

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA ATUAREM NO
CONTEXTO DAS DIFERENÇAS**

***PRESERVICE TEACHER EDUCATION AND THE PREPARATION FOR
INCLUSIVE EDUCATION***

Jean-Robert Poulin

jean-robert_poulin@uqac.ca

PhD, Professor titular associado

Université du Quebec à Chicoutimi

Professor visitante

Universidade Federal do Ceará – UFC

Rita Vieira de Figueiredo

ae.rita@gmail.com

PhD, Professora titular

Universidade Federal do Ceará – UFC

RESUMO

Este artigo é resultado de uma pesquisa consagrada a questão da formação inicial dos professores para a atuação em contexto da educação inclusiva. O estudo tem um caráter internacional, se apoiando sobre resultados de numerosas pesquisas cujo foco era a investigação de estratégias de formação de professores para atuarem no contexto da educação inclusiva. No procedimento metodológico foi estabelecido o critério de escolha de estudos que abordassem a questão da formação inicial de professores em contexto de inclusão e ainda que dessem iniciativas de estratégias de formação ou de programas de formação. Os resultados revelam que esta formação toma diferentes formas e pode variar consideravelmente de um meio de formação para outro. Essas diferenças se localizam em termos de conteúdo, abrangência ou ainda quanto a modalidade de gestão dessa formação. A análise da literatura indica que de modo geral a formação de professores parece exercer, pelo menos a curto prazo, uma influência positiva sobre as atitudes dos mesmos relativas ao acolhimento e ao acompanhamento dos alunos com deficiência na classe comum. Entretanto, esta mesma literatura fornece poucos indicadores quanto as modalidades mais eficientes de formação de professores na perspectiva de escola inclusiva. A partir dessa evidência, se torna cada vez mais importante que sejam estabelecidos claramente os princípios fundamentais de uma formação de professores que traduza o verdadeiro espírito de uma educação voltada para as diferenças de todos os educandos. A última parte desse artigo propõe algumas orientações nesse sentido.

Palavras-chaves: Formação de professores. Educação Inclusiva. Diferenças.

ABSTRACT

This article is on the training of future teachers who will operate in an inclusive education context. The review of the literature on the subject shows that this training takes different shapes and varies considerably from one training place or milieu to another. The differences lie at the level or scope of the content but also in the modalities or the management of their transmission to the future teachers. Globally the review shows that the teachers training seems to exercise, at least in the short term, a positive influence on the attitudes with respect to the welcoming and then the support granted to the handicapped students or those having difficulties to adapt or learn within a group principally made up of normal classmates. However, the literature contains only a few information regarding which modalities of training prove the most efficient in preparing the teachers to work in inclusive education classrooms. This review of the literature brings to light, so it seems, the importance to found the training of future teachers on fundamental principles that are clear and reflect as adequately as possible the spirit of inclusive education. The second part of this essay propose certain orientations to this effect.

Key words: Teacher training. Inclusive education. Differences

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de uma pesquisa consagrada a questão da formação inicial dos professores para atuarem no contexto da educação inclusiva. O estudo abordou pesquisas realizadas na América do Norte, Europa e no Brasil cujo foco era a investigação de estratégias de formação de professores para atuarem no contexto da educação inclusiva. Esta questão tem caráter particularmente importante no momento em que cada vez mais alunos com deficiência no Brasil (BRASIL, 2015) e em todo o mundo (TAYLOR e RINGLABEN, 2012; LEYSER e ROMI, 2008) frequentam a escola na sala de aula do ensino comum. Como procedimento metodológico foi estabelecido o critério de escolha de estudos que abordassem a questão da formação inicial de professores em contexto de inclusão e ainda que dessem indícios de estratégias de formação ou de programas de formação.

Giangreco *et al.* (1994) estabeleceram cinco critérios que, segundo eles, devem ser respeitados para que seja possível falar de educação inclusiva. Estes criterios são os seguintes: 1) um agrupamento heterogêneo em uma mesma sala de aula e isso, em proporções naturais; 2) a presença do sentido de pertença no grupo, os alunos com deficiência sendo acolhidos tal como os outros alunos; 3) uma participação que implica

que todos os alunos se devotam em simultâneo aos mesmos tipos de atividades de aprendizagem, embora os objetivos a atingir possam ser diferentes; 4) a convivência dos alunos com e sem deficiência em uma mesma sala de aula e; 5) uma experiência educativa equilibrada onde o professor se preocupa tanto com as aprendizagens escolares e funcionais quanto com o desenvolvimento pessoal e social do aluno.

A maioria dos professores é favorável à ideia de inclusão dos alunos com deficiência (TAYLOR e RINGLABEN, 2012; SCRUGGS e MASTROPIERI, 1996; REUSEN *et al.* 2000-2001) e parece que ocorre o mesmo no que se refere aos futuros professores (DUFOUR, POULIN e LACHANCE, 1999) desde que o desenvolvimento de atitudes positivas por ele, sejam valorizadas, ou seja, que sejam consideradas como um elemento essencial para a formação dos mesmos (FORLIN *et al.*, 2009; TAYLOR e RINGLABEN, 2012). Entretanto, o fato de se mostrar favorável a ideia da educação inclusiva não significa que o professor vai apresentar uma real abertura e espontaneidade face a eventualidade de acolher os alunos com deficiência em sua sala de aula. O mesmo fenômeno, segundo os autores acima referidos, parece ocorrer no que se refere aos futuros professores.

A presença de atitudes positivas por parte dos professores da classe comum face ao acolhimento dos alunos com deficiência é essencial para garantir o sucesso da educação inclusiva.

O acompanhamento desses alunos em classe comum implica particularmente numa atitude autêntica de acolhimento e de abertura por parte do professor responsável pela turma. Se faz necessário igualmente um olhar positivo por parte do professor a respeito de sua capacidade de fazer intervenções educativas adequadas; é pertinente falar aqui de sentimento de auto-eficiência (BANDURA, 2007) em relação a seus alunos, bem como de se sentir capaz de fazer esses alunos progredirem em suas aprendizagens (ROUSSEAU e THIBODEAU, 2011). Essas condições parecem depender em boa parte da formação do professor, ou seja, do desenvolvimento de suas competências (MORAN, 2007; BEAUPRÉ e POULIN, 1993; CAMERON e COOK, 2007; ROUSSEAU e THIBODEAU, 2011; SCRUGGS e MASTROPIERI, 1996; TAYLOR e RINGLABEN, 2012; REUSEN *et al.*, 2000-2001), especialmente no que se refere ao desenvolvimento de estratégias de ensino e de gestão de classe no contexto das diferenças. Desenvolvimento de competências, seja no quadro de um programa de

formação inicial ou de aperfeiçoamento (BEAUPRÉ e POULIN, 1997; BEAUPRÉ e POULIN, 1998) ou mesmo no contexto de participação no interior de uma comunidade de aprendizagem profissional (LECLERC e MOREAU, 2011; OUELLET, CAYA e TREMBLAY, 2011) ou de uma pesquisa-ação no meio escolar (FIGUEIREDO, 2008; ROUSSEAU e THIBODEAU, 2011).

Dentre os fatores susceptíveis de garantir a implementação e a permanência de um sistema educativo fundamentado nos princípios da educação inclusiva, se faz necessário garantir a formação dos futuros professores visando intervenções educativas em tal contexto. Esta preparação parece ser a base para o desenvolvimento de atitudes positivas por parte dos futuros professores da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio quanto a sua preparação para acolher e fazer intervenções pedagógicas com os alunos com deficiência. A importância dessa formação inicial é ressaltada por diferentes pesquisas (MORAN, 2007; VOLTZ, 2003; JUNG, 2007; LEATHERMAN e NIEMEYER, 2005; VICKERMAN e COATES, 2009). Entretanto, o resultado de estudos realizados por Gafoor e Asaraf (2009) permitem pensar que uma experiência de ensino em contexto de educação inclusiva pode desempenhar um papel importante no desenvolvimento de tais atitudes.

As universidades e faculdades de formação em Pedagogia tem um papel importante na preparação dos futuros professores da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio para atuarem em contexto de Educação Inclusiva. Um grande número dessas instituições já se engajam nessa perspectiva. Esta preparação pode variar segundo o meio e a formação. A literatura científica apresenta diversos estudos sobre a formação dos futuros professores para a Educação Inclusiva (EVERHART, 2009; JUNG, 2007; MORAN, 2007; VOLTZ, 2003; LEATHERMAN e NIEMEYER; SHARMA e SOKAL, 2015; TAYLOR e RINGLABEN, 2012). Esta preparação toma forma de um verdadeiro caleidoscópio cuja coloração pode variar de um meio a outro. Em alguns meios ela pode ser muito limitada enquanto em outros pode ocupar um lugar muito importante no curso da formação dos futuros professores que assumirão uma turma de Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio aplicando os princípios da Educação Inclusiva.

Em algumas universidades ou faculdades a formação de professores pode ser unicamente de ordem teórica. Em outras, são associadas à formação teórica e prática a

realização de estágio de ensino em ambiente escolar inclusivo. Em alguns casos a formação repousa sobre o ensino em equipe com a participação de formadores especializados. Enfim, ela pode reunir os futuros professores com professores da Educação Especial e àqueles da classe comum.

Em suma, é possível reagrupar em duas categorias distintas a grande maioria dos modelos ou programas de formação de professor para atuar em contexto da Educação Inclusiva pelo menos considerando as estratégias de formação em vigor, levando-se em consideração as práticas dominantes em termos de formação. A primeira categoria reagrupa estratégias ou programas de formação que podem ser qualificados como compartimentados ou fechados. A segunda categoria se refere a estratégias ou programas considerados não compartimentados ou abertos. Discutiremos a seguir essas duas categorias denominando-as de programas fechados programas abertos.

Na categoria de programas fechados, a prática dominante, no que diz respeito a formação de professores, se apoia principalmente na oferta de uma ou mais disciplinas centradas essencialmente sobre os temas que se referem especificamente a Educação Inclusiva. Este é frequentemente o caso, por exemplo, das universidades brasileiras e também das universidades quebequenses no Canadá. Os principais temas abordados nessas disciplinas são associados ao desenvolvimento de atitudes, ao conhecimento das características dos alunos com deficiência ou ainda a práticas educativas. Cada disciplina aparece em um momento predeterminado durante o curso de formação inicial do futuro professor. Enfim, os temas relativos a educação inclusiva são normalmente excluídos das demais disciplinas do curso, daí porque é considerado um tipo de programa fechado. Eles representam uma maneira relativamente frequente de preparar os futuros professores para atuarem junto aos alunos com deficiência ou que apresentam uma dificuldade de adaptação ou de aprendizagem em um contexto inclusivo.

Dentre os programas fechados alguns aspectos poderiam ser interpretados como positivos por alguns gestores e formadores universitários. Por exemplo, a facilidade na gestão do programa de formação. O fato que o conteúdo de cada disciplina se refere aos alunos com deficiência e geralmente é definido e delimitado no interior do programa de formação dos futuros professores. Enfim o fato que o conteúdo de tais disciplinas geralmente é ministrado por especialistas da educação especial que tratam das competências e conhecimentos referentes a intervenção voltada para esses alunos.

Dentre as desvantagens dos programas fechados é importante mencionar que os mesmos são susceptíveis de alimentar nos futuros professores uma visão dicotômica da educação tanto no que se refere ao ensino comum quanto no que diz respeito à Educação Especial (PUGACH, 1988), uma vez que as disciplinas são completamente asseguradas por formadores especializados no domínio desta área. Essa visão dicotômica não vai contribuir com o espírito dos fundamentos da Educação Inclusiva e principalmente no que se refere a colaboração entre os professores do ensino comum e àqueles da Educação Especial apresentando uma fraca probabilidade deles se beneficiarem profissionalmente da interdisciplinaridade colaborativa (VILLA, THOUSAND, & CHAPPLE, 1996). A aplicação desses programas fechados pode ainda contribuir para que os formadores, que não estão diretamente ligados às disciplinas relativas a Educação Inclusiva, sintam-se pouco interpelados pelas novas obrigações do meio de formação relativamente a preparação de futuros professores para atuação no contexto das diferenças.

A prática dominante inerente aos programas abertos de formação de futuros professores para a Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio, para atuarem em contexto de Educação Inclusiva, se caracteriza no pressuposto de que é no conjunto da formação dos futuros professores que são abordadas as questões ligadas a uma intervenção educativa que considera a presença e as necessidades educativas de alunos com deficiência no contexto da educação inclusiva. O conteúdo é abordado através do conjunto ou da quase totalidade das disciplinas de um programa ao longo da formação e não apenas por uma ou algumas disciplinas especificamente orientadas para questões relativas a Educação Inclusiva no interior da formação. A transversalidade de certos temas abordados na formação, pluridisciplinaridade, ensino em equipe e cooperação na formação especialmente entre os professores formadores especialistas em Educação Especial e aqueles do ensino comum são características frequentemente encontradas nos programas abertos. Estes modelos fazem apelo ao princípio da infusão curricular assim definida por autores como Cook (2002); Cameron & Cook (2007); Srawderman & Lindsey (1995).

Dentre as vantagens dos programas abertos vale ressaltar o fato que esses programas permitem apresentar o conteúdo em contextos pertinentes. Eles oferecem igualmente ocasião de colocar em evidencia práticas pluridisciplinares. Prática esta, cuja

implementação é dificilmente realizável sem as atitudes de abertura e de colaboração entre os formadores universitários. Tais práticas advindas dos formadores universitários podem constituir um exemplo viável para os futuros professores solicitados a trabalhar em colaboração com os outros membros da equipe da escola o que constitui uma das condições para o sucesso da inclusão (LACROIX & POTVIN, 2009). É dentro desse espírito que Tymitz-Wolf (1986) insiste sobre a importância dos formadores que atuam em centros de formação de professores para se servirem eles mesmos dos programas relativos aos comportamentos que pretendem que sejam manifestados por seus estudantes. Este autor afirma que de fato “se nos desejamos que nossos futuros professores respeitem o espírito humano e favoreçam o desenvolvimento do potencial humano sob todas as suas formas, então devemos fazer o mesmo por eles”(TYMITZ-WOLF, 1986, p.162¹).

Os programas abertos oferecem a vantagem de poder contribuir para o desenvolvimento de uma visão compartilhada da Educação Inclusiva e da sua importância entre os formadores, especialmente entre especialistas em educação especial e os demais formadores logo que são convidados a trabalhar conjuntamente. Esta visão compartilhada da educação inclusiva e da sua importância pode igualmente constituir um escudo contra o desenvolvimento de uma visão dicotômica da educação em meio comum e da educação em meio especializado.

Entretanto, a implementação de um modelo aberto nem sempre é eficaz. Por exemplo, Aksamit (1990) demonstrou a partir de resultados de pesquisas que o fato de fazer apelo aos princípios da infusão curricular para a preparação de futuros professores para fazerem intervenções em contexto de educação inclusiva pode ter efeitos não muito positivos. As decisões quanto às modalidades de implementação, a falta de material pedagógico, a falta de adequação desse material e a insuficiência de recursos econômicos e humanos são fatores susceptíveis de exercer uma influência negativa.

A implementação de um programas aberto não se efetiva sem algumas exigências que podem ser percebidas como fontes potenciais de problemas. De fato esse tipo de formação carece de todo um trabalho de coordenação e de animação

¹ Tradução livre.

particularmente cuidadoso por parte dos responsáveis, pois sem esses cuidados o risco de desorganização e fracasso na aplicação do programa de formação é muito grande. A aplicação dos programas abertos pode igualmente implicar na implementação de uma cultura que normalmente vem romper com práticas de formação de professores geralmente consolidadas no meio universitário. Tais práticas segundo Bergeron e St-Vincent (2011, p.287) “são essencialmente tradicionais (e) são endereçadas a um público uniforme”. Esta afirmação se apoia em diferentes autores tais como, Bédard e Béchard (2009), Lesar *et al.* (1997), Prud’homme (2010). Em síntese, o meio universitário pratica um ensino que tem pouca relação com a cooperação entre formadores e os profissionais que atuam no campo numa perspectiva multidisciplinar. Consequentemente as mudanças a serem efetuadas são também fontes de resistência e desequilíbrio (AKSAMIT,1990). Villa, Thousand e Chapple (1996) apresentam modelos de formação utilizados em universidades americanas nos quais a cooperação entre os formadores assim como a cooperação entre as universidades e o meio escolar tem um papel de primeiro plano.

Tal como foi esclarecido há pouco, os estudos consagrados à formação dos futuros professores permitem constatar que ela pode exercer uma influência positiva, pelo menos a curto prazo, sobre o desenvolvimento de suas atitudes relativas ao acolhimento e, à confiança quanto as suas próprias capacidades de acompanhamento dos estudantes com necessidades educativas particulares na classe comum. Segundo Forlin e Chambers (2011) Sharma, Forlin e Loreman (2008) bem como Cameron e Cook (2007), o conteúdo da formação e o tipo de pedagogia praticada se constituem em pré-requisitos significativos relacionados com as atitudes dos participantes. Por exemplo, o fato de ter a oportunidade de interagir com os estudantes com deficiência durante a formação pode ter uma influência significativa sobre o sentimento de competência dos futuros professores. Aqueles que tiveram pouca ocasião, ou ainda os que não tiveram tal oportunidade durante sua formação se sentem geralmente mal preparados (TAYLOR E RINGLABEN, 2012). O pouco contato com esses alunos aumentaria a ansiedade e mesmo o medo dos futuros professores em atuarem com esses alunos (EVERHART, 2009). A literatura indica ainda que a avaliação dos formadores quanto às atitudes dos futuros professores no início da formação vislumbrando uma

educação inclusiva, constitui um aspecto importante (SHARMA e SOKAL, 2015). No entanto, como ressaltam esses autores, esse é um processo que demanda muito tempo.

No entanto, uma constatação se impõe. A literatura científica que trata da questão da formação dos futuros professores fornece poucos indicadores quanto às modalidades mais eficientes de formação de professores na perspectiva da escola inclusiva. Portanto, há vinte anos atrás Villa, Thousand e Chapple, (1996) ressaltaram a importância de identificar as modalidades de formação mais eficazes. A ausência de comparação interprogramas e, conforme ressaltaram Brownell *et al.* (2005), a carência de pesquisas abordando práticas eficientes relativas a formação de futuros professores não contribuem para esclarecer essa situação. Para maior esclarecimento de tais questões se faz urgente a implementação de estudos nesse campo de conhecimento. Assim, constata-se que até o presente momento a literatura científica não permite elucidar ainda a seguinte questão: será que a formação recebida pelos futuros professores da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio no que consiste a Educação Inclusiva, assim como as atitudes positivas que parecem frequentemente emergir de tal formação, influenciam significativamente suas práticas pedagógicas no momento em que eles se tornam responsáveis por uma sala de aula? Ou, dito de outra maneira, os novos professores que receberam aquele tipo de formação exercem uma prática de ensino que valorize a diferença e o contexto da heterogeneidade na sala de aula, notadamente no que se refere às aprendizagens dos seus alunos?

Segundo Jordan, Schwartz e Macghie-Richmond (2009) as atitudes e as crenças dos professores iniciantes são maleáveis. Logo parece importante se debruçar sobre essa questão fundamental: investigar quanto as atitudes desses professores em relação a educação dos estudantes com necessidades educativas particulares, uma vez que o lugar que eles ocupam parece fortemente influenciado pelos valores e as práticas dominantes no ambiente no qual eles são escolarizados (BUNCH, 1992).

POR UMA VISÃO RENOVADA DA FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES

Tal como foi evidenciado anteriormente, tanto os programas fechados quanto os programas abertos podem ter influência positiva sobre a formação dos futuros professores para a Educação Inclusiva, especialmente no que se refere as suas atitudes.

Os esforços empreendidos em numerosos espaços de formação através do mundo para assegurar tal formação deram alguns resultados dos quais ainda é difícil atualmente medir a devida amplitude. Apesar dessas constatações se torna essencial questionar quanto a pertinência das vias existentes.

Segundo Poulin (2010), as representações sociais que estão na base das atitudes do ser humano, dependem em grande parte de uma das suas principais características de funcionamento cognitivo que consiste em organizar o mundo em classes ou em categorias. Estas representações sociais constituem segundo Mercier e Bazier (2001),

uma forma de conhecimento socialmente elaborada e compartilhada. Interface entre o psicológico e o social, elas são o resultado da atividade mental desdobrada pelos indivíduos e pelos grupos para definirem a sua posição em relação a situações, eventos e objetos que os concernem. (MERCIER e BRAZIER, 2001, p. 513)².

Deste modo, as propostas atuais de formação de futuros professores fazem referência diretamente ao conceito de inclusão e aos princípios de cooperação, de contribuição e de respeito às diferenças. Estes pressupostos se constituem uma referência direta à ideia de pertencimento ou de não pertencimento ou ainda à noção de dentro e fora, ou seja, ideia de inserção de um grupo minoritário no interior de um grupo majoritário. Consequentemente a referência à noção de inclusão, apesar das boas intenções que se apresentam, pode contribuir para “a conservação de representações sociais mais negativas relativamente à valorização do papel social do aluno com deficiência” (POULIN, 2010, p.36). Wolfensberger (1991) define o papel social como um conjunto de comportamentos, de responsabilidades, e de prerrogativas em conformidade com um modelo social. Em definitivo, as resistências frequentemente manifestadas por alguns professores no que consiste a Educação Inclusiva estão provavelmente enraizadas nas representações sociais alimentadas principalmente pelas terminologias utilizadas no meio social (POULIN, 2010). Molina y Garcia e Alban-Metcalf (1998) sublinharam os riscos associados à utilização do termo Educação Inclusiva. Esses autores propõem a implementação de uma nova abordagem educacional que eles nomeiam de “educação interativa que consiste fundamentalmente em valorizar as ideias que os estudantes expressam quando eles são convidados a

²Tradução livre.

trabalhar em cooperação” (MOLINA Y GARCIA e ALBAN-METCALFE, 1998, p.177³). Parece então oportuno vislumbrar a formação dos futuros professores onde a ideia de inclusão de alunos com deficiência seja totalmente abandonada. No entanto, tal mudança no que se refere a formação dos novos professores só ganha sentido na perspectiva de uma transformação da escola e de suas práticas educativas (POULIN, 2015).

A escola atual tem ainda um caráter normativo que apresenta como consequência a categorização dos estudantes, a competição e a marginalização de alguns deles. Além disso, a Pedagogia que é praticada no interior dessa escola se distancia muito daquela que leva em conta o ritmo de aprendizagem dos estudantes. Deste modo, a classe não pode se constituir em uma verdadeira comunidade de aprendizagem onde a contribuição de cada um de seus membros na elaboração de um saber socialmente construído se constitui a fonte de valorização do papel social do estudante, pouco importa as características do mesmo (POULIN, 2015). Esta valorização do papel social é essencial para o desenvolvimento do sentimento de pertença ao grupo, bem como para o desenvolvimento da consciência da importância da solidariedade.

Tendo como referência os escritos de Molina y Garcia e Alban-Metcalfe (1998), escritos estes em que os autores introduzem o conceito de educação interativa, Poulin (2010) desenvolveu a ideia de uma abordagem educativa que tem como fundamentos os princípios da contribuição. Este autor fala da pedagogia da contribuição. Na verdade, trata-se de uma abordagem de intervenção educativa cujo objetivo é formar estudantes conscientes da importância de sua contribuição para o desenvolvimento da comunidade de aprendizagem a qual ele pertence e é capaz de agir com esse sentido.

Cooperar se refere a ideia de agir, de trabalhar conjuntamente, de fazer junto enquanto que contribuir se refere ao conceito de ajudar a participar na realização de. Apesar de essas duas noções apresentarem semelhanças, esta que se refere a contribuição tem um sentido mais amplo. No quadro da Pedagogia da Contribuição, a implicação do estudante no desenvolvimento de sua comunidade de aprendizagem é

³ Tradução livre.

favorecida de diversas formas, dentre elas pela cooperação, por meio das numerosas atividades das quais ele participa.

O objetivo do professor é de permitir ao estudante que se torne plenamente consciente de que seu próprio desenvolvimento e seu bem-estar dependem da sua contribuição para o desenvolvimento e bem-estar do outro, bem como de desenvolver nesse estudante atitudes e habilidades relativas ao ato de contribuir. Assim, é possível propor a hipótese segundo a qual:

- Uma escola consciente da importância da valorização do papel social do estudante como meio de evitar a marginalização;
- Uma escola que se apoiaria em práticas educativas com ampla utilização da contribuição na perspectiva da valorização;

Desta forma, seria uma escola na qual os termos classe comum, classe heterogenia ou mesmo educação inclusiva não teria nenhum sentido para seus educadores. Mas, para a concretização dessa hipótese, mudanças importantes se impõem tal como foram evocadas acima. Mudanças concernentes a práticas educativas no meio escolar, bem como mudanças na prática de formação de professores. A escola deve se engajar pelos caminhos da liberdade (POULIN, 2015, p. 9). No lugar de apoiar-se sobre normas que induzem frequentemente a competição entre estudantes e desvalorização, as práticas educativas devem fazer apelo as trocas e a cooperação entre os pares, encorajando uma verdadeira participação dos estudantes nas tomadas de decisões relativas a seus próprios processos de aprendizagens. O respeito dessas condições parece essencial para uma verdadeira transformação no percurso de formação dos futuros professores.

As concepções e as práticas relativas à formação dos futuros professores devem igualmente ser renovadas. É essencial eliminar os modelos tradicionais de formação ainda muitas vezes presentes nas universidades e nas grandes escolas de formação (POULIN, 2015, p. 10). Esses modelos de formação onde os conceitos de normalidade, de homogeneidade e de ensino uniformizado reinam ainda de forma predominante. Tal formação compartimentada pouco favorece a cooperação e a pluridisciplinaridade entre os formadores. Em tais condições como assegurar a formação de professores capazes de valorizarem as diferenças interindividuais e culturais em suas classes? Parece então importante visualizar o desenvolvimento e a implementação de propostas de formação

de futuros professores onde a equipe de formadores tenham visões compartilhadas e renovadas da escola, de seus valores, de suas finalidades. Uma equipe de formadores igualmente conscientes que os futuros professores através das suas atitudes e práticas poderão responder ou não as expectativas da sociedade cujos valores se revelam cada vez mais contrários à realidade da exclusão social. Uma equipe de formadores que percebe na contribuição um ato de primeiro plano no que se refere a valorização do papel social do estudante e atuarão de forma que o desenvolvimento das competências associadas à contribuição ganha um caráter transversal no currículo. Uma equipe de formadores plenamente conscientes que os futuros professores devem ser preparados para eles mesmos encarnarem o processo de mudança e não sucumbir a ela. Assim, os programas atuais de formação dos futuros professores que sejam fechados ou os abertos tiveram sua importância. No entanto, eles devem agora ceder lugar em detrimento as novas abordagens.

REFERÊNCIAS

AKSAMIT, Donna L. Practicing teachers' perceptions of their preservice preparation for mainstreaming. **Teacher Education and Special Education**. n° 13 (1). p. 21-29. 1990.

BANDURA, Albert. Autoefficacit  : le sentiment d'efficacité personnelle (2e  d.). Bruxelles : De Boeck, 2007.

BEAUPRÉ, Pauline; POULIN, Jean-Robert. Le perfectionnement des maîtres de classe ordinaire en intégration scolaire: une condition essentielle. **Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle**. vol. 4. p. 165-176. 1993.

BEAUPRÉ, Pauline; POULIN, Jean-Robert. Un modèle de perfectionnement à l'intégration scolaire pour les enseignantes et les enseignants qui interviennent dans les classes ordinaires. In: BOUCHER, Louis-Philippe et L'HOSTIE, Monique. ( ds.). **Le développement professionnel continu en  ducation**. Sainte-Foy: PUQ. p. 155-186. 1997.

BEAUPRÉ, Pauline; POULIN, Jean-Robert. Le perfectionnement des maîtres en intégration scolaire: l'expérience d'une université québécoise de pesquisa: projeto gest o. In: MAGEROTTE, Ghislain.; IONESCU, Serban.; MERCIER, Michel. ( d.). La qualité de vie pour tous. **Actes du 4i me Congrès de l'Association internationale de recherche scientifique en faveur des personnes handicapées mentales**. Belgique: Université de Mons-Hainaut et AIRHM. p. 287-304. 1998.

BÉDARD, Denis; BÉCHARD, Jean-Pierre. (2009). L'innovation pédagogique dans le supérieur: un vaste chantier. In: BÉDARD, Denis et D.; BÉCHARD, Jean.-Pierre. (dir.).

Innover dans l'enseignement supérieur. Paris: Presses Universitaires de France. p. 29-44. 2009.

BERGERON, Geneviève; ST-VINCENT, Lise-Anne. L'intégration scolaire au Québec: regard exploratoire sur les défis de la à l'enseignement au primaire et préscolaire. **Éducation et Francophonie.** vol. XXXIX:2. p. 272-295. 2011. Disponível em: http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-39-2-272_BERGERON.pdf. Acesso: 24 de outubro de 2016.

BRASIL. Dados do Censo Escolar indicam aumento de matrícula de alunos com deficiência. **Portal Brasil.** 2015. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/03/dados-do-censo-escolar-indicam-aumento-de-matriculas-de-alunos-com-deficiencia>. Acesso em: 24 de outubro de 2016.

BROWNELL, Mary T. *et al.* Critical features of special education preparation: a comparison with exemplary practices in general teacher education. **Journal of Special Education.** n° 38 (4). p. 242–252. 2005.

BUNCH, Gary. Teacher attitudes to full inclusion. **Exceptionality Education Canada.** n° 1 e 2(2). p. 117 – 137. 1992.

CAMERON, David L.; COOK, Bryan C. Attitudes of preservice teachers enrolled in an infusion preparation program regarding planning and accommodations for included students with mental retardation. **Education and training in developmental disabilities.** n° 42 (3). p. 353-363. 2007.

COOK, Bryan G. Inclusive attitudes, strengths, and weaknesses of pre-service general educators enrolled in a curriculum infusion teacher preparation program. **Teacher education and special education.** n° 25. p. 262-277. 2002.

DUFOUR, Julie; POULIN, Jean-Robert; LACHANCE, Lise. Attitudes des finissants à un programme de formation à l'enseignement secondaire face à l'intégration. **Revue Francophone de la Déficience Intellectuelle.** n° 10 spécial, p. 47-51. 1999.

EVERHART, Brett. Anxiety of preservice teachers teaching students with disabilities: a preliminary investigation. **Education.** n° 129 (4). p. 704-713. 2009.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **Relatório técnico: projeto gestão da aprendizagem na diversidade.** Universidade Federal do Ceará-CAPES, 2008.

FORLIN, Chris; CHAMBERS, Dianne. Teacher preparation for inclusive education: increasing knowledge but raising concerns. Asia-Pacific. **Journal of Teacher Education.** n° 39 (1). p. 17–32. 2001.

FORLIN, Chris. *et al.* Demographic differences in changing pre-service teachers' attitudes, sentiments and concerns about inclusive education. **International Journal of Inclusive Education.** n° 13(2). p. 195-209. 2009.

GAFOOR, Abdul K.; ASARAF, Muhammed P. Inclusive education: does the regular teacher education program make difference in knowledge and attitudes?.

International Conference on Education. Research and Innovation for Inclusive Societies. Dravidian University, Kuppam, Andhra Pradesh, India. p. 19-21. March 2009. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED507434.pdf>. Acesso: 24 de outubro de 2016.

GIANGRECO, Michael F. *et al.* Problem-solving methods to facilitate inclusive education. In: THOUSAND, Jacqueline. S.; VILLA, Richard. A.; NEVIN, Ann. I (dir.). **Creativity and collaborative learning.** Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co. p. 321-346. 1994.

JORDAN, Anne; SCHWARTZ, Eileen; MCGHIE-RICHMOND, Donna. Preparing teachers for inclusive classrooms. **Teaching and Teacher Education.** 25. p. 535-42. 2009.

JUNG, Woo Sik. Preservice Teacher Training for Successful Inclusion. **Education.** n° 128 (1). p. 106-113. 2007.

LACROIX, Marie-Ève; POTVIN, Pierre. De l'intégration à l'inclusion scolaire des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Réseau d'information pour la réussite éducative. 2009. Disponível em: <http://rire.ctreq.qc.ca/de-l%E2%80%99integration-a-l%E2%80%99inclusion-scolaire-des-eleves-en-difficulte-d%E2%80%99adaptation-et-d%E2%80%99apprentissage-version-integrale/>. Acesso: 24 de outubro de 2016.

LEATHERMAN, Jane M.; NIEMEYER, Judith A. Teachers' Attitudes toward Inclusion: Factors Influencing Classroom Practice. **Journal of Early Childhood Teacher Education.** n° 26 (1). p. 23-36. 2005.

LECLERC, Martine; MOREAU, André C. Communautés d'apprentissage professionnelles dans huit écoles inclusives de l'Ontario. **Éducation et francophonie.** vol. XXXIX:2. p. 189-206. 2011. Disponível em: http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-39-2-185_LECLERC.pdf.

LESAR, Sharon; et al. Preparing general education teachers for inclusive settings: A constructivist teacher education program. **Teacher Education and Special Education.** vol. 20 (3). p. 204-220. 1997.

LEYSER, Yona; ROMI, Shlomo. Religion and attitudes of college pre-service teachers toward students with disabilities: Implications for higher education. **Higher Education.** vol. 55. n° 6. p. 703-717. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-007-9084-2>. Acesso: 24 de outubro de 2016.

MERCIER, Michel; BAZIER, Geneviève. Représentations sociales du handicap et la mise au travail des personnes handicapées. In: RONDAL, Jean A.; COMBLAIN, Annick. (edit.) **Manuel de psychologie des handicaps: sémiologie et principes de remédiation.** Hayen (Belgique): Pierre Mardaga, éditeur, p. 511-532. 2001.

MOLINA Y GARCIA, Santiago; ALBAN-METCALFE, John. Integrated or inclusive education versus interactive education: the need for a new model. **European Journal of Special Needs Education.** 13:2. p. 170-179. 1998.

MORAN, Anne. Embracing inclusive teacher education. **European Journal of Teacher Education**. 30 (2). p. 119-134. 2007.

OUELLET, Sylvie; CAYA, Isabelle; TREMBLAY, Marie-Pierre. L'apport d'une communauté d'apprentissage pour développer des pratiques collaboratives et inclusives: une recherche-action. **Éducation et Francophonie**. vol. XXXIX:2. p. 207-226. 2011.

POULIN, Jean-Robert.. Quando a escola permite a contribuição no contexto das diferenças. In: FIGUEIREDO, Rita Vieira de, BONETI, Lindomar Wessler, POULIN, Jean-Robert (Edits). **Novas luzes sobre a Inclusão escolar**. Fortaleza: Edições UFC. p. 17-50. 2010.

POULIN, Jean-Robert (2015). Prefácio. In: ENS, Romilda Teodora, BÔAS, Lúcia Villas; BEHRENS, Marilda Aparecida (Edits). **Espaços educacionais das políticas docentes à profissionalização**. Curitiba: PUCPress. p. 9-12. 2015.

PRUD'HOMME, Luc. Se former à un enseignement pour tous les élèves: un aller-retour théorie-pratique. In: ROUSSEAU, Nadia (dir.). **La pédagogie de l'inclusion scolaire: pistes pour apprendre tous ensemble**. Québec: Presses de l'Université du Québec. p. 399-423. 2010.

PUGACH, Marleen. Special Education as a Constraint on Teacher Education Reform. **Journal of Teacher Education**. vol. 39 (3). p. 52-59. 1988.

REUSEN, Van *et al.* High School Teacher Attitudes Toward Inclusion. **High School Journal**. vol. 84, Edition 2. Dec 2000/Jan 2001.

ROUSSEAU, Nadia; THIBODEAU, Stéphane. S'appropriier une pratique inclusive: regard sur le sentiment de compétence de trois équipes-écoles au coeur d'un processus de changement. **Éducation et francophonie**. vol. 39. n° 2. p. 145-164. 2011. Disponível em: http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-39-2-145_ROUSSEAU.pdf

SCRUGGS, Thomas A.; MASTROPIERI, Margo A. Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: a research synthesis. **Exceptional children**. n° 63 (1). p. 59-74. 1996.

SHARMA, Umesh; LOREMAN, Tim; FORLIN, Chris. Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices: an international validation. **Journal of Research in Special Needs Education**. n° 12 (1). p. 12-21. 2012.

SHARMA, Umesh; SOKAL, Laura. The impact of a teacher education courses on pre-service teachers beliefs about inclusion: an international comparison. *Journal of research in special education needs*. n° 15 (4). p. 276-284. 2015.

STRAWDERMAN, Carol; LINDSEY, Pamela. Keeping up with the times: reform in teacher education. **Journal of Teacher Education**. n° (46) 2. p. 95-101. March-April 1995.

TAYLOR, Roben W.; RINGLABEN, Ravic P. **Impacting Pre-service Teachers' Attitudes toward Inclusion**. Higher Education Studies. vol. 2. n° 3. p. 16-23. 2012.

TYMITZ-WOLF, Barbara. To make teacher education work. **Teacher Education and Special Education**. n° 9 (4). p. 162-165. 1986.

VICKERMAN, Philip; COATES, Janine Kim. Trainee and Recently Qualified Physical Education Teachers' Perspectives on Including Children with Special Educational Needs. **Physical Education and Sport Pedagogy**. n° 14 (2), p. 137-153. 2009.

VILLA, Richard A.; THOUSAND, Jacqueline S. e CHAPPLE, James. Preparing teachers to support inclusion: Preservice and inservice programs. **Theory into Practice**. vol. 35 (1). p. 42-50. 1996.

VOLTZ, Deborah L. Collaborative infusion: An emerging approach to teacher preparation for inclusive education. **Action in Teacher Education**. vol. 25. p. 5-13. 2003.

WOLFENSBERGER, Wolf. **La valorisation des rôles sociaux**. Genève: Éditions des deux continents. 1991.