

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O “PROFESSOR INCLUSIVO”: COMPETÊNCIAS INTERPESSOAIS E POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM QUESTÃO

Mônica Pereira dos Santos¹
Kátia Regina Xavier da Silva²

RESUMO

Este artigo objetiva analisar as representações sociais do “professor inclusivo”, expressas por estudantes universitários de licenciaturas de uma universidade federal, no Rio de Janeiro. Trata-se de pesquisa qualitativa que busca aprofundar a análise de respostas em questionário desenvolvido em pesquisa anterior. Foram analisadas 1904 palavras/expressões associadas às características do *professor inclusivo*. O núcleo central da imagem atribuída ao professor nos remete à idéia de *cuidado* e, principalmente, traduz representações hegemônicas acerca do papel do professor em sua prática profissional. O *cuidado* também ancora a idéia de que inclusão é tarefa exclusiva do professor, mascarando aspectos relevantes a serem considerados ao pensarmos a inclusão como processo.

Palavras-chave: Inclusão em Educação, Políticas de Formação de Professores, Representações Sociais.

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A CONSTRUÇÃO DO ÓBVIO

O presente artigo tem por objetivo analisar as Representações Sociais (RS) do professor caracterizado como inclusivo expressas por estudantes universitários do curso de formação de professores de uma universidade pública federal, situada no Rio de Janeiro.

Como e por que as pessoas constroem e partilham determinados conhecimentos, visões de mundo e práticas, reconhecidas como *óbvias* no interior de grupos específicos e em contextos específicos? Qual o papel e a influência da comunicação e das interações na construção e legitimação dos sentidos daquilo que é familiar/não-familiar, *óbvio*/obscuro, convencional/não-convencional, universal/particular? De que forma a contestação de tais *obviedades* pode contribuir para transformar a(s) realidade(s) construídas e partilhadas nos universos consensuais?

A Teoria das Representações Sociais (TRS) pode nos auxiliar a compreender algumas dessas questões, tendo em vista que pretende, de uma forma geral, apreender, compreender e explicar o processo de construção dessas *obviedades* construídas e reconstruídas cotidianamente no contexto da interação e da comunicação entre pessoas e grupos. Mas o que queremos dizer com *obviedades*? Simplesmente como algo que está diante dos olhos, que salta à vista? Certamente, não. As *obviedades* construídas pelas RS não são tão evidentes e incontestáveis, embora intuitivamente as reconheçamos no contexto em que se manifestam.

Cotidianamente, nos relacionamos, nos comunicamos, interagimos com diferentes pessoas e grupos em diferentes contextos. Compreendemos o que o(s) outro(s) diz(em), somos compreendi-

¹ Chefe do Departamento de fundamentos da Educação da Faculdade de Educação da UFRJ; Professora Efetivo da Graduação e Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRJ. < monicapes@gmail.com >

² Universidade Federal do Rio de Janeiro; Docente e Pesquisadora PROAPE da UNIABEU – Centro Universitário e Docente do Colégio Pedro II < katiarxsilva@oi.com.br >

dos e, na maioria dos casos, não necessitamos de esclarecimentos mais detalhados acerca do conteúdo comunicado, pois “(...) as representações sociais sustentadas pelas influências da comunicação constituem as realidades de nossas vidas cotidianas e servem como o principal meio para estabelecer as associações com as quais nós nos ligamos uns aos outros” (MOSCOVICI, 2003, p.8).

Neste sentido, o conhecimento coletivo é produzido através dessa interação entre pessoas e grupos e para cada circunstância específica estamos relativamente *preparados* para compreender o que nos dizem. O fato de pertencermos a um grupo e estarmos engajados nos mesmos projetos específicos corrobora para que esta comunicação seja bem-sucedida, o que poderia não ocorrer em outras circunstâncias e/ou em outros grupos. Assim, a legitimação das representações sociais faz parte de uma dinâmica social que busca garantir o lugar privilegiado dos grupos em questão e que cumpre duas funções em especial: (1) convencionalizar pessoas, objetos e/ou acontecimentos e (2) indicar, previamente, o que deve ser pensado acerca destes (MOSCOVICI, 2003). Para Moscovici (idem), as convenções dão à representação:

Uma forma definitiva, as localizam em determinada categoria e gradualmente as colocam como um modelo de determinado tipo, distinto e partilhado por um grupo de pessoas. Todos os novos elementos se juntam a esse modelo e se sintetizam nele (...) mesmo quando uma pessoa ou objeto não se adequa exatamente ao modelo, nós o forçamos a assumir determinada forma, entrar em determinada categoria, na realidade, a se tornar idêntico aos outros, sob pena de não ser compreendido, nem decodificado (p.34).

Um exemplo disso são alguns jargões empregados em determinadas profissões como o famoso *171*, que originariamente é um artigo do código penal utilizado para classificar os estelionatários e que passou ao status de adjetivo que caracteriza todo e qualquer indivíduo que infringe a lei, independentemente do tipo de infração cometida. No linguajar do Direito Penal, nem todos os indivíduos podem ser classificados desta forma, mas, no âmbito do senso comum, este jargão incorporou-se a um tipo de realidade partilhada e compreendida consensualmente por aqueles profissionais que não atuam no campo do Direito e mesmo aqueles que não possuem uma profissão, emergindo como uma *entidade social*, dotada de uma *vida própria* que passou a fazer parte de nós mesmos, de forma concreta (MOSCOVICI, idem).

Assim, quando chamamos uma pessoa de *171* não estamos pondo em questão um simples número, mas um conjunto de representações acerca das atitudes, do caráter e da moral deste indivíduo e, conseqüentemente, indicamos o que se deve pensar a respeito dessa pessoa. Quanto mais esquecemos a origem dessas representações, mais as naturalizamos e mais *fossilizadas* elas se tornam e “(...) quanto menos nós pensamos nelas, quanto menos conscientes somos delas, maior se torna a sua influência” (MOSCOVICI, 2003, p.42).

Outro aspecto importante é que as representações contribuem para que transformemos o não-familiar em algo familiar, passível de ser compreendido. O não-familiar incomoda, assusta e intriga. Para convivermos com ele, buscamos em nossa memória pontos de *ancoragem* que nos permitam compreender o incomum de acordo com referenciais daquilo que é *comum*; o *anormal* sob o ponto de vista do dito *normal*. De acordo com alguns referenciais construídos ao longo de nossa cultura e de nossa história, garantimos certa *ordem* em nosso pensamento. Ao classificarmos e darmos *nomes aos bois* tornamos as coisas *óbvias*, pelos menos em primeira instância. Para Moscovici (2003), “pela classificação do que é inclassificável, pelo fato de se dar um nome ao que não se tinha

nome, nós somos capazes de imaginá-lo, de representá-lo” (p.62). Desta forma, elegemos *protótipos* de pessoas e coisas, classificamo-las, atribuímos-lhes nomes e características representativas, a fim de estabelecer um consenso na comunicação entre pessoas e/ou grupos.

Tal sistema de classificação embora pareça, num primeiro momento, a mera atribuição de rótulos e estigmas, oriundos de preconceitos de cor, gênero, classe social, para citar alguns, também pode ser visto por outro ângulo, por sinal bastante interessante, que se refere ao processo de construção das RS, da cultura e da história do pensamento humano. A classificação permite que nos situemos em relação a algo, alguém ou alguma coisa que não conhecemos. Contribui, também, para que formemos nossas opiniões sobre o assunto (MOSCOVICI, 2003).

Porém, a *ancoragem* se dá no campo das idéias e por si só não é capaz de atribuir um sentido consistente às representações. Para tal, necessitamos transformar estas representações em algo passível de ser comparado a outras representações já concretizadas em nosso pensamento e percebidas objetivamente em nosso cotidiano, sob a forma de imagens. A este processo Moscovici (2003) dá o nome de *objetivação*, isto é, o processo de tornar físico e acessível o que é inicialmente, intelectualmente construído ou, em outras palavras, *transformar as palavras em carne* (idem).

Através dos processos de *ancoragem e objetivação*, os indivíduos e grupos tentam construir um mundo estável e inteligível com base nas informações armazenadas na memória e no processo de conceitualização que transforma as idéias em imagens que possibilitam a compreensão do mundo exterior. Contudo, cada pessoa possui conjuntos de experiências particulares que a conduzem a diferentes representações acerca de diferentes fenômenos; a TRS toma como ponto de partida a análise desta diversidade através daquilo que é *dito* pelas pessoas com o intuito de expressar essas experiências.

Desta forma, o *dito* tem muita importância no estudo das RS, pois o que as pessoas dizem expressa, sobretudo, um processo de pensamento. Uma análise acurada das representações ajuda-nos, também, a compreender o processo de recriação da realidade nos diferentes contextos de interação entre as pessoas e grupos, tendo em vista que “o caráter das representações sociais é revelado especialmente em tempos de crise e insurreição, quando um grupo, ou suas imagens está passando por mudanças” (MOSCOVICI, 2003, p.91). Em outras palavras, num contexto de crise, em que a estrutura do pensamento é abalada por novas representações, as pessoas ficam mais propensas a buscar compreender o não-familiar a fim de resgatar a estabilidade perdida e preencher o vazio deixado por uma ruptura inesperada e, até então, inexplicável.

Mas a crise pior acontece quando as tensões entre universos reificados e consensuais criam uma ruptura entre a linguagem dos conceitos e a das representações, entre conhecimento científico e popular (...) Essas tensões podem ser o resultado de novas descobertas, novas concepções (...) podem ser seguidas por revoluções concretas no senso comum, que não menos importantes que as revoluções científicas (MOSCOVICI, 2003, p.91).

A temática da inclusão em educação tem sido um tema extensamente abordado nas pesquisas acadêmicas realizadas nos cursos de Pós Graduação. Contudo, observamos que as RS não tem sido um referencial teórico adotado com frequência nessas pesquisas, conforme mostra a Tabela 13:

3 Para realizar a busca, utilizamos dois critérios no campo assunto: (1) duas palavras/expressões: Inclusão em Educação + formação de professores; formação de professores + Representações Sociais e (2) três palavras/expressões juntas: Formação de Professores + Representações Sociais + Inclusão em Educação.

**TABELA 1: TESES DE DOUTORADO PRODUZIDAS ENTRE 2002 E 2006
SOBRE A TEMÁTICA INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS**

CRITÉRIO DE BUSCA/ANO	2002	2003	2004	2005	2006	Total
Inclusão em Educação + Formação de professores	4 Teses	4 Teses	4 Teses	12 Teses	15 Teses	39 Teses
Formação de professores + Representações Sociais	9 Teses	9 Teses	11 Teses	21 Teses	13 Teses	63 Teses
Formação de professores + representações sociais + Inclusão em Educação	4 Teses	4 Teses	3 Teses	10 Teses	7 Teses	28 Teses
Total	17 Teses	17 Teses	18 Teses	43 Teses	35 Teses	130 Teses

Fonte: Pesquisa no Banco de Teses da Capes

Após a leitura dos resumos dessas pesquisas foi possível constatar a predominância de trabalhos desenvolvidos na área da Educação Especial e, por outro lado, o pouco investimento em produções que visem algum tipo de *ação* especificamente voltada para a concretização dos ideais de inclusão em Educação, como pesquisas que envolvam algum tipo de intervenção na formação de professores que trate da temática da inclusão numa perspectiva da educação para todos.

Esses dados revelam a necessidade de estudos que ampliem não só a visão do conceito de inclusão – predominantemente focado nas Necessidades Educacionais Especiais –, e a necessidade de promover ações efetivas que oportunizem a problematização deste processo na formação de professores.

Não obstante, cabe destacar as limitações desse tipo de estratégia para chegar a algum tipo de conclusão a respeito do assunto, considerando que o levantamento foi feito com base apenas nos resumos das teses que não retratam detalhadamente as pesquisas como um todo.

Em um estudo recente, Silva (2008) utilizou a abordagem do núcleo central das RS para investigar as RS da inclusão em educação por parte de estudantes universitários em fase final de formação em cursos de licenciatura e constatou que essas representações traduzem “a crença de que a escola é a redentora da sociedade e que o professor é o principal *ator* da inclusão” (p.276). Além disso, tais representações revelam uma visão idealista deste processo, formulada com base na metáfora do *professor-jardineiro*:

Essa metáfora sugere a idéia comeniana de que a escola é a salvação dos problemas sociais e de que o professor é o responsável por transmitir o conhecimento e o incentivo aos alunos, de forma que estes possam satisfazer os seus “sonhos” de transformação. Essa metáfora parece propor que o papel do professor, à exemplo de Emílio – o preceptor ideal em Rousseau – é fazer desabrochar a natureza boa, inerente ao ser humano. O jardineiro tem a função de oferecer tudo que a planta necessita para seguir o seu curso normal de desenvolvimento, crescer e produzir frutos frondosos, tal como o professor tem a função de fazer desabrochar o lado bom da natureza humana. A visibilidade desses frutos – em termos qualitativos e quantitativos – legitima o valor de seu trabalho. (p.285)

A referida autora argumenta que se, por um lado, a crença nos potenciais dos alunos – em sua natureza “boa”, talvez – e o investimento nesses potenciais podem favorecer o desenvolvimento positivo dos estudantes, por outro, essa crença sugere uma visão idealista e essencialmente positiva do processo de educação e de inclusão. Essa visão não problematiza a relação homem-natureza-sociedade e oculta os motivos pelos quais apenas alguns alunos são investidos pelos professores e fortalecidos em seus potenciais. Em síntese, a visão idealista do processo educacional e da inclusão em Educação nega o caráter dialético desses processos em sua relação com a exclusão (SILVA, 2008).

As inúmeras mudanças no contexto educacional do último século e, mais especificamente, a discussão sobre o que é e como se faz inclusão em educação – tema central deste artigo – contribuíram para a criação de uma crise na RS do professor, que deverá se ajustar a novas demandas para atuar de forma “inclusiva” em sua prática profissional. Todavia, que elementos ancoram o processo de construção da representação desse *novo* (?) professor? Como ele é objetivamente representado pelos estudantes que pretendem atuar no campo educacional? Se é *óbvio* que todos têm direito à educação de qualidade e, conseqüentemente, todos devem estar/ser incluídos neste processo, seria *óbvia*, a compreensão do conceito de inclusão? É o que pretendemos discutir a seguir.

INCLUSÃO: UMA DISCUSSÃO PARA ALÉM DO ÓBVIO

Na seção anterior explicamos, com o auxílio da TRS, como os indivíduos e as coletividades constroem representações acerca daquilo que, para eles, não se enquadram, em um primeiro momento, em suas redes de compreensão dos fenômenos de sua vida cotidiana, de seu(s) mundo(s). Mostramos a importância da construção de certa *aura de obviedade* em torno destas construções a fim de tornar o não-familiar em familiar e, desta maneira, preservar o *estado de equilíbrio* das coisas, dos fenômenos, da rotina, enfim.

Na presente seção, defendemos a idéia de que, apesar da inclusão ser também objeto deste processo de *obvização*, ela encerra, dependendo da maneira mesma como a representamos socialmente, um potencial contínuo de desconstrução desta mesma *aura*.

Dito de outra maneira, a inclusão tem sido, tradicionalmente, construída dentro de uma visão que nós chamaríamos de linear: inclusão de alguém dentro de certo contexto. Mais especificamente, ela tem sido caracterizada em função do “alguém” a ser incluído, e este alguém tem sido, em geral, a população de pessoas em situação de deficiência. Nesta representação da inclusão ligada apenas a um grupo a ser ‘inserido’ bastaria descobrir quem são os deficientes, de que estão sendo desprovidos, prover-lhes o que seja necessário e, então, a inclusão estaria *feita*, pronta, promovida, acabada.

Mas aqui cabem duas perguntas: somente pessoas com deficiência são excluídas em nossas sociedades? E serão elas excluídas com base apenas em sua deficiência? Certamente que não. Cada um de nós terá ou tem sido excluído ao longo de nossas vidas em inúmeras ocasiões, por motivos igualmente inúmeros. Tanto individualmente quanto coletivamente. Tanto em situações pontuais (como, por exemplo, quando tenhamos sido excluídos de certo afazer ou de certa situação por uma condição específica ou momentânea que demonstramos ou possuamos – ser excluído de um passeio de barco por não sabermos nadar, ou de uma reunião de um dado partido político por pertencermos a outro, não ser bem-vindo à torcida de um time adversário daquele para o qual torço, não poder realizar um exame por estar adoentado e assim sucessivamente), quanto em situações duradouras (como, por exemplo, as diferenças nos papéis atribuídos aos gêneros masculino e feminino nas sociedades).

Quando se utiliza uma causa única, seja ela qual for, para justificar a necessidade de inclusão, perde-se o próprio sentido da inclusão. A deficiência, a etnia, a religião, o gênero, e tantas outras características de qualquer ser humano em potencial, sozinhas, não podem constituir uma base sólida para justificar a luta pela inclusão. Afinal, podemos ter ou ser parte, ao mesmo tempo, de todas as características acima descritas e muitas outras.

Daí a importância de nos prendermos menos às características e aos sujeitos da hora *da inclusão*, e preocuparmo-nos mais com a compreensão dos processos que geram as exclusões, que,

estas sim, justificam as lutas pró-inclusão, de quem quer que seja, em qual contexto seja, em qualquer tempo e a toda hora. Pois se vista, a inclusão, apenas como um construto social, desprovido do contexto que a origina e lhe atribui significados, ela torna-se estática e linear – como se seguisse um curso próprio, pré-determinado e finito.

Por outro lado, ao compreendermos a inclusão em sua relação dialética com a exclusão, podemos entendê-la como processo. Processo este, por sua vez, delineado em suas dimensões de *cultura, política e prática*, que lhe emprestam um caráter dinâmico que não permite o aprisionamento, o congelamento, ou a cristalização da inclusão dentro de apenas uma rede de significação. Ela assumirá sua veia histórica, mas não linear, porque sua relatividade, inerente à sua relação para com as exclusões geradas nas sociedades, assumirá primeiro plano. Porque compreendida no seio da contradição gerada pelas inúmeras e mutantes exclusões de nossas sociedades, a necessidade de inclusão torna-se infundável e espiralar: ela volta, mas nunca com as mesmas proporções, nunca em um mesmo nível de complexidade, e nunca exatamente em um mesmo contexto, ainda que possa ser em um mesmo lugar. Neste sentido, o processo de inclusão nunca é completo, mas está sempre em andamento.

Mas o que são as dimensões supracitadas? Por *cultura*, queremos dizer tudo o que toca a ordem da construção de valores relativos à inclusão. Assim, a dimensão cultural de inclusão, quando pensada no contexto educacional, refere-se às intenções e afirmações, explícitas ou implícitas, que traduzem preocupações com o desenvolvimento de um *habitus*⁴. Refere-se, ainda,

à criação de comunidades estimulantes, seguras, colaboradoras, em que cada um é valorizado, como base para o maior sucesso de todos os sujeitos. Na instituição educacional, ela se preocupa com o desenvolvimento de valores inclusivos, compartilhados entre todos os membros da escola. (BOOTH ET AL, 2000, p.45).

Traduzindo para o cotidiano escolar, a dimensão da cultura pode ser analisada a partir das intenções explícitas no projeto político pedagógico das escolas, em suas regras disciplinares, em seus planos de aula e em seus planos anuais de planejamento, dentre outros.

A dimensão *política* de inclusão, por sua vez, caracteriza-se pela articulação de diferentes formas de apoio a um “funcionamento inclusivo” da escola. Apoio é compreendido como

“aquelas atividades que aumentem a capacidade de uma escola em responder à diversidade dos estudantes. Todas as formas de apoio são consideradas juntas em uma estrutura única, e são vistas a partir da perspectiva dos educandos e seu desenvolvimento, ao invés de serem vistas da perspectiva da escola ou das estruturas administrativas do órgão responsável pela organização da educação” (BOOTH ET AL., 2000, p.45).

Em termos práticos, a dimensão política pode ser vista em programas ou projetos desenvolvidos na escola, cuja autoria seja de membros representativos da(s) comunidade(s) de excluídos da escola, ou daqueles que os identificam, a eles se aliam e tentam minimizar os processos de exclusão por que passam. Vale ressaltar que, ainda que fosse desejável, a dimensão política não é, necessariamente, coerente com a da cultura e vice-versa.

⁴ Conjunto de padrões adquiridos de pensamento, comportamento, gosto, etc., considerados como elo entre as estruturas sociais abstratas e a prática ou ação social concreta. (FERREIRA, 2004)

Por último, mas não menos importante, a dimensão das *práticas* tem como característica central refletir as dimensões da cultura e da política de inclusão no sentido de assegurar...

“que todas as atividades de sala de aula ou extra curriculares encorajem a participação de todos os estudantes e baseiem-se em seus conhecimentos e experiências fora da instituição. O ensino e o apoio são integrados na orquestração da aprendizagem e na superação de barreiras à aprendizagem e à participação. O staff mobiliza recursos dentro da instituição e nas comunidades locais para sustentar uma aprendizagem ativa para todo” (BOOTH ET. AL., 2000, p.45).

No cotidiano educacional, esta dimensão reflete-se em tudo o que acontece no seu dia-a-dia: nas aulas, nas reuniões, nas relações interpessoais, e que expressem atitudes que lutem contra todas as formas de discriminação, de alijamento, de alienação de seus sujeitos. Uma vez mais, embora no plano ideal as práticas devessem refletir as culturas e políticas, nem sempre assim o é – e vice-versa.

E como o processo de inclusão, compreendido a partir de suas três dimensões de análise, pode servir como forma de contestação das *obviedades* às quais nos referíamos anteriormente, contribuindo para transformar a(s) realidade(s) construídas e partilhadas nos universos consensuais?

Justamente porque ao se tomá-la como processo, e ao se analisá-la a partir das referidas dimensões, percebemos que o desenvolvimento de uma “mentalidade inclusiva”, por assim dizer, nos coloca na rota de um eterno questionar. Por eterno questionar não nos referimos pura e simplesmente ao *contestacionismo*, e sim ao esforço contínuo, provocado por um *olhar inclusivo*, em ir além do que seja consensual; em ir além das aparências, em não se contentar com a primeira resposta, e muito menos não considerá-la como eterna. O eterno deverá ser o questionar do *status quo* das coisas, e não as avaliações, sempre passageiras e relativas, que se fazem das coisas.

O exemplo do que acima afirmamos será dado na seção dedicada à apresentação e análise dos resultados, quando tentaremos mostrar o quanto um “olhar inclusivo” nos influenciou a pensar e repensar as respostas fornecidas a respeito do que seria um “professor inclusivo” a partir das perspectivas daqueles que responderam o questionário.

METODOLOGIA

Este artigo é resultado de uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório. Os dados discutidos aqui constituem-se no aprofundamento teórico-explicativo de uma pesquisa que teve como objetivo geral *contribuir para a resignificação da formação de professores para o desenvolvimento de culturas, políticas e práticas de inclusão*, realizada entre os anos de 2004 a 2007, numa universidade pública federal. Este tipo de investigação permite ao pesquisador compreender o objeto de estudo a partir das *pistas* aparentemente *triviais* e explorar de forma minuciosa o potencial do universo examinado, sem a pretensão de lidar com amostras e dados generalizáveis (BOGDAN & BIKLEN, 2000). Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” (p.22) correspondendo, num sentido mais amplo, a um espaço “mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (idem, ibidem).

Originariamente, o grupo de pesquisadores envolvidos não teve a intenção de investigar as RS dos estudantes, considerando que estas requerem um tipo de pesquisa específico, que apresenta um corpo teórico próprio, não contemplado no projeto inicial. Entretanto, tais resultados nos estimu-

laram a desenvolver um estudo que nos permitisse refletir de forma mais aprofundada sobre como as RS do professor inclusivo são construídas, que mecanismos as legitimam e de que forma tais representações podem, enquanto prática ideológica, contribuir para a mitificação deste *novo professor* (?), ignorando os aspectos das culturas, políticas e práticas do processo de inclusão.

Entre os instrumentos de coleta de dados na pesquisa original foi utilizado um questionário organizado em três blocos de perguntas que visavam: (a) obter informações diretas a respeito da formação realizada na instituição, sobre o conhecimento dos alunos em relação à educação inclusiva e sobre as experiências de exclusão (diretas ou indiretas) vividas pelo futuro profissional no espaço de formação; (b) captar as percepções pessoais dos alunos sobre a inclusão em educação com vistas a identificar prioridades para a construção de um espaço inclusivo dentro da FE que contribua para a formação de educadores inclusivos; (c) definir o perfil dos alunos da FE no concernente à disponibilidade pessoal para atuar numa perspectiva inclusiva.

O referido questionário foi aplicado durante os horários de aula a uma amostra composta por 1007 estudantes matriculados no 1º semestre de 2004, nos dezenove cursos de Licenciatura e no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de uma universidade pública situada no Rio de Janeiro. A duração do processo de aplicação foi de uma hora, em média, e a participação dos estudantes foi voluntária⁵. Este instrumento constou de 42 questões, dentre as quais 35 fechadas, 04 abertas e 03 questões de evocação.

De acordo Bardin (1977) a técnica da evocação livre ou, tradicionalmente conhecida como teste por associação de palavras “permite, em psicologia clínica, ajudar a localizar as zonas de bloqueamento e de recalçamento de um indivíduo” (p.47). Oliveira, Marques, Gomes e Teixeira (2005) esclarecem que este tipo de técnica de coleta de dados no campo das representações sociais permite trazer à lembrança, de forma espontânea e descontraída, elementos característicos da realidade de um grupo social e torna possível “o alcance de dois objetivos: o de estudar os estereótipos sociais que são partilhados espontaneamente pelos membros do grupo; e a visualização das dimensões estruturantes do universo semântico específico das representações sociais” (p.576), ou, em outras palavras traduz “a idéia que temos de...” a “imagem que surge espontaneamente logo que se trate de...” (BARDIN, 1977, p.51).

Os dados aqui analisados correspondem às respostas obtidas na questão 34, uma das questões de evocação que buscou identificar a existência de estereótipos e preconceitos sobre quem é o *professor inclusivo* e de que forma ele atua junto aos grupos submetidos a algum tipo de pressão excludente:

Considerando que, no contexto desta pesquisa, Educação Inclusiva “refere-se à redução de todas as pressões pela exclusão, e de todas as desvalorizações que os alunos sofrem, seja com base em deficiências, rendimento, religião, etnia, gênero, classe, estrutura familiar, estilo de vida ou sexualidade” (BOOTH, AINSCOW e DYSON, 1997, p.337-355), que características você atribuiria a um professor que atua em consonância com essa definição? (Questão 34)

Por isso afirmamos que este é também um estudo exploratório. De acordo com Theodorson e Theodorson (1970), um estudo exploratório tem como principal objetivo:

⁵ No caso das pesquisas realizadas no campo da Educação, ainda não é comum a submissão dos projetos a um Comitê de Ética em Pesquisa. Considerando a preocupação ética de respeitar a liberdade dos estudantes para decidir sobre a sua colaboração ou não na pesquisa, os pesquisadores adotaram o procedimento padrão de esclarecer que a participação dos estudantes não era obrigatória, podendo estes se recusar ou se abster de responder ao questionário.

“tornar-se familiar com um fenômeno a ser investigado, de modo que o estudo mais amplo subsequente seja delineado com maior entendimento e precisão. O estudo exploratório (...), permite que o pesquisador defina seu problema de pesquisa e formule sua hipótese mais apuradamente. Ele também habilita [o pesquisador] a escolher as técnicas mais aconselháveis à sua pesquisa e a decidir sobre as questões que mais precisem ser investigadas e sofrer investigação detalhada, além de alertá-lo para potenciais dificuldades, pontos sensíveis e áreas de resistência” (p.12, tradução livre).

Polit e Hungler (1987) ainda nos lembram que há duas principais razões pelas quais pesquisadores escolhem o estudo exploratório. Uma liga-se à simples curiosidade e um desejo de obter uma melhor compreensão sobre o fenômeno sendo investigado, em particular, quando há uma nova área ou tópico em mira. A outra, relaciona-se à necessidade de se estimar os custos e a viabilidade de se levar a cabo uma investigação mais extensa do fenômeno em foco.

Elegemos como objeto de estudo as representações sociais do *professor inclusivo*, partindo da definição de inclusão previamente fornecida aos participantes no questionário⁶, na tentativa de compreender a representação a que o grupo chegou a partir da definição apresentada e com base em suas experiências e percepções particulares de inclusão/exclusão. Durante o processo de análise dos dados foi preciso tentar compreender, a partir das culturas, políticas e práticas do contexto educacional de tais estudantes, que outros significados poderiam ter as características atribuídas, ou, melhor dizendo, suas possíveis origens.

Foram analisadas 1904 palavras/expressões associadas às características do *professor inclusivo*. Os dados foram organizados com o auxílio da técnica de análise do conteúdo (BARDIN, 1977), de acordo com as seguintes etapas: (1) agrupamento das palavras em ordem alfabética e *leitura fluente das mesmas*, a fim de obter uma visão geral do conteúdo apresentado; (2) escolha das unidades de contexto; (3) agrupamento das palavras de acordo com o conteúdo comum apresentado, em termos de enunciação. Nesta última etapa, as palavras apresentadas foram comparadas entre si, no sentido de verificar aquelas que se aproximavam ou se afastavam do conteúdo abordado.

Durante o processo de análise agrupamos as palavras/expressões em sete categorias amplas, a saber: (1) *competência interpessoal*, na qual foram dispostas palavras/expressões que exprimiam características e ações relativas à “habilidade de lidar eficazmente com relações interpessoais, de lidar com outras pessoas de forma adequada às necessidades de cada uma e às exigências da situação” (MOSCOVICI, 1985, p.27), ou, dito de outra forma, palavras que remetem às diferentes formas de relacionamento pessoal entre o professor e os seus alunos; (2) *competência profissional* onde foram reunidas palavras/expressões que exprimiam características e ações relativas ao conjunto de esquemas ligados a percepção, pensamento, planejamento, organização, avaliação e ação docente, no sentido de prática profissional (PERRENOUD, 1999-2000), isto é, palavras que dizem respeito ao que se espera da prática profissional em si, seja no campo das habilidades profissionais ou relativas aos

⁶ A definição de inclusão previamente oferecida aos participantes no questionário, mais especificamente na questão 24, foi a seguinte: “Inclusão não é a proposta de um estado ao qual se quer chegar. Também não se resume na simples inserção de pessoas deficientes no mundo do qual têm sido geralmente privados. Inclusão é um processo que reitera princípios democráticos de participação social plena. Neste sentido, a inclusão não se resume a uma ou algumas áreas da vida humana, como, por exemplo, saúde, lazer ou educação. Ela é uma luta, um movimento que tem por essência estar presente em todas as áreas da vida humana, inclusive a educacional. Inclusão refere-se, portanto, a todos os esforços no sentido de garantia da participação máxima de qualquer cidadão em qualquer arena da sociedade em que viva, à qual ele tem direito, e sobre a qual ele tem deveres” (SANTOS, 2003, p.81).

diferentes tipos de conhecimentos mobilizados no âmbito da profissão docente; (3) *engajamento*, onde foram reunidas palavras/expressões que exprimiam características e ações relativas à consciência das conseqüências morais e sociais dos princípios e atitudes adotadas pelo “professor inclusivo”, no que tange as questões sociais e históricas de seu tempo; (4) *características negativas*, onde foram agrupadas as palavras/expressões que sugerem características “negativas” e/ou pejorativas relativas ao “professor inclusivo”; (5) *respostas ambíguas*, cujo sentido não pôde ser claramente definido de acordo com as intenções desta pesquisa, devido à sua imprecisão; (6) *respostas nulas* que não forneceram argumentos que condiziam com o que foi perguntado; e (7) *questionários em branco*.

Com base nesta organização, evidenciamos a seguir algumas reflexões sobre os estereótipos e preconceitos apresentados nas respostas acerca do “professor inclusivo”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para iniciarmos nossas discussões, partimos de três idéias. A primeira é a de que o *preconceito* “é um julgamento positivo ou negativo, formulado sem exame prévio a propósito de uma pessoa ou de uma coisa e que, assim, compreende vieses e esferas específicas” (JODELET, 1999, p.59). A segunda é a de que os *estereótipos* são “esquemas que concernem especificamente os atributos pessoais que caracterizam os membros de um determinado grupo ou de uma categoria social dada (...), resultantes de processos de simplificação próprios ao pensamento do senso comum” (idem, ibidem). A terceira é a de que o objeto representado e o sujeito/grupo que emite a representação fazem parte de um contexto que dá sentido a esta representação, a este saber construído no decorrer da relação sujeito-objeto. Neste caso, é importante que consideremos algumas questões: “Quem sabe e de onde sabe; O que e como sabe? Sobre o que sabe e com que efeitos?” (JODELET, 2001, p.28).

A partir da análise dos dados fornecidos pelos respondentes, verificamos que a maior parte dos atributos relacionados a um *professor inclusivo* diz respeito a atitudes e características pessoais que, direta ou indiretamente, contribuem para sua classificação em um viés predominantemente *positivo*. De certa forma, até aqui não há *novidades*. O *professor inclusivo* se refere, de acordo com a representação dos respondentes, a um tipo de profissional que: (a) atende às demandas políticas, históricas e sociais de seu tempo, (b) é capaz de mobilizar os conhecimentos necessários para agir de forma eficaz em sua prática profissional e (c) apresenta habilidades para perceber como conduzir as relações interpessoais, adotando comportamentos adequados em situações específicas.

Dentre as principais ocorrências relativas às categorias apresentadas destacamos, para fins da presente discussão, aquelas com mais de 30 indicações, conforme a Tabela 2:

TABELA 2: CATEGORIAS DE ANÁLISE

CATEGORIA	% de Ocorrência	Palavras evocadas
Competências interpessoais	53,5%	respeitador (71), atencioso (60), compreensivo (59), desprovido de preconceito (40), democrático (39), flexível (34), paciente (31), abertura (30).
Competências profissionais	18,3%	competente (50) e atualizado (34)
Engajamento	15,5%	consciente (58) e ético (33)
Respostas nulas, respostas ambíguas e questionários em branco	8,0 %	–
Características negativas	4,5%	bravo (01), burro (01), desumano (01)
Total	100,0%	

Jodelet (1999), ao discutir a questão da categorização social nos processos psicossociais da exclusão, afirma que “haveria uma tendência para selecionar e interpretar as informações de que dispomos sobre os indivíduos e os grupos de maneira congruente com o que nós pensamos da categoria na qual nós as colocamos” (p.60). Dito de outra forma: observamos pessoas e coisas (eventos) e nos *apropriamos* das mesmas na medida em que as conseguimos *enquadrar* nos parâmetros e referenciais que fomos construindo ao longo de nossa existência. Este *enquadramento* terá uma influência sobre a maneira como respondemos e nos relacionamos com tais eventos, pois que implica um juízo de valor atribuído de acordo com nossos referenciais pré-construídos (‘pré’ por serem anteriores ao encontro com tais eventos, mas isto não significa imutável). Assim, se os eventos em análise forem enquadrados em referenciais cujo valor seja positivo ou negativo, tenderemos a (re)agir desta ou daquela maneira aos eventos.

No caso de nossos respondentes, se admitirmos o fato de que as características preponderantes de um *professor inclusivo* tenham sido positivas; e se admitirmos como hipótese a idéia de que quanto mais positivo for o valor atribuído a alguém na relação pedagógica, melhor será o resultado da aprendizagem, poderíamos afirmar que tais professores teriam melhores chances de provocar o sucesso escolar de seus alunos.

Na tentativa de compreender o processo de construção das representações sobre o *professor inclusivo* e refletir sobre as suas origens, apoiamo-nos na idéia de que “as representações sociais são também uma expressão da realidade intra-individual; uma exteriorização do afeto. São, neste sentido, estruturas estruturantes que revelam o poder de criação e de transformação da realidade social” (SPINK, 1995, p.121). O contexto do qual os respondentes fazem parte – um curso de formação de professores – e o papel desempenhado por eles neste contexto – o de alunos – nos leva a refletir sobre dois tipos de *textos* presentes na representação do *professor inclusivo*: “o texto sócio-histórico que remete às construções sociais que alimentam nossa subjetividade; e o texto-discurso, versões funcionais constituintes de nossas relações sociais” (idem, p.122).

Em outras palavras, esses *alunos-futuros-professores* são, sobretudo, alunos e, como tal, construíram, ao longo de toda a sua vida acadêmica, um *protótipo* de professor que deve *acolher, respeitar, compreender*, enfim, *atender incondicionalmente* às necessidades dos alunos. O núcleo central da imagem atribuída ao professor nos remete à idéia de *cuidado* e, principalmente, traduzem representações hegemônicas acerca do papel do professor em sua prática profissional.

As condições de produção das RS do *professor inclusivo* nos conduzem a uma dupla possibilidade de reflexão: acerca do *olhar do aluno* que expressa suas necessidades enquanto aluno e, junto a isso, todos os seus afetos; e, sobre o *olhar do futuro profissional* que busca construir uma identidade profissional que congrega tanto aspectos ligados à tradição, principalmente a do *bom/mau professor*; como novas demandas advindas de necessidades sociais e históricas atuais, entre elas a de *incluir os alunos*. Dito de outra forma: na tentativa de objetivar o *professor inclusivo* os alunos se ancoram em experiências pessoais, atuais e passadas, de inclusão/exclusão; e, ao mesmo tempo, idealizam, ancorados em experiências sociais, atuais e passadas, quem *deverão ser* ou como *deverão agir* quando se depararem com situações de inclusão/exclusão em sua prática profissional.

Dentre os núcleos centrais identificados pelas categorias estabelecidas a partir da análise de conteúdo, o componente afetivo evocado pela categoria *competências interpessoais* foi o que mais se destacou, talvez pelo fato de que a imagem do *professor inclusivo* ainda se ancora na idéia de que este profissional é aquele que *cuida* de seus alunos de forma incondicional. A noção de *cuidado* tam-

bém ancora, por sua vez, a idéia de que a inclusão é, por si, tarefa exclusiva do professor. Se, por um lado, *paciência, abertura e flexibilidade* favorecem o lidar com as diferenças, sejam elas quais forem – e isso nos parece óbvio – por outro, a ênfase nas competências interpessoais pode reduzir a idéia de inclusão a uma via de mão única e mascarar outros aspectos relevantes a serem considerados quando pensamos a inclusão enquanto processo.

Conforme dissemos anteriormente, a inclusão como processo dinâmico, delineado em suas dimensões culturais, políticas e práticas, não permite o aprisionamento, o congelamento, ou a cristalização da inclusão dentro de apenas uma rede de significação. Há de se considerar que não é possível *pensar e fazer* inclusão sem se refletir sobre *quais são e como se processam* os mecanismos de exclusão; e refletir acerca da dialética existente entre a inclusão e a exclusão, conceitos estes que não surgiram simplesmente a esmo, mas que foram criados historicamente e são recriados ao longo da história, na medida em que são, sobretudo, *processos*. As relações de poder existentes entre os indivíduos e grupos fazem parte desse processo que delimita os espaços de participação e determina papéis sociais, uma questão política que pode tornar inexpugnável o exercício pleno da cidadania.

Neste sentido, há de se considerar a importância de se discutir, durante o processo de formação de professores, quais as *competências profissionais* necessárias à atuação do professor inclusivo. As palavras *competência* e *atualização* ilustram o quanto as representações a respeito desse “tipo” de professor podem ser polissêmicas e ambíguas.

Não é incomum ouvirmos nas conversas cotidianas e nas reportagens veiculadas pelas diferentes mídias, por exemplo, que os professores devem “estar preparados para incluir” seus alunos. Essa fala nos remete à idéia de que existe um ponto ótimo de preparação que capacita o professor a realizar a inclusão e que o perfil de professor inclusivo requer o domínio de estratégias profissionais que conduzem a uma “inclusão eficaz”. A atualização e a competência, neste sentido, provavelmente são entendidas como o volume de informações e conhecimentos adquiridos durante o processo de formação que preparam o profissional para a ação.

Quando se considera a dimensão da orquestração de *práticas de inclusão*, cabe atentar para o fato de que não basta dominar uma infinidade de métodos, técnicas e estratégias para que a inclusão “dê certo”. Toda e qualquer prática pedagógica está atrelada a valores e intenções políticas. O grande desafio é, talvez, desvelar e problematizar que valores são esses e estabelecer as bases para ações políticas refletidas que incentivem os futuros professores à transformação das realidades de exclusão predominantes na sociedade atual.

Argumentamos que uma das principais barreiras que temos de enfrentar ante a promoção da inclusão se refere à formação dos professores para a inclusão. E essa formação não significa treinamento, adestramento e, muito menos, a preparação definitiva do professor para a inclusão. Arriscaríamos dizer que ninguém educa o professor para a inclusão, pois como o próprio processo educativo, a inclusão não tem fim, e portanto, o verbo incluir, assim como o verbo educar, não deveria ser conjugado no presente do indicativo, como ações válidas a qualquer tempo em qualquer lugar. Deste modo, o professor nunca estará preparado para a inclusão e sim continuamente se preparando.

De acordo com Oliveira & Werba (2007),

“poderíamos dizer que existem, na sociedade, dois tipos diferentes de universos de pensamento: os Universos Consensuais (UC) e os Universos Reificados (UR). Nos UR, que são mundos restritos, circulam as ciências, a objetividade, ou as teorizações abstratas. Nos UC, que são as teorias do senso comum, encontram-se as práticas interativas do dia-a-dia e a produção de RS” (p.108).

A categoria denominada *engajamento* diz respeito à “situação de quem sabe que é solidário com as circunstâncias sociais, históricas e nacionais em que vive, e procura, pois, ter consciência das conseqüências morais e sociais de seus princípios e atitudes” (FERREIRA, 2004). A idéia de que a *consciência* e a *ética* devem permear as ações que se aplicam a inclusão em Educação, por exemplo, pode estar ancorada nos conteúdos trabalhados nas disciplinas que tratam da relação ser humano-sociedade e naquelas que abordam aspectos didático-pedagógicos, durante a formação inicial.

Deste modo, poderíamos dizer que a formação acadêmica, num sentido amplo, e a maneira através da qual o currículo formal é organizado e praticado nas diferentes instituições contribuem para a propagação de Universos Reificados (UR) que traduzem visões de homem, escola e sociedade bastante específicas. O contato com esses UR contribui para a criação de Universos consensuais (UC), onde são expressas, de forma dinâmica, as RS dos estudantes.

Wagner (2000) afirma que a Ciência tem desempenhado, ao longo dos séculos, um “importante papel como fonte de conhecimento do cotidiano, assim como uma autoridade para legitimar e justificar decisões cotidianas e posições ideológicas” (p.4). Entretanto, a apropriação desses produtos não é feita de forma cabal por todas as pessoas, em todos os lugares. O entendimento dos produtos da ciência se dá de forma parcial, de acordo com necessidades, interesses e valores diferenciados em cada cultura. As fontes originais, mediadas por um tipo de racionalidade científica bem definida, são reapropriadas coletivamente e transformadas em conhecimentos cotidianos através de metáforas que favorecem a compreensão do objeto a ser conhecido. Dito de outra forma, os sujeitos buscam compreender o novo a partir do já conhecido, transformando o não-familiar em familiar (MOSCOVICI, 2003). “Integrada em sistemas morais preexistentes, a ciência serve a uma função justificatória, acrescentando peso às convicções ideológicas” (WAGNER, 2000, p.6).

Resultante de um processo de comunicação e discursos e impulsionada por inúmeros movimentos em defesa dos direitos das pessoas que sofrem algum tipo de exclusão, a representação do conceito de inclusão em Educação resulta da confrontação entre pessoas e grupos de profissionais com novos referenciais de *culturas*, *políticas* e *práticas* que guiam o pensar e o agir no campo educacional desde o início da década de 90 (Santos, 2003) cujas noções de *consciência* e *ética* estão diretamente associadas.

Contudo, “a representação social como processo só pode ocorrer em grupos e sociedades onde o discurso social inclui a comunicação tanto de pontos de vista compartilhados, quanto divergentes sobre muitos assuntos” (BOURDIEU, 1976 *apud* WAGNER, 2000, p.10). São essas divergências que tornam o conceito de inclusão rico – sob o ponto de vista das possibilidades de concretização – e contraditório – no que se refere às diferentes compreensões e aplicações práticas. Para Wagner (2000),

São exatamente essa experiência e conhecimentos contraditórios que habilitam o tipo de discurso coletivo que cria o que chamamos de conhecimento ordinário e de senso comum nas sociedades modernas. No processo de conversação e comunicação social na mídia de massa, os objetos são criados e elaborados pelos atores sociais, que podem integrar no processo de comunicação quaisquer recursos de que disponham. (p.10)

A partir de uma necessidade prática – o que fazer e como fazer para ensinar os alunos que não se ajustam aos padrões lingüísticos, sensoriais, cognitivos, físicos, emocionais, étnicos, socioeconômicos entre outras diferenças existentes – os professores e futuros professores criam representações sobre a inclusão em Educação e lhes dão significado e realidade. Essas representações são

mediadas pelos conhecimentos que tiveram acesso durante a formação inicial, discursos emitidos por seus pares, informações veiculadas pela mídia e políticas educacionais, para mencionar alguns. Dito de outra forma, os professores consomem conhecimento científico referente à inclusão e produzem teorias subjetivas e conhecimentos pessoais em grande parte relacionados com conhecimentos sociais e culturais preexistentes.

Assim, uma representação social é mais do que uma imagem estática de um objeto na mente das pessoas; ela compreende também seu comportamento e a prática interativa de um grupo. É ao mesmo tempo uma teoria sobre o conhecimento representado, assim como uma teoria sobre a construção do mundo (WAGNER, 2000, p.11).

Contudo, conforme argumenta Perrenoud (1999), é necessário passar do *discurso* à ação, no que se refere “à vontade de mudar a escola para adaptá-la aos contextos sociais em transformação” (p.7) e democratizar o acesso ao saber; incluindo-se aí a formação de professores e a reorganização dos próprios sistemas no concernente à elaboração de políticas de largo alcance que atuem diretamente na melhoria das condições de trabalho nas escolas de todos os níveis de ensino.

Ainda que reconheçamos a impossibilidade de transformar a escola e o sistema educacional da noite para o dia, sabemos, por outro lado, que os professores são “mediadores e intérpretes *ativos* das culturas, dos valores e do saber em transformação” (idem, p.5) e refletir sobre como se dá a formação destes profissionais é essencial na construção – interminável – da inclusão em educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe, ao final de toda esta reflexão, uma pergunta que incomoda, mas que não pode calar: haveria uma figura que se pudesse definir por *professor inclusivo*? Considerando a definição de inclusão que fundamenta nossas reflexões e que se pauta nas dimensões das culturas, políticas e práticas de inclusão, gostaríamos de marcar, aqui, que talvez tal *figura* só seja possível provisória e temporariamente, pois se a inclusão é processo, esta *figura* será sempre passageira... Assim como a exclusão pode se dar de diferentes formas, em diferentes contextos, a inclusão também não se dá de forma única. Um professor considerado *inclusivo* em um contexto pode não o ser em outro.

Investir em uma formação para a inclusão em educação requer, por um lado, reconhecer quais os problemas que impedem sua consecução e, por outro, refletir sobre as diferentes alternativas de solução e colocá-las em prática, com vistas a avaliar a que melhor se adequa às necessidades dos alunos, dos professores, das instituições e da sociedade como um todo. Idealizar, na formação inicial, um *protótipo* de *professor inclusivo* não só cristaliza a idéia de inclusão como restringe o campo de reflexão acerca da dialética exclusão/inclusão, além de excluir os profissionais que não se *ajustam* às características objetivadas pelas representações hegemônicas.

Convém destacar a relevância da reflexividade crítica na análise das representações hegemônicas do professor, construídas historicamente nos contextos em que vivemos e a necessidade de investimento em medidas políticas, econômicas e sociais que garantam o direito à educação, ao trabalho e à saúde da significativa população de excluídos em nosso país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARDIN, Laurence: *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977
- BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari: *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Coleção Ciências da Educação, nº 12. Portugal: Porto, 2000.
- BOOTH, T. *et al.*: *Index for Inclusion – developing learning and participation in schools*. Bristol, CSIE, 2000.
- BOOTH, T., AINSCOW, M, e DYSON, A.: Understanding inclusion and exclusion in the English competitive education system. *International Journal of Inclusive Education*. Vol.4, 1997, p 337 – 355.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda: *Novo Dicionário Eletrônico Aurélio* versão 5.11. São Paulo, SP: Positivo. 2004.
- JODELET, Denise: Os processos psicossociais da exclusão. In: SAWAIA, Bader (org.). *As Artimanhas da Exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Rio de Janeiro, RJ: Vozes. 1999, p.56-66.
- MINAYO, Maria. C. S (Org.): *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, p.09-29.
- MOSCOVICI, Fela: *Desenvolvimento Interpessoal*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora, 1985.
- MOSCOVICI, Serge: *Representações sociais – investigações em psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- OLIVEIRA, Denise C.; MARQUES, Sérgio C.; GOMES, Antonio Marcos T. & TEIXEIRA, Maria Cristina T. V.: Análise das evocações livres: uma técnica de análise estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, Antonia, S. P.; CAMARGO, Brígido V.; JESUÍNO; Jorge C. NÓBREGA, Sheva M. (Orgs.): *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais*. Paraíba, João Pessoa: UFPB, 2005, p.573-603.
- OLIVEIRA, Fátima O. de & WERBA, Graziela. Representações sociais. In: STREY, Marlene N.: *Psicologia social contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 2007, p.104-117.
- PERRENOUD, Philippe: *Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica*. Revista Brasileira de Educação, n.º 12, Set/Out/Nov/Dez 1999, p.5-21.
- PERRENOUD, Phillippe: *Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre, RS: Artes Médicas Sul, 2000.
- POLIT, D. F. & HUNGLER, B. P.: *Nursing research: principles and methods*. Philadelphia: J. B. Lippincott, 1987.
- SANTOS, Mônica P.: *O Papel do Ensino Superior na Proposta de uma Educação Inclusiva*. Movimento, v. 7, n. maio 2003, p.78-91, 2003.
- SILVA, Kátia R. X. da: *Criatividade e inclusão na formação de professores: Representações e Práticas Sociais*. Rio de Janeiro, 2008. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- SPINK, Mary J.: Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das Representações sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho & JOVCHELOVITCH, Sandra: *Textos em representações sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p.117-145.
- THEODORSON, G. A. & THEODORSON, A. G.: *A modern dictionary of sociology*. London: Methuen, 1970.
- WAGNER, Wolfgang: Sócio-gênese e características das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P. (Org.); OLIVEIRA, D. C. (Org.): *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB, 2000. p. 03-25.

ABSTRACT

The present paper analyzes the Social Representations of the "inclusive teacher", of university students of an initial teacher education University course in Rio de Janeiro. It is a qualitative, exploratory research which focus on the analysis of answers of a questionnaire developed in previous research. One thousand and nine hundred and four words associated to an "inclusive teacher" by the students were analyzed. The central nucleus of the image attributed to the teachers were predominantly related to the notion of care to describe the "inclusive teachers" professional practice. The care notion also anchors the idea that inclusion is an exclusive task of the teacher, masking other relevant aspects to be considered when we think of inclusion as a process.

Keywords: Inclusion in Education, Initial Teacher Training Policies, Social Representations.