

Projeto de Pesquisa

Culturas, Políticas e Práticas de Inclusão em
Educação Superior: As Vozes dos Formadores
de Professores.

UFRJ/UNIV. CABOVERDE/UCO/UNIV. RAFAEL MARIA DE MENDIVE

16 de junho de 2010

Coordenação: Profa. Dra. Mônica Pereira dos Santos

Faculdade de Educação/UFRJ



Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação.

Projeto de Pesquisa

Culturas, Políticas e Práticas de Inclusão em Educação Superior: As Vozes dos Formadores de Professores.

Introdução:

Entre os anos de 2007 e 2010, com o apoio parcial do Banco do Brasil, executamos a pesquisa intitulada: **“Culturas, Políticas e Práticas de Inclusão em Universidades: um foco na formação inicial de professores”**, contendo uma amostra de 934 alunos (de um universo de 6347 alunos) em formação inicial no campo da Educação e sediada nas Faculdades de Educação da UFRJ, da Universidade de Cabo Verde, e das Universidades de Sevilha e Córdoba (Espanha), todas públicas.

Seu objetivo geral foi descrever e discutir o panorama dos processos de inclusão/exclusão nas referidas universidades enquanto instituições formadoras de futuros educadores no tocante às suas *culturas, políticas e práticas* em âmbito nacional e internacional, a partir da promulgação da Declaração Mundial sobre Educação Superior (1998).

Os específicos foram:

- (1) Identificar as principais diretrizes que regulamentam a inclusão na Educação Superior em Universidades de três países: Espanha, Cabo Verde e Brasil;
- (2) Analisar o grau de congruência entre as Diretrizes e Leis nacionais referentes à Educação Superior, e Estatutos e Regulamentos das Universidades participantes;
- (3) Caracterizar as formas como a inclusão/exclusão se dá, efetivamente, no cotidiano de discentes em formação inicial nas Universidades escolhidas;
- (4) Identificar possíveis caminhos para o aprimoramento e/ou transformação dos processos de inclusão nas universidades selecionadas no que tange à formação de educadores, a partir da problematização dos prováveis impactos – positivos ou não – das políticas de inclusão em Educação Superior previstas nos documentos oficiais em âmbito macro (Ministério da Educação) e sua relação com a prática no âmbito meso (institucional).

Em nossas conclusões, em termos dos valores que as políticas inferem, o quadro de inclusão nas universidades pesquisadas foi considerado promissor. Entretanto, quando tomamos como base de análise os variados depoimentos dos futuros professores em formação inicial e as exclusões por que passam na condição de alunos, bem como seus relatos referentes às maneiras como tais políticas são e/ou não são colocadas em prática, percebemos uma contradição visível e contundente nas realidades investigadas.

Quanto aos objetivos específicos, em relação ao primeiro, considerando-se as dimensões *culturas, políticas e práticas*, destacaram-se referências relativas à autonomia das universidades, aos princípios que versam

sobre igualdade, liberdade e qualidade do ensino, à articulação com a comunidade em nível nacional e internacional, às condições de acesso e permanência dos alunos, especialmente àqueles em condições sociais desfavorecidas e portadores de deficiência.

No que tange ao segundo objetivo específico, concluímos que os três países envolvidos na pesquisa demonstraram, através da legislação federal sobre o ensino superior e os regimentos das universidades em questão, aproximação com a Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI (Paris, 1998) no que se refere à inclusão. Principalmente no que diz respeito à igualdade de acesso e aos esforços para eliminar qualquer tipo de discriminação com base em raça, sexo, idioma, religião ou em considerações econômicas, culturais e sociais ou deficiências.

No tocante ao terceiro objetivo específico, percebemos um consenso entre os alunos dos países pesquisados, que acreditam que a inclusão em educação acontece através dos direitos humanos, da democracia, do desenvolvimento sustentável e que deve ser acessível a todos, apontando para uma predominância no sentido das *culturas*. No Brasil, as experiências de exclusão são vinculadas às *práticas* pedagógicas, descritas como segregadoras e preconceituosas. Apesar de não ter a mesma frequência dos depoimentos relacionados às *práticas*, a dimensão das *culturas* também não deixou de estar presente. As respostas relacionadas a *políticas* somente reafirmaram o fato de que a situação brasileira de ingresso à universidade – o vestibular – ainda é bastante excludente. No caso de Cabo Verde, semelhante ao caso brasileiro, os depoimentos apresentaram, em sua maioria, exemplos de práticas discriminatórias e segregadoras. O subtema *diversidade humana* foi o mais utilizado para descrever experiências de exclusão dentro da dimensão cultural. Em Córdoba, o número de respostas foi muito reduzido, ficando estas restritas a apenas duas categorias: *culturas* e *práticas*. Além disso, cada subcategoria recebeu o mesmo número de citações. Sevilha gerou dados idênticos, em natureza, aos da amostra brasileira. As questões relativas a *práticas* são predominantes, com ênfase na segregação e discriminação.

Quanto ao último objetivo específico, tendo em vista as dimensões políticas, culturais e práticas, inferimos ser necessária a construção, nas próprias universidades investigadas, de espaços coletivos de participação, onde os alunos tenham voz e participem efetivamente dos processos decisórios.

Outro importante aspecto relativo a este tópico pareceu-nos estar estreitamente relacionado à incoerência verificada entre as propostas curriculares e os discursos e as práticas (docentes e profissionais em geral, como por exemplo, de funcionários e gestores). Neste sentido, pensar iniciativas de atualização e aprimoramento, tanto por parte dos docentes e funcionários das universidades envolvidas, quanto por no que tange aos conteúdos curriculares e regimentos, estatutos e regulamentos presentes nas mesmas, poderia surtir uma grande ocasião para que estas lacunas fossem minimizadas, estreitando-se, possivelmente, a coerência entre as dimensões das *políticas* e *práticas* com as *culturas*.

É no contexto deste segundo aspecto apontado e a partir dos achados relativos às práticas discriminatórias, incongruentes com os princípios e diretrizes defendidos no plano político pelas Universidades em questão que nasce o presente projeto. Dentre as inúmeras reflexões que o projeto supra mencionado suscitou, percebemos que os professores ocupam lugar de destaque. Tal se verifica por vários motivos, dos quais assinalamos alguns que constituirão foco de nosso interesse:

- (1) Os professores são os protagonistas da mediação nos processos de construção de culturas, desenvolvimento de políticas e construção de práticas de inclusão e exclusão, porque tanto

representam aqueles que gestam os processos de formulação e implementação das políticas institucionais (sejam inclusivas ou excludentes) quanto aqueles que as executam;

- (2) São também os que mais contato direto possuem com os estudantes, quando pensado, este contato, em uma relação de tempo processual, e não pontual. Ou seja: os funcionários em muito contatam os estudantes e vice-versa, mas tais contatos se dão para atender a objetivos mais pontuais da vida acadêmica dos estudantes, como por exemplo, inscrição em disciplinas, orientações sobre formaturas, colação de grau, etc. Os professores, por sua vez, mantêm um contato mais duradouro com os mesmos, na medida em que suas disciplinas duram semanas ou meses;
- (3) São, ainda, “vítimas” de uma série de processos atuais, políticos e profissionais, que os colocam em situação de fragilidade, bem como em situação de elevado número de stress, não sendo por acaso que muitos estudos sugerem que estes profissionais são os maiores atingidos, numa escala comparativa entre várias profissões no mundo todo, pela Síndrome do *Burnout* (TRIGO ET AL., 2007; SILVA ET AL., 2008; LOPES, 2008).

Objetivo Geral:

Assim sendo, o presente projeto objetiva, na intenção de expandir e dar continuidade à pesquisa que o inspirou, levantar, descrever e discutir o panorama dos processos de inclusão/exclusão nas referidas universidades no tocante à *construção de culturas*, ao *desenvolvimento de políticas* e à *orquestração de práticas*, de inclusão e/ou exclusão tendo como foco e objeto central de análise os professores das mesmas.

Objetivos Específicos:

No intuito de melhor levar a cabo o objetivo central desta pesquisa, os desdobramos nos seguintes objetivos específicos:

1. Investigar a concepção dos professores sobre os processos de inclusão e exclusão presentes na instituição de ensino superior que atuam;
2. Analisar o perfil dos professores de instituições de formação de educadores no que tange: (a) ao seu grau de motivação para o exercício da profissão e (b) à sua reflexividade em relação à sua prática pedagógica e às políticas institucionais de inclusão/exclusão, em consonância com aquelas das instituições em que trabalham;
3. Descrever as práticas de ensino e as abordagens curriculares adotadas e defendidas pelos professores, no que se refere à participação e à aprendizagem dos alunos e relacioná-las com as políticas institucionais de inclusão/exclusão;
4. Identificar e analisar os processos de construção de culturas, desenvolvimento de políticas e de orquestração de práticas de inclusão/exclusão correlacionando com as principais diretrizes que regulamentam a inclusão no Ensino Superior na universidade pública e as legislações nacionais, os estatutos e regulamentos internos das universidades participantes;
5. Identificar e analisar se e como a diversidade e a inclusão são contempladas nos projetos de pesquisa, nos projetos de inovação docente, de cooperação e desenvolvimento, projetos europeus, programas de atividades formativas, atividades culturais, etc..

Justificativa:

Este estudo se nos apresenta como relevante tendo em vista uma série de aspectos, tanto relativos ao contexto internacional relativo aos processos de inclusão/exclusão no Ensino Superior, quanto aos respectivos contextos nacionais. Internacionalmente, ainda são poucos os estudos que se propõem a trabalhar inclusão/exclusão da maneira como as compreendemos (em suas amplas dimensões de construção de culturas, de desenvolvimento de políticas e de orquestração de práticas) com foco na Educação Superior. A este propósito, fizemos um levantamento de artigos científicos produzidos nos últimos 5 anos (2006-2010) cruzando as palavras-chave *inclusão*, *exclusão*, *professores do ensino superior*, *educação superior*, na base internacional ERIC (Education Resources Information Centre), buscando pelos tipos de publicação intitulados artigos e teses e dissertações no nível educacional superior (busca avançada).

Como resultado, encontramos apenas 123 artigos dos quais 16 possuíam alguma relação com as questões do presente projeto, ainda que tratando, predominantemente, de temas como racismo, gênero e clima organizacional, enfocando em especial a formação inicial de futuros professores. Destes 16, apenas 1 (HARTEJ & CHALMERS, 2009) aproximou-se das palavras-chave utilizadas na busca e pareceu ter por foco os professores (*lecturers* e *professors*) universitários. Este quadro pareceu-nos bastante alarmante, em especial tendo em vista que vivemos em tempos de *accountability* e avaliação docente em muitas políticas públicas de educação mundo afora.

Nacionalmente, levantamento semelhante, mas um pouco mais amplo, apontou, no caso do Brasil, para 184 Teses e Dissertações entre 2006 e 2009 disponíveis no Banco Nacional de teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e 9 artigos científicos da Base Scielo (Scientific Electronic Library Online) Brasil de 2006 a 2010.

Das 184 teses e dissertações, apenas 8 (seis dissertações e duas teses) aproximaram-se das palavras-chave. Destas 8, 6 (cinco de mestrado e uma de doutorado) diziam respeito especificamente a inclusão de alunos com deficiências no ensino superior, com foco nas percepções dos alunos e/ou de gestores e nenhuma com foco nos docentes. Das outras duas, uma (de mestrado) referiu-se ao estudo dos efeitos da formação continuada (em nível lato ou stricto sensu) nas práticas docentes, tendo sido a que mais se aproximou de nossos objetivos, embora o foco não fosse a inclusão, e sim o aperfeiçoamento profissional (MAIA, 2008). A oitava e última (uma tese) afastou-se novamente de nossos interesses na medida em que centrou sua atenção nos efeitos da relação professor-aluno quanto aos altos índices de reprovação em um Curso Universitário de Tecnologia.

Dentre os artigos da Base Scielo Brasil, apenas três pareceram se aproximar, pelo título, de nossa busca. Ao lermos os três resumos, entretanto, verificamos que somente um deles condizia completamente com o que buscávamos (MORGADO, 2009), ao realizar uma análise sobre o Pacto de Bolonha e o Ensino Superior perante a globalização e seus efeitos nas culturas, políticas e práticas docentes universitárias. As outras duas enfocaram, uma vez mais, as deficiências sob o olhar dos alunos.

Quanto ao contexto de Cabo Verde, recentemente, três dissertações de mestrado no domínio da Educação Especial pesquisaram temáticas essencialmente voltadas para a educação inclusiva, mas de crianças portadoras de necessidades educacionais especiais e sua integração no espaço escolar, designadamente em nível de ensino primário e médio.

No geral, especificamente sobre culturas, políticas e práticas de inclusão dos docentes universitários, não existem publicações retratando o caso cabo-verdiano.

Já em Córdoba, nossos colegas procuraram no TESEO (base de dados de teses espanholas) e encontraram apenas duas entre 2006 e 2010 com as palavras procuradas (*inclusão, exclusão, professores do ensino superior, educação superior*). Uma delas versando sobre estudantes com deficiência na Universidade de Rovira i Virgili, e outra sobre gênero, universidade e identidades acadêmicas na Faculdade de Pedagogia da Universidade Veracruzana.

Não satisfeitos com estes resultados, a equipe de Córdoba procurou na base de publicação de livros (ISBN) publicados na mesma época e também encontrou apenas dois títulos: um relacionado a alunos com superdotação/altas habilidades e a defesa de sua educação inclusiva conforme as competências marcadas pelo Espaço Europeu de Educação Superior, e outro intitulado “Educação Superior e desafios da cooperação internacional: migrações e direitos humanos, intercultura e paz: propostas para a Europa e América Latina”.

Por fim, na busca da equipe espanhola, o portal Dialnet (que associa base de dados e documentos com acesso direto) apontou 23 documentos, majoritariamente espanhóis (e alguns latino-americanos), dos quais 12 diziam respeito à inclusão de alunos com deficiências, 3 relativos a inclusão em sua relação com a diversidade cultural, 1 relativo a gênero, 2 sobre desigualdade digital e o restante discutindo inclusão e equidade, permitindo-nos concluir pela escassez de publicações relativas ao tema a partir da perspectiva do professorado universitário.

Referencial Teórico¹:

A partir da década de 90 as discussões sobre a inclusão/exclusão ganharam força no cenário mundial com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien, 1990. Tendo em vista a perspectiva da Educação Para Todos, entendemos a Inclusão em Educação como um processo que vai além do paradigma da educação especial. Isso implica considerar que a inclusão/exclusão são processos interligados e que coexistem numa relação dialética que gesta subjetividades específicas, que vão desde o sentir-se incluído ao sentir-se discriminado (SAWAIA, 1999, p. 9).

O conceito de Inclusão no âmbito específico da Educação implica rejeitar, questionar e problematizar por princípio, práticas preconceituosas e discriminatórias nas relações escolares; ou seja, a exclusão de qualquer membro da comunidade escolar, particularmente os alunos. Para isso, a instituição escolar que pretende seguir uma política de Inclusão em educação desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam a participação (como poder de decisão) de cada aluno. E, nesse sentido, empreende esforços no intuito de minimizar e/ou eliminar as barreiras à aprendizagem que os estudantes podem sofrer e que os impeçam de participar plenamente da vida acadêmica devido à desvalorização de suas diversidades oriundas de gênero, etnias, condições sociais, religião, etc.; para a elaboração de um conhecimento construído e partilhado e desta forma atingir uma educação de qualidade.

Conforme Santos (1999/2000), a inclusão em educação é um processo que promove a participação e reduz a exclusão de sujeitos de diferentes culturas, do currículo e de comunidades em centros locais de aprendizagem. Esta perspectiva implica em compreender a inclusão como um processo permanente que depende de contínuo desenvolvimento pedagógico e organizacional das instituições educacionais, ao

¹ Seção extraída de artigo de LEME & SANTOS (2010).

invés de vê-la como uma simples mudança sistêmica nas redes de ensino (BOOTH & AINSCOW, 1998).

Em outras palavras, nenhuma instituição educacional é, permanentemente e estavelmente, inclusiva. Isto porque inclusão não é um estado final ao qual se chegar, mas sim um movimento contínuo de luta, cuja continuidade é proporcional à continuidade de exclusões que marcam as sociedades atuais. Por isto mesmo, toda escola é, ao mesmo tempo, inclusiva e excludente, daí a importância de seus esforços em direção cada vez mais à inclusão, garantida pelo aumento da participação (no sentido decisório do termo) e do sentimento de pertencimento dos atores da escola nas decisões de seu cotidiano e de suas próprias práticas.

Em qualquer contexto, são muitos os fatores, tão importantes quanto a deficiência, que também podem afetar a participação do estudante na instituição educacional. Entre eles, destacamos a falta de acesso à educação, a falta de mecanismos que assegurem sua permanência na escola, a evasão e a repetência, os sistemas rígidos de avaliação de desempenho acadêmico e rendimento escolar, as condições socioeconômicas da família, a localização geográfica em que reside a família, a necessidade de reformulação curricular, a questionável qualidade na formação profissional dos professores, entre outras (SANTOS, 1999/2000).

Essa perspectiva é a que nós consideramos, com base em nossas referências e estudos (SAWAIA, 2008; SANTOS & PAULINO, 2008; SANTOS et. al., 2007; SANTOS, 2003; BOOTH & AINSCOW, 2002;), atender melhor às demandas e necessidades no contexto educacional. Procuramos entender os processos de inclusão/exclusão numa relação dialética e dialética um com o outro, tendo como ponto de partida a compreensão de que existem as dimensões de *culturas, políticas e práticas* de **exclusão** - para explicar esses fenômenos excludentes, e de **inclusão** - com possibilidade de propor intervenções inclusivas para minimizar ou combater as exclusões. Sob esse olhar, seria desaconselhável considerar contextos como definitivamente “inclusivos” ou “excludentes”, pois tal representaria desconsiderar a historicidade di/dialética presente na relação inclusão/exclusão, que é, por isso mesmo, um processo, e não um fenômeno separável e passível de análise particularizada e descontextualizada.

Em complementação ao caráter dialético, Santos et, al. (2009) e Santos e Santiago (2009) têm se referido ao caráter também *dialético* da relação inclusão/exclusão. A ideia da dialética remete-nos à possibilidade de contemplarmos, em nossas análises, perspectivas que ultrapassem as visões binárias e polarizadas com as quais o racionalismo moderno acostumou-nos a trabalhar. Se a dialética aponta o dinamismo e a contradição (esta ainda concebida dentro de uma visão polarizada, que por mais real que seja, parece insuficiente para contemplar toda a complexidade dos fenômenos e relações humanas), a *dialética* aponta para a complexidade, a tensão, as forças em disputas e também a multiplicidade de possibilidades de análise e solução das problemáticas.

Graficamente, utilizamo-nos da *triqueta*, composta pela interseção de quatro figuras circulares, para representar o que tentamos dizer, conforme a figura abaixo:

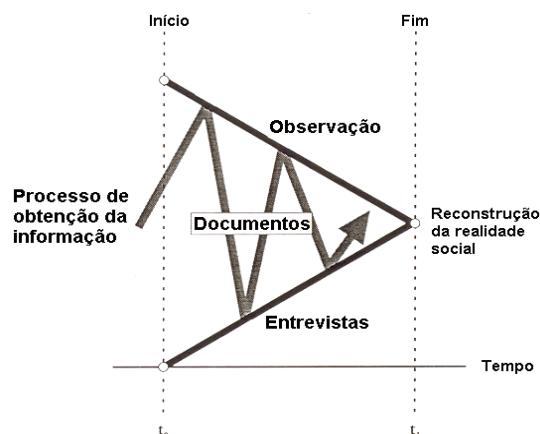


FIGURA 2: UTILIZAÇÃO CONJUNTA DE MÉTODOS DE RECOLHA DE DADOS. (SCHNEIDER E SCHMITT, 1998, P. 50)

A Análise de Conteúdo será utilizada para enriquecer a interpretação das respostas abertas do questionário, que por sua vez serão quantificados com o auxílio de softwares especiais para análise de textos e dados escritos (verbais). Segundo Schneider e Schmitt (idem), a análise de conteúdo constitui-se em:

(...) um conjunto de procedimentos que têm como objectivo a produção de um texto analítico no qual se apresenta o corpo textual dos documentos recolhidos de um modo transformado. Essa transformação do corpo textual pode ocorrer de acordo com regras definidas e deve ser teoricamente justificada pelo investigador através de uma interpretação adequada (...) pode encarar-se [a análise de conteúdo] como um procedimento destinado a destabilizar a integridade imediata da superfície textual, evidenciando os seus aspectos que não são directamente intuitivos, mas estão presentes (SCHNEIDER e SCHMITT, 1998, p.70).

Duas fontes de dados comporão os dados utilizados nesta análise: documentos, sempre que necessários e relativos às políticas institucionais e nacionais referentes a inclusão no ensino superior) e respostas verbais aos questionários.

Em ambos os casos, procederemos às técnicas de redução (a) e exposição (b) de dados, e conclusão (c) sobre os mesmos (MILES & HUBERMAN, 1984, p. 23-24, tradução livre), que referem-se, respectivamente: (a) “(...) ao processo de seleccionar, enfocar, simplificar, abstrair e transformar os dados brutos (...)”; (b) “(...) expor os dados reduzidos de modo organizado e compactado, de maneira a facilitar a extração de conclusões (...)”; e (c) “ao início do processo de se decidir o que os dados significam, por meio da observação de regularidades, padrões, diferenças e semelhanças, explicações, possíveis configurações, fluxos causais e proposições (...)”.

Vale ressaltar que será utilizada a técnica de categorização a priori, em consonância com os objetivos e questões propostos para a presente pesquisa, os quais inserem-se e relacionam-se à estrutura teórico-explicativa fundamentada nas três grandes dimensões de análise propostas para a compreensão dos processos de inclusão/exclusão: a da *construção de culturas*, do *desenvolvimento de políticas* e da *orquestração de práticas* de inclusão em educação.

Quanto ao método comparativo, para Schneider e Schmitt (1998, p.49) ele:

(...) não se confunde com uma técnica de levantamento de dados empíricos. O uso da comparação, enquanto perspectiva de análise do social, possui uma série de implicações situadas no plano epistemológico, remetendo a um debate acerca dos próprios fundamentos da construção do conhecimento em ciências sociais.

Ainda segundo estes autores, é possível identificar três modos de aplicação da comparação em pesquisa. O primeiro tem por objetivo investigar, sistematicamente, a covariação entre casos, tendo em vista controlar e gerar hipóteses. O segundo engloba estudos que analisam uma série de casos tendo em vista compreendê-los por meio da adoção de conceitos e categorias que formem a base da construção de uma teoria. O terceiro centraliza a análise em torno das diferenças entre os casos estudados. Outra maneira de se classificar o método comparativo se dá pelo reconhecimento de dois momentos distintos neste método: o analógico e o contrastivo. No analógico, o foco está na comparação das semelhanças, ao passo que no contrastivo, das diferenças.

Seja qual for a classificação que se prefira dar, os autores ressaltam que tais momentos ou modos de uso da comparação não são mutuamente excludentes, podendo ser utilizados intercaladamente em um mesmo estudo. A fim de objetivar a compreensão da aplicação do método comparativo em pesquisa, Schneider e Schmitt (1998) propõem a consideração de três grandes procedimentos do processo comparativo: a seleção de duas ou mais séries de fenômenos comparáveis; a definição dos elementos a serem comparados; e a generalização. Quanto ao primeiro procedimento, dizem os autores:

Coloca-se já, nesse primeiro estágio, o problema da relação existente entre número de casos e número de variáveis. Frequentemente, nos estudos comparativos, o pesquisador trabalha com um pequeno número de casos e um grande número de variáveis, enfrentando, em decorrência disso, uma série de dificuldades no que diz respeito ao controle das hipóteses. Por outro lado, o excessivo número de casos pode levar, facilmente, a um “estiramento conceptual”, na medida em que os significados relacionados ao conceito original, não se adaptam aos novos casos. Como alternativa ao problema “muitas variáveis/N pequeno”, surgem, como possibilidades, o aumento do número de casos, a aplicação de rigorosos critérios de seleção dos casos escolhidos e a redução do número de variáveis. Esta última opção tem, como contrapartida, uma maior focalização da perspectiva teórica do estudo em termos de sua precisão analítica (SCHNEIDER e SCHMITT, 1998, p. 34).

A presente pesquisa, por enquadrar-se no quadro de “muitas variáveis”, adotará o cuidado com sua redução ao trabalhar com categorias pré-definidas de análise, encaixando-se, assim, no quadro definido pelos autores como detendo um maior enfoque na perspectiva teórica do estudo, até porque é de nosso interesse desenvolver os conceitos aqui aplicados ao nível de uma teoria.

No que tange ao segundo procedimento, os autores advertem para a possibilidade de se trabalhar tanto com categorias explicativas definidas aprioristicamente (que é o caso da presente pesquisa), quanto a partir dos dados levantados. O uso de um modelo conceitual previamente construído tem por objetivo verificar seu potencial explicativo, estando, portanto, em consonância com nossas aspirações. Por outro lado, nada impedirá que novas categorias possam ser extraídas a partir dos dados a serem gerados no processo de análise.

Em relação ao terceiro procedimento (generalização), Schneider e Schmitt (idem) argumentam que:

(...) o que se espera, é que o método comparativo, se bem aplicado, possa servir como uma bússola para que o cientista social consiga realizar sua viagem explorando os caminhos que se abrem no decorrer do processo de investigação sem se afastar demasiado, no entanto, de um trabalho sistemático sobre as interrogações que o motivaram no início de seu trabalho (p.36).

Com efeito, isto implica fazer o que esta pesquisa procurará realizar a todo momento: buscar a dosagem certa entre o “generalismo” e o “singularismo” excessivos, ou seja:

(...) determinar “o nível, a estruturação do objeto que permita agrupar exclusivamente fatos de parentesco suficientes para iluminarem-se reciprocamente, e, ao mesmo tempo, com diversidade bastante para dar origem a uma lei estrutural que passe da mera descrição ao fato individual.” (idem, ibidem).

População e Amostra:

Pretendemos trabalhar com o universo dos professores que lecionam nos cursos de Licenciaturas das Faculdades de Educação das Universidades participantes, a saber: 130 da UFRJ (Rio de Janeiro/Brasil), 48 de Cabo Verde, e 100 de Córdoba. É provável que outros países se associem à pesquisa ao longo do caminho, conforme contatos iniciados, como por exemplo Cuba e Moçambique.

Cronograma de Execução:

A pesquisa aqui apresentada propõe as seguintes etapas de trabalho:

- (1) Elaboração conjunta do projeto, elaboração do questionário e levantamento de documentos institucionais e governamentais sobre Inclusão em Educação Superior após 2009;
- (2) Aplicação-teste do questionário;
- (3) Análise dos dados da versão piloto do questionário para validação do instrumento;
- (4) Aplicação do questionário e leitura paralela dos documentos levantados;
- (5) Alteração do instrumento conforme aplicação piloto;
- (6) Aplicação da versão final do questionário;
- (7) Tratamento e análise dos dados documentais e do questionário;
- (8) Elaboração do Relatório, Planejamento do Seminário Internacional para lançamento da pesquisa e início de seu preparo;
- (9) Finalização da preparação e Execução do 3º. Seminário Internacional Universidade e Participação, em 2013, para apresentação pública dos dados da pesquisa.

Tais etapas estão especificadas no cronograma abaixo:

Etapas	2010											
	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out.	Nov.	Dez.
1. ^a						X	X	X	X	X	X	X
Etapas	2011											
	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out.	Nov.	Dez.

2. ^a	X	X	X	X								
3. ^a					X	X	X	X				
4. ^a									X	X		
5. ^a											X	X
Etapas	2012											
	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Maio	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out.	Nov.	Dez.
6. ^a	X	X	X	X								
7. ^a					X	X	X	X				
8. ^a									X	X	X	X
Etapas	2013											
	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Maio	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out.	Nov.	Dez.
9. ^a	X	X	X	X	X							

*: Este tempo mais prolongado para a aplicação do instrumento piloto faz-se necessário por tratar-se de pesquisa realizada em localidades em 3 diferentes continentes, com calendários acadêmicos diversificados.

Referências:

BOOTH, T. & AINSCOW, M. **From Them to Us: an International Study of Inclusion in Education**. London: Routledge, 1998.

BOOTH, Tony. & AINSCOW, Mel. **Index Para a Inclusão. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola**. Traduzido por: Mônica Pereira dos Santos. Produzido pelo LaPEADE, 2002.

CORTELAZZO, Iolanda Bueno de Camargo. **Colaboração, Trabalho em equipe e as Tecnologias de Comunicação: Relações de Proximidade em Cursos de Pós-Graduação**. Tese de Doutorado - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2000.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, 1990. Disponível em: http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien. Acesso em: novembro de 2009.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. *Necessidades Educativas Especiais – NEE* In: Conferência Mundial sobre NEE: Acesso em: Qualidade – UNESCO. Salamanca/Espanha: UNESCO 1994.

HARTEJ, Gill & CHALMERS, Graeme. Diversity: An Early Portrait of a Collaborative Teacher Education Initiative. In: **International Journal of Inclusive Education**, v11. no.5-6, p.551-570, Sep. 2007.

LEME, Érika & SANTOS, Mônica Pereira dos. Inclusão/Exclusão?! O Que Pensam os Licenciandos, em Período de Formação Inicial, das Universidades Públicas do Rio De Janeiro, Cabo Verde, Córdoba e Sevilha? **Anais do Xv Endipe – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino:** Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, Belo Horizonte, 2010.

LOPES, Cristianne. A Síndrome do Burnout: Profissão Professor em Perigo. **VII Seminário Redestrado – Nuevas Regulaciones En América Latina**. Buenos Aires, 3, 4 Y 5 de julio de 2008.

MAIA, Fernanda Landolfi. **Formação Continuada e a Prática Pedagógica de Professores Universitários: Continuidades e Rupturas**. Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre em Educação pela PUC-PR. Curitiba, PUC-PR, 2008.

MILES, Mathew B. & HUBERMAN, Michael A. Drawing Valid Meaning from Qualitative Data: Toward a shared craft. **Educational Researcher**. New York, v.13, No. 5, p.20-29, 1984.

MORGADO, José Carlos. Processo de Bolonha e Ensino Superior num Mundo Globalizado. In: **Educação & Sociedade**. 30 (106): 37-62, ND. Abril de 2009.

SANTIAGO, M. C; Santos, M. P; As múltiplas dimensões do currículo no processo de inclusão e exclusão em educação. In: **IV Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares**, 2009, João Pessoa (PB). Diferenças nas Políticas de Currículo, 2009.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **Desenvolvendo Políticas e Práticas Inclusivas "Sustentáveis": uma Revisita à Inclusão**. Educação em foco, vol.4, no.2, pp.47-56, set/fev.1999/2000.

_____. **O papel do Ensino Superior na proposta da uma Educação Inclusiva**. Revista Movimento – Revista da Faculdade de Educação da UFF – no. 7, Maio de 2003 – pp. 78-91.

_____, et. al. **Ressignificando a formação de professores para uma educação inclusiva**. Relatório de Pesquisa apresentado ao CNPq. Rio de Janeiro: LaPEADE/UFRJ, 2007.

_____, & PAULINO, Marcos Moreira (orgs). **Inclusão em educação: Culturas, Políticas e Práticas**. 2.ed.São Paulo: Cortez, 2008.

_____ et. al. A Formação inicial de professores para a diversidade. **Anais da II Semana de Integração Acadêmica do CFCH**. 06 a 10 de agosto de 2009.

SAWAIA, Bader. **As Artimanhas da Exclusão: Análise Psicossocial e Ética da Desigualdade Social**. Vozes, Petrópolis, 1999.

SCHNEIDER, Sergio; SCHIMITT, Cláudia Job. O uso do método comparativo nas Ciências Sociais. **Cadernos de Sociologia**. Porto Alegre, v. 9, p. 49-87, 1998.

SILVA, Joilson Pereira da, et al. Estresse e Burnout em Professores. **Revista Fórum Identidades**, Ano 2, Volume 3 – p. 75-83 – jan-jun de 2008.

TRIGO, Telma Ramos; TENG, Chei Tung; HALLAK, Jaime Eduardo Cecílio. Síndrome de *Burnout* ou Estafa Profissional e os Transtornos Psiquiátricos. **Rev. Psiq. Clín** 34 (5); 223-233, 2007.