orador (*ethos*), por meio de um discurso (*logos*), busca persuadir o auditório (*pathos*) a aderir uma ideia.

A retórica é definida como uma arte que tem a finalidade de convencer, de persuadir, um público e/ou um auditório (REBOUL, 2004), por meio do que se entende como “toda produção verbal, escrita ou oral, constituída por uma frase ou sequência de frases, que tenha começo e fim e apresente certa unidade de sentido” (REBOUL, 2004, p. 10), para, enfim, se ganhar a confiança do auditório (REBOUL, 2004).

Mazzotti (2011) afirma que a psicologia social, como a disciplina da Retórica, busca apreender as razões da influência e/ou da persuasão e que é importante apreender a situação discursiva; a relação que não há como se separar – orador (*ethos*) que procura persuadir quanto a pertinência do que propõe para conduzir suas ações; o auditório (*pathos*), que será o juiz, que julgará observando e ouvindo as técnicas da retórica para não ser enganado por uma falácia (uma não verdade), posta diante daqueles que julgarão se é verossímil ou não o discurso (*logos*), que será admitido ou rejeitado pelo auditório em questão.

O discurso, o *Logos*, se faz por um orador que expressa o *Ethos*, o que fala ou escreve e deve, pois, persuadir um auditório de ouvintes. Como sustentam Mazzotti e Oliveira, (1999, p.1), “nenhum discurso é persuasivo por si mesmo, ou seja, somente o conteúdo apresentado não basta para ganhar a adesão do auditório”. Eles ainda, “em seus estudos sobre as práticas argumentativas, salientam que a posição do auditório é semelhante à de um juiz que decide após ter pesado ou estabelecido o confronto entre os diferentes argumentos que lhe foram apresentados” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA *apud* MAZZOTTI; OLIVEIRA, 1999, p.1).

Assim, podem-se observar os objetos de acordo entre os interlocutores, ou seja, o que é preferível de se fazer ou ser. Para tanto, há de se identificarem os esquemas argumentativos que são explanados pelo orador para o auditório e observar os meios que esse orador utiliza para expor as crenças e representações.

Nesse processo de análise de documentos legais acima destacados e trabalhos selecionados, pretendemos expor o que os professores dizem ser preferível no ensino escolar da Educação Física no contexto da inclusão de alunos com deficiência e, por meio da análise retórica, “destacar os valores que, ao serem reconhecidos por um determinado grupo social, são entendidos como verdade, uma vez que influenciam a tomada de decisões e orientações das ações” (ALVARENGA; MAZZOTTI, 2012, p. 183).

Segundo Mazzotti (2008), se um orador é confiável para determinado auditório, aquele se torna um líder para esse grupo, que o considera autoridade diante dele. Ele explica que se um componente curricular é estudado por meio de livros didáticos, os conteúdos serão transferidos aos alunos mediante ao que o professor considera pertinente que os alunos saibam. Nesse processo de adaptação e transmissão de um saber, origina-se um duplo da especialidade ensinada, um conceito que será transferido em parte, ou melhor, editado pelo professor. Mazzotti (2008) destaca que este duplo é a representação social tal como definida por Moscovici, ou seja, “adaptar-se aos seus auditórios” (MAZZOTTI, 2008, p. 139). O conteúdo precisa ser ajustado para o público que está presente na escola tendo a consciência de que esse público é diverso e múltiplo, e que são ajuntados numa mesma turma para terem uma mesma aula. Um aluno do primeiro ano, com 6 ou 7 anos de idade, não entenderia o conceito sobre batimentos cardíacos, a fisiologia do corpo humano tal como se faz no ensino superior. Porém, ao terminar uma corrida, poderá perceber que seu coração está acelerado, sendo possível elaborar o pensamento sobre a situação fisiológica que se apresenta naquele momento. O conteúdo, aqui, pode não ter sido apresentado com os mesmos termos e profundidade de quando se

dirige a um universitário, o que seria bem complexo, porém, como visto, é possível apresentá-lo com adaptações. Nesse caso, os modos e os meios para ensino foram adaptados para a idade escolar do estudante.

Portanto, o professor de Educação Física, especialista da educação, precisa conhecer seu auditório para, assim, poder adaptar tanto os conceitos que podem ser ensinados e trabalhados com os alunos, como também fazer a adaptação da aula para os alunos com deficiência.

Sem perder de vista que todo aluno tem direito a participar das aulas de Educação Física, o que lhe é garantido por lei, procurar-se-ão nos documentos legais e nas legislações as diretrizes relacionadas à inclusão desses alunos, bem como o que se considera desejável para que se tenha uma aula de Educação Física com o foco na inclusão. E, também, procurar-se-á expor os meios, materiais usados nas aulas de Educação Física para que os conteúdos de esporte, saúde, corpo sejam significativos na escola e no ensino da Educação Física para esses alunos com deficiência.

Portanto, as proposições dos documentos serão examinadas à luz da Nova Retórica, com o intuito de expor os raciocínios que têm adesão e rejeição do auditório, bem como os esquemas argumentativos de influência social mais ampla. Desse modo, a análise dos significados possibilitará identificar a ocorrência de representações sociais de Educação Física por professores no contexto da inclusão de alunos com deficiência.

CAPÍTULO II

2. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

2.1.1 ORIGEM, INTRODUÇÃO, CONCEITOS E DEFINIÇÕES

Neste capítulo apresentamos os aspectos conceituais das representações sociais. As Representações Sociais são fenômenos que se constituem e se formam nas práticas comunicativas, nas interações sociais, na medida em que certos temas se tornam relevantes e objeto de discussão para os autores sociais (MOSCOVICI, 2012; JODELET, 2001; ALVES-MAZZOTTI, 2008 [1994]).

As Representações Sociais (RS) foram estudadas por Serge Moscovici, psicólogo de origem romena que viveu na França. Moscovici (2012) descreve um fenômeno que acontece naturalmente em todo lugar onde há um assunto ou uma ideia em discussão por um ou mais grupos sociais, um tema que perpassa pelos indivíduos que compõem esse grupo, de maneira que certos conteúdos se tornam objeto de discussão.

Assim, esse objeto em discussão é pensado, argumentado, e assimilado, como objeto comentado pelos membros de um grupo que têm suas crenças, seus valores culturais e valores sociais, e “procuram investigar questões referentes a maneiras de interpretar a realidade cotidiana, e, portanto, focalizam uma forma de conhecimento social, bem como a atividade mental correlatada” (ALVES-MAZZOTTI, 1990, p. 1).

Moscovici (2012), em notas preliminares de seu livro *A psicanálise, sua imagem seu público*, apresenta que é no mundo do discurso que o aparecimento do saber ocorre, de maneira que a discriminação do pensamento é realizada por um filósofo, um autor do saber ou um historiador das ideias. Primeiramente, a proposta acontece na discussão a respeito e, posteriormente, passa para o campo das ideias onde será pensada, amadurecida e passará a habitar lugares de prática em que se tornará mais frequente no cotidiano do indivíduo ou do grupo de pertença.

A representação social, como fenômeno, foi descrita por Serge Moscovici, em estudo desenvolvido na França. A partir do que se entendia a respeito de *psicanálise* e como esse conceito estava na realidade falada da população francesa nos anos de 1950/60, ou seja, como os diversos grupos sociais pensavam / concebiam a psicanálise.

A partir daí, seriam discutidos e elaborados de maneira a causar o envolvimento do grupo social e toda a movimentação que se dá quando um objeto de debate, um objeto comentado, fica presente na linguagem, no cotidiano das pessoas de maneira que seja provocador de discussões e até conclusões acerca desse objeto, gerando mudanças nas

atitudes dos envolvidos. Para Moscovici, as ciências e tudo o que ela propõe traz mudanças na vida do ser humano, altera a rota da vida das pessoas. Podemos observar isso nas notas preliminares em que Moscovici destaca:

Tal atitude, fortalecida pela tradição, ignora, no entanto, uma de suas principais funções, os desdobramentos mais amplos de uma ciência. A saber, transformar a existência dos homens. Esse objetivo é alcançado fazendo com que sua experiência ordinária gire em torno de temas novos, que suas ações e suas palavras sejam carregadas de significações diferentes, que de certo modo sejam transportados para um universo de relações e acontecimentos estranhos, desconhecidos anteriormente (MOSCOVICI, 2012, p.19).

A Representação Social é um conhecimento social, opera como um “guia de leitura da realidade” (ALVES-MAZZOTTI, 2008 [1994], p. 30). Por isso a importância das representações sociais no dia a dia das pessoas, e, por isso elas são sociais. “Elas nos guiam na maneira de nomear e defender em conjunto os diferentes aspectos da nossa realidade cotidiana, na maneira de interpretá-los, estatuí-los e, se for o caso, de tomar uma posição a respeito, e defendê-la” (JODELET, 2001, p. 1).

Sá (1998, p. 21), em seu livro intitulado *A construção do objeto de pesquisa em representação social*, descreve: “as representações sociais estão ‘espalhadas por aí’, na cultura, nas instituições, nas práticas sociais, nas comunicações interpessoais e de massa, nos pensamentos e nos pensamentos individuais”.

Um pensamento, um objeto de discussão que está em foco nas falas, no imaginário social e conjuntamente com os valores e crenças que circulam entre os componentes desse grupo social, se converte em uma nova representação social, ou seja, há o processo da formação das representações sociais. É um elemento que proporciona mudanças na caminhada da sociedade, alterando o seu percurso depois de muito pensar, debater e processar o pensamento, nascendo uma nova proposta para ser vivenciada. Nas notas de rodapé, Moscovici apresenta esse conceito escrevendo que “Qualquer que seja o desenvolvimento das ciências, elas sempre deverão sofrer transformações para se tornar partes da vida cotidiana da sociedade humana” (MOSCOVICI, 2012, p. 41).

As mudanças ocorrem na sociedade a partir de uma adaptação dos conhecimentos em debate, por meio de conversações sociais que perpassam as pessoas, formando um objeto novo ou reformulado, para que o avanço das perspectivas seja alcançado e alterado. Para Moscovici (2012), na investigação da psicanálise, compreendida como um conhecimento científico, a função das ciências é “transformar a existência dos homens” (MOSCOVICI, 2012, p. 19). Para Chamon e Chamon (2007), a partir da psicologia social

se dá um resumo trazendo resultados ou complementação de outras ciências, expondo assim, seus resultados. Moscovici afirma que as representações sociais têm por objetivo permitir a vivência de novos momentos nas experiências habituais dos sujeitos, com atitudes e falas cheias de novos significados, que serão conduzidos para um ambiente e novos acontecimentos antes desconhecidos pelos sujeitos comunicantes (MOSCOVICI, 2012).

Consequentemente, resulta num movimento de se fazer um mundo novo, que seja conhecido antes dessa nova ideia, e dar significados variados interagindo de maneira diversificada com o grupo ao qual as ideias novas pertencem, o que pode gerar uma transformação, uma mudança nesse grupo em que esse processo ocorreu. Mudanças de atitude, mudanças de ideia e pensamentos e, porque não falar, mudanças de perspectiva que foram geradas por meio dessas ideias novas.

Moscovici (2012) busca descrever o processo pelo qual esse pensamento/conhecimento é produzido. Há absorção de um conteúdo que está sendo falado, passando para o campo do debate, do pensamento, da argumentação, que sofrerá mudanças por conta de uma série de fatores como; religião, cultura, regras normativas e costumes que naturalmente influenciam esse processo de formação das representações sociais.

Esse objeto é discutido, massificado, sofrendo mutações, rearranjos, para depois ser estruturado, personificado e assim ser absorvido pela comunidade em que se desenrola esse processo de comunicação, característico de construção das representações sociais (MOSCOVICI, 2012).

Cada vez que esse processo de formação das Representações Sociais ocorre, ele entra em contraste com o objeto de construção do pensamento original, gerando diferenças entre dois pensamentos, o que permite averiguar a possibilidade de mudança e se ela será realmente positiva para o comportamento social, ou seja, é possível pôr em questão a sua legalidade. Assim, havendo algo com o qual não se concorda, há de se comparar para ver qual deles é, realmente, o mais favorável para se absorver (MOSCOVICI, 2012).

Moscovici, em seu livro inaugural, estudou como a *psicanálise* entrou no universo da sociedade, como o assunto penetrou no vocabulário e no pensamento social, na década de 1960, ou seja, como a sociedade entendia a *psicanálise*, trazendo palavras dessa ciência, como “trauma”, “complexo”, “recalque” e seus significados transpostos para o senso comum.

Em sua pesquisa, perguntou para as pessoas o que se entendia a respeito de psicanálise e essas palavras associadas. Em princípio, isso era desconhecido para aquele auditório, porém após muito se comentar e ouvir acerca da psicanálise, esse vocabulário ficou mais popular entre as pessoas. Contudo, o significado dessas palavras foi alterado e se afastou do significado original atribuído por psicanalistas, que são os especialistas da área, tornando-se assim significações adaptadas. Isso é o que caracteriza uma representação social pelos diversos grupos que as utilizam.

Então, o estudo dos outros significados nessa adaptação, o processo de construção dessas adaptações é o cerne do estudo das representações sociais, assim nomeado por Serge Moscovici. “Por isso uma representação social fala tanto quanto mostra, comunica tanto quanto exprime. Enfim, ela produz e determina os comportamentos, já que define a natureza dos *stimuli* que nos cercam e nos provocam, e a significação das respostas que lhes damos” (MOSCOVICI, 2012, p. 27).

As Representações Sociais são forjadas no pensamento social e se utilizam do senso comum, que funciona como um agente que aciona um movimento circular, uma base de conhecimentos úteis à interpretação da realidade, orientando o comportamento desse grupo, transformando-o, gerando mudanças tanto em pensamentos como em atitudes, modificando a sociedade (CHAMON; CHAMON, 2007). Moscovici (2012) apresenta as representações sociais como já existentes na sociedade embora ninguém desse tal importância ao fato ou à movimentação que causavam. Há uma transmissão de ideias que vai tomando corpo, sendo utilizada da maneira mais conveniente ao público que a recebe.

Dessa forma, as Representações Sociais se constituem a partir do conhecimento social de um grupo e são forjadas a partir das interações sociais, das comunicações sociais, das práticas interativas, quando o objeto tem “relevância social” ou “espessura social” (SÁ, 1998, p. 45). E, ainda, sustenta Jodelet (2001) que

as representações sociais devem ser estudadas articulando elementos afetivos, mentais, e sociais e integrando, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideal sobre a qual elas intervêm (JODELET, 2001, p. 8).

É o modo de leitura do mundo por um grupo, tanto intelectualmente quanto socialmente, sob influência da cultura em que está inserido.

Rateau *et al.* (2012) afirmam que “as Representações são, acima de tudo, sistemas que permitem o entendimento e a interpretação do ambiente social” (RATEAU *ET al.*, 2012, p. 3). O pensamento social é considerado como um dos recursos essenciais na elaboração de uma representação social, diante de uma realidade formulada por sujeitos de uma sociedade. Assim, o conhecimento social é criado e compartilhado de acordo com seus objetivos. “Toda representação é composta de figuras e de expressões socializadas. Conjuntamente, uma representação social é a organização de imagens e linguagens, porque ela realça e simboliza atos e situações que nos são o uso nos tornam comuns” (MOSCOVICI, 1978, p. 25, notas preliminares).

Sendo assim, podem ser criadas de acordo com os sistemas de comunicação entre os grupos. Nesse sentido, as representações sociais desempenham um papel importante em determinadas ações. Edna Chamon e Marco Antônio Chamon (2007) afirmam que

Primeiramente, as representações apresentam-se como uma forma de saber prático: toma-se posição em função daquilo que se sabe. Em seguida, tem-se a função de comunicação, que aparece como processo simbólico nas relações sociais. Finalmente, enquanto princípio gerador, as representações definem o universo de possibilidades para as práticas. Elas não impõem a decisão, mas a orientam, o que vai explicar as variações individuais no grupo (CHAMON; CHAMON, 2007, p. 123).

As Representações Sociais integram os estudos em psicologia social desde a década de 1960, quando se começou a olhar para o indivíduo em sua relação com o ambiente intersubjetivo, ou seja, a partir da sua relação com outros indivíduos contrastando-se com o que era feito anteriormente, quando o indivíduo era observado apenas em relação com o ambiente físico, na individualidade materialista que validava apenas o que era constatado por meio de experiências, isto é, o fisiológico e o positivo (GUARESCHI; ROSO, 2014).

Moscovici observa um fenômeno de adaptação, o modo como um conhecimento é transformado por um grupo em um conhecimento adaptado, e traz uma perspectiva diferenciada para as construções sociais do pensamento circulante na sociedade. Como sustenta Chamon e Chamon (2007, p. 109) “de acordo com essa teoria, um grupo apropria-se de um objeto social e recria coletivamente seu significado, gerando, *a priori*, uma orientação para sua prática e, *a posteriori*, uma justificativa para suas ações”.

Segundo Moscovici (2012, p. 8-9), “o conhecimento é sempre produzido através da interação e comunicação e sua expressão está sempre ligada aos interesses humanos que estão nele implicados” e, assim, o conhecimento é produzido pela interação das

peessoas que estão no mundo em que os desejos, e até mesmo as frustrações, são encontrados neste lugar (MOSCOVICI, 2012). Ou seja, a multiplicidade de relações com outras disciplinas dá um *status* de conectividade com outras áreas de conhecimento (RATEAU *et al.*, 2012).

A proposição é que as representações sociais não estão estáticas, “como as camadas de um ar estagnado na atmosfera da sociedade” (MOSCOVICI, 2015, p. 47), e sim, estão em movimento, e ainda, gerando movimento o tempo todo; traz-se a concepção de que as representações sociais têm “caráter móvel e circulante” (MOSCOVICI, 2015, p. 47) constituído por “um conjunto de relações e de comportamentos que surgem e desaparecem, junto com as representações” (MOSCOVICI, 2015, p. 47).

O que precisa ser pensado, em conformidade com as representações sociais, é o que nos faz mudar e o que podemos mudar com todas as informações que chegam até nós ou aos grupos que compõem uma sociedade e o que eles podem produzir a partir da ideia compreendida por eles (MOSCOVICI, 2015). Como bem escrevem Rateau *et al.* (2012)

Somos constantemente mergulhados em um ambiente onde somos bombardeados com informações e exigidos a lidar com isto. Para entender, apreender e significar este ambiente, temos que simplificá-lo para torná-lo mais previsível e familiar. Em outras palavras, temos que reconstruí-lo à nossa própria maneira (RATEAU *et al.*, 2012, p. 1-2).

Essa reconstrução se relaciona com a formulação de um pensamento que foi absorvido, pensado, transmitido ao grupo, o que envolve a noção de senso comum. “São preceitos, bem conhecidos e praticados por todos, não são invenções de um único indivíduo, mas são elaborados num grupo, numa sociedade” (CHAMON; CHAMON, 2007, p. 114). Cada grupo vive numa lógica própria que por sua vez faz circular conhecimentos úteis à conversação e à interpretação da realidade em que estão vivendo, formando, assim, uma base de conhecimentos prontos (CHAMON; CHAMON, 2007).

Nas conversações diárias, em casa, no trabalho, com amigos, somos instados a nos manifestar sobre eles procurando explicações, fazendo julgamentos e tomando posições. Estas interações sociais vão criando ‘universos consensuais’ no âmbito dos quais as novas representações vão sendo produzidas e comunicadas, passando a fazer parte desse universo não mais como simples opiniões, mas como verdadeiras ‘teorias’ do senso comum, construções esquemáticas que visam dar conta da complexidade do objeto, facilitar a comunicação e orientar condutas (ALVES-MAZZOTTI, 2008 [1994], p. 21).

Segundo Moscovici (2012), o senso comum se desloca na transmissão de uma ideia. O pensamento é movimentado através da socialização nas conversações, nas trocas de pensamentos dos indivíduos que pertencem a um grupo na sociedade. É esse movimento que faz com que a perpetuação das ideias e do objeto de pensamento se fixem no campo do pensamento das pessoas, fazendo parte desse grupo social.

Segundo Wachelke e Camargo (2007, p. 380), a teoria do senso comum se faz a partir de

O processo de representar resulta em teorias do senso comum, elaboradas e partilhadas socialmente (WAGNER, 1998), ligadas a inserções específicas dentro de um conjunto de relações sociais, isto é, a grupos sociais (DOISE, 1985), que têm por função explicar aspectos relevantes da realidade, definir a identidade grupal, orientar práticas sociais e justificar ações e tomadas de posição depois que elas são realizadas (ABRIC, 1998).

Para os autores, as representações sociais não copiam fielmente qualquer objeto que exista, contudo, se dão pela “construção coletiva em que as estruturas de conhecimento do grupo recriam o objeto com base em representações já existentes, substituindo-o” (MOSCOVICI, 1961 *apud* WACHELKE; CAMARGO, 2007, p. 380-381).

Logo, o importante é entender o que influencia o grupo e o mobiliza no sentido de se fazer uma leitura da realidade e adaptar o conhecimento conforme certas interpretações que justificam determinadas escolhas. Esse fenômeno compreende as Representações Sociais.

2.1.2 ABORDAGENS DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

As representações sociais são compostas por abordagens que se diferenciam pelo seu objeto de estudo ou a função que exercem na sociedade (CHAMON; CHAMON, 2007).

A abordagem estrutural, com J. Claude Abric, “oferece uma estrutura para análise que nos permite identificar a interação entre o funcionamento do indivíduo e os contextos nos quais o indivíduo se desenvolve” (RATEAU *et al.*, 2012, p. 9).

Outra abordagem é a societal, que tem quatro níveis de estudo das representações sociais como descreve Almeida (2009), “o primeiro focaliza os processos *intraindividuais*” (ALMEIDA, 2009, p. 724), em que o sujeito esquadrinha e organiza

seus pensamentos conforme tem as trocas com o meio ambiente; “o segundo centra-se nos processos *interindividuais e situacionais*” (ALMEIDA, 2009, p. 724), que buscam explicações nas interações sociais e suas dinâmicas. “O terceiro, refere-se aos processos *intergrupais*” (ALMEIDA, 2009, p. 724), que considera que os indivíduos estão em situações diferentes na sociedade, bem como em seus distintos vínculos sociais, sustentando assim, os níveis anteriores. “O quarto, o *societal*, enfoca o sistema de crenças, representações, avaliações e normas sociais” (ALMEIDA, 2009, p. 724), colocando em relevo a cultura e a ideologia como pilares geradores de significados dos comportamentos admitidos, constituindo grupos.

Doise (2002, p. 28) afirma que

explicações de ordem societal; de mostrar como o indivíduo dispõe de processos que lhe permitem funcionar em sociedade e, de maneira complementar, como dinâmicas sociais, particularmente interacionais, posicionais ou de valores e crenças gerais, orientam o funcionamento desse processo.

Outra abordagem é a abordagem psicossociológica que, segundo Edna Chamon e Marco Antônio Chamon (2007), tem “a função de definição de grupo: a representação permite estabilizar o quadro da vida” e como consequência orienta a percepção das situações como também as respostas que serão comunicadas ao grupo (CHAMON; CHAMON, 2007, p. 122).

Já a abordagem dialógica, Ivana Marková (2006) sustenta a ideia de que o indivíduo não pensa de forma solitária como sustentavam os cartesianos, mas sim de que o indivíduo está sempre em diálogo com o ambiente social, sendo esse o ponto de vista dialógico. E ainda acrescenta que “uma referência é socialmente afixada e não é determinada por condições em mentes/cérebros individuais” (MARKOVÁ, 2006, p. 40).

A abordagem sociogenética, que tem como pesquisadora Denise Jodelet, entre outros como Duveen e Alves-Mazzotti, traz em seus estudos os seguintes aspectos das representações sociais: “tratamos fenômenos diretamente observáveis ou reconstruídos por um trabalho científico”. (JODELET, 1989, p. 1). E ainda, que esses fenômenos não fazem separação entre o universo exterior e o universo interior, “que se referem à realidade social como uma construção consensual, estabelecida na interação e na comunicação” (JODELET, 1989, p. 7).

Assim, Denise Jodelet afirma que a transitividade do pensamento se relacionando com disciplinas vizinhas faz com que um pensamento não fique sobreposto ao outro, mas

que conversem e cheguem a um ponto congruente de concordância ou discordância. “Nesta transversalidade reside sem dúvida uma das contribuições mais promissoras desse domínio de estudos” (JODELET, 1989, p. 8). Também afirma que “deve-se considerar, de um lado, o funcionamento cognitivo e do aparelho psíquico, de outro, o funcionamento do sistema social, dos grupos, e das interações, na medida em que estes afetam a gênese, a estrutura e a evolução das representações e são afetados por sua intervenção” (JODELET, 1989, p. 8).

Até agora, foram relacionadas as abordagens tradicionais que são fundamentos para os trabalhos relacionados à escola europeia. O presente estudo se aproxima da abordagem processual e adota por método de análise do processo discursivo a Teoria da Argumentação. Assim, o processo de análise das práticas comunicativas toma por fundamento a argumentação tal como foi resgatada na década de 1960, por Perelman e Olbrechts-Tyteca, no movimento Nova Retórica, o que será explanado mais adiante.

2.1.3 OBJETIVAÇÃO E ANCORAGEM – PROCESSOS COGNITIVOS

As representações sociais são construídas a partir de um pensamento que circula dentro de um grupo e/ou sociedade. Esse pensamento precisa ser objetivado, ser materializado, isto é, esse pensamento, depois de muito trabalhado, formaliza-se do abstrato em concreto. A partir do momento em que se estabelece o consenso, faz-se necessária a associação do objeto com a palavra tornando-a comum, ou seja, a coisificação, a concretude do pensamento se tornam algo tangível (MOSCOVICI, 2007).

Certamente que esse processo leva um tempo para acontecer, uma geração pensa e a próxima já o tem como objeto formado. Ou seja, a fala se torna material, se torna concreta, (MOSCOVICI, 2007, p. 71), assim, “a palavra que substitui a coisa, na coisa que substitui a palavra” (MOSCOVICI, 2007, p. 71) e, também, que a “objetivação une a ideia de não-familiaridade com a de realidade, tornar a verdadeira essência da realidade” (MOSCOVICI, 2007, p. 71).

A ideia se torna palpável, concreta, se faz presente no imaginário humano; as palavras não discorrem sobre nada, as palavras têm um significado, dá-se nome a todas as coisas e o que surge passa a ser nomeado para que entre no imaginário humano e esteja presente nas conversações dos grupos (MOSCOVICI, 2007). As palavras vão se mesclando às imagens que vão sendo formadas de maneira que estas preencham o imaginário social reproduzindo visivelmente um “complexo de ideias” (MOSCOVICI,

2007, p. 72), o qual se dá, então, o nome de *núcleo figurativo* – o mesmo que modelo figurativo apresentado na obra inaugural de Moscovici (2012).

A partir de então, as palavras e os pensamentos – o objeto de discussão – que estão sendo materializados no grupo social, vão se tornando comuns. Eles começam a fazer parte do cotidiano da sociedade, nas conversas e se tornam vocabulário social usual, sendo utilizadas com mais frequência, por conta da intimidade que esse objeto conquista perante o grupo.

Toda verdade auto-evidente, toda taxonomia, toda referência dentro do mundo, representa um conjunto cristalizado de significâncias e tacitamente aceita nomes; seu silêncio é precisamente o que garante importante função representativa: expressar primeiro a imagem e depois o conceito, como realidade (MOSCOVICI, 2007, p. 77).

Os gestos, as palavras, os pensamentos vão se tornando familiares e, conseqüentemente, adentram o vocabulário social se tornando cada vez mais frequente no seu uso. Eles não morrem, pois o grupo social fomenta o seu uso de maneira que a geração seguinte também faz uso disso (MOSCOVICI, 2007).

A ancoragem, por sua vez, “completa o processo de objetivação. Corresponde à maneira que um objeto encontra seu lugar num sistema de pensamento individual ou grupal preexistente” (RATEAU *et al.*, 2012, p. 7). Entretanto, esse mesmo processo tem um encontro com pensamentos já existentes provocando uma interpretação, uma avaliação de como esse objeto de pensamento será formulado ou reformulado nos grupos sociais. “Nessa concepção, também, o objeto se torna um intermediário e um critério para relacionamentos entre os grupos” (RATEAU *et al.*, 2012, p. 7). Daí a importância para a ancoragem, “a integração de um novo objeto ao sistema de normas e valores preexistentes não pode ocorrer suavemente.” (RATEAU, *et al.*, 2012, p. 7), tornando-se, assim, uma representação social que “sempre aparece como inovadora e permanente, inconstante e instável” (RATEAU *et al.*, 2012, p. 7). Alves-Mazzotti (2008 [1994], p.29) sustenta que

a ancoragem, diz respeito ao enraizamento social da representação à integração cognitiva do objeto representado no sistema de pensamento preexistente e às transformações que, em consequência, ocorrem num e noutro. Não se trata mais, como na objetivação, da construção formal de um conhecimento, mas de sua inserção orgânica em um pensamento constituído.

Assim, a ancoragem fundamenta o pensamento ainda em formação para que o indivíduo ou grupo de pertença possa estabelecer mudanças no modo de pensar e,

portanto, fazer alterações na maneira de conduzir as atitudes do grupo ou do indivíduo em virtude de um novo modo de atuar mediante ao pensamento que formou.

2.1.4 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR – O DUPLO DE UM CONHECIMENTO

Em “A Educação Física no ensino fundamental”, o autor Valter Bracht destaca que a Educação Física, na década de 1980, foi considerada atividade física que tinha a finalidade de fazer com que os alunos melhorassem sua aptidão física, promovendo assim a saúde dos praticantes. Nessa época, a Educação Física tinha por pensamento que “o corpo e a atividade física eram entendidos como dimensões da natureza” (BRACHT, 2010, p.1).

Por volta da segunda metade da década de 1990, a Educação Física deu foco ao esporte, de modo que “a Educação Física escolar foi concebida e integrada ao sistema esportivo brasileiro” (BRACHT, 2010, p. 1), propiciando assim a iniciação esportiva que visava a promoção de atletas para compor as seleções brasileiras dos desportos representando o país em competições internacionais (BRACHT, 2010).

Mais à frente, tem-se uma transformação do pensamento sobre a “esportivização” da Educação Física com o crescimento do esporte no meio escolar, para “o movimento renovador da Educação Física” (BRACHT, 2010, p. 2), que é “a culturalização do objeto/ conteúdo da Educação Física” (BRACHT, 2010, p. 2), pensamento que “propõe que o corpo e suas práticas expressam a sociedade na qual estão inseridos, ou seja, são construções históricas, assim como, no extremo, a própria noção de natureza é uma construção histórica” (BRACHT, 2010, p. 2).

A Educação Física escolar passa, portanto, por mudanças de significado, desde concepções mais físicas e fisiológicas visando à saúde, mais adiante a prática esportiva coletiva para competição, até a valorização e integração da concepção de corpo inserido na cultura e no social. Assim, será trabalhada não somente a parte corporal, física e fisiológica, como também a importância dessa prática na vida social; “passa-se agora a entender a função da disciplina Educação Física como a de introduzir os alunos no universo da cultura corporal de movimento” (BRACHT, 2010, p. 3).

Desse modo, a Educação Física ganha uma importância na escola ensinando aos alunos refinar o pensamento da cultura corporal, não só o saber fazer, mas o pensar esse fazer. O aspecto social e cultural envolve as inserções sociais. Antes, a educação Física

era somente para o corpo, agora a Educação Física é para o corpo e a mente, de modo que haja a interação do indivíduo com o ambiente. “Isso vai ampliar em muito o conteúdo de ensino da Educação Física como disciplina escolar e indicar também mudança do sentido, de função para sua presença na escola” (BRACHT, 2010, p. 3).

Nesse sentido, a “historicidade” do aluno vai ser relevante no contexto escolar. Esse aluno tem uma história, tem um passado, há uma influência do meio onde ele vive, isto é, de como a cultura é incorporada pelo aluno e trazida para dentro da escola. Percebe-se a influência dessa perspectiva nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996), documento nacional que norteava a educação nessa época, em que encontramos em seu texto essa vertente da cultura corporal.

Para Mazzotti (2014) “ajustar as proposições de uma ciência, por exemplo, tanto ao seu auditório ‘interno’ quanto aos demais, expressa a necessidade ‘de adaptar a ciência à sociedade e da sociedade à ciência e as realidades que esta descobre’” (MOSCOVICI, 2004, p. 75-76 *apud* MAZZOTTI, 2014, p. 200), ou seja, para a sociedade há de se fazer uma ‘tradução’ do que é o pensamento científico a fim de que haja a compreensão e a realização deste pensamento. “Geralmente isto ocorre na divulgação de conhecimentos científicos para um público amplo, uma vez que é inevitável dizer que servem para isso ou aquilo, geralmente para organizar a vida social e pessoal” (MAZZOTTI, 2014, p. 200).

Da mesma forma, o autor coloca que acontece o mesmo nos componentes curriculares escolares. “O mesmo é requerido quando se escolhem as disciplinas escolares e os estudantes requerem de seus professores que mostrem a relevância do que devem aprender” (MAZZOTTI, 2014, p. 200).

Desse modo, embora a Educação Física seja um componente curricular escolar, obrigatória na matriz curricular, e necessite de uma graduação para lecioná-la, há a adaptação de conteúdos que se aprendem na universidade para a aplicação desta na escola por professores. Um exemplo disso está no ambiente escolar que não é favorável à prática de atividades físicas e, portanto, não há uma prática razoável oferecida aos alunos na escola. E, apesar de os professores de Educação Física terem a formação ampla realizada no ensino superior, diversificada, com um currículo extenso, ainda assim, eles têm suas preferências e aptidões para determinados tipos de atividade. Em uma “pedagogia das representações sociais”, Mazzotti (2008) afirma

elas [as pesquisas] considerarão a escola como instituição psicossocial constituída por grupos de professores segundo as disciplinas que ensinam, apreendendo o que dizem a respeito de suas disciplinas e as outras, bem como

seus lugares sociais na divisão técnica do trabalho docente (MAZZOTTI, 2008, p. 121).

Assim, o componente curricular de Educação Física será acolhido pelos alunos que têm suas crenças, valores, estão dentro de um grupo social e “recebem a comunicação traduzindo, transpondo o comunicado, as informações, aos seus esquemas conceituais, ressignificando-o e produzindo um ‘novo-objeto’” (MAZZOTTI, 2008, p. 123).

Desse modo, Mazzotti (2014, p. 201) afirma que para que o outro seja afetado e consiga alterar o estado “cognitivo/ afetivo do outro” são necessárias experiências que entrarão em choque com suas crenças e valores, como também sua aprendizagem, resultando, assim, numa possibilidade de movimento de si e do outro. Daí o axioma modal da educação: “*é possível conduzir o educando de seu estado de não educado ao de educado*” (MAZZOTTI, 2014, p. 201).

Todavia, a comunicação não pode ser completa se parte dela não for, de fato, entendida, visto que a comunicação se dá a partir de três elementos (orador / auditório / argumento), que são responsáveis pelo êxito na comunicação e aprendizagem das ciências, e mesmo os componentes curriculares escolares. Desse modo,

O fracasso da comunicação não pode ser apreendido apenas em um dos polos, como os alunos no caso de ensino, pois se trata de uma relação com três polos: quem fala, quem escuta e o que se diz, ou no esquema da Retórica: o orador (ou o *ethos*, por apresentar caráter do grupo ao qual se dirige), o auditório (ou *pathos*, por sofrer a ação do orador, bem como julga o que lhe foi comunicado) e o discurso (*logos* em seu significado extenso que inclui tanto no discurso relacionado e justificado quanto o que reafirma o que o grupo considera desejável, o gênero retórico epidítico) (MAZZOTTI, 2014, p. 201-202).

Assim, a comunicação será realizada de modo que a aprendizagem e a apreensão do conteúdo sofram interferência do educador sobre o educando (MAZZOTTI, 2014).

2.2 MÉTODOS DE COLETA E DE ANÁLISE

2.2.1 A SELEÇÃO DE MATERIAIS DISCURSIVOS

A pesquisa tem teor qualitativo e documental. Pretende examinar materiais discursivos, expostos por seis documentos que abordam inclusão e/ou Educação Física: (1) Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH); (2) Declaração de Salamanca; (3) Lei nº 13.146 (LBI); (4) Base Nacional Comum Curricular (BNCC); (5) o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), que é

uma extensão do PNE, porém com um viés para a Educação Especial. O Decreto 10.502/2020, que é o próprio PNEE, está suspenso pelo Supremo Tribunal Federal (STF) por conta de uma ação contrária do Partido Social Brasileiro (PSB) gerando um perjúrio. Portanto esse marco legal não está em vigência. Porém, por fazer emergir os posicionamentos em embate, interessa para nossa análise, e será discutido mais adiante. E, por fim, examinar-se-á o (6) Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal JA em Niterói (JA é o nome fictício da Escola Municipal para que não haja a identificação dela). Esses são os marcos legais que nos interessam, em grande parte mencionados e descritos no capítulo inicial dessa dissertação.

Os documentos acima listados embasaram a pesquisa por conta do seu conteúdo e relevância no âmbito mundial ou nacional, uma vez que esses aparecem na história de maneira a corroborarem o pensamento de que a vida humana é importante e que se torna necessário pensar sobre a inclusão de maneira ampla e abrangente.

A coleta documental, sendo suficiente para a composição do trabalho, está colocada de forma cronológica, dando a entender que os acontecimentos e a confecção dos documentos são progressivos como numa linha do tempo, não necessitando ir a campo para tal pesquisa. Assim, os documentos, livros e artigos selecionados para este trabalho serão utilizados para expor como a inclusão está posta ao longo dos anos desde a Segunda Guerra Mundial pela Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH), até os dias de hoje com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI).

Com relação aos artigos, um levantamento feito nas bases de dados do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estácio de Sá, com a palavra “Inclusão Escolar”, sem nenhum filtro, revelou 260 textos entre artigos, dissertações e teses a respeito desse tema. Na base *Scielo*, a busca foi realizada com os termos “Inclusão AND Educação Fundamental AND Educação Física” revelando 24 textos possíveis para utilização neste trabalho. A leitura dos resumos foi fator de exclusão bem como de utilização deles, sendo escolhidos por estarem relacionados aos assuntos de inclusão escolar, Educação Física e atuação de professores de Educação Física escolar realizando a inclusão.

Elencamos alguns autores relevantes já mencionados no capítulo inicial dessa dissertação. No campo da Educação Física: Bracht (2010). Na área de inclusão: Santos (2019), Mantoan (2011) e alguns outros agregam as duas áreas (inclusão e Educação Física): Silva e Contreras (2017), e Ribeiro (2009).

2.2.2 ANÁLISE RETÓRICA

Para examinar os documentos mencionados utilizaremos a análise retórica, sob a perspectiva da Nova Retórica cujos precursores são Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca (2014). Os autores se fundamentam na retórica de outrora, organizada por Aristóteles (2011), em que se examina a adesão de um auditório (*pathos*), um público por meio do discurso (*logos*) proposto por um orador, ou seja, quem enuncia (*ethos*).

A retórica é definida como uma arte que tem a finalidade de convencer, de persuadir, um público e/ou um auditório (REBOUL, 2004), que se entende como “toda produção verbal, escrita ou oral, constituída por uma frase ou sequência de frases, que tenha começo e fim e apresente certa unidade de sentido” (REBOUL, 2004, p. XIV), para enfim se ganhar a confiança do auditório, ou seja, “a arte da persuasão” (MATEUS, 2018, p. 47).

Para Aristóteles (2011), a retórica é o ato de observar, considerar, que em cada caso, pode ser admitido um resultado, para isso haverá uma maneira com a qual o orador escolherá os argumentos corretos de modo a persuadir o auditório. [...] “Quanto à retórica, todavia, vemo-la como o poder, diante de quase qualquer questão que nos é apresentada, de observar e descobrir o que é adequado para persuadir” (ARISTÓTELES, 2011, p. 44-45).

Na retórica antiga, o objetivo era falar em público de maneira a persuadir o auditório através da oratória. Assim, conforme Aristóteles (2011), a retórica tinha uma função:

Seu papel é, portanto, tratar das questões sobre as quais deliberamos e a respeito das quais não dispomos de artes ou sistemas que nos guiem, isso diante de um auditório incapaz de captar um argumento complexo, ou acompanhar um longo encadeamento de raciocínios (ARISTÓTELES, 2011, p. 48).

Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), em *Tratado da argumentação, a Nova Retórica*, sustentam a retórica como uma prática comunicativa de grande valor em que o discurso é sempre endereçado a alguém; esse discurso pode ser adaptável ao auditório para o qual se está dirigindo. Pensando nas palavras, “discurso”, “orador” e “auditório”, pensa-se em argumentação, algo que está sendo falado por alguém e direcionado a alguém, podendo ser de maneira escrita ou verbalizada (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014).

A retórica é utilizada para persuadir um auditório acerca de um assunto em que o orador coloca suas questões e, assim, tenta mudar o modo de pensar daquele grupo, ou seja, influenciar. É, assim, “a disciplina que estuda o modo como comunicamos persuasivamente com os outros” (MATEUS, 2018, p. 11).

Se o auditório altera a maneira de pensar uma causa, as estratégias de argumentação também são alteradas, ou seja,

mudando o auditório, a argumentação muda de aspecto e, se a meta que ela visa é sempre a de agir eficazmente sobre os espíritos, para julgar-lhe o valor temos de levar em conta a qualidade dos espíritos que ela consegue convencer (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 8).

Há de se preocupar como o auditório se dispõe, qual ou quais as estratégias cabíveis para se ter sucesso na adesão do auditório e como usar os argumentos adequados para alcançar tal adesão. Essa preocupação deverá ser do orador que imagina ou supõe o auditório ao qual se dirige, de maneira que o auditório pode alterar os meios pelos quais o orador se utilizou para o persuadir (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014). Desse modo, o orador vai construindo sua argumentação conforme o auditório vai demonstrando seu interesse no objeto da argumentação, e, assim, estabelece uma comunicação entre orador e auditório, um diálogo.

Por assim dizer, a retórica é uma atividade comunicativa em que podemos usar para não só persuadir os outros, mas também categorizar, dar valor ao que dizemos a fim de enfatizar o pensamento utilizado (MATEUS, 2018).

As estratégias retóricas que usamos cotidianamente enquanto oradores buscam dar ênfase ao que pensamos e, assim, convencer o auditório (interlocutor) a respeito de nossas percepções do mundo e da realidade. O auditório avalia o que ouve ou lê e, desse modo, age como se fosse um juiz, ou seja, aquele quem vai julgar, deliberar se há valor ou não acerca do assunto que lhe foi apresentado – aderindo, rejeitando, seja de modo parcial ou completamente. Portanto, “afetar o auditório, é para Aristóteles, uma questão, não de conhecimento ou de verdade, mas de persuasão no discurso” (MATEUS, 2018, p. 26). Assim, o auditório pode ou não aceitar as premissas, podendo contestar ou aceitar, integral ou parcialmente. De modo que “a autoridade do autor procede do que o auditório considera desejável” (MAZZOTTI, 2011, p. 154).

Mazzotti (2011) afirma que na psicologia social, assim como na Retórica, busca-se apreender as razões da influência e/ ou da persuasão, colocadas na situação discursiva. O primeiro fator, o de influenciar, gera uma atitude de mudança no auditório, já o

segundo, o de persuadir, é levada pelo orador por conta de sua convicção à causa que propõe. Não há como separar a relação do orador (*ethos*), que procura persuadir quanto à pertinência do que propõe para conduzir suas ações, com o auditório (*pathos*), posta pelo discurso (*logos*), que será admitido ou rejeitado pelo auditório em questão.

Como sustentam Mazzotti e Oliveira (1999), “nenhum discurso é persuasivo por si mesmo, ou seja, somente o conteúdo apresentado não basta para ganhar a adesão do auditório” (MAZZOTTI; OLIVEIRA, 1999, p. 1). Para tanto, há de se identificarem os esquemas argumentativos que atravessam os argumentos do orador e observar os meios que o orador utiliza para expor seus pontos de vista, suas crenças e representações.

Quando o orador expõe sua fala, ele utiliza mais de um esquema argumentativo. Desse modo, o argumento, posto no discurso, “coordena e condensa o que o orador e seu auditório sustentam em uma situação” (MAZZOTTI, 2011, p. 172) e que assim podem regular os acordos que podem fazer como os que podem firmar (MAZZOTTI, 2011).

Os argumentos, ainda, contam com as premissas, que são, segundo Mazzotti e Oliveira (1999), o que prepara o pensamento, a linha de raciocínio de quem está ouvindo, e a potencialidade da análise retórica se justifica para compreender os fenômenos sociais que colocam todos os elementos da ação, como o orador (*ethos*), o discurso (*logos*) e o auditório (*pathos*), na arte da argumentação, como destacam também Alvarenga e Mazzotti (2012). As premissas são estabelecidas por conta da escolha dos argumentos que, independentemente de quais sejam, são postos pelo orador ao auditório para sustentar o possível acordo prévio, que sustenta a comunicação diante da argumentação estabelecida (MATEUS, 2018).

Os argumentos podem ser colocados pelo orador em diferentes lugares, para Mateus (2018), “esses lugares são os elementos relativamente aos quais o orador pode mais facilmente assegurar o acordo do auditório porque se baseiam em aspectos partilhados” (MATEUS, 2018, p. 134) fazendo o auditório aceitar com mais facilidade tais formas argumentativas. Por exemplo, o lugar da qualidade, em que algo é melhor por ter qualidades raras, únicas. Ou ainda, o lugar da quantidade, por exemplo, a porcentagem de lucro maior se comparada à do último ano. Ou o lugar da ordem e o lugar da essência, o existente, ou ainda, da pessoa (MATEUS, 2018). Contudo, os lugares em que a argumentação se coloca são, preferencialmente, os lugares da quantidade e da qualidade. Tais lugares são utilizados pelo orador para se obter a adesão do auditório, buscando, assim, uma apreciação do que se estabelece mediante ao Acordo Prévio (MATEUS, 2018).

Com o Acordo Prévio estabelecido, o orador precisa preparar sua argumentação escolhendo qual argumento utilizar, sendo os quatro principais e mais utilizados na argumentação: (1) argumentos quase-lógicos, (2) os argumentos fundados na estrutura do real, (3) os argumentos que fundam a estrutura do real e (4) os argumentos por dissociação. Essa categorização foi estabelecida por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014).

Os Argumentos Quase-Lógicos são aqueles utilizados para provar que algo é plausível, ou seja, um ponto ser razoável, possível e verossímil; são argumentos que se parecem com a lógica matemática, “são aqueles raciocínios que se aparentam com os raciocínios demonstrativos da Lógica Formal” (MATEUS, 2018, p. 136).

Os Argumentos Fundados na Estrutura do Real são “aqueles que se fundamentam por conta das crenças e valores que determinado grupo tem. Estes são ligados à busca da causa por conta do efeito que se produz” (ALVARENGA; MAZZOTTI, 2012, p. 186).

Os Argumentos que fundam a Estrutura do Real são os argumentos que se utilizam de modelos que servem de inspiração para que os exemplos possam ocorrer; passando por molde, algo que seja referência a ser seguida ou não. Assim, esse tipo de argumento aponta o que se espera que seja feito ou não utilizando-se das ilustrações que podem ser aplicadas ao molde proposto. Utilizam-se das ilustrações que podem ser aplicadas a esse tipo de argumento. Um exemplo clássico desses argumentos são as metáforas e as metonímias que são empregadas como analogias, estabelecendo, assim, “uma relação entre o que se pretende argumentar (o tema – A e B) e um elemento que se vai procurar noutro campo da realidade (o foro– C e D) e que já é aceito pelo auditório (isto é, integra o Acordo Prévio)” (MATEUS, 2018, p. 146). Assim, “A metonímia compara entes de mesmo gênero e mesma espécie” (MAZZOTTI, 2011, p. 158).

Há, em contraponto, os Argumentos por Dissociação de Noção. Aqui uma expressão, uma unidade, é separada em dois termos (com qualidades / predicativos diferentes) “para sustentar o que é real pela afirmação do que aparente ou enganoso” (ALVARENGA; MAZZOTTI, 2012, p. 194), ou seja, uma noção é separada para dar um grau de importância a um termo em detrimento de outro.

Sua tarefa principal é dirimir incompatibilidades ao encontrar um caminho (distinguo) ou terceira via entre aquilo que seria irredutivelmente inconciliável. Os argumentos por dissociação reordenam os fatos aparentemente incompatíveis, ao fazer desaparecer – precisamente pela dissociação – essa incompatibilidade ou antagonismo (MATEUS, 2018, p. 148).

Além desses esquemas, há a retórica abreviada (slogans / clichês), proposta por Reboul (1984), uma outra forma que resume um pensamento em palavras de impacto, um lema, palavras de ordem unida, enfim, “é um enunciado conciso, anônimo, extremamente polissêmico que mobiliza as pessoas em favor de uma causa” (REBOUL, 1984, p. 84). Um argumento forte e direto em que o auditório não consegue se contrapor, ou seja, não há como contradizê-lo, pois, é eficiente contra os ataques do auditório (MAZZOTTI; ALVES-MAZZOTTI, 2010).

O slogan e o clichê defendem uma causa que irá mostrar o que se pretende fazer e como vai ser feito, bem como os valores que vão sustentar essa prática (MAZZOTTI; ALVES-MAZZOTTI, 2010). Praticamente não há réplica ao slogan, o auditório dificilmente consegue retrucá-lo, daí, sua eficácia e o impacto de seu efeito diante da argumentação (REBOUL, 1984).

Assim, as palavras têm poder por si próprias, seu uso no lugar e colocadas de maneira correta podem ser de uma precisão na argumentação. Desse modo, “o slogan é muito mais uma resposta completa e fechada que encerra o pensamento, tornando-o ‘cativo’” (REBOUL, 1984, p. 5). O autor traz o slogan como sendo uma arma que cativa o auditório com suas palavras, potencializando, assim, a persuasão desse auditório.

O slogan tem sentido e não está vazio de significados, tem um propósito, uma mensagem a dizer, uma manifestação de uma postura de colocar o auditório em xeque, fazê-lo pensar, e, assim, mudar de opinião ou fortalecê-la.

Podemos observar muitos slogans serem utilizados na educação e nas leis que foram estabelecidas em favor da educação têm um apelo na utilização deles. “A formulação de leis e normas é fruto de acordos políticos, os quais também acontecem a partir de intensos debates entre pessoas” (ALVARENGA; MAZZOTTI, 2012, p. 179), estabelecendo, assim, um jogo argumentativo em que o orador procura a adesão dos parlamentares as premissas dos seus argumentos (ALVARENGA; MAZZOTTI, 2012).

Outro aspecto que a análise retórica permite elucidar sobre as leis é o auditório ao qual ela é endereçada. Sobre isso, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) afirmam que a redação das leis está diretamente focada a um auditório que eles chamam de auditório universal, composto por toda e qualquer pessoa a quem a lei se dirige. Assim, o auditório universal é “constituído por cada qual a partir do que sabe dos seus semelhantes, de modo a transcender as poucas oposições de que tem consciência” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 37).

Dessa maneira, pretendemos expor o que os professores dizem ser preferível no ensino escolar da Educação Física no contexto da inclusão de alunos com deficiência, em que “destacam-se os valores que, ao serem reconhecidos por um determinado grupo social, são entendidos como verdade, uma vez que influenciam a tomada de decisões e orientam as ações” (ALVARENGA; MAZZOTTI, 2012, p. 183).

No próximo capítulo, faremos uma análise de marcos legais e dos textos (teses/dissertações/artigos) que podem expor as representações sociais que investigamos. As proposições dos documentos serão examinadas à luz da Nova Retórica com o intuito de apresentar os raciocínios que têm adesão e rejeição do auditório, bem como os esquemas argumentativos de influência social mais ampla. Já a análise dos esquemas argumentativos e seus significados possibilitará identificar as representações sociais de Educação Física por professores no contexto da inclusão de alunos com deficiência.

CAPÍTULO III

3.1 ANÁLISE RETÓRICA DAS LEIS

A análise retórica será a metodologia que utilizaremos para examinar os documentos legais que foram selecionados para elucidar a postura dos professores de Educação Física frente à inclusão de pessoas com deficiência no ambiente escolar e como esses atores sociais se posicionam em relação a ela.

A retórica é uma ciência antiga, sistematizada por Aristóteles no século V a.C. Ela foi ampliada na metade do século XX por Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca no movimento da Nova Retórica, sendo definida pela busca da adesão do auditório (*pathos*) frente ao discurso (*logos*) proposto pelo orador (*ethos*). Contudo, a figura do auditório não é somente a de ouvir os argumentos do orador, é também uma figura de juiz, que vai deliberar a favor ou contra os argumentos que o orador propuser. Ou seja, alguém fala para alguém num determinado lugar e com uma justificativa ou convicção. A relação entre a pessoa que fala e a que ouve se estabelece por conta da comunicação que será sustentada através da argumentação em que se procurará convencer aquele que está ouvindo.

Baseado nessa tríade da comunicação, o orador procura, através do discurso, persuadir o auditório, que julgará se o argumento é, de fato, pertinente ao que o orador propõe. Assim, o auditório precisará reconhecer as técnicas argumentativas para não ser ludibriado quanto aos argumentos utilizados pelo orador e não tomar alguma decisão erradamente (MAZZOTTI, 2011). Dessa forma, a retórica é considerada um lugar de muitas possibilidades (MATEUS, 2018). “A persuasão, ao pressupor um sujeito livre, passível de aceitar ser convencido, possibilita a discussão dessas possibilidades orientada para a efetiva tomada de decisão” (MATEUS, 2018, p. 24).

Segundo Mazzotti (2011), Aristóteles definiu três gêneros retóricos clássicos, são eles: o gênero deliberativo, que acontece nas assembleias decidindo as ações futuras; o gênero judiciário, que julga o que aconteceu no passado, presente em julgamentos; e o gênero epidítico, que acontece para “afirmar e reafirmar os valores do grupo” (MAZZOTTI, 2011, p. 152), consolidando, assim, o que o grupo acha pertinente acerca da beleza com que o discurso foi realizado e em virtude dos valores sociais em que o grupo está inserido. A interpretação da fala do orador é o que acontece na análise retórica devido aos raciocínios pelos quais são expostos (ALVARENGA; MAZZOTTI, 2012).

Cada discurso pode ser analisado por mais de um esquema argumentativo, que sofrerá influência direta de onde a situação está acontecendo (meio social) como também da época em que ocorrem os fatos (influência histórica). Por conta disso, a análise deverá seguir a linha de raciocínio que leva em conta os valores, crenças, hábitos, maneira de pensar, e tudo aquilo que se considera verdade para que o juízo, pelos atores sociais, seja efetivado (ALVARENGA; MAZZOTTI, 2012).

Diante disso, se faz necessário analisar as técnicas argumentativas que os oradores utilizaram bem como estas foram colocadas pelos oradores ao auditório, pois esta “é uma actividade eminentemente comunicativa pela qual influenciámos os outros” (MATEUS, 2018, p. 12).

3.2 DECRETOS E LEIS

Depois da Segunda Guerra Mundial, alguns movimentos sociais foram finalizados com declarações que foram, exclusivamente, confeccionadas para assegurar ao ser humano o direito à vida. A partir de então, muitos países também seguiram esse caminho e confeccionaram as suas leis e constituições a respeito dos direitos do seu povo.

A Declaração Mundial de Direitos Humanos foi estabelecida ao findar a Segunda Grande Guerra por países e representantes legais de países que estavam estarecidos com a grande barbárie que aconteceu na humanidade.

Nesse contexto, percebe-se que o orador necessita conhecer o seu auditório para que o discurso, a comunicação, seja feita e tenha bem êxito, ou seja, tenha o resultado desejado pelo orador. Ainda assim, “para argumentar é necessário considerar o consentimento e a participação do outro” (ALVARENGA; MAZZOTTI, 2012, p. 183).

Diante disso, foi instaurada uma declaração que promovia, entre outras coisas, o direito do ser humano e, considerando que a melhor coisa do ser humano é fazer valer o seu direito à vida, estabeleceu:

Agora portanto a Assembleia Geral proclama a presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade tendo sempre em mente esta Declaração, esforce-se, por meio do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Países-Membros quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948, p. 1).

Com a Declaração Universal dos Direitos Humanos estabelecida em 1948 foi realizada a convenção em Salamanca, na Espanha, em que países e seus representantes legais se reuniram a fim de estabelecer diretrizes básicas para a formulação de políticas e sistemas educacionais pensadas dentro do movimento de inclusão social. Assim, foi estabelecido um acordo tendo como compromisso com a educação de pessoas com deficiência. De acordo com Salamanca (UNESCO, 1994),

o qual demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional. Notando com satisfação um incremento no envolvimento de governos, grupos de advocacia, comunidades e pais, e em particular de organizações de pessoas com deficiências, na busca pela melhoria do acesso à educação para a maioria daqueles cujas necessidades especiais ainda se encontram desprovidas; e reconhecendo como evidência para tal envolvimento a participação ativa do alto nível de representantes e de vários governos, agências especializadas, e organizações intergovernamentais naquela Conferência Mundial (UNESCO, 1994, p. 1).

Esses acordos internacionais foram impulsionadores para a confecção de um modelo e constituições acerca de leis para a vida humana nos países por todo o mundo, estabelecendo estatutos para o ser humano ser respeitado, garantindo a vida, a liberdade, a propriedade, a boa convivência, a capacidade de produzir e poder colher de volta, assim como receber dessa produção.

No Brasil, foi promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil, em outubro de 1988 (BRASIL, 1988), que estabelece, no artigo 5º, que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, [...]” seguindo, assim, o texto na enumeração de variados artigos referentes aos direitos e penalidades do não cumprimento do artigo.

A partir da Constituição Brasileira em 1988, foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015), cujo artigo 1º determina que é “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015).

No capítulo quarto da LBI é descrita toda a legislação dos direitos da Pessoa com Deficiência em relação à educação. Podemos destacar o artigo 27, parágrafo único, que determina que

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015, cap. 4, art. 27, parágrafo único).

Como a LBI, a Constituição Brasileira e tantos outros documentos legais sustentam o direito à educação para pessoas com deficiência, Gomes (2012) também sustenta que a educação é um direito. Entretanto, o direito de alguém ou um grupo à educação não se dá apenas com o intuito utilitário de educar “para alguma coisa”, mas também se tendo em vista uma educação que “deve ser garantida de forma igualitária, equânime e justa” (GOMES, 2012, p. 688). Assim, no decorrer dos anos, a grande alteração e acrescentamento às leis sobre direito à educação se dão por conta dos termos equidade, justiça e igualdade, não apenas educação pela educação, mas uma educação imparcial e com retidão, com senso de justiça e a qual todos têm direito de modo concordante.

Em setembro de 2020, foi proposto o Decreto de nº 10.502/2020, o Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2020), em que se criou uma Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida com a proposta de que a política educacional necessita de uma atenção especial. Todavia, esse decreto não entra em vigor por conta do pedido de anulação do Partido Socialista Brasileiro (PSB) atendido pelo STF, que, concordando com a alegação do partido, considerou-o inconstitucional. Porém, para uma análise dos marcos legais, tanto a Lei nº 13.146/2015, quanto o Decreto nº 10.502/2020, são interessantes para a pesquisa. O artigo 1º dispõe que

Fica instituída a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2020, art. 1º).

Os marcos legais anteriormente citados são fundamentações legais da construção do processo de inclusão, constituídos para dar sustento à educação inclusiva, uma vez que outros valores foram ganhando relevância para a sociedade. “Esse processo vem se

acelerando, sobretudo, a partir dos anos 1990 com o reconhecimento da Educação Inclusiva como política educacional prioritária na maioria dos países, entre eles o Brasil” (GLAT, 2007, p. 344), produzindo, prioritariamente, sujeitos de direito que são diversos. Porém, essa diversidade ainda é tratada “de forma desigual e discriminatória ao longo dos séculos e ainda não foi devidamente equacionada pelas políticas de Estado, pelas escolas e seus currículos” (GOMES, 2012, p. 688).

As declarações servem de base para as regulações de cada país, pois são acordos internacionais cuja argumentação pretender atingir a todos e cada um dos países signatários. Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), os objetos de acordo dessas declarações podem se referir ao *real* ou ao *preferível*. No caso do real, há os *fatos*, *que são* demarcados no tempo e *verdades*, que se fundamentam em ocorrências de longa duração como teorias da ciência ou dogmas religiosos. Já quanto aos valores do *preferível*, pode-se dizer que estão colocados de acordo com o que o grupo acha ser o melhor a se pensar, o que se considera verdade, pois estes auxiliam não só na tomada de decisão do auditório sobre a argumentação, mas também no direcionamento das ações (ALVARENGA; MAZZOTTI, 2012).

Assim, esses objetos de acordo baseados na estrutura do real são aqueles que foram experimentados, vivenciados e se baseiam em juízos de valor, em vivências e crenças dos atores sociais. Desse modo, “os valores encontram-se em todo tipo de argumentação, inclusive nos raciocínios de caráter científico” (ALVARENGA; MAZZOTTI, 2012, p. 183). Como sustenta Mateus (2018), “a força da argumentação só é possível porque existe um orador que estabelece o início da argumentação naquilo em que o auditório já acredita e para o qual já se encontra motivado” (MATEUS, 2018, p. 128).

Há valores com os quais todo e qualquer auditório *a priori* se identifica, que são os valores da “Educação” e dos “Direitos Humanos”. Estes reúnem na mesma perspectiva aqueles que estão se comunicando. Porém, quando esses valores são destrinchados mais detalhadamente, a perspectiva pode mudar e dá-se uma nova direção para que se discuta o valor em questão na direção da singularidade de cada grupo (ALVARENGA; MAZZOTTI, 2012). Como por exemplo, destacamos aqui a afirmação de Mantoan (2006) acerca da educação, quando aponta um novo caminho para os rumos da educação em que os componentes curriculares escolares precisam se alinhar, estabelecer contatos, de maneira que se ativessem trabalhando seus conteúdos de modo que eles ‘conversem

entre si' e não estejam isolados, colocados em 'caixas' ou sendo apresentados separadamente aos alunos. A partir disso, Mantoan (2006, p. 7) destaca

A educação, como espaço disciplinar, mas também inter, trans e multidisciplinar, em que as fronteiras entre os distintos campos de conhecimento se entrecruzam e, muitas vezes, se tornam difusas, solicita cada vez mais dos profissionais que nela atuam a capacidade de dialogar e transitar por caminhos insólitos e desconhecidos.

Isso posto, há de se pensar que a educação é um conceito mais amplo, entremeado e enriquecido por todos os componentes curriculares, buscando um acrescentamento de todas as possibilidades de aprendizado. Usando uma metáfora para ilustrar o pensamento anterior, é como uma *vitamina* (bebida) em que utilizamos várias frutas com valores nutricionais diferentes buscando a nutrição integral do indivíduo. A metáfora é uma figura de linguagem utilizada para ilustrar um pensamento colocado pelo orador. Segundo Mazzotti (2003) “a metáfora, por sua característica central, é uma condensação de significados produzida a partir da analogia, sendo, por isso, considerada uma analogia condensada” (MAZZOTTI, 2003, p. 92). Nessa metáfora, utilizada pela autora, para ilustrar a congruência dos conteúdos dos componentes curriculares oferecidos aos alunos, pode-se observar a utilização de objetos tão diferentes, que empregados de forma alusiva, trazem à luz a ideia que se quer estabelecer, provando assim seu argumento. E, assim, esse conhecimento diferente é posto para provar o argumento utilizado pelo orador (MATEUS, 2018).

Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014), o discurso educativo é semelhante ao discurso epidítico, que não procura a valorização do orador, mas sim, criar uma “certa disposição entre os ouvintes” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 60), ou seja, é centrado na comunhão de juízos compartilhados pelos membros de um grupo. Assim, ao contrário dos discursos jurídicos e deliberativos, que procuram uma tomada de decisão e sugerem uma tomada de ação, o discurso epidítico, como discurso educativo, procura provocar uma disposição para a ação, o que o faz ser mais próximo do pensamento filosófico (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014). Portanto, “o objetivo da argumentação não é tanto a precisão de certas mobilidades lógicas atribuídas às afirmações como os meios de obter a adesão do auditório graças às variações na expressão do pensamento” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 185).

A inclusão não é somente a inclusão social que é vista de maneira mais ampla, dando-se pela inclusão da pessoa com deficiência na sociedade em todos os registros das

atividades humanas, mas também a inclusão escolar, que é um dos registros, e que se dá pelo fato de a pessoa com deficiência frequentar, conviver e estudar no mesmo ambiente escolar que as demais pessoas. Assim, “a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldade de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral” (MANTOAN, 2015, p. 28), ou seja, estamos diante de um remanejamento de valores sociais, o que implica tomadas de posição, atitudes compatíveis e engajamento coerente com tal proposição.

Por conta da singularidade de cada grupo, tem-se a hierarquização de valores, isto é, os valores podem ser os mesmos para diferentes grupos, mas não estão no mesmo pé de igualdade, ou seja, não têm a mesma equivalência. Com isso, os valores variam e são hierarquizados (categorizados e mesmo classificados), de acordo com o que se diz ou se considera preferível para o grupo, colocando a preferência do que será discutido ou analisado (ALVARENGA; MAZZOTTI, 2012).

Desse modo, a argumentação vai sendo estabelecida entre o orador e o auditório de maneira que se coloca o que se considera preferível mediante aos valores que foram pontuados, “pois os acordos são sustentados na aquiescência dos lugares entre interlocutores na argumentação” (ALVARENGA; MAZZOTTI, 2012, p. 184).

Os argumentos quase-lógicos são argumentos que são propostos como razões matemáticas, “lugares que são esquemas que parecem lógicos, daí serem denominados quase-lógicos” (MAZZOTTI, 2008, p. 137). A classificação dos lugares em que esses argumentos são colocados são: lugares da qualidade, da quantidade, da ordem, da essência, do existente, porém os mais utilizados pelo orador em seus argumentos são os da quantidade e da qualidade (MAZZOTTI, 2008).

As leis e declarações normalmente argumentam no lugar do preferível da *quantidade*. Segundo Mateus (2018, p. 134-135) “O lugar do preferível da quantidade afirma a preferência daquilo que oferece mais coisas, o que proporciona mais prazer, aquilo que é mais durável ou mais frequente”. Esse tipo de argumento se preocupa em estabelecer a quantidade de algo a algum sujeito a quem se está comunicando, pois entende que esse lugar da argumentação se faz persuasivo. Quando se escreve que “todos” têm direito a alguma coisa, o lugar da quantidade fica reforçado pela palavra “todos”, em que toda e qualquer pessoa possível seja alcançada pela proposição dessa lei.

Ao serem argumentadas frequentemente no lugar do preferível da quantidade, as leis também pretendem atingir um auditório universal. Segundo Perelman e Olbrechts-

Tyteca (2014, p. 37), “o auditório universal é constituído por cada qual a partir do que se sabe de seus semelhantes, de modo a transcender as poucas oposições de que tem consciência”. O auditório universal é, portanto, o auditório que está apto a receber os benefícios da lei dentro do grupo de pessoas possível para que a lei seja realizada.

Há uma diferença entre auditório universal e auditório particular estabelecida por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014). Esse último precisa de uma argumentação específica, e um público específico também, já o auditório universal tenta abranger todos aqueles que pertencem ao coletivo em que o argumento se estabelece possível com uma argumentação mais ampla e cabível a todos.

Tendo feito essas explicações teóricas acerca dos tipos de argumentos majoritariamente utilizados na formulação de leis, é possível retornar aos dois últimos marcos legais. São eles: (1) a Lei Brasileira de inclusão e (2) o Plano Nacional de Educação (PNE) nos quais encontramos apenas uma meta – a meta 4, que trata da universalização da educação.

Portanto, em ambos os marcos legais encontramos argumentos típicos utilizados no discurso da inclusão social, uma argumentação de integração, uma argumentação que tem a preocupação de colocar todos no mesmo nível de igualdade e que deve abranger a todos quanto possível, dando possibilidades e acesso às pessoas com deficiência.

Assim, embora todos não sejam exatamente iguais, pois cada um tem suas particularidades e suas deficiências, o conceito que se estabelece neles é o de todos terem o direito de acesso a algum benefício, a despeito dessas deficiências.

3.3 A LEI Nº 13. 146, DE 2015 (LBI) E A LEI Nº13.005, DE 2014 (PNE)

A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº13.146) foi promulgada em 2015 e seu objetivo é “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, Art. 1º).

O artigo primeiro da LBI é sustentado no lugar da quantidade, uma vez que estabelece a igualdade de todos terem acesso aos “direitos das liberdades fundamentais” (...) “visando a inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, Art.1º). Com o intuito de alcançar todas as pessoas com deficiência, a lei é estabelecida para que todos tenham condições de igualdade na sociedade brasileira.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no decênio de 2014 a 2024. Nele há a meta 4 que, entre outras, tem a preocupação de destacar que a educação inclusiva aconteça de forma universal, que a educação inclusiva seja completa, com um alcance geral, buscando sua totalidade, tendo meios variados de atuação.

A meta 4 no Plano Nacional de Educação propõe a universalização do ensino, da educação. E, analisando retoricamente o discurso proposto, pode-se examinar que o lugar em que o discurso foi realizado se fundamenta no lugar da quantidade, uma vez que pretende que a abrangência seja a maior possível quando estabelece a “universalização” do ensino para alunos com deficiência, ao buscar, prioritariamente, generalizar o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de preferência na rede regular de ensino.

O termo ‘universal’ é utilizado para caracterizar todos, ou seja, ter maior abrangência na sua captação. Colocando assim, todos os alunos igualmente na mesma condição para poderem receber uma educação igualitária e sem qualquer diferenciação no seu tratamento.

3.4 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

O que é um Projeto Político Pedagógico (PPP)? O Projeto Político Pedagógico (PPP) é construído pela comunidade escolar e será o documento que guiará os docentes, discentes e os gestores da comunidade escolar nos conteúdos programáticos, como também nos conteúdos de ordem emocional e social durante um período. Nele, prevalece o que se considera importante em relação aos valores de uma instituição, pois é responsável por guiar o coletivo de professores que, por sua vez, também estabelece seus planos de ensino visando a inclusão de todos. “Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes” (BRASIL, 2017, p. 15).

A definição acontece quando dizemos o que algo é. Isso se dá porque tudo pode ser definido, pois há pontos de identificação, logo, uma identidade (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014). Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014)

todo uso de conceito, toda aplicação de uma classificação, todo recurso à indução implica na redução de certos elementos ao que neles há de idêntico ou

de intercambiáveis; [...] o procedimento mais característico de identificação completa consiste no uso das definições” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 238).

Isso é um argumento quase-lógico, pois, quando se define algo, a relação que se estabelece é de que algo é igual a outra coisa. Toda definição é composta por duas partes, o termo que é definido (*definiendum*) e o definidor (*definiens*) que está sendo dito sobre ele (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 238) e ambos são intercambiáveis. Então, na citação acima, PPP = documento que será norteador das atitudes pedagógicas na comunidade escolar. Assim, a definição de PPP é definida em um documento que irá nortear como o corpo docente da escola vai se guiar em relação à conduta com o aluno, bem como em relação à comunidade escolar durante um período.

Segundo Zanato, Savarezzi e Gimenez (2022)

o projeto político pedagógico da escola deve ser, portanto, um compromisso definido coletivamente, a partir de um processo de planejamento participativo, e deve ser constituído a partir de um processo democrático de decisões, por meio das quais serão dadas diretrizes ao trabalho pedagógico, tanto no que diz respeito à organização da escola como à sala de aula, delineando a sua identidade e representando as intenções e ações educativas que se deseja realizar (VEIGA, 1998; PADILHA, 2001; VASCONCELLOS, 2010 *apud* ZANATO; SAVAREZZI; GIMENEZ, 2022, p. 151).

Os autores acima citados salientam que o plano de ensino do professor trabalhado com os alunos de forma isolada não tem a mesma potência quando trabalhado em conjunto com o projeto político pedagógico da instituição, podendo se tornar inadequado. Diante disso, o professor adequa seu plano de ensino de modo que se estabeleça a conexão entre o que a escola, a comunidade escolar e o que o professor pretende abordar durante suas aulas. “A partir de sua elaboração, o professor expressa as suas intenções e expectativas a respeito desse processo para seus alunos” (ZANATO; SAVAREZZI; GIMENEZ, 2022, p. 151).

As estratégias de ensino, no que tange à inclusão de alunos com deficiência, precisam estar alinhadas juntamente com os conteúdos para que os que estão excluídos sejam absorvidos e integrados ao grupo. Daí, pode-se dizer que o plano de ensino do professor deverá ser pensado a partir dos conteúdos escolhidos de modo que sejam aplicados e ensinados por meio de práticas inovadoras. Tais práticas deverão atingir e afetar seus alunos de maneira que todos sejam contemplados mesmo que gerem incomodo por contribuir “para levar todos a saírem da zona de conforto” (ZANATO, SAVAREZZI; GIMENEZ, 2022, p. 150). “Assim, as adaptações curriculares podem ocorrer no âmbito

do projeto político pedagógico, no currículo da classe ou por meio de adaptações individualizadas, orientadas especificamente às demandas de cada criança” (ZANATO; SAVAREZZI; GIMENEZ, 2022, p. 151).

A Escola JA é uma escola municipal, que está situada no Morro do Céu, no bairro do Caramujo, em Niterói, estado do Rio de Janeiro. Atende a comunidade carente do entorno do bairro que está sujeito ao poder paralelo, sofrendo com tal violência. Recebe inúmeros alunos com deficiência que vivem naquele bairro. Contudo, os recursos para que o acolhimento aconteça de forma plena são debilitados, pois faltam professores de apoio, não atendendo os alunos com deficiência na sua completude. Ainda assim, a escola JA tem a preocupação de construir um Projeto Político Pedagógico que demonstre a preocupação em relação à percepção à recepção desses alunos.

Para tanto, a Escola Municipal JA, em Niterói, destaca em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) que:

Nesta unidade escolar, cabe à Equipe Técnica Pedagógica em conjunto com os professores de sala de recursos, apoio e regentes, identificar e desenvolver estratégias educativas visando à superação das dificuldades de aprendizagem dos alunos, incluindo em suas ações: avaliação do aluno, a gestão do seu processo de ensino-aprendizagem e acompanhamento desse aluno na sala de recurso multifuncional e na interlocução com os familiares (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2019, p. 26).

Na citação acima, encontramos o argumento quase-lógico. Argumentos quase-lógicos são pensados de maneira a expor o argumento como se fosse uma operação matemática. Como, por exemplo, uma coisa ser igual a outra, ou, a soma de vários fatores resultarem em uma coisa, e, estabelece-se quando partes são somadas para que através da soma se obtenha o resultado desejado. Ou seja, pensamos buscando uma lógica “raciocínios formais, lógicos ou matemáticos” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 219). Assim, podemos observar uma soma quando se diz que a “equipe pedagógica” + “professoras da sala de recursos” + “apoio” + “regentes” = “fazer os alunos com deficiência superarem as dificuldades”. Essa soma que pretende ser matemática tem a relação de fatores que, somados, resultam em uma ação positiva em favor do aluno com deficiência para a superação das suas dificuldades.

Além disso, a dinâmica necessária para que todos os alunos sejam contemplados e atendidos pelos profissionais da educação é que ela (a dinâmica) seja flexibilizada, adaptada “para atender as necessidades educacionais de todos os alunos” (ZANATO; SAVAREZZI; GIMENEZ, 2022, p. 150).

Por isso a inclusão escolar exige o ensino coletivizado e atividades diversificadas para atender todos os alunos. Na nossa escola as atividades são inclusivas e o professor de sala de recursos trabalha em conjunto com o professor de sala de aula e apoio, fornecendo estratégias, onde o ensino não se diferencia para alunos com mais ou menos dificuldades de aprender um dado conteúdo (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2019, p. 26).

O raciocínio utilizado na confecção do PPP da Escola Municipal JA também foi o argumento quase lógico ao ‘somar’ as forças de diferentes profissionais para obter um resultado positivo em relação ao aluno com deficiência, afirmando, assim, que a escola é uma escola de caráter inclusivo. Entretanto, o que se deve pontuar é que “apesar de a educação ser um direito fundamental, expresso no art. 6º da Constituição Federal – um direito social –, os alunos com deficiência tornam-se invisíveis aos *outros*” (SOUZA; SOUSA; GONÇALVES, 2020, p. 1033), significando assim, a negação dos direitos.

As autoras Souza, Sousa e Gonçalves (2020) também destacam o abandono da escola por parte do governo quando este se omite diante dos “grandes desafios enfrentados com a desvalorização da profissão docente, a falta de estrutura física e material, a quantidade de alunos por sala de aula e a falta de apoio por parte do ‘governo’” (SOUZA; SOUSA; GONÇALVES, 2020, p. 1033). Embora o abandono do governo seja salientado pelas autoras, encontramos no projeto político pedagógico a corroboração da ideia sustentada acima, tanto o compromisso da escola, como do profissional, em atender esse aluno com deficiência, e destaca que

apesar de assegurado pelo decreto 6571/2008 o AEE ainda não está implementado em todas as escolas brasileiras. Porém, o município de Niterói, onde se localiza nossa escola, destaca-se na política de educação inclusiva, viabilizando o atendimento educacional que garante a aprendizagem dos alunos NEE. Para que as mudanças aconteçam é necessário conscientização dos sujeitos envolvidos no processo educacional (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2019, p. 26).

Na citação acima, o AEE é o Atendimento Educacional Especializado, que se trata de professores de apoio nas unidades escolares que dão suporte aos alunos com deficiência, trabalhando com esse público de modo que atenda às necessidades de tais alunos. Desde 2008, o direito a atendimento escolar é garantido pelo Decreto nº 6571/2008, atualmente revogado pelo Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011). Desse modo, o município de Niterói tem a preocupação em garantir não só o atendimento, mas também a aprendizagem desses alunos em todo o processo deles nas escolas da rede

municipal. Infelizmente, Gomes (2012, p. 689) aponta que “um dos limites que ainda persiste está no fato de que a maioria dessas ações ainda se limita às políticas de governo. Falta o seu enraizamento como políticas de Estado”.

A flexibilização do currículo pode acontecer quando o profissional de educação tem acesso a um programa de formação, de maneira que este seja exposto de diversos modos em que os conteúdos possam ser abordados pelo profissional da educação atendendo a necessidade do aluno com deficiência. A multiplicidade das ações que o docente pode lançar mão para atender tal aluno pode ser fundamental para que este consiga aprender e apreender os conteúdos necessários para seu desenvolvimento (ZANATO; SAVAREZZI; GIMENEZ, 2022).

Uma escola inclusiva é aquela que muda sua estrutura, seus valores e suas atitudes de maneira a adaptar-se e entender, com qualidade, a diversidade presente nela. Sendo assim, esta postura deve estar expressa em seu projeto político pedagógico como forma de reafirmar o compromisso por uma educação que atenda a todos os alunos com qualidade pedagógica. A educação inclusiva não se restringe simplesmente a ações, é uma questão, principalmente, de valores e concepções que permeiam toda uma organização (RODRIGUES, 2006 *apud* ZANATO; SAVAREZZI; GIMENEZ, 2022, p. 155).

O entendimento de que se educa alguém para realizar alguma coisa é presente na sociedade, entretanto, “não se educa ‘para alguma coisa’, educa-se porque a educação é um direito e, como tal, deve ser garantido de forma igualitária, equânime e justa” (GOMES, 2012, p. 688). Dá-se importância ao que será produzido pelo aprendiz, tanto na matemática quanto no letramento, todavia, o que deve ser o alvo na educação é o “sujeito social, entendidos como cidadãos e sujeitos de direito” (GOMES, 2012, p. 688). “As atividades escolares são diversificadas, para que todos os alunos, com e sem deficiência, possam escolhê-las livremente e tenham autonomia para realizá-las, de acordo com a capacidade de cada um” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2019, p. 26).

Equidade é a palavra ou expressão que, dentre outros significados, destacamos o de que ela é o que “manifesta senso de justiça, imparcialidade, respeito a igualdade de direitos” (EQUIDADE, 2020). Essa expressão é o diferencial nos documentos estabelecidos outrora e que podemos ver presentes nos documentos atuais. Ela está presente no artigo 205 da Constituição Brasileira e está unido a outros termos que corroboram com a ideia de que “a educação é um direito de todos” (BRASIL, 1988, art. 205).

Frente às necessidades das escolas em relação à educação inclusiva, os profissionais que estão presentes no ambiente escolar ainda fazem o que é possível para que o aluno não seja excluído, além de todos os meios e métodos para que haja o desenvolvimento e aprendizagem desse aluno diante das especificidades dele. Nesse caso, o projeto político pedagógico entra em ação fundamentando o que é necessário para que essa ação de inclusão possa ocorrer. Como sustenta Santos (2006 *apud* GOMES, 2012, p. 687), “temos o direito de ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”.

3.5 ARGUMENTOS E OS ELEMENTOS DO DISCURSO

Dentro da comunicação há diferentes maneiras de argumentar. O orador se utiliza de técnicas argumentativas que se estabelecem a partir de argumentos que são colocados para o auditório, procurando a melhor maneira de fazê-lo, buscando sempre que esse auditório seja persuadido.

Assim, o discurso precisa estar embasado em argumentos que busquem a melhor maneira de colocar um certo ponto de vista para que o orador consiga gerar um vínculo comunicacional com o auditório. Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014, p. 33), é “a natureza do auditório ao qual alguns argumentos podem ser submetidos com sucesso que determina em ampla medida tanto o aspecto que assumirão as argumentações quanto o caráter, o alcance que lhe serão atribuídos”.

Toda argumentação tem como objetivo a adesão dos espíritos aos argumentos que são pontuados para pousar as ideias com o intuito de que o auditório manifeste a deliberação (a favor ou contrária), “ou pelo menos, crie neles [*ouvintes*] uma disposição para ação, que se manifestará no momento oportuno” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 50).

Estabelecido esse vínculo, o orador, que bem deve conhecer seu auditório, procurará arrumar os pontos da melhor maneira, procurando, assim, persuadir esse auditório com argumentos que imagina ser os mais próprios para ele. Um discurso retórico jamais ganha a completa adesão senão obtiver os argumentos certos para que o auditório seja persuadido (MATEUS, 2018). Diante disso, o orador necessita de ter não só os argumentos certos como também adequá-los à realidade do auditório e ainda assim, “harmonizá-los num discurso coerente” (MATEUS, 2018, p. 125).

Embora os argumentos sejam para buscar a persuasão do auditório, “eles não são fórmulas milagrosas de persuasão” (MATEUS, 2018, p. 126). É importante que se tenha muita atenção às premissas da argumentação “que formam o ponto de partida da argumentação” (MATEUS, 2018, p. 126), “e, depois, sobre a maneira pela qual estes se desenvolvem, graças a um conjunto de processos de ligação e de dissociação” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 73).

As premissas são uma preparação para os argumentos que serão colocados posteriormente e já preparam o auditório para tais argumentos. Elas vão preparar o auditório na deliberação (a favor ou contra), de maneira que já fazem o primeiro contato do auditório com a argumentação (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014), por onde o acordo prévio é sustentado (MATEUS, 2018).

Através da argumentação, o orador busca a persuasão do auditório, com a aceitação do auditório, deste modo, o acordo prévio é estabelecido. Uma vez que o acordo prévio se estabelece, o orador tem o caminho aberto para que a argumentação seja posta ao auditório, que já acredita no poder da argumentação ao qual fora motivado pelo orador anteriormente (MATEUS, 2018).

“Os elementos do Acordo baseiam-se no *Real* englobando fatos, verdades e presunções e baseiam-se no *Preferível* englobando valores, hierarquias de valor e os lugares do preferível” (MATEUS, 2018, p. 129), o que foi afirmado anteriormente por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014).

Para a argumentação, busca-se a relação entre elementos do discurso que podem ser de ligação e dissociação. Os esquemas de argumentos de ligação entre elementos do discurso propostos por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) são apresentados em três categorias: (1) argumentos quase-lógicos; (2) argumentos baseados na estrutura do real; (3) argumentos que fundamentam a estrutura do real.

A seguir, apresentaremos como esses argumentos funcionam em uma comunicação estabelecida entre orador e auditório.

3.5.1 ARGUMENTOS QUASE-LÓGICOS

São argumentos que se aproximam da lógica matemática, como já mencionamos. “Argumentos que buscam uma aproximação com os raciocínios formais (matemáticos) e de natureza lógica na exposição do argumento” (ALVARENGA; MAZZOTTI, 2012, p. 184). “Eles se inspiram na dedução lógica retirando da matemática e da sua estrutura

formal e universal os seus princípios de funcionamento” (MATEUS, 2018, p. 136). São argumentos quase-lógicos porque se projetam na possibilidade, na razoabilidade e na verossimilhança (MATEUS, 2018). Esses argumentos também podem buscar “tratar igualmente duas situações que se julguem correspondentes” (ALVARENGA; MAZZOTTI, 2012, p. 184).

Na educação há uma questão: só é considerado aluno com deficiência aquele que apresenta laudo médico, e, mais ainda, que a inclusão só acontece quando esse aluno que apresenta laudo médico é acolhido e aceito pela escola. Só que essa concepção é ultrapassada, uma vez que o conceito de inclusão é mais amplo, temos uma questão de que todos os alunos têm alguma diferença, alguma coisa para a qual seja preciso a interferência do professor, a ajuda de colegas, enfim, algo que precise ser trabalhado, seja ela motora, cognitiva, afetiva, ou por conta de sua classe social, ou por sua cor de pele, enfim, todos precisam ser inseridos no contexto escolar de uma maneira ou de outra. “Na perspectiva da inclusão, o sistema de ensino é provocado, desestabilizado, pois o objetivo é não excluir ninguém, melhorando a qualidade do ensino das escolas e atingindo todos os alunos que fracassam nas salas de aula (MANTOAN, 2015, p. 28).

No artigo primeiro da constituição brasileira está escrito que “Todos são iguais perante a lei” (BRASIL, 1988), sendo a regra da reciprocidade a que rege esse argumento, então, “pela regra da reciprocidade, as situações que são equivalentes devem ter tratamento idêntico” (ALVARENGA; MAZZOTTI, 2012, p. 185). Assim, todos os alunos com deficiência devem ter acesso e permanência na escola como os outros que não têm deficiência. Ou seja, a escola tem que estar aberta a todo e qualquer aluno, obrigatoriamente. Como sustenta Gomes (2012), “no terceiro milênio é possível dizer que estamos diante de uma mudança política e epistemológica, no que diz respeito ao entendimento sobre a imbricação entre desigualdade e diversidades que vai além do campo educacional” (GOMES, 2012, p. 689).

Embora Alvarenga e Mazzotti (2012) utilizem esse argumento equiparado aos de reciprocidade, que “visam aplicar o mesmo tratamento a duas situações correspondentes” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 250), Mateus (2018) utiliza o mesmo argumento para caracterizar o argumento de transitividade, que procura trazer a relação entre dois elementos, como na relação matemática nos argumentos quase lógicos, assim, “as relações de igualdade, de superioridade, de inclusão, de ascendência, são relações transitivas” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 257).

Então, o mesmo argumento pode ser aplicado tanto no *argumento de transitividade* quanto no *argumento da reciprocidade*. A escolha de qual argumento usar vai de acordo com a ênfase que se deseja dar e onde o argumento ganha força para a persuasão do auditório.

Relembrando que, como analisado anteriormente, a noção inclusão do aluno pode ser examinada pelo viés da dissociação de noção. Se queremos igualdade, equidade, então, não seria necessário eliminar a dissociação da noção de *estudante* comumente posta nos termos 1 (com deficiência) e termo 2 (sem deficiência), termos já naturalizados no vocabulário da educação? Lembrando que o termo 2 na dissociação estabelece o padrão, pois expressa, na voz do orador, as qualidades plenas ou o que é valorizado, e que o termo 1 é carente de ser ou ter.

Outra análise possível que se dá na discussão da inclusão de alunos com deficiência é o argumento de inclusão que é posto com o princípio do todo para o individual, do maior para o menor. Nela, “salienta-se alguma coisa que é parte de uma categoria maior e que, por isso, dela será dependente” (MATEUS, 2018, p. 139), ou seja, da inclusão social que é algo maior para a inclusão escolar, que se dá no âmbito menor. Se a inclusão de pessoas com deficiência se dá no ambiente social, deverá acontecer também na escola, por exemplo.

A distorção de sentido de uma bandeira defendida há anos, a educação como direito de todos, pode dificultar a compreensão do significado, das implicações e das responsabilidades de todos em relação à efetivação da educação inclusiva (MANTOAN, 2006, p. 67).

Em Silva e Contreras (2017) também encontramos essa mesma ideia, corroborando com a colocação de Mantoan (2006), de que se a educação é um direito de todos, então, os alunos com deficiência também podem estar no ambiente escolar. A discussão aqui não é sobre a deficiência, mas sim sobre todos estarem na escola e ali serem suportados para que tenham a aprendizagem e desenvolvimento corporal, cognitivo e afetivo como um todo.

Desse modo, o ambiente escolar precisa estar preparado para receber, acolher, apoiar, facilitar e proporcionar a aprendizagem, o convívio, desenvolvimento e aprendizagem de todo e qualquer aluno que a escola receba, independentemente de o aluno ter ou não deficiência. Isso, todavia, como coloca Gomes (2012), embora seja uma

política de Estado, porque uma vez política de Estado seria enraizada e concreta, acontecendo mesmo com mudança de governo.

Portanto, as representações sociais reconhecidas da inclusão dos alunos com deficiência são que esses alunos têm a oportunidade de fazer parte do ambiente social da escola, bem como podem aprender e apreender os conteúdos oferecidos pelos professores e, além disso, como cidadãos, podendo fazer parte do grupo, abrindo caminho para que esse desfrute, participando de ações na sociedade.

3.5.2 ARGUMENTOS FUNDADOS OU BASEADOS NA ESTRUTURA DO REAL

Os argumentos baseados na estrutura do real são argumentos que partem de algo que já existe para embasar e ligar as coisas pelas quais se está argumentando. “Os argumentos baseados na estrutura do real partem de uma relação existente para fazer valer determinada ideia” (MATEUS, 2018, p. 140). O orador parte do que já existe para provar determinada ideia, se utiliza de experiências para comprovar o argumento (MATEUS, 2018).

O orador o faz para facilitar o entendimento pelo auditório e afirmar que o argumento dele é possível (MATEUS, 2018). Assim, eles se “[...] fundamentam-se em crenças, juízos de valor e na prática cotidiana” (ALVARENGA; MAZZOTTI, 2012, p. 186).

Para instaurar uma condição de igualdade nas escolas não se concebe que todos os alunos sejam iguais em tudo, como é o caso do modelo escolar mais reconhecido ainda hoje. Temos de considerar as suas desigualdades naturais e sociais e só essas últimas podem e devem ser eliminadas. Se a igualdade traz problemas, as diferenças podem trazer ainda mais! (MANTOAN, 2006, p. 18).

Pensando numa escola para todos e na proposta de que todos tenham acesso a ela, todas as crianças têm direito à educação. Embora se faça saber que

a escola poderia fazer alguma coisa, mas igualmente ela foi abandonada pelos governos, uma vez que destacaram como grandes desafios enfrentados a desvalorização da profissão docente, a falta de estrutura física e material, a quantidade de alunos por sala e a falta de apoio por parte do “governo” (SOUZA; SOUSA; GONÇALVES, 2020, p. 1033).

A Lei Brasileira de Inclusão, no artigo terceiro, estabelece garantias a qualquer e toda pessoa com deficiência. São quatro pontos fundamentais para a inclusão

estabelecidos no artigo terceiro dessa lei. O primeiro delas é a *acessibilidade* que possibilita alcançar a utilização de modo seguro, com autonomia e segurança, com transportes, edifícios, materiais específicos para atender esse público. A segunda delas é sobre o *desenho universal* para produtos, ambientes, programas e serviços que esse público utiliza para se comunicar e se locomover, proporcionando a melhor locomoção para as pessoas com deficiência. E o terceiro é quanto à *tecnologia assistiva* ou ajuda técnica, desenvolvendo produtos e equipamentos que auxiliem no objetivo de ser funcional à participação desse público na vida em sociedade. O quarto é sobre as *barreiras* que esse público enfrenta quando sai de casa para fazer qualquer atividade externa, excluindo-os de participar e usufruir de qualquer atividade que tenha tais obstáculos, não permitindo que as pessoas com deficiência tenham liberdade de ir e vir dificultando seu trânsito (BRASIL, 2015).

Isso posto, a inclusão não é somente colocar a criança com deficiência na escola, é algo ainda maior, é propiciar condições de adentrar ao espaço público, circular por ele, sem qualquer barreira, entraves, obstáculos que, de alguma maneira, possam impossibilitar esse trânsito. Entretanto, Souza, Sousa e Gonçalves (2020) apontam que por mais que o direito das pessoas com deficiência à educação seja fundamental, previsto pela Constituição Brasileira, e seja considerado um direito social, elas se tornam invisíveis aos outros (SOUZA; SOUSA; GONÇALVES, 2020). Isso se dá porque não há realmente a acessibilidade para os alunos com deficiência. Desta forma, quando não se pensa uma possibilidade para que todos utilizem o mesmo espaço, tenham acesso a todos os ambientes da escola, tenham acesso a todas as atividades propostas no ambiente escolar, os alunos com deficiência não participam, não se engajam, não desenvolvem sequer alguma atividade e acabam sendo excluídos das interações com o grupo maior de alunos.

Além de somente entrar e ter acesso, também há a questão de como se dará o ensino a essa criança que necessita de apoio pedagógico para o aprendizado e desenvolvimento dela na escola. Para tanto, há de se ter suporte metodológico, estratégico e até tecnológico para que se obtenha sucesso na aprendizagem (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2019).

Também há de se preparar o ambiente para que todos possam entender o que fazer em determinados ambientes escolares como banheiro, refeitório, secretaria, sala de apoio e recursos, laboratórios. Enfim, todo o ambiente escolar deve estar preparado para receber

esses alunos com deficiência, assim como todos os alunos deverão estar cientes de como deve ficar o ambiente escolar para receber essas crianças.

Assim, o fato de não ser uma criança com deficiência não pode impedir que a cidadania seja exercida através de atitudes e símbolos que possam favorecer a convivência universal. Por isso, a escola deve ser um lugar de aprendizado do convívio social em sociedade. Dessa maneira, todos poderão aprender juntos como lidar na sociedade e fazer dela mais justa e inclusiva. “Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada à cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconhece e valoriza as diferenças” (MANTOAN, 2015, p. 24).

Segundo Campbell (2016, p.28) “As escolas devem ser acolhedoras e receptivas a todos os alunos (...) escolas existem para formar as novas gerações e não apenas alguns de seus futuros membros, os mais privilegiados”. Isso implica no empenho dos professores para atender e acolher as diferenças culturais e pessoais promovendo a aprendizagem dos discentes como um todo, “valorizando o processo sobre o produto da aprendizagem” (CAMPBELL, 2016, p.8, *apud* SANTOS, 2019).

Logo, as representações sociais – que se formam a partir de mudanças no que se refere à inclusão e ao caminhar de como isso ocorre – são propostas pela legislação, bem como por autores que sustentam uma valorização desse auditório no que tange à inserção desse público, não só no ambiente escolar, mas também em todos os outros ambientes em que possam realizar suas tarefas e atividades de modo livre e sem obstáculos. Em virtude disso, podemos identificar que as representações sociais referentes à inclusão invocam que alunos com deficiência possam participar das aulas de Educação Física como qualquer outro aluno, pois fazem parte de um grupo, de uma turma, e, além disso, é direito deste auditório estar presentes num grupo, bem como fazer aulas adaptadas e propostas pelos professores com auxílio e segurança.

3.5.3 ARGUMENTOS QUE FUNDAMENTAM A ESTRUTURA DO REAL

Os argumentos que fundamentam a estrutura do real são aqueles utilizados como fonte de inspiração, de modelos, de ilustração que por uma certa razão, “partem de uma relação existente para fazer valer determinada ideia” (MATEUS, 2018).

Musis e Carvalho (2010) discutem em seu trabalho a representação social de professores acerca do aluno com deficiência, a prática educacional e o ideal do ajuste à

normalidade, em como o professor vê o seu aluno com deficiência na sala de aula, como orienta seu comportamento e sua prática. Os autores apresentam uma fábula espanhola que ilustra a concepção de deficiência como sendo uma anormalidade. A fábula conta a seguinte história: um dia alguém se descobre com uma cauda. Todos reagem à situação tentando esconder o ocorrido. Porém, em um determinado tempo, há a descoberta de que todos estão passando pela mesma situação. O que acontece, então, é que o pensamento é transformado e a cultura local também vai ganhando nova forma. Entretanto, 10% da população desse lugar não ganha o adorno – a cauda, e ficam parecendo estranhos à vista dos que têm cauda.

Essa história, de forma alegórica, pode ilustrar não apenas como a diferença é vista na sociedade, mas também o papel importante exercido pela cultura, ao definir e redefinir constantemente aquilo que pode ser considerado normal ou desviante. Historicamente, esse julgamento passa de geração a geração, sob a forma de conhecimentos ou representações que orientam nossa prática social, de maneira dinâmica e sujeita a modificações. Esse dinamismo e essas modificações vêm afetando, na história da humanidade, “o modo de ver” as pessoas portadoras de deficiência (MUSIS; CARVALHO, 2010, p. 202-203).

A fábula, como procedimento retórico, ilustra uma situação. A fábula utilizada é um *argumento fundado na estrutura do real*, pois se propõe a servir de modelo ou um exemplo para a nova experiência. Esse argumento serve para explicar a situação já acontecida de modo que o orador procura provar sua argumentação.

As ilustrações, modelos e exemplos podem ser utilizados também como metáforas, que é uma analogia condensada (MATEUS, 2018). As analogias se dão quando se pretende explicar alguma coisa ou ressignificar alguma ideia e se compara o que se deseja definir a alguma coisa, de gênero ou espécie diferente. (MAZZOTTI, 2011).

Segundo Mazzotti (2016), “a metáfora é o momento do processo de apreensão de algo pouco conhecido ou para modificar o significado de algo conhecido” (MAZZOTTI, 2006, p. 6). Para Mateus (2018), há a preocupação de se provar um argumento e se faz uso da metáfora para que se descubra através de uma analogia de semelhança “entre dois factos heterogêneos” (MATEUS, 2018, p. 147).

Para isso, o *tema*, objeto que se pretende definir, significar ou ressignificar é comparado ao *foro* (noção ou informação conhecida e familiar) de gênero diferente ou espécie diferente (MAZZOTTI, 2016). Em Aristóteles, a metáfora completa acontece quando quatro termos estão ligados por partes e a relação de semelhança (analogia) é

entre os pares. Deste modo, a metáfora é tratada pela analogia de que A está para B, assim como C está para D – como uma proporção.

Na metáfora, os elementos funcionam assim: A está para B assim como C está para D. Deste modo, $A/B = C/D$. A é o *tema*, o que será definido pelas qualidades que receberá do foro na analogia. O *foro*, por sua vez, institui significados ao tema a partir de algo conhecido, assim, o foro transporta os significados que o orador institui para o tema, fazendo assim a comparação.

Para Mantoan (2015), a metáfora que define inclusão é o *caleidoscópio*, tal como definido por Marsha Forest que se refere ao caleidoscópio educacional. “[...] O caleidoscópio precisa de todos os pedaços que o compõe. Quando se retiram os pedaços dele, o desenho se torna menos complexo, menos rico. As crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado” (MANTOAN, 2015, p. 29).

Então, a inclusão é como um caleidoscópio. Ao definir inclusão de pessoas com deficiência (tema = A), a autora apresenta o caleidoscópio (foro = C) como objeto para definir o tema (inclusão). O que caracteriza um caleidoscópio? Quais são as características do caleidoscópio que a autora retira ou põe em relevo para transportar e definir a inclusão? O relevo é dado pela qualidade dos pedaços de vidros coloridos que compõem um caleidoscópio. A beleza das cores e das formas surge no movimento do caleidoscópio, ou seja, na interação e na mistura dos diferentes pedaços refletidos em um espelho, e isso serve de foro (elemento conhecido) para definir a inclusão. É de gênero e espécie diferente, pois compara o humano (inclusão de pessoas) a um objeto (caleidoscópio). Quanto mais diversos em cores e formatos os pedaços de vidro coloridos do caleidoscópio, mais desenhos singulares poderá produzir. Assim, quanto mais diversos e singulares forem os sujeitos e as pessoas, mais ricas serão as interações sociais, mais proveitoso será o processo de interação na inclusão, e, por desdobramento, a convivência e o processo educativo. Assim, retirar pedaços de vidro colorido significa empobrecer as combinações de efeito visual, o que se transfere para as relações sociais. Privar as pessoas com deficiência do convívio na escola significa empobrecer o campo das interações sociais, por desdobramento, da aprendizagem, do conhecimento e da educação.

Na metáfora, A é C, ou seja, $A = C$, isto é, a inclusão é caleidoscópio. O *tema* é composto pelo elemento A na relação com B enquanto o *foro* se estabelece na relação entre C e D. Os elementos B e D podem ou não sumir na relação metafórica, ficando apenas $A = C$. Nesse caso, a análise estabelece $A/B = C/D$:

A = inclusão

C = caleidoscópio

B = diversidade humana D = vidros coloridos

Os diferentes vidros coloridos (D) estão para o caleidoscópio (C) na mesma relação de semelhança em que a diversidade humana (B) está para a inclusão (A), ou seja, quanto mais elementos diversos em interação (vidros / pessoas), mais belos e ricos os desenhos formados (inclusão / caleidoscópio). São os significados de C e D que se transferem para significar A na relação com B.

Já a metonímia compara “entes do mesmo gênero e da mesma espécie” (MAZZOTTI, 2011), ou seja, a comparação acontece com gêneros iguais. Um exemplo disso está em Mazzotti (2011), que apresenta a figura do professor como sendo um ator. Assim, o professor, que é um ser humano e o ator que também é um ser humano, é colocado igualmente sob o mesmo gênero e na mesma espécie, caracterizando a metonímia. “[...] o professor é assimilado e comparado a um ‘ator’: o ‘professor encena’. Como se trata de uma comparação entre atividades humanas, então a expressão é uma metonímia” (MAZZOTTI, 2011, p. 167).

Como resposta aos argumentos que se utilizaram da metáfora e da metonímia, o auditório pode utilizar a ironia como modo de negar uma ligação. A ironia é uma resposta do auditório ao argumento do orador na qual o auditório nega o que o orador se propõe a falar em seu argumento. Assim, o auditório se coloca como opositor através da ironia ao que o orador está colocando em seu argumento. Ele se transforma em adversário, pois questiona a veracidade do que o orador está propondo e “questiona a comparação, os argumentos; atinge seu núcleo argumentativo expondo o ridículo da comparação e, muitas vezes, produz o cômico” (MAZZOTTI, 2011, p. 163).

Consegue-se identificar a ironia de diversas maneiras, porém muitas vezes não se consegue descrever e escrevê-la de maneira a mostrar que o auditório está sendo irônico em suas demonstrações orais ou corporais. Segundo Mazzotti (2011), “O irônico tem marcadores na entonação da voz, em expressões corporais que os questionários escritos não transcrevem” (MAZZOTTI, 2011, p. 163).

Outra forma de se colocar um argumento ao orador é através do slogan ou clichê que também é chamado de retórica abreviada por Reboul (1984). É uma maneira de condensar um pensamento, ou seja, uma maneira de aglutinar uma ideia, dizer em poucas palavras o que se quer dizer, reduzir um pensamento extenso em palavras de ordem, gritos de guerra; é um lema, palavras de impacto, palavras de ordem unida, enfim, “é um enunciado conciso, anônimo, extremamente polissêmico que mobiliza as pessoas em favor de uma causa” (REBOUL, 1984, p. 84). Contra esse argumento não há como

discutir, não se contradiz um slogan, é um argumento forte e direto, muito eficiente quando utilizado (MAZZOTTI; ALVES-MAZZOTTI, 2010).

Geralmente quando o orador utiliza o slogan/ clichê é porque pretende mostrar algo que gostaria de provar, normalmente os valores que irão conservar seus argumentos ou a prática deles (MAZZOTTI; ALVES-MAZZOTTI, 2010). Dificilmente o orador será objetado pelo auditório por conta de seu poder eficaz e o impacto que o slogan e /ou o clichê tem sobre o auditório (REBOUL, 1984).

Com o poder da argumentação, o orador se utiliza das palavras certas fazendo uso dos slogans e clichês para persuadir seu auditório de modo que consiga cativar seu público com uma resposta completa e fechada, dando por finalizado o pensamento do orador. (REBOUL, 1984).

O slogan não é utilizado sem sentido, solto no ar, contudo, o orador se utiliza dele para fechar um pensamento, um argumento que pode ser potencializado com seu uso, na perspectiva de persuadir o auditório que recebe a mensagem sem poder refutar o que o orador está propondo. Há, então, um propósito para utilizar o slogan. Nesse caso, o orador pode colocar o auditório em xeque, fazendo-o pensar nos argumentos, mudar de opinião, fortalecendo assim seu argumento.

Há vários slogans sendo utilizados na Educação. Principalmente na redação das leis, podemos identificar inúmeros slogans que fazem parte do apelo na narrativa do convencimento da importância de uma educação de qualidade e para todos. Como sustentam Alvarenga e Mazzotti (2012), as leis são propostas por acordos políticos que frutificam por conta de incansáveis debates e acordos entre os que lutam pela causa (ALVARENGA; MAZZOTTI, 2012, p. 179). É devido à comunicação estabelecida entre o orador e o auditório que o jogo argumentativo ganha espaço procurando a persuasão e adesão dos parlamentares (ALVARENGA; MAZZOTTI, 2012).

O objetivo da preparação da redação da lei é atingir um auditório que chamamos aqui de auditório universal. Este auditório é formado por qualquer pessoa que adquire os benefícios da lei. A redação das leis está diretamente focada, endereçada a um auditório que chamamos de auditório universal. Esse é um auditório composto de todos e qualquer pessoa a quem a lei se dirige. O auditório universal é “constituído por cada qual a partir do que sabe dos seus semelhantes”, mesmo que estes tenham poucas discordâncias das que não concordem (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014, p. 37). Então, Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) escrevem no *livro Tratado da Argumentação* que é

através desses meios expostos aqui, a saber, a metáfora, a metonímia e o slogan, que se pode obter a ligação entre as noções bem como unir elementos.

As representações sociais no que se refere à inclusão na Educação Física é identificada por querer familiarizar a inclusão nas aulas de Educação Física com a inclusão de alunos com deficiência nas práticas de atividade física durante a permanência desses alunos na escola. Ou seja, tornar conhecido expondo a importância de se fazer a inclusão, de maneira que o aluno não só esteja presente nas aulas, mas participe delas efetivamente, com os conteúdos sendo adaptados pelo professor que os escolherá com cuidado para que esse aluno não só aprenda como também se desenvolva social, cognitiva e motoramente.

3.5.4 DISSOCIAÇÃO DE NOÇÃO

A dissociação de noções separa, dissocia, com o objetivo de desfazer as incoerências. É uma técnica argumentativa utilizada para solucionar incompatibilidades, separar aquilo que não está de acordo com o objeto em discussão, separar o que é real do que aparenta ser. Há de se ficar atento ao que o orador procura argumentar no discurso, colocando as premissas e avaliando se a conclusão está ou não de acordo com o proposto pelo orador (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014).

Um objeto em discussão é dividido por conta de apresentar qualidades incompatíveis, gerando assim um litígio. Segundo Mazzotti (2011), na dissociação de noção, “o termo 1, por ser o que geralmente se apresenta em primeiro lugar no discurso, é desprovido das boas e superiores qualidades do termo 2, o qual expressa o desejável, o que é preferível fazer ou ter, os valores” (MAZZOTTI, 2011, p. 159).

A dissociação de noção é a “oposição pela falta” (MAZZOTTI, 2011, p. 159), ou seja, há uma relação que é constatada pelos dois termos que se complementam em suas qualidades. O termo 2 tem características marcantes que faltam para o termo 1, este, por sua vez, e, o contraponto que o termo 2 traz como verdade.

Quando uma dissociação é revelada pelo discurso apresentado, há um partilhar de ideias que o pesquisador expôs, agrupando todos aqueles que pensam da mesma maneira como a dissociação que foi proposta (ALVARENGA; MAZZOTTI, 2012).

Queremos trazer aqui a expressão “Educação Inclusiva” que apresenta a noção de que o aluno com deficiência tem direito à educação e precisa ser incluído na educação. Segundo a Lei Brasileira de Inclusão, no artigo segundo, está posto que

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

O que significa qualificar a educação? Existiria um meio de educar excluindo? De algum modo, aqueles que estão na escola vão aprender alguma coisa, vão sanar suas dúvidas, vão encontrar caminhos para resolvê-las. É nesse processo que o indivíduo vai se desenvolver fisicamente, psicologicamente e moralmente.

A escola precisa ser, de fato, inclusiva. Porém, para ser inclusiva, precisa redefinir rotas e planos para se tornar uma escola que tenha uma educação “voltada à cidadania global, plena, livre de preconceitos, que reconhece e valoriza as diferenças” (MANTOAN, 2015, p. 24); entendendo “as dificuldades do processo de inclusão, uma vez que este depende de uma série de situações e colocações que não podem ser resolvidas apenas pela legislação, mas requer orientações específicas e condições a serem oferecidas às escolas” (SOUZA; SOUSA; GONÇALVES, 2020, p. 1020).

A pergunta que se faz é: qual aluno é incluído? Ou qual aluno tem deficiência? Se pararmos para pensar, todos os alunos são incluídos porque todos os alunos têm alguma diferença que precisa ser trabalhada, melhor desenvolvida pelo professor. Uns são melhores em exatas, outros gostam mais de linguagens, outros ainda gostam da parte de movimentos e há os que gostam das artes. Ninguém é bom o tempo todo em tudo. Há diferenças que acontecem naturalmente.

Diante disso, o que pode ser considerado Educação Inclusiva? “A inclusão define-se como o ato de incluir e estar compreendido, ou seja, inserir, introduzir e fazer parte” (FERREIRA, 2008 *apud* SOUZA; SOUSA; GONÇALVES, 2020). Considera-se uma educação inclusiva aquela que abrange todos, uma educação que atende os alunos de maneira ampla e global sem excluir ninguém.

“Na perspectiva da inclusão, o sistema de ensino é provocado, desestabilizado, pois o objetivo é não excluir ninguém, melhorando a qualidade do ensino das escolas e atingindo todos os alunos que fracassam nas salas de aula” (MANTOAN, 2015, p. 28). De uma maneira ou de outra, não há aluno que não seja diferente. Portanto, todos os alunos devem ser incluídos dentro do espaço escolar. Na frase “alunos sem deficiência ocupam as dependências da escola, porém os alunos com deficiência são incluídos na escola”, observamos o uso da dissociação de noção, de modo que o termo 1 seria “alunos

sem deficiência ocupam as dependências da escola” e o termo 2 seria, “porém, os alunos com deficiência são incluídos na escola”.

Um exemplo disso é o Decreto nº 10.502, promulgado em 20 de setembro de 2020, que pretendia instituir uma nova política de Educação Especial, segundo o seu texto, justa e igualitária, visando o aprendizado ao longo da vida de todos os que fossem por ela alcançados. Assim, por meio do Governo, na figura da União, Estados e Municípios, deveriam ser efetivados os direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, conforme classificação do decreto.

Com a aprovação o decreto nº 10.502 pelo Congresso Nacional, ficou instituído, então, o Política Nacional de Educação Especial (PNEE), responsável por guiar a inclusão escolar a partir de 30 de setembro de 2020. Esse decreto, porém, recebeu diversas críticas, como a do Partido Socialista Brasileiro (PSB), que se mostrou contrário a alguns de seus pontos por considerá-los inconstitucionais. Levando tais objeções ao Supremo Tribunal Federal, o PSB conseguiu que esse decreto fosse suspenso, até que, por fim, com a mudança de Governo, o decreto foi revogado no dia 01 de janeiro de 2023.

Analisando o texto do decreto, pode-se perceber que ele pontua a separação dos educandos com deficiência para obtenção de aulas especializadas, de modo que promove a exclusão desses alunos do ambiente escolar regular. Assim, os alunos com deficiência não poderiam ter acesso às aulas dos professores da escola regular igualitária como todos os outros educandos, tendo o atendimento de médicos e especialistas que cuidariam tanto de sua educação como de sua saúde. Por conta disso, haveriam de se criar espaços diferenciados para os alunos com deficiência, como escolas especializadas, classes especializadas, escolas e classes bilíngues para surdos. Esta proposta do governo Bolsonaro, portanto, em nome de um suposto direito desses alunos à educação e um atendimento especializado, ocasionaria a segregação e o afastamento dos alunos com deficiência dos demais alunos das escolas regulares.

Felizmente, dada a suspensão do decreto pelo STF e a posterior revogação pelo Governo Lula, o PNEE não foi de fato posto em prática. Todavia, a análise de seu texto nos é interessante justamente por ele ir contra o recomendado pelos marcos legais considerados até aqui, assim como contra o ponto que procuramos defender, a saber, o de que a inclusão é um processo que atinge a todos, uma vez que todos possuem diferenças. Ou seja, os erros do decreto de nº 10.502 apenas mostram o quanto o debate pela inclusão ainda é necessário e atual. Assim, concordamos com o que colocou o PSB sobre o decreto nº 10.502, isto é,

Observa-se que tal determinação é um verdadeiro retrocesso na promoção do direito das pessoas com deficiência (PcD) e viola normas internacionais e nacionais, especialmente a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), internalizada pelo ordenamento jurídico brasileiro com status de Emenda Constitucional, a própria Constituição Federal e a Lei 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI) que preveem a inclusão das pessoas com deficiência em escolas regulares. O decreto também se opõe a normas infralegais como a Resolução nº 2/2001 do Conselho Nacional de Educação que regulamenta a matrícula dos alunos com deficiência prioritariamente em escolas regulares (BRASIL, 2020, parágrafo quarto, petição inicial, p. 2).

Na petição inicial, o PSB coloca que o princípio pelo qual o PNEE/2020 foi proposto é contrário ao que é estabelecido pela LBI, em que todos têm direito à educação e todos sejam matriculados nas escolas regulares mais próximas de suas casas e sem discriminação por suas deficiências, tornando o texto sugerido pelo governo inconstitucional.

Ao fomentar a criação de classes e escolas especiais ao invés de aprofundar o movimento de inclusão nas escolas regulares, a PNEE de 2020 prevê um desmonte das políticas públicas de inclusão e viola preceitos fundamentais previstos na Constituição Federal, sobretudo o direito das pessoas com deficiência, o direito à educação, a não discriminação e a dignidade da pessoa humana, como será demonstrado a seguir (BRASIL, 2020, parágrafo primeiro – petição inicial, p. 3).

Mantoan (2015) sustenta que por conta de a redação dos textos legais não estar clara na definição do que se trata a educação especial, os desmandos sobre a questão do direito à educação foram enormes, inclusive com duplicidade e ambiguidade de interpretação. Assim, houve a dificuldade de diferenciar o modelo médico-pedagógico, que predomina na categorização de deficiências, do modelo educacional-escolar, gerando incertezas no procedimento de pedagogias inovadoras para a atuação dos profissionais de educação em relação aos alunos com deficiência (MANTOAN, 2015).

Problemas conceituais, desrespeito a preceitos constitucionais, interpretações tendenciosas de nossa legislação educacional e preconceitos distorcem o sentido da inclusão escolar, reduzindo-a unicamente à inserção do aluno com deficiência no ensino regular. Essas são, do meu ponto de vista, grandes barreiras enfrentadas pelos que defendem a inclusão escolar. Tais barreiras objetivam retroceder às posições inovadoras para educação de alunos em geral. Estamos diante de avanços, mas também de muitos impasses da legislação (MANTOAN, 2015, p. 38).

Silva e Contreras (2017) propõem que para esse modelo de educação especial escolar, a despeito de todos os problemas constitucionais que o envolvem acima citados por Mantoan, que há a necessidade de que todos os envolvidos no processo devem ter o comportamento cooperativo “sem hierarquização de suas funções, pois, quando cooperam juntos em prol do mesmo objetivo é dispensável a ideia de que um é assistente e o outro líder” (SILVA; CONTRERAS, 2017, p. 36).

Os professores das escolas regulares ainda enfrentam diversos obstáculos ao se tratar da inclusão escolar. Não é diferente com o professor de Educação Física. As aulas passam a ser ministradas sempre com o objetivo de atender os alunos, principalmente os alunos com deficiências.

Os artigos de representações sociais de Educação Física e inclusão coletados para esse estudo tratam de deficiência como diferença, o que não significa que alunos que apresentem qualquer diferença não possam ou não sejam capazes de participar ativamente das aulas propostas pelos professores de Educação Física.

As representações sociais, conforme Morgado *et al.* (2017, p. 250), apresentam modelos médicos, em que a normalidade e a anormalidade são apresentadas para “explicar o desvio nas funções do organismo da pessoa acometida com alguma deficiência”. Nesse caso, “normal” seria o aluno que não tem qualquer “desvio nas funções do organismo” (MORGADO *et al.*, 2017, p. 250) e anormal o indivíduo que apresenta algum tipo de “desvio nas funções do organismo” (MORGADO *et al.*, 2017, p. 250). O modelo médico também é uma representação social destacada pelos pesquisadores, que o apresentam conjuntamente com o modelo social, preconizando “que a pessoa com deficiência não é um indivíduo isolado, mas atuante em um contexto social” (MORGADO *et al.*, 2017, p. 251). Assim, o que é apontado pelo estudo é que os alunos com deficiência não participam das aulas de Educação Física por não conseguirem realizar e desenvolver as atividades propostas pelo professor, “ou seja, o aluno com deficiência não participa porque não pode produzir com eficiência as atividades inerentes à prática, [...]”.

Tanto na pesquisa de Morgado *et al.* (2017), quanto na pesquisa de Musis e Carvalho (2010), as representações sociais encontradas no quesito teórico-formativo são de que o professor precisar se formar, informar e reformular suas concepções sobre as deficiências de seus alunos. Em Musis e Carvalho (2010), as falas dos alunos em relação a seus professores destacam que estes precisam ter algumas qualidades para lidar com o aluno com deficiência, dentre elas, ser capacitado para desempenhar tal papel, vencendo

“os obstáculos de ordem psicossocial” (MUSIS; CARVALHO, 2010, p. 207). Além desse primeiro ponto apontado pelos alunos, o professor precisa ter a compressão ampliada sobre as dificuldades apresentadas pelo aluno com deficiência e mostrar carinho e amor no trato com esses alunos. Outro ponto levantado pelos alunos foi que o trabalho com a educação especial é composto não só pelo prisma técnico, mas, também, pelo aspecto psicossocial, tudo muito bem integrado para o sucesso da aprendizagem pelo aluno com deficiência (MUSIS; CARVALHO, 2010). Então, as representações sociais se ancoraram em três fatores, (1) a capacitação, que é a formação do professor para superar as dificuldades encontradas na atuação deste na escola; (2) a afetividade, que é um caminho para o diálogo com a turma e os alunos incluídos e aceitos pelo grupo; e (3) a política educacional, que propõe não só a inclusão social desse indivíduo, mas a educacional como forma para superar as dificuldades que se apresentam na vida educacional desse aluno (MUSIS; CARVALHO, 2010).

No estudo de Souza, Sousa e Gonçalves (2020), pode-se ler que as narrativas dos professores constituem uma representação social de abandono em relação à inclusão dos alunos com deficiência em suas aulas. Há um desamparo do governo, bem como a falta de apoio da escola, que também está desamparada pelo governo. Não conseguem lutar em conjunto para que haja o reconhecimento de que a inclusão é realizada. Porém, os professores destacam que por conta do contato com seus alunos, se sentem invisibilizados de deixá-los à mercê do sistema inapropriado que foi estabelecido. O abandono é visível e claro, não somente com a escola, professores, mas também com os pais desse auditório, que não sabem onde pedir ajuda para continuar a caminhada. Enfrentam, assim, “a desvalorização da profissão, a falta de estrutura física e material, a quantidade de alunos por sala e a falta de apoio por parte do ‘governo’” (SOUZA; SOUSA; GONÇALVES, 2020, p. 1033).

A prática de atividade física é incentivada na escola, nas aulas de Educação Física, em que o professor atua como orientador das práticas esportivas, atividades corporais, ginásticas, danças e jogos, e, apresenta esses conteúdos de modo que o aluno, quando estiver na fase adulta, possa ter uma vida ativa e fisicamente saudável (MORGADO *et al*, 2017).

A exclusão dos alunos com deficiência é um fator presente na prática do professor que argumenta não ser capaz de atuar com esse aluno porque não sabe lidar com as suas necessidades/dificuldades e por não ter formação adequada para colocar em prática a inclusão. A acomodação diante da fala “não sei fazer” é uma queixa constante dentro da

classe de professores e, a partir daí, o aluno é colocado de lado, é deixado observando os demais alunos na prática das aulas de Educação Física. Diante disso,

O professor deve encarar o processo de inclusão como uma oportunidade para atualizar e adquirir novas habilidades que vão aperfeiçoar e enriquecer sua prática pedagógica, pois, o que está em pauta não é o atendimento especializado e sim o atendimento de que necessitam, porém, em espaços integrados (SILVA; CONTRERAS, 2017, p. 36).

Cabe ao professor enxergar a inclusão como uma possibilidade de conquista de habilidades que promoverão as aulas a um nível mais alto no sentido de valoração dos aspectos sociais, de equipe, com a implementação de práticas pedagógicas que atenderão um público maior.

O professor de Educação Física está diante de um desafio enorme: o de adaptar os conteúdos ao aluno com deficiência. Segundo Mazzotti (2014),

é preciso adaptar dos conhecimentos científicos, assim como ideológicos e artísticos, aos auditórios mais amplos, “respond[endo] precisamente à necessidade de criar comportamentos ou perspectivas socialmente adaptadas ao estado de conhecimento do real” (MOSCOVICI, 2004, p. 75-76 *apud* MAZZOTTI, 2014, p. 200).

Os especialistas, os professores formados em universidades, vão adaptando o conhecimento científico para aqueles que não têm tal conhecimento, os alunos que estão no ambiente escolar. Contudo, os próprios alunos vão mostrando o que o professor deve ensinar mediante as suas necessidades (MAZZOTTI, 2014). Isso é considerado o DUPLO das disciplinas e especialidades, em que as disciplinas são aprendidas e apreendidas na universidade, e é posto aos alunos de maneira simplificada para melhor entendimento, captação e “integração do conteúdo” (MAZZOTTI; SILVA, 2009, p. 523).

Para Moscovici, as representações sociais já existem, estão no convívio social, contudo a sociedade não dá tal importância a elas nem ao que elas causam, uma vez que as representações sociais se harmonizam ao pensamento comum de modo que um objeto vai se adaptando, se moldando, e, assim, nascem novas atitudes nos indivíduos e/ou nos grupos sociais (MOSCOVICI, 2007). “A tradução ou transposição desses objetos é realizada por peritos, especialistas, que produzem um ‘novo senso comum, daqui por diante associado à ciência, [que] se inscreve entre suas preocupações teóricas e práticas essenciais’” (MOSCOVICI, 1971, p. 22 *apud* MAZZOTTI, 2008, p. 128).

A representação social é o próprio duplo. No caso dos componentes curriculares, que passam por adaptações para o ensino, os duplos constituem as próprias adaptações em que os professores distorcem, suprimem e suplementam os conteúdos que avaliam como os adequados ao ensino. O objeto de representação é Educação Física como conhecimento escolar, ao se tornar objeto a partir de uma transposição do conhecimento feito pelo professor, o especialista, ao grupo de alunos que o receberá, assim, ele já não será o mesmo objeto. “Isso porque os grupos ‘recebem’ a comunicação traduzindo, transpondo o comunicado, as informações, aos seus esquemas conceituais, resignificando-o e produzindo um ‘novo objeto’” (MAZZOTTI, 2008, p. 123).

Diante disso, o conhecimento é ministrado ao grupo mediante as suas necessidades, valores culturais, tornando o real para aquele grupo específico (MAZZOTTI, 2008). Da mesma forma, o professor de Educação Física transpõe os conteúdos dos componentes curriculares a todos os alunos, sem excluir nenhum deles, à medida em que eles vão solicitando, bem como o professor acha mais próprio para a idade, grupo e contexto em que este está inserido.

Em suma, não se pode afirmar que as representações sociais operam uma lógica particular, uma vez que premissas são enunciados postos em uma relação inferencial, mas seus valores não são determinados pela forma dessa relação, eles são retirados do contexto social, no qual são estabelecidos os seus significados (MAZZOTTI, 2008, p. 132).

Isso se dá quando o professor adequa os conteúdos do seu componente curricular aos alunos. Acontece quando o professor escolhe o que é adequado ao auditório que receberá aquele conteúdo e se será benéfico para o aprendizado do aluno.

Desse modo, o professor (orador) busca estabelecer na sua aula uma comunicação com os alunos (auditório) ali presentes, que poderão entender os conceitos e atividades de maneira a apreender o conhecimento, de modo que este seja assimilado. Segundo Mazzotti (2009), “O ajustamento das cognições prévias dos estudantes aos conceitos apresentados pelas ciências requer o conhecimento de um fato humano: os estudantes não são passivos receptores de mensagens, nem processadores de informação” (MAZZOTTI, 2009, p. 518), daí se faz a apreensão dos conhecimentos mediante ao que o aluno já traz de bagagem para a sala de aula se reunindo com o conhecimento que o professor apresenta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos documentos que foram elencados no capítulo 1 dessa dissertação, observamos que houve um avanço no que tange aos marcos legais, considerando a educação inclusiva tanto internacionalmente, como no Brasil. Embora haja uma morosidade relativa ao avanço das leis na educação referente a pessoas com deficiência, a preocupação é pertinente. Por conta disso, a cada época se propõe uma nova adaptação das leis já estabelecidas e sancionadas no Congresso Nacional.

A Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH), promulgada em 1948, estabeleceu parâmetros de atuação dos governos mundiais em relação aos direitos que todo ser humano deve ter. Quase vinte anos depois, em 1994, a Declaração de Salamanca estabeleceu os direitos à educação das pessoas com deficiência, propondo que todos tivessem direito à educação, não só pelo fato de terem deficiência, mas pelo fato de serem humanos e terem direitos assegurados como todos os demais. Essas declarações são de âmbito internacional, o que transparece a preocupação de tal comunidade.

No Brasil, a Constituição Brasileira, em 1988, estabeleceu que todos são iguais perante a lei e, portanto, todos têm direitos iguais, não importando credo, religião, raça ou deficiência. Embora as diferenças sejam marcantes em cada indivíduo e todos eles tenham suas diferenças, não há qualquer razão para se ter discriminação em relação a ninguém.

Alguns anos mais tarde, em 2015, o Congresso Nacional sancionou a Lei nº 13.146/2015, que propõe uma atenção mais focada, especialmente, nos direitos das pessoas com deficiência. Ficou estabelecido que esse auditório, em particular, precisava ser olhado com mais cuidado, com um olhar mais apurado para as suas necessidades e especificidades, tornando obrigatória, assim, a inclusão, tanto no ambiente social, como em ambiente escolares das pessoas com deficiência, tendo participação no convívio social. Garantindo-se assim, não só o convívio, mas também, além do convívio, terem o direito a exercer atividades laborais, a terem acesso a tratamentos médicos necessários às suas necessidades, enfim, a uma gama de propostas que são pertinentes e relevantes para esse auditório.

Outro ponto é o fato de que sempre que existe a elaboração de leis, ainda há a disposição de retornar ao que era anteriormente realizado. A suspensão dessa política não foi somente uma discussão proferida pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB). Inúmeras instituições universitárias, associações como a ANPED e demais órgãos se posicionaram

contra tal política. Então a Política Nacional de Educação Especial que permanece em vigor é a política anterior, a de 2008, que é a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI).

Tal retorno ao PNEEPEI, como explicado anteriormente, deve-se a entrada do Partido Socialista Brasileiro (PSB) junto ao STF com o pedido de suspensão do Decreto nº 10.502/2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, alegando que este era inconstitucional, uma vez que, à vista do PSB, era uma adaptação retrógrada diante de tamanhos avanços em relação à causa da inclusão na educação. O STF suspendeu o decreto, que está suspenso até a presente data. Esse fato fez com que houvesse uma pausa, no que se refere ao andamento do processo em relação aos avanços referentes à inclusão educacional das pessoas com deficiência.

Na meta 4 do Plano Nacional de Educação para o decênio de 2014-2024, há o estabelecimento da “Universalização da Educação”, ou seja, de que a educação é para todos, sem qualquer restrição. Todos têm direito a estar na escola e receber desta a educação para o pleno desenvolvimento enquanto ser humano. Segundo Wachelke e Camargo (2007),

Cabe ressaltar que as representações sociais têm a comunicação de massa como condição de possibilidade e determinação (JODELET, 2001), pois é por meio da comunicação em larga escala que ideias podem difundir-se extensivamente e chegar a membros de grupos sociais, gerando debate na esfera pública (WACHELKE; CAMARGO, 2007, p. 382).

Embora as leis sancionadas sejam para a inclusão de pessoas com deficiência no ambiente escolar e que essas pessoas sejam tão importantes quanto as demais, fazendo parte do todo, há uma distância enorme no que tange à presença dessas pessoas na escola, como também, em tudo o que a escola e esse ambiente propõem aos alunos. Assim, a sanção de leis que contemple esse auditório é relevante, pois gera na sociedade a discussão de que, embora a constituição declare que todos têm direito à educação, esse auditório composto por pessoas com deficiência precisa ser, de fato, integrado ao cotidiano da sociedade.

A educação, por si só, já é inclusiva, pois uma educação que se propõe a ser inclusiva possui como princípio norteador o de querer alcançar algo que vai sendo construído na caminhada educacional com objetivo de afetar todos os alunos de modo a incluí-los no processo educacional e não algo posto, dado. Ainda existem crianças

excluídas dos processos escolares efetivos, por isso fazem sentido discussões em torno dessa situação. Em se tratando de todos, não há um sequer que seja igual a outro e todos têm suas diferenças, incapacidades, e, em algum momento, precisam de ajuda para superá-las. “Ninguém é igual a ninguém”, um *slogan* que é forte e potente, com impacto ao ser dito pelas pessoas, e, por isso, há a necessidade de uma atenção especial à educação, principalmente à educação para pessoas com deficiência.

Numa sala de aula há inúmeros alunos, todos com inúmeras habilidades e, também, suas dificuldades, sejam elas afetivas, cognitivas, relacionais, algum trauma do passado, enfim, todos precisamos de uma atenção especial de uma maneira ou de outra.

Essa evolução vem com a palavra EQUIDADE, que foi adicionada ao texto do Decreto nº 10.502/2020 e foi utilizada porque em seu significado encontramos o desejo de “manifestar o senso de justiça e respeito à igualdade de direitos” (EQUIDADE, 2022), embora já se tenha observado, que pelos marcos legais mencionados (LBI, o PNE, bem como a Declaração Universal dos Direitos dos Humanos e a Declaração de Salamanca), os direitos não são exercidos como deveriam ou talvez não fossem facilitados para serem exercidos, motivo pelo qual constatamos a repetição e o desenvolvimento das leis, alterando um ponto ou outro em sua redação.

Em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe que os currículos sejam adaptados para que atendam os alunos em suas dificuldades, proporcionando assim a aprendizagem “incluindo-os no processo ensino-aprendizagem. “Para isso, os sistemas, redes e as instituições escolares devem planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes” (ZANATO; SAVAREZZI; GIMENEZ, 2022, p. 151). Isso posto, compreendemos a urgência da adaptação do currículo a todos os que têm dificuldade e que é necessário que esses alunos sejam inseridos no contexto escolar.

Essa proposta advinda do Decreto nº 10.502/2020 traz uma recomendação de como as escolas precisam estar atentas a todo o processo educacional de seus alunos. Para isso, há de serem desenvolvidos pelas escolas os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), que auxiliem a cada uma delas na orientação e direcionamento de sua caminhada, em comunhão com professores, alunos, gestão escolar e comunidade.

Pensando nisso, esse trabalho traz as propostas de ensino e aprendizagem e de organização do espaço escolar, bem como de convivência que foram construídas nas trocas de experiências dentro da escola ao longo dos anos. Aqui refletem-se também as ações que precisam ser redimensionadas e aquelas que

serão lançadas em busca de êxito escolar, de forma a promover maior exercício da autonomia, maior senso crítico e melhores resultados entre os estudantes (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2019, p. 4).

Dessa forma, o PPP, com seu caráter direcional, propõe um trabalho em que o ensino-aprendizagem bem como a organização da escola possa promover o sucesso dos alunos. Contudo, essa dinâmica não acontece sem que todos estejam engajados no mesmo objetivo, que não pode ser outro além do sucesso do aluno nessa caminhada. Dessa maneira, todos os alunos são os atores principais desse processo em busca de alcançar o último degrau da escada.

Todavia, apesar de serem realizados todos os esforços para que essa caminhada seja bem-sucedida, há de se pensar que por trás de toda essa situação em busca de sucesso existem muitos percalços no caminho, de modo que para se chegar ao final é necessária muita luta e esforço durante o processo, sem os quais não há reconhecimento nem vitória. Portanto, a despeito de toda essa argumentação, faz-se necessário um olhar mais pontual para esse auditório e redações de leis mais eficazes, de modo que a realidade não esteja tão distante do que é proposto no papel.

“Todos têm direito à educação” uma redação que é oriunda da Declaração Universal de Direitos Humanos, que se ocupa com o percurso que a sociedade iria escolher logo após a Segunda Guerra Mundial. Assim, com essa declaração como proposta de uma vida mais justa e equitativa para a sociedade, podemos ter por base as medidas tomadas em relação, não apenas à educação, mas também a tudo o que for concernente à conduta de vida dos seres humanos.

As representações sociais que são apontadas aqui são de que, anteriormente, os alunos com deficiência não poderiam estar no mesmo ambiente dos demais alunos porque precisavam de atendimento especializado, bem como de mediadores para a realização de tarefas e atividades diferenciadas. Hoje, por conta de leis e decretos, os alunos com deficiência podem estar no mesmo ambiente dos demais alunos, ou seja, no ambiente escolar, não só presentes na escola regular como também participantes de tudo o que a escola propõe a todos os alunos que a frequentam. Não discriminando, nem excluindo esse auditório que tem todo o direito de frequentar os mesmos ambientes que os demais na sociedade. Desse modo, os alunos poderão ter um outro olhar para os que têm necessidades diferenciadas, gerando uma comunidade com um olhar solidário e crítico, fomentando um espírito de cidadania e conjunto – alunos que percebam que a diferença

faz parte do todo e é saudável que os diferentes fiquem juntos e aprendam a conviver com equilíbrio.

Mediante isso, chegamos à conclusão de que há duas representações sociais na pesquisa, dois discursos aparecem durante o processo de análise. O primeiro deles é que os professores presentes nos estudos trazidos nesse trabalho têm uma representação social de inclusão, diferente do que consta nos marcos legais. A realidade que o professor de Educação Física vive nas escolas é diferente do que aquilo que as leis determinam para que seja o preferível. A outra representação social é a que está apresentada nos marcos legais, nos documentos escolhidos para a análise. As leis propõem que a inclusão seja realizada dentro de critérios que, muitas vezes, não ocorrem nas escolas brasileiras. Tais critérios são ideais demais para a realidade das escolas brasileiras, e ainda, cada escola tem sua própria realidade que está contextualizada de acordo com o município, o estado, e a região do país.

Na Educação Física não é diferente, pois seus professores precisam ter esse cuidado de se conectar aos alunos com deficiência, de modo que todos possam participar das aulas. Esse professor, então, deverá adaptar o conhecimento para que todos os alunos sejam aptos a realizar as atividades e obtenham o conhecimento do conteúdo aplicado na aula. Isso é o duplo, a adaptação do conhecimento para que os alunos possam aprender de forma satisfatória, ou seja, a representação social da inclusão nas aulas de Educação Física por seus professores.

O fenômeno de penetração da ciência e a mudança social que a representa revelam algumas ideias preconcebidas. Quando analisados atentamente, sob a camada desses preconceitos, temos a impressão de que ocorre degradação do saber que circula de um grupo para o outro e a convicção que a maioria dos homens não está apta a recebê-lo ou utilizá-los corretamente. Evocam-se à exaustão as distorções, as simplificações que sofreu. E caso haja dúvida, compara-se a versão especializada à versão popular de uma lei ou uma noção para chegar a um parecer desfavorável sobre a última (MOSCOVICI, 2012, p. 23).

Essa distorção, simplificação da versão especializada exposta por Moscovici, (2012) são as representações sociais, o duplo. Mazzotti (2014) recoloca esse fenômeno afirmando que o mesmo ocorre com os conhecimentos escolares, quando professores adaptam os conhecimentos do seu componente curricular para o ensino escolar. Conhecimentos aprendidos na universidade são remanejados na educação básica por seus professores. O conteúdo é selecionado, adaptado e, por fim, ensinado aos alunos, de modo

que eles, com o que já têm de conhecimento anteriormente apreendido, podem juntar ao conhecimento ora apresentado e, assim, fundi-los num aprendizado para a realidade em que vivem.

A preocupação da Educação Física é ainda mais pertinente nessa adaptação em se tratando dos alunos com deficiência, pois são alunos que muitas vezes precisam de uma atenção especial no que tange à realização dos movimentos e realização das tarefas propostas. Por conta disso, a função do professor de Educação Física é não somente apresentar os conteúdos como jogos, ginástica, lutas, danças e esporte, mas mostrar que todos esses conteúdos servem para o desenvolvimento corporal, muscular e motor, para o progresso afetivo e social, bem como para a aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, ainda mais quando trabalhados com alunos com deficiência. Desse modo, uma vez que esses alunos estão presentes nas aulas de Educação Física, o professor precisa adaptar sua aula para atendê-los. E quando todos podem fazer a aula, o sucesso das atividades e da aula é garantido. E apesar da urgência na execução das leis e decretos apresentados na legislação, o que se apresenta na realidade é o oposto, o cumprimento das leis acontece de forma lenta e demorada.

As representações sociais que encontramos nos trabalhos lidos são a inclusão de alunos com deficiência e a demonstração de que as diferenças são preciosas para o crescimento e amadurecimento dos alunos que estão em convívio com os educandos com deficiência. As diferenças são motivadoras para a busca de novas possibilidades de realização das tarefas e atividades, tanto para os professores que procurarão criar e possibilitar novas alternativas de fazer as suas aulas acontecerem, quanto para os alunos que buscarão alternativas para a realização das tarefas propostas por seus professores. Desse modo, todos saem ganhando com novas experiências vividas, promovidas pela escola em que todos estão estudando. O crescimento que acontece mediante ao fato dessa proposta de trabalho é um ganho para a vida. As experiências que são vividas por esses alunos que compõem uma turma diversa certamente os deixarão um passo à frente para enfrentar os desafios perante a sociedade, visto que puderam vivenciar maneiras diversificadas de enfrentar situações sobre a inclusão.

O direito à educação é para todos, por isso quando todos podem estar na escola e participar das atividades que ela oferece, gera-se o sentimento de solidariedade e consciência de que os alunos que estão ali podem viver numa sociedade mais justa, igualitária e equitativa. A escola é para todos, todos têm direito à educação, então, todos precisam fazer parte de um só grupo, o grupo de pessoas que estão usufruindo de tudo o

que a educação propõe. E se todos podem e têm acesso à educação, constata-se que houve a inclusão de fato, pois “a inclusão é, ao mesmo tempo, motivo e consequência de uma educação de qualidade e aberta às diferenças” (MANTOAN, 2006, p. 24).

As representações sociais são constituídas na sociedade por meio de palavras e pensamentos que circulam, penetram no ambiente social por meio das conversações. Essa comunicação se dá através de meios de comunicação como rádios, jornais como também em ambientes que sejam favoráveis a isso como igrejas ou partidos (MOSCOVICI, 2012).

A comunicação nunca se reduz à transmissão de mensagens originais ou transporte de informações sem mudanças. Ela diferencia, traduz, interpreta, combina da mesma forma que os grupos inventam, diferenciam e interpretam os objetos sociais ou as representações dos outros grupos. [...] No processo da comunicação seguimos as pegadas das gêneses das imagens e dos vocabulários sociais, sua união com as regras e valores dominantes antes que se transformem em linguagem definida, fala da sociedade. Uma fala bem-feita para ser ouvida, trocada e fixada na prosa do mundo (MOSCOVICI, 2012, p. 29).

As representações sociais se dão a partir da comunicação que acontece na sociedade em que um objeto social passa a ser o alvo de discussões, de modo que pensamentos vão se transformando pelo transporte das informações que vão sendo transmitidas de um para o outro. O processo da comunicação se dá por conta das imagens e do vocabulário social que nascem a partir dessas discussões em grupos atravessados por seus valores e crenças. Quando a verdade é falada pelo orador, o ouvinte a recebe de bom grado. Isso é retórica, o orador fala, o auditório escuta o argumento que esse orador propõe.

Portanto, a partir da análise retórica das leis, dos decretos e de como as representações sociais são mobilizadas neles e na sociedade, pudemos analisar o discurso (o que se fala), do orador (quem fala), para um auditório (quem ouve) (ARISTÓTELES, 2011). Assim, vimos como esse discurso que trata da inclusão social e a educacional das pessoas com deficiência foi se modificando com o passar dos anos, acompanhando as necessidades que foram aparecendo conforme as demandas da sociedade, bem como as desse auditório, que tanto necessita de atenção.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. Abordagem societal das representações sociais. **Sociedade e Estado**. Brasília, v. 24, n. 3, p. 713-737, set-dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/rHhKVKfRWrCyyfqVfrzLX9x>. Acesso em: 10 jul. 2022.
- ALVARENGA, Claudia Helena A.; MAZZOTTI, Tarso B. Análise retórica do debate acerca da obrigatoriedade do Ensino de música no Brasil. **Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v.9, n.19, p. 177-205, 2012. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/426>. Acesso em: 6 out. 2021.
- ALVARENGA, Claudia Helena A.; MAZZOTTI, Tarso B. Análise dos argumentos que apresentam as 20 metas do Plano Nacional de Educação. **Ensaio: aval. Públ. Educ.** Rio de Janeiro, v. 25. n. 94, p. 182-206, jan./mar. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/WLLV9PGrt7hgPn3wvQM3Mmk/>. Acesso em: 6 out. 2021.
- ALVES, M. L. T.; DUARTE, E. A percepção dos alunos com deficiência sobre a sua inclusão nas aulas de Educação Física escolar: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, [S. l.], v. 28, n. 2, p. 329-338, 2014. DOI: 10.1590/1807-55092014000200329. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/84074>. Acesso em: 2 mar. 2023.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Múltiplas Leituras**. Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 2008 [1994], p. 18-43. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/ML/article/view/1169>. Acesso em: 22/01/2023.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda J. A abordagem estrutural das representações sociais. **Psicologia da Educação**. São Paulo, 14/15, p.17-37, 1º e 2º sem. 2002. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/31913/22130>. Acesso em: 13 jun. 2021.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda J.; GEWANDSNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1999.
- ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução, textos adicionais e notas: Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2011.
- BRACHT, Valter. A Educação Física no Ensino Fundamental. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectiva Atuais**. Belo Horizonte. 2010, p. 1-13.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_3/leis/19394.htm. Acesso em: 05. mar.2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=7611&ano=2011&ato=009ETUU9UMVpWta6a>. Acesso em: 21 jan. 2023.

BRASIL. Lei n. 13.005, de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_3/ato2011-2014/2014/lei.113005.htm. Acesso em: 01. abr. 2023.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 17 jun.2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília/ DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 27. jan. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Decreto/D10502.htm. Acesso em: 22/01/2023.

BRASIL. **Decreto n.º 11.370, de 1º de janeiro de 2023.** Revoga o Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11370.htm. Acesso em: 25 abr. 2023.

BUENO, José G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: BUENO, José G. S.; MENDES, Geovana M. L.; SANTOS, Roseli A. (Org). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise.** Araraquara, SP: Junqueira e Marin: Brasília, DF: CAPES, 2008, p. 43-63. Disponível em: https://ope.education/wp-content/uploads/2019/09/DEFICI%C3%8ANCIA_E_ESCOLARIZA%C3%87%C3%83O_-_novas_perspectivas_de_an%C3%A1lise.pdf. Acesso em: 05.mar.2023.

CHAMON, Edna M. Q. O.; CHAMON, M. A. Representação social e risco: Uma abordagem psicossocial. In: CHAMON, E. M. Q. O. (Org.). **Gestão de Organizações Públicas e Privadas: Uma Abordagem Interdisciplinar.** 1ed. Rio de Janeiro: Brasport Livros e Multimídia Ltda, 2007. p. 103-141.

DOISE, Willem. Da Psicologia Social à Psicologia Societal. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Jan-abr. 2002. Vol. 18, n. 1. p. 027-035. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/y94K6BGPXHq7zm6HdnhrFMt/>. Acesso em: 22/01/2023.

EQUIDADE. In: DICIO: Dicionário de Português. 7GRAUS, 2022. Disponível em: <http://www.dicio.com.br/equidade/>. Acesso em: 16 nov. 2022.

FREIRE, João B.; SCAGLIA, Alcides J. **Educação como prática corporal**. São Paulo. Scipione, 2009.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; Manzini, Eduardo José. Dificuldades e Sucessos de Professores de Educação Física em relação à inclusão Escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. Rev.bras. educ. espec., 2016 22(1), p. 49-64, 2016. Disponível em: www.scielo.br/j/rbee/a9DgGGb7khDNxQX8CK7hrqGj/. Acesso em: 02/03/2023. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000100005>

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. de S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação**, v. 32, n. 1, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/678>. Acesso em: 5 ago. 2022.

GOMES, Nilma L. Desigualdades e diversidades na educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v.3, n.120, p. 687- 693, jul. -set.2012.

GUARESCHI, P.; ROSO, A. Teoria das Representações Sociais - Sua história e seu potencial crítico e transformador. In: CHAMON, E. M. Q. O.; GUARESCHI, P. A.; CAMPOS, P. H. F. **Textos e Debates em Representação Social**. Porto Alegre: ABRAPSO, 2014. p. 15-38.

GUARESCHI, Pedrinho. **Olhares do alto – ensaios críticos**. Porto Alegre. Vozes. 2020.

JODELET, Denise. **Représentation sociale: Phénomènes, concept et théorie**. In S. Moscovici (Org.) *Psychologie Sociale*. Paris, Presses Universitaires de France, 1990. Resumo elaborado por Alda Judith Alves Mazzotti para fins exclusivamente estudantis.

JODELET, D.: Représentations sociales: un domaine en expansion. In: D. JODELET (Ed.) **Les représentations sociales**. Paris: PUF, 1989, pp. 31-61. *Representações sociais: Um domínio em expansão*. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. Revisão Técnica: Alda Judith Alves-Mazzotti. UFRJ- Faculdade de Educação, dez. 1993. Uso escolar, proibida a reprodução.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17- 44.

JODELET, Denise. Ponto de Vista: Sobre o movimento das representações sociais na comunidade científica brasileira. **Temas em psicologia**, vol. 19, no 1, janeiro, 2011, pp 19-26. Sociedade Brasileira de Psicologia. Ribeirão Preto, Brasil.

MANTOAN, Maria Teresa E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. *In: PRIETO, Rosângela G. ARANTES, Valéria A. (orgs). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo. Ed. Summus, 2006.*

MANTOAN, Maria Teresa E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa E. **Inclusão escolar – o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Ed. Summus, 2015.

MARKOVÁ, Ivana. Mudanças: um problema epistemológico para a psicologia social. *In: MARKOVÁ, Ivana. **Dialogicidade e representações sociais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2006, p. 09-54.*

MATEUS, Samuel. **Introdução à Retórica do Século XXI**. Covilhã, Portugal: Ed. LabCom.IFP, 2018.

MAZZOTTI, Tarso; OLIVEIRA, José Renato. A retórica das teorias pedagógicas: uma introdução ao estudo da argumentação. **22ª Reunião Anual da ANPEd GT – Filosofia da Educação**, 1999.

MAZZOTTI, Tarso B. Metáfora: figura argumentativa central na coordenação discursiva das representações sociais. *In: CAMPOS, Pedro H. F.; LOUREIRO, Marcos C. S. (orgs.). **Representações Sociais e Práticas Educativas**. Ed. da UCG. Goiânia, 2003, p. 89-102.*

MAZZOTTI, Tarso B. Para uma “pedagogia das representações sociais”. **Educação e cultura contemporânea**, v. 5, n. 11, Jul/dez. 2008. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/7522>. Acesso em: 18 jun. 2021.

MAZZOTTI, Tarso; SILVA, Alcina Maria T. B. A Física pelos professores de Física: A contribuição da teoria das representações sociais. **Ciência e Educação**, v. 15, n.3, p. 515-528, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/btfZMMYzDq4Zc94ZmVTQ7nk>. Acesso em: 24 jan. 2023.

MAZZOTTI, Tarso B; ALVES-MAZZOTTI, Alda J. Análise retórica na pesquisa em representação social. *In: ALVES-MAZZOTTI, Alda J.; FUMES, Neiza L. F.; AGUIAR, Wanda M. J. **Estudos sobre a atividade docente: aspectos teóricos e metodológicos em questão**. EDUC/EdUFAL. São Paulo/Maceió, 2010.*

MAZZOTTI, Tarso B. Análise Retórica: por que e como fazer? *In: SOUZA, Clarilza P. et al. (Orgs.) **Representações sociais: estudos metodológicos em educação**. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011, p. 151-175.*

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Ensino de conceitos científicos ou de suas representações sociais? *In: CHAMON. Edna Q. O. GUARESCHI. Pedrinho A. CAMPOS. Pedro H. F. (orgs.). **Textos e debates em representação social**. Porto Alegre: ABRAPSO, 2014, p. 199-233.*

MAZZOTTI, Tarso B. A exposição do implícito nas representações sociais. Salvador, Ba. **Anais do VI SERS e I SIERS**, 2016, p. 1-13.

MORGADO, Fabiane F. R.; CASTRO, Marcela R.; FERREIRA, Maria Elisa C.; OLIVEIRA, Aldair J.; PEREIRA, Jéssica G.; SANTOS, José Henrique. Representações Sociais sobre a Deficiência: Perspectiva de alunos de Educação Física Escolar. **Rev. bras. edu. especial**. Marília, v. 3, n.2, p. 245-260 abr.-jun. 2017.

MOSCOVICI, Serge. **A Representação Social da Psicanálise**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro. Zahar Editores. 1978.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Editado em inglês por Gerard Duveen: traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi, 5ª edição. Petrópolis, Rio de Janeiro. Editora Vozes, 2007.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem seu público**. Tradução de Sonia Fuhrmann. Petrópolis. Vozes, 2012.

MOSCOVICI, S. O fenômeno das representações sociais. In: MOSCOVICI, S. Representações sociais. Investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2015.

MUSIS, Carlo R.; CARVALHO, Sumaya P. Representações sociais de professores acerca do aluno com deficiência: a prática educacional e o ideal do ajuste à normalidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 110, p. 201-217, jan.-mar. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/4Zrm5MyM4K9NQp4B9fb7T3c/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 22 jan. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 17 dez. 2022.

PERELMAN, Chaïm. **O império retórico**. Trad. Fernando Trindade e Rui Alexandre Grácio. Lisboa: ASA, 1993.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da Argumentação: Nova Retórica**. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão; revisão de tradução Eduardo Brandão. 3ª Edição. São Paulo. Editora WMF Martins Fontes, 2014.

PLAISANCE, Eric. Denominações da infância: do anormal ao deficiente. **Educ. Soc.**, Campinas, vol.26, n. 91, p. 405-417, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GFNRRQtpSsLnp8553RFz6kXJ>. Acesso em: 22 jan. 2023.

PRIETO, Rosângela G. **Inclusão Escolar: Pontos e contrapontos**. In: Mantoan, Maria T. E.; Prieto, Rosangela G.; Arantes, Valéria A. (Org.). São Paulo, Summus, 2006.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Escola Municipal José de Anchieta. **FME**. Niterói, RJ. 2019. Documento escolar.

RATEAU, Patrick; MOLINER, Pascal; GUIMELLI, Christian; ABRIC, Jean Claude. Teoria das Representações Sociais. Tradução: Claudia Helena Alvarenga. In: Van Lange, P. A. M.; Kroganski, A. W.; Higgins, E. T. (Org.). **Handbook of theories of social psychology**, v. 2. London: SAGE, 2012. p. 477-497. Título original: Social Representation Theory. Tradução não publicada, somente para uso escolar.

REBOUL, Olivier. Le langage de l'éducation. Analyse du discours pédagogique. Paris: Presses Universitaires de France, 1984 (Col. L'educateur) Trad. T. Mazzotti, 2000. Para uso escolar. PUC, 1984.

REBOUL, Olivier. **Introdução à retórica**. Tradução de Ivone Castilho Benetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RIBEIRO, Sônia Maria. **O esporte adaptado e a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física**. Tese (Doutorado em Educação) 169f. Piracicaba, São Paulo: Universidade Metodista de Piracicaba, Faculdade de Ciências Humanas – Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009. Disponível em: <http://www.unimep.br/phpg/bibdig/aluno/visualiza.php?cod=51>. Acesso em: 02 nov. 2021.

SÁ, Celso P. **A construção do objeto de pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1998.

SANTOS, Denise Guerra dos. **Representações sociais das práticas inclusivas realizadas elaboradas por professores de educação física**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, 178f. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: https://portal.estacio.br/media/4679861/dissertação-representações-sociais_-denise-guerra.pdf. Acesso em: 02 nov. 2021.

SILVA, Aline E.; CONTRERAS, Humberto S. H.; A inclusão de crianças com deficiência nas escolas regulares. **Ensaio pedagógicos**. São Carlos, v. 7, n. 1, jan/jun. 2017. Disponível em: <https://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf>. Acesso em: 06 out. 2021.

SOUZA. Angela M. B.; SOUSA. Clarilza P.; GONÇALVES. Helenice M. Representação social e inclusão: lidando com a diferença. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v.20, n. 66, p. 1015-1037, jul./set., 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2020000301015. Acesso em: 02 nov. 2021.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: Um guia para educadores**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed Editora S.A., 1999.

TELES, Fernanda. M.; RESEGUE, Rosa; PUCCINI, Rosana F. Habilidades funcionais de crianças com deficiências em inclusão escolar – barreiras para uma inclusão efetiva. **Revista Ciências & Saúde Coletiva**. p. 3023-3031, São Paulo, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/ny9cwzCQObVZ9MdBQCfGtXB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 nov. 2021.

TRIANI, Felipe. da S.; FREITAS, W. C. de; NOVIKOFF, C. Educação física escolar: as representações sociais. **Conexões**, Campinas, SP, v. 14, n. 1, p. 130–137, 2016. DOI: 10.20396/conex.v14i1.8644770. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8644770>. Acesso em: 2 mar. 2023.

TRIANI, Felipe da S. A teoria das Representações Sociais no Campo Científico da Educação Física Brasileira. **Revista Humanidades e Inovação**. Palmas, TO, v. 9, n. 12, p. 342-361, 2022. Disponível em: <http://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/6524>. Acesso em: 02. Mar. 2023.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Organizações da Nações Unidas, 1994. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2023.

WACHELKE, João Fernando R.; CAMARGO, Brígido V. Representações Sociais, Representações Individuais e Comportamento. **Revista Interamericana de Psicologia/Interamerican Journal of Psychology**. 2007, vol.1, n.3, p. 379-390.

ZANATO, Caroline B.; AVAREZZI, Guilherme R.; GIMENEZ, Roberto. Educação Inclusiva: Uma análise sobre projetos pedagógicos e planos de ensino na Educação Física. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, América do Norte, v. 19, n.59, p. 147-165, 2022.