

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O *PROFESSOR INCLUSIVO*: COMPETÊNCIAS INTERPESSOAIS EM QUESTÃO

Social representations of the inclusive lecturer: interpersonal competences in debate

Mônica Pereira dos Santos *

* Gerente de Educação e Ação Social do SESC (Departamento Nacional). Professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ. Pesquisadora em Inclusão em Educação.

E-mail: monicapereiradossantos@ufrj.br

Kátia Regina Xavier da Silva **

** Estudante do curso de Pedagogia da UFRJ/UNIABEU.

E-mail: katiarxsilva@oi.com.br

Material recebido em janeiro de 2007 e selecionado em abril de 2007.

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo analisar as Representações Sociais do professor caracterizado como inclusivo, expressas por estudantes do curso de formação de professores de uma universidade pública federal, situada no Rio de Janeiro. Trata-se de pesquisa qualitativa de cunho exploratório e constitui-se no aprofundamento teórico-explicativo de respostas dadas a uma das questões tratadas 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 remete à idéia de *cuidado* e, principalmente, traduz representações hegemônicas acerca do papel do professor em sua

prática profissional. A noção de *cuidado* também ancora a idéia de que a inclusão é tarefa exclusiva do professor, mascarando outros aspectos relevantes a serem considerados quando se pensa a inclusão enquanto processo.

Palavras-Chave: Inclusão em Educação. Formação de Professores.

ABSTRACT

This article aims at analyzing the Social Representations of the lecturer characterized as inclusive, according to the views of university students of the Teacher Training Course of a Federal University in Rio de Janeiro state. It is an exploratory, qualitative research which attempts to deepen the theoretical-explanatory answers given to one of the

questions of a questionnaire developed for a previous research on similar subject and also carried out by us. In that research we analyzed 1904 words/expressions associated to the characteristics of an inclusive lecturer. The central core of the image attributed to the lecturer by the students led us to the idea of care, and especially, translated hegemonic representations about the role of the lecturer in his/her professional practice. The notion of care also supports the idea that inclusion is a task that belongs exclusively to the lecturer, which hides other relevant aspects to be considered when one thinks of inclusion as a process.

Key words: Inclusion in Education, Teacher Initial Training, Social Representations.

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

Este 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 federal, situada no Rio de Janeiro. O interesse por investigar tais representações partiu da discussão sobre os resultados da pesquisa *Ressignificação da formação de professores para o desenvolvimento de culturas, políticas e práticas de inclusão*. Tais resultados nos estimularam a refletir de forma mais aprofundada sobre como as RS do *professor inclusivo* são construídas, que mecanismos legitimam tais representações e de que forma estas podem, enquanto prática ideológica, contribuir para a mitificação desse *novo professor*, no contexto das culturas, políticas e práticas do processo de inclusão.

Partimos das contribuições da Teoria das Representações Sociais (TRS) para refletir sobre como e por que as pessoas constroem e partilham determinados conhecimentos, visões de mundo e práticas; sobre 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, entre outros aspectos. Em seguida, apresentamos os conceitos-chave que norteiam nossas reflexões acerca da inclusão: o desenvolvimento de culturas, políticas e práticas inclusivas, o contexto de realização do estudo e a metodologia utilizada. Discutimos, à luz da teoria das RS, os principais resultados encontrados e, finalmente, tecemos algumas observações conclusivas acerca do estudo.

Tal sistema de 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).

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E A CONSTRUÇÃO DO ÓBVIO

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? De que forma a contestação de tais *obviedades* pode contribuir para transformar a(s) realidade(s) construídas e partilhadas nos universos consensuais?

A TRS pode auxiliar a compreensão de algumas dessas questões, tendo em vista que visa a 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*?

Cotidianamente, interagimos com diferentes pessoas e grupos em diferentes contextos.

O fato de pertencermos a um grupo e estarmos engajados nos mesmos projetos específicos corrobora para que uma comunicação mútua 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 esse autor, as convenções dão à representação uma forma definitiva, localizam-na em determinada categoria e gradualmente a colocam como modelo de determinado tipo, distinto e partilhado por um grupo de pessoas (id., p.34).

Um 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 conviver com ele, buscamos na memória pontos de *ancoragem* que nos permitam compreender o *incomum* de acordo com referenciais daquilo que é *comum*. Assim, garantimos certa *ordem* no pensamento. Ao classificar e dar *nomes aos bois*, tornamos as coisas *óbvias*, passíveis de representação. Dessa forma, elegemos *protótipos* de pessoas e coisas, a fim de estabelecer um consenso na comunicação entre pessoas e/ou grupos.

Tal sistema de classificação permite que nos situemos em relação a algo, alguém ou alguma coisa que não conhecemos. Contribui, também, para formarmos opinião sobre o assunto

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

Jan-Jun/07

71

(Moscovici, 2003). Porém, necessitamos transformar essas 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 esse processo Moscovici (2003) dá o nome de *objetivação*.

Por meio 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 conceituação, 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 dessa diversidade através daquilo que é *dito* pelas pessoas com o intuito de expressar essas experiências.

Dessa 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 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).

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 contribuíram para a criação de uma crise na RS do professor, que deverá ajustar-se às novas demandas para atuar de forma *inclusiva* em sua prática profissional. Que elementos ancoram o processo de construção da representação desse *novo*(?) professor? Como ele é objetivamente apresentado 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 nesse processo, seria *óbvia* a compreensão do conceito de inclusão?

INCLUSÃO: UMA DISCUSSÃO PARA ALÉM DO ÓBVIO

A inclusão tem sido, tradicionalmente, construída dentro de uma visão que chamaríamos de linear: inclusão de alguém dentro de certo contexto. Mais especificamente, ela tem sido caracterizada em função do *alguém* a ser incluído, e esse *alguém* tem sido, em geral, a população de pessoas em situação de deficiência. Nessa 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 não.

Cada um de nós terá ou tem sido excluído ao longo da vida em inúmeras ocasiões, por motivos igualmente inúmeros. Tanto individualmente quanto coletivamente. Tanto em situações pontuais quanto em situações duradouras.

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, ao mesmo tempo, todas as características acima descritas e muitas outras, ou sermos parte delas. Daí a importância de nos prendermos menos às características e aos sujeitos *da hora* da inclusão, e nos preocuparmos mais com a compreensão dos processos que geram as exclusões.

Assim, ao compreendermos a inclusão em sua relação dialética com a exclusão, podemos entendê-la como processo. Processo este 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

¹ “Conjunto de padrões adquiridos de pensamento, comportamento, gosto, etc., considerados como elo entre as estruturas sociais abstratas e a prática ou ação social concreta” (Novo Dicionário Eletrônico Aurélio versão 5.11).

mesmas proporções, nunca em um mesmo nível de complexidade, e nunca exatamente em um mesmo contexto, ainda que possa ser em um mesmo lugar. Nesse sentido, o processo de inclusão nunca é completo, mas está sempre em andamento.

Mas o que são as dimensões citadas? 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*¹. 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. 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.

Por último, 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 extracurriculares encorajem a

participação de todos os estudantes e baseiem-se em seus conhecimentos e experiências fora da instituição” (Booth et. al., 2000, p.45). No cotidiano educacional, essa dimensão reflete-se em tudo o que acontece no dia-a-dia: nas aulas, nas reuniões, nas relações interpessoais, e que expressem atitudes que lutem contra todas as formas de discriminação, alijamento e alienação de seus sujeitos. Embora no plano ideal as práticas devessem refletir as culturas e políticas, sabemos que nem sempre assim o é.

É 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) construída(s) e partilhada(s) nos universos consensuais?

Ao tomar a inclusão como processo e analisá-la a partir das referidas dimensões, percebemos que o desenvolvimento de uma “mentalidade inclusiva” nos coloca na rota de um eterno questionar. Com *eterno questionar*, referimo-nos 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, em não considerá-la eterna. O eterno deverá ser o questionar do *statu quo*

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

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 dos respondentes do questionário.

METODOLOGIA

As reflexões aqui expressas constituem-se no aprofundamento teórico-explicativo de respostas dadas a uma das questões tratadas em questionário desenvolvido em pesquisa anterior. O instrumento a partir do qual foram coletados os dados ora discutidos constitui-se na questão 34 do questionário original, que perguntava que características seriam dadas a um *professor inclusivo* por professores em formação inicial.

A amostra foi composta por 933 estudantes matriculados no primeiro semestre de 2004, nos dezenove cursos de Licenciatura e no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de uma universidade federal situada no Rio de Janeiro. Elegemos como objeto de estudo as RS do *professor*

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?

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

Jan-Jun/07

73

inclusivo, partindo da definição de inclusão previamente fornecida aos participantes no questionário, 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.

Analisaram-se 1.904 palavras/expressões associadas às características do *professor inclusivo*. Os dados foram organizados com o auxílio da técnica de análise do conteúdo (Bardin, 1977). Durante esse processo, 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); (2) *competência profissional*, em que 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, 1999b; 2000); (3) *engajamento*, em que foram reunidas palavras/expressões que exprimiam características e ações relativas à consciência das conseqüências morais e sociais dos princípios e atitudes adotados pelo *professor inclusivo*, no que tange às questões sociais e históricas de seu tempo; (4) *características negativas*, em que 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

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*.

as intenções desta pesquisa, devido à imprecisão; (6) *respostas nulas*, para as quais o respondente não forneceu argumentos condizentes com o que lhe foi perguntado; e (7) *questionários em branco*. Com base nessa organização, apresentamos a seguir algumas reflexões sobre os estereótipos e preconceitos atribuídos pelos respondentes ao *professor inclusivo*.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para iniciar as 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, 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” (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 essa representação, a esse 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).

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*. 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 palavras/expressões relativas às categorias apresentadas, destacamos, para efeito da presente discussão, aquelas com mais de trinta indicações. Na categoria *competências interpessoais*, que representou 53,5% das ocorrências, foram apresentadas as palavras: respeitador (71), atencioso (60), compreensivo (59), desprovido de preconceito (40), democrático (39), flexível (34), paciente (31), abertura (30). Na categoria *competências profissionais*, que correspondeu a 18,3% das ocorrências, destacaram-se as palavras: competente (50) e atualizado (34). Na categoria *engajamento*, que representou

15,5% das ocorrências, foram citadas: consciente (58) e ético (33). *Respostas nulas, respostas ambíguas e questionários em branco* corresponderam a 8% das respostas, e as *características negativas* a 4,5%. Isso nos leva a refletir sobre como se deu o processo de construção do *protótipo* do professor inclusivo, principalmente no que se refere às suas *competências interpessoais*, categoria esta extremamente importante no contexto educacional e, ao mesmo tempo, merecedora de exame mais acurado.

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).

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, poderemos afirmar que tais professores terão melhores chances de provocar o sucesso escolar de seus alunos.

Por outro lado, o contexto do qual os respondentes fazem parte – um curso de formação de professores – e o papel desempenhado por eles nesse 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” (Spink, 1995, p.122).

Em outras palavras, *esses alunos-futuros-professores* são, sobretudo, alunos e, como tais, 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*.

Dentre os conteúdos identificados pelas categorias, 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* também 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, 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 afirmamos, a inclusão delineada nas dimensões culturais, políticas e práticas não permite o seu aprisionamento, congelamento, ou cristalização dentro de apenas uma rede de significação. 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 criados historicamente e recriados ao longo da história. 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.

Por outro lado, sabermos que os professores são “mediadores e intérpretes *ativos* das culturas, dos valores e do saber em transformação” (Perrenoud, 1999 a, p. 5), e refletir sobre como se dá a formação desses profissionais é essencial na construção – interminável – da inclusão em educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe, ao final desta reflexão, uma pergunta que incomoda, mas que não pode calar: haveria tal figura que se pudesse definir por *professor inclusivo*? Talvez tal *figura* só seja possível provisória e temporariamente, pois se a inclusão é processo, essa *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

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

INES

ESPAÇO

Jan-Jun/07

75

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 corresponde 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 inclusão/exclusão, além de excluir os profissionais que não se *ajustam* às características objetivadas pelas representações hegemônicas.

Referências Bibliográficas

- ANASTASI, Anne. *Testes psicológicos*. São Paulo: EPU, 1977.
- 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, n. 12. Portugal, Porto, 2000.
- BOOTH, T. *et. al. Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE, 2000.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário eletrônico Aurélio*. São Paulo, SP: Positivo, versão 5.11, 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: 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.
- PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, n. 12, set./out./nov./dez., 1999a, p.5-21.
- _____. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999b.
- _____. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- POLIT, D. F.; HUNGLER, B. P. *Nursing research: principles and methods*. Philadelphia: J. B. Lippincott, 1987.
- 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.