



AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO

Débora Lúcia Lima Leite

Universidade Federal do Ceará
deboraleite@oi.com.br

Tania Vicente Viana

Universidade Federal do Ceará
taniaviana@ufc.br

Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca

Universidade Federal do Ceará
isabelfil@uol.com.br

Introdução

A Educação Especial marca o lugar da diferença, ao conviver com limitações humanas mais ou menos evidentes. Atuando em escolas comuns e especiais, descortina-se um horizonte de diversidade com suas imagens, representações e fantasmas. Seu surgimento decorreu da necessidade de se oferecer uma educação formal às crianças com deficiência, preconceituosamente consideradas incapazes e prejudiciais à sociedade (MAGALHÃES, 2003).

A Educação Especial é legalmente considerada uma modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, devendo contar com programas específicos que possibilitem aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEEs) o desenvolvimento pleno de suas potencialidades (CARNEIRO, 2000; MAGALHÃES, 2003).

O presente estudo objetivou investigar as necessidades formativas dos educadores das escolas da rede



pública estadual do município de Fortaleza que atendem a alunos com NEEs. Intencionou-se saber se os docentes estão satisfeitos com sua formação básica ou contínua e, conseqüentemente, se estão aptos para o atendimento educacional a esse alunado.

Formação Docente Contínua e Avaliação Educacional

A formação contínua tem como objetivo preencher as lacunas da formação inicial ou básica, partindo do pressuposto de que foi limitada e de que os professores devem atualizar as suas competências práticas, como forma de contribuir para tornar o sistema escolar mais eficaz (NÓVOA, 1992; PERRENOUD et al., 2001; PORTO, 2000).

Perrenoud et al. (2001) evidenciam que formar professores vai além de possibilitar a aquisição de informações teóricas, técnicas, truques, gestos estereotipados ou, em outros termos, reforçar sua prática no domínio do ensino. Logo, a abordagem central dos programas de formação contínua deveria ter por premissa a meta de formar educadores capazes de organizar situações de aprendizagem.

Convém assinalar que o interesse em incentivar a relação entre teoria e prática na formação do educador constitui um fenômeno recente. Anteriormente, o docente era “reciclado”, submetido a cursos rápidos e descontextualizados, que introduziam o novo dissociado do antigo, desprezando o conhecimento advindo da prática. Posteriormente, o professor foi “treinado” segundo uma modelagem de comportamentos, desencadeando ações com finalidades mecânicas. Ao professor era atribuída a tarefa de fazer e, não, a de pensar, mediante a imposi-



ção de modelos, receitas e técnicas do fazer pedagógico (PORTO, 2000).

Para educar ou formar, nessa perspectiva, torna-se imprescindível considerar os professores segundo três eixos estratégicos: i) a pessoa do educador e sua experiência; ii) a profissão e seus saberes; iii) a escola e seus projetos (NÓVOA, 1992).

Os professores precisam ser respeitados como indivíduos, seres incompletos e eternos aprendizes. Para esse propósito, faz-se necessário avaliar os programas de formação, a fim de fundamentar uma reflexão mais aprofundada sobre a qualidade do atendimento educacional às pessoas com NEEs em sala de aula regular.

Segundo as afirmações de Vianna (2000), a avaliação não representa um fim em si mesma e nunca se apresenta como um todo acabado, auto-suficiente. Constitui, porém, uma das múltiplas possibilidades de explicar um fenômeno, analisar suas causas, determinar prováveis conseqüências e sugerir elementos para uma discussão posterior, acompanhada da tomada de decisões que considere as causas dos fenômenos analisados criticamente.

De acordo com Ciasca (2003), a ação de avaliar realiza um julgamento através da utilização do instrumento de medição e da definição antecipada de critérios. Pode ser considerada como avaliação da aprendizagem, dos processos, das políticas, das instituições ou de qualquer outro objeto que reúna condições para ser avaliado.

Logo, devem-se buscar descobertas e transformações por intermédio de formações docentes contextualizadas, que possibilitem entender as características do alunado com NEEs, para que as práticas pedagógicas sejam redimensionadas conforme suas demandas específicas.



Metodologia

Neste trabalho, foi adotada a investigação qualitativa, considerada apta a identificar, obter e proporcionar – de maneira válida e confiável – dados e informações suficientes e relevantes para apoiar um juízo sobre o mérito e valor de diferentes componentes de um programa de formação (MINAYO, 1995).

Amostra

A amostra selecionada foi intencional, em conformidade com a natureza do estudo, e formada por professores que atendem diariamente a alunos com NEEs em escolas de perspectiva inclusiva. O Quadro 1 elucida que, no Estado do Ceará, o número de matrículas do alunado com NEEs tem evoluído, conforme registrado no período de 1998 a 2002, na Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC-CE). Até a finalização deste trabalho, não se obteve, junto à SEDUC-CE, acesso a dados mais recentes.

A amostra do estudo é composta por 64 professores de Ensino Fundamental de escolas da rede pública estadual de Fortaleza, lotados nas 34 instituições apresentadas no Quadro 2, constantes da listagem fornecida pela Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC-CE).

Instrumento

Foi aplicado um questionário semi-estruturado com dez itens. As perguntas consideraram aspectos desde in-



formações pessoais e profissionais até dados atinentes à formação de professores para o trabalho com alunos detentores de NEEs.

Análise dos Dados

A análise métrica dos resultados obtidos através da aplicação dos questionários implicou a construção de uma matriz das respostas dadas aos itens pelos sujeitos testados, utilizando o *software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)*, versão 11.0 para *Windows*. Para as questões subjetivas, foi efetivada uma análise de conteúdo, que dividiu o texto das respostas em categorias de sentido, conforme critérios de homogeneidade, exclusão mútua, pertinência, objetividade e exaustão (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

RESULTADOS

Inicialmente, as informações coletadas junto aos 64 professores participantes da pesquisa foram analisadas quantitativamente. O primeiro item do questionário, referente aos dados de identificação, indicou: idade, gênero, tempo de magistério e grau de instrução.

Apenas 57 docentes informaram a idade. A média de idade situou-se em 44 anos, variando entre 24 e 60 anos. Houve uma variação considerável, entre 24 e 60 anos, com idade média de 44 anos e desvio padrão igual a 8,798.

Em relação ao gênero, a distribuição dos professores foi desigual, prevalecendo sujeitos do gênero feminino, perfazendo um total de 89%.



O tempo de magistério variou entre 2 e 39 anos, resultando numa média de 17,23 anos, sendo que todos os docentes responderam a essa questão. Os dados referentes à idade e tempo de magistério estão tabulados nos Quadros 3 e 4 apresentados a seguir:

Quanto ao grau de instrução dos professores, a Tabela 1 indica as informações obtidas: pode-se perceber que 98,3% dos professores da amostra cursaram nível superior, 40 com graduação e 10 cursando pós-graduação. Os outros 23 docentes estavam assim distribuídos: 21 com curso completo de pós-graduação *lato sensu* (especialização) e dois com pós-graduação *stricto sensu* (mestrado), o que correspondeu a um total de 63 docentes com nível superior. Apenas um professor não possuía formação superior. Os resultados obtidos pela aplicação do questionário permitem observar, inicialmente, a preocupação, por parte dos professores, quanto à qualidade de sua formação acadêmica.

A Tabela 2 revela o tipo de formação específica recebida pelos professores para o trabalho na Educação Especial, considerando: disciplinas cursadas na graduação ou pós-graduação; cursos de capacitação oferecidos pela SEDUC-CE ou outros meios de formação específica para a Educação Especial.

Observou-se que, do total de 64 professores, apenas seis declararam ter recebido formação durante seus cursos de graduação. Dentre os docentes participantes da pesquisa, 14 docentes cursaram disciplinas afins em cursos de pós-graduação, e apenas cinco afirmaram ter participado de cursos específicos de capacitação para a Educação Especial, como demonstra a Tabela 2. Os referidos cursos enquadraram-se em carga-horária variável entre 40 e 360 horas-aula. Dentre os sujeitos, 34 declararam não ter cursado nenhuma formação específica na



área. Apenas um professor disse ter recebido a formação necessária no Ensino Médio específico – *Estudos adicionais para educação de pessoas com NEEs* – e quatro professores não responderam.

A Tabela 3 revela os dados sobre o nível de satisfação dos docentes em relação à sua formação específica. Apenas 35 professores responderam a esse item, dentre os quais somente 3 enquadraram-se nas categorias “atendeu totalmente” ou “superou as expectativas”; os demais distribuíram-se nas categorias “não atendeu” e “atendeu parcialmente”.

Objetivou-se identificar o tipo de atividades que mais contribuiriam para a formação contínua dos professores que atuam no atendimento a alunos com NEEs em sala de aula regular. Conforme esclarece o Quadro 5, na opinião dos docentes, as atividades que mais satisfariam suas expectativas em relação à formação continuada, em ordem de prioridade, são: cursos diversos; cursos de especialização *lato sensu*; cursos com carga horária maior que 40 horas-aula e cursos de aperfeiçoamento.

Buscando informações sobre a realidade em sala de aula, como o grau de incidência de determinadas NEEs e os conseqüentes obstáculos que o docente encontra para o atendimento de cada uma delas, a pesquisa constatou, conforme demonstra a Tabela 4, os seguintes índices.

Os professores indicaram como NEE de maior incidência em sala de aula a Deficiência Mental (34,4%), seguida pela Deficiência Auditiva (17,2%) e Altas Habilidades/Superdotação (7,8%). As demais deficiências, de menor frequência, somam um total de 11%. Dentre os sujeitos, 19 professores (29,6%) não responderam à questão 6 do instrumental.

Sabendo-se que o índice mundial de indivíduos com Altas Habilidades varia entre 3 a 5% da população e que,



de acordo com Viana (2005), a identificação de crianças enquadradas nesse perfil exige cuidados e, sobretudo, informação, causou-nos estranheza o percentual encontrado, na pesquisa, atinente a esse item (7,8%).

As maiores dificuldades na prática pedagógica foram subdivididas em: a) organização do trabalho; b) relacionamento interpessoal; e c) espaço e equipamento.

Com respeito à *organização do trabalho*, o Quadro 6 identifica os itens que os professores apontam como responsáveis por maiores dificuldades:

Os dados demonstram que a maior dificuldade encontrada pelos professores na organização do seu trabalho foi referente ao planejamento das atividades diversificadas para alunos com NEEs e alunos regulares, seguida da avaliação do desempenho escolar. Isso se refere à necessidade de criação de um duplo currículo, em que tanto as atividades quanto a avaliação devam respeitar as diferenças de ritmo de aprendizagem e as limitações existentes sem prejuízo dos conteúdos para ambos os grupos, regulares e com NEEs (CARVALHO, 2005; MARTINS, 2006)

Em se tratando de *relacionamento interpessoal*, a maior dificuldade do professor residiu na atividade com os alunos regulares, ficando as dificuldades de relacionamento com os alunos com NEEs em segundo lugar.

No que concerne às maiores dificuldades da prática pedagógica quanto ao *espaço e equipamento*, os dados são apresentados no Quadro 8.

Foi solicitado aos docentes que enumerassem, em ordem de importância, os itens que melhor representavam suas necessidades de Formação Contínua como professores de escolas inclusivas. Percebe-se que a necessidade mais freqüente apontada pelos professores



foi decorrente da insuficiência de elementos que possibilitassem a identificação das especificidades das NEEs dessa clientela, conforme esclarece o Quadro 9.

Ao identificarem as três principais dificuldades encontradas na prática educativa junto aos alunos com NEEs, os docentes também puderam expressar suas opiniões, posteriormente categorizadas e avaliadas qualitativamente por análise de conteúdo, enfatizando a prática e, em segundo plano, a roupagem formal da elaboração discursiva (DEMO, 2001).

Em relação à frequência indicada, a categoria referente à falta de formação do professor apareceu 28 vezes e revelou a preocupação dos docentes em não possuírem os conhecimentos necessários para a identificação e caracterização dos alunos com NEEs, conforme demonstra o Quadro 10.

A segunda categoria mais citada foi a metodologia para o trabalho junto aos alunos com NEEs. Aqui, incluem-se a organização e planejamento de atividades específicas, bem como o trabalho direcionado com atividades de leitura e escrita tanto para os alunos regulares, quanto para os com NEEs. A carência metodológica demonstra a busca de estratégias práticas, retratando uma realidade observada nas escolas, na qual os professores sentem-se perdidos diante de turmas com alunos incluídos, apresentando, assim, atividades repetitivas e sem eficácia. Nesses casos, nem os alunos do Ensino Regular, tampouco os com NEEs apresentam rendimento satisfatório.

A terceira categoria mais indicada complementou a anterior, pois indicou os materiais didáticos como itens que podem comprometer a prática pedagógica. Alguns professores reclamaram da carência desses materiais,



incluindo livros e equipamentos de apoio adequados ao atendimento dos alunos com NEEs.

A quarta categoria referiu-se às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Nesse item, os respondentes demonstraram certo desconhecimento sobre as NEEs, pois referiram-se a essas dificuldades como atípicas.

A quinta categoria abordou a avaliação da aprendizagem. Revelou a dificuldade específica em avaliar, uma vez que, para cada tipo de NEEs, seria necessário que a avaliação fosse adequada, considerando o ritmo de aprendizagem. Para esse propósito, seria imprescindível que o professor tivesse uma formação que abrangesse a identificação e o conhecimento das NEEs, as metodologias de ensino e avaliação mais adequadas, o domínio de recursos didáticos para, assim, desenvolver o melhor meio de avaliação da aprendizagem em cada situação.

Dez dos professores apontaram para a próxima categoria, que abordou a falta de acompanhamento de outros profissionais. Esse assunto reporta à necessidade de participação de outros profissionais no atendimento aos alunos com NEEs, como psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, psicopedagogos, dentre outras especialidades. No entanto, nas escolas públicas do Estado do Ceará, isso não acontece.

A penúltima categoria abordou a comunicação. As dificuldades de interagir com o aluno no aspecto comunicativo vão desde a falta de domínio da Linguagem Brasileira de Sinais (Libras), necessária para lidar com o aluno surdo, até as dificuldades de relacionamento agravadas por incompreensões e intolerâncias.

Na última categoria, referente ao apoio da família, os professores queixaram-se da falta de comprometimento e apoio dos familiares dos alunos incluídos. Sabe-se



que a integração da família é fundamental para o desenvolvimento dos alunos, especialmente aqueles com NEEs. A não-participação dos familiares, por um lado, e a superproteção, por outro, impedem o pleno desenvolvimento do aluno.

Também foi solicitado aos docentes que expressassem suas idéias referentes a como superar o desafio da inclusão. Os depoimentos foram distintos, estabelecendo 7 categorias de sentido, descritas no Quadro 11 abaixo:

A primeira categoria eleita pelos docentes como a maior arma para superar o desafio da inclusão foi a capacitação, caracterizada por palestras, cursos, filmes, seminários, minicursos, leitura de textos informativos, diálogos e momentos para troca de experiências profissionais.

A segunda categoria, ainda considerada de frequência elevada, referiu-se ao tratamento dispensado aos alunos com NEEs incluídos em sala de aula regular. Nessa categoria, os docentes declararam buscar a superação dos desafios apresentados pelo alunado regular e com NEEs da mesma forma. Deve-se entender “tratá-los igualmente” como o ato de não fazer distinção de pessoas, mas procurar desenvolver a solidariedade, cooperação e o respeito mútuo entre os alunos, garantindo-lhes um direito que lhes assiste. A categoria seguinte aludiu às experiências do dia-a-dia, identificadas como as formas de buscar superação a partir da prática pedagógica diária.

Dentre as categorias menos indicadas, mas que merecem crédito, apareceram: “estreitar relacionamentos com a família” e “desenvolvimento intelectual”. A primeira refletiu o anseio dos professores em se aproximar da família das crianças com NEEs, fato que indicou a sua crença na importância da presença da família a fim



de viabilizar a qualidade do atendimento dispensado aos educandos.

A categoria “desenvolvimento intelectual”, indicada como de média frequência, denotou a preocupação dos docentes com a aprendizagem e o progresso intelectual dos alunos com NEEs. Por outro lado, revelou também ser o despreparo desses docentes o fator responsável pela geração de expectativas inatingíveis. No que concerne à categoria relacionamento professor-aluno, apenas quatro docentes assinalaram-na como o item primordial para a superação dos desafios referentes à inclusão.

Foram solicitadas aos docentes sugestões quanto aos aspectos que, em suas respectivas opiniões, pudessem favorecer uma formação contínua de qualidade para os professores que atuam no atendimento a crianças com NEEs. As sugestões foram diversas e alguns docentes fizeram mais de uma indicação. Desse modo, foram estabelecidas nove categorias, identificadas, conforme suas frequências, no Quadro 12:

A categoria de maior frequência referiu-se às metodologias a serem desenvolvidas para o trabalho junto aos alunos com NEEs. Para os respondentes, esse foi o aspecto mais importante a ser abordado em cursos de capacitação que, porventura, vierem a existir.

Em seguida, a categoria mais apontada correspondeu à identificação de alunos com NEEs: os docentes expressaram, como indispensável, a habilidade de identificar os alunos a fim de garantir-lhes um atendimento mais adequado. A terceira categoria de maior frequência foi referente à avaliação e ao planejamento. Nesse caso, os docentes consideraram que, conforme o item citado anteriormente, seria fundamental para cursos de formação eficientes.



A quarta categoria, caracterizada como de média intensidade, foi apontada por 11 professores e se referiu aos relacionamentos. Para uma parte dos respondentes, esse aspecto foi fundamental. A quinta categoria aludiu propriamente à inclusão. Os professores expressaram desejos de conhecer mais sobre os aspectos relativos à inclusão. Outra categoria de média frequência se referiu às oficinas pedagógicas, entendidas como momentos voltados para a prática pedagógica do professor. Nessa categoria, cinco professores apontaram, como indispensáveis, as oficinas.

As duas últimas categorias igualaram-se na opinião dos respondentes, o que é atestado pelo número de indicações exatamente igual. Nesse sentido, os professores crêem ser indispensável, na composição de cursos de formação, a aprendizagem de instrumentos de comunicação como a LIBRAS, para a comunicação com os surdos, e o Braille, para a comunicação com os cegos.

Conclusão

Conforme os resultados da investigação, os professores declararam-se despreparados – sem o devido treinamento/capacitação – para atender aos alunos com NEEs incluídos em sala de aula de ensino regular. O docente julgou-se inapto e sem favorecimento ao seu ofício para essa atividade. Visto que nem todos tiveram acesso à formação específica, seja na modalidade de formação inicial ou contínua, observou-se, em conformidade com a literatura especializada, que a capacitação é reconhecidamente indispensável (NÓVOA, 1992; PERRENOUD et al., 2001; PORTO, 2000).

No entanto percebeu-se, a partir da fala dos respondentes, que a capacitação/formação contínua de nature-



za teórica modifica, de fato, algumas concepções, mas se mostra inapta a redimensionar práticas pedagógicas e diminuir preconceitos, uma vez que se apresenta muito distante da prática pedagógica voltada para os desafios cotidianos apresentados pela inclusão.

Assim, sugere-se que a elaboração dos programas de cursos de formação contínua, além de uma sólida fundamentação conceitual, também priorize os aspectos práticos, essenciais para um atendimento educacional de qualidade ao alunado com NEEs. Deve-se proporcionar ao educador o contato direto com alunos que apresentem NEEs, com a oportunidade de vivenciar aspectos práticos referentes às metodologias de ensino e avaliação mais adequadas para esses aprendizes. Desse modo, pode-se aliar a teoria às necessidades contextualizadas de uma determinada realidade, com mútuos benefícios para a formação docente e o atendimento educacional para alunos com NEEs.

Bibliografia

- BOGDAN, R. C.; BLIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- CARNEIRO, M. A. **LDB Fácil**: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CARVALHO, R. E. Educação Inclusiva: do que estamos falando? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, volume I, ano I, p. 15-75, 2005.
- CIASCA, M. I. F. L. **Qualidade na educação infantil**: proposta de avaliação institucional em busca de novos rumos. 2003. 211f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, 2003.



DEMO, P. Lugar da Extensão. In: FARIA, D. S. (Org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001, p. 92-102.

MAGALHÃES, R. de C. B. P. (Org.). **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à Educação Especial**. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003.

MARTINS, L. A. R. Inclusão escolar: algumas notas introdutórias. In: MARTINS, L. A. R.; PIRES, J.; PIRES, G. N. da L.; MELO, F. R. L. V. (Orgs.). **Inclusão: compartilhando saberes**. Petrópolis: Vozes, 2006.

MINAYO, M. C. de. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, P.; PAQUAY, L.; ALTET, M.; CHARLIER, E. (Orgs.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed 2001.

PORTO, Y. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In: MARIN, A. J. (Org.) **Educação continuada: reflexões alternativas**. Campinas: Papirus, 2000, p. 117-229.

VIANA, T. V. **Avaliação educacional diagnóstica: uma proposta para identificar altas habilidades**. 2005. 324f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2005.

VIANNA, H. M. **Avaliação educacional: teoria, planejamento e modelos**. São Paulo: IBRASA, 2000.



APÊNDICES

Nome da escola	Região
1. EEFM Cristo Redentor	1ª
2. EEF José Sérgio Reis Júnior	1ª
3. EEFM Eduardo Campos	1ª
4. EEFM Matias Beck	2ª
5. EEFM Juvenal Galeno	2ª
6. EEFM Padre Rocha	2ª
7. CAIC Maria Felício Lopes	2ª
8. EEFM Johnson	2ª
9. EEFM Renato Braga	2ª
10. EEFM Santa Luzia	2ª
11. EEFM José Bonifácio	3ª
12. EEFM José Bezerra de Menezes	3ª
13. EEFM CAIC Raimundo Gomes de Carvalho	3ª
14. EEFM Monsenhor Dourado	3ª
15. CERE Maria José Santos Ferreira Gomes	3ª
16. EEFM Prof. José Aurélio Câmara	4ª
17. EEFM Juarez Távora	4ª
18. EEFM Estado do Amazonas	4ª
19. EEFM Senador Fernandes Távora	4ª
20. EEFM Anísio Teixeira	4ª
21. EEFM Estado do Paraná	4ª
22. EEFM Diva Cabral	5ª
23. CAIC Maria Alves Carioca	5ª
24. EEF São Francisco de Assis	5ª
25. EEFM Edilson Brasil Soárez	5ª
26. EEFM Paulo Elpidio	5ª
27. EEFM Jociê Caminha de Menezes	5ª
28. EEFM Santo Amaro	5ª
29. EEFM Michelson Nobre da Silva	5ª
30. EEFM Prof. Ademar Nunes Batista	5ª
31. EEFM José de Alencar	6ª
32. EEFM Integrada 2 de Maio	6ª
33. EEFM Yolanda Queiroz	6ª
34. EEFM Aloísio Barros Leal	6ª

QUADRO 2 – Escolas participantes divididas por região



Porcentagem de professores	Idade em anos
14%	Menor que 36
	Entre 36 e 40
16%	
32%	Entre 41 e 48
38%	Maior que 48

QUADRO 3 – Distribuição percentual da idade dos docentes em anos

Porcentagem de professores	Idade em anos
26%	Menor que 11
20%	Entre 11 e 17
15%	Entre 18 e 22
39%	Maior que 22

QUADRO 4 – Distribuição percentual do tempo de magistério em anos

Atividades que mais contribuiriam para formação contínua	Frequência das respostas dos docentes	%
Palestras	17	26,6
Cursos diversos	50	78,1
Curso com CH menor que 40	3	4,7
Igual a 40	9	14,1
Cursos com CH Maior que 40	25	39,1
Aperfeiçoamento	18	28,1
Especialização	33	51,6

QUADRO 5 – Atividades que mais contribuiriam para a formação continuada de professores



a) Organização do Trabalho	Frequência das respostas dos professores	%	Incidência conforme grau de dificuldade
Tempo disponível	29	45,3	3º
Planejamento para incluir atividades diversificadas para alunos com NEEs e alunos regulares	47	73,4	1º
Avaliação do desempenho escolar do aluno com NEEs e regular	32	50	2º
Elaboração de atividades de recuperação para alunos com NEEs e regulares	28	43,8	4º
Desenvolvimento de atividades de recuperação para alunos com NEEs e regulares	20	31,3	5º
Outros	03	4,7	6º

QUADRO 6 – Maiores dificuldades na prática pedagógica em relação à Organização do Trabalho

b) Relacionamento Interpessoal	Frequência das respostas dos Professores	%	Incidência conforme grau de dificuldade
Com o aluno com NEEs	23	35,9	2º
Com outros docentes da escola	11	17,2	5º
Com os alunos regulares	28	43,8	1º
Com os pais dos alunos regulares	02	3,1	6º
Com os pais do aluno com NEEs	12	18,8	4º
Com os funcionários da escola	19	29,7	3º
Outros	01	1,6	7º

QUADRO 7 – Maiores dificuldades com relação ao Relacionamento Interpessoal



c) Espaço e Equipamento	Frequência de respostas dos Professores	%	Incidência conforme grau de dificuldades
Sala de aula (tamanho, mobiliário, etc.)	26	40,6	2º
Falta de equipamento adequado	46	71,9	1º
Refeitório (mobiliário, refeições)	10	15,6	5º
Acesso ao prédio (aspectos gerais)	15	23,4	4º
Banheiros (acesso, equipamento sanitário, etc.)	18	28,1	3º
Outros	03	4,7	6º

QUADRO 8 – Maiores dificuldades na prática pedagógica em relação ao Espaço e Equipamento

Itens mais frequentes	Frequência em que aparecem como primeiro item	Posição em que o item aparece com mais frequência
1º Ajudar na identificação de NEEs	19	1º
2º Apontar metodologias que considerem os alunos com NEEs	9	2º
3º Oferecer métodos e técnicas especiais sobre leitura e escrita para os alunos com NEEs	3	4º
4º Aprimorar conhecimentos sobre avaliação e planejamento	4	3º
5º Aprimorar conhecimentos sobre a relação família e escola	3	3º
6º Conhecer melhor a formação social e profissional dos professores	3	4º
7º Aprimorar conhecimentos sobre o trabalho de grupo com alunos com NEEs e alunos regulares	4	3º
8º Ampliar conhecimentos sobre a relação da escola com a comunidade	1	5º
9º Outros	-	-

QUADRO 9 – Identificação das necessidades da Formação Continuada para Professores



Categorias	Frequência das citações das dificuldades
Falta de formação de professores	28
Metodologia para trabalhar com NEEs	21
Material didático necessário	14
Dificuldades de aprendizagem dos alunos	11
Avaliação e planejamento	11
Acompanhamento de outros profissionais	10
Comunicação professor-aluno	09
Apoio da Família	08

QUADRO 10 – Dificuldades encontradas na prática educativa junto aos alunos com NEEs

Categorias sobre a forma de como superar as dificuldades na inclusão de alunos com NEEs	Frequência das citações das dificuldades
Capacitação	23
Tratá-los igualmente	12
Experiência do dia-a-dia	09
Estreitar relacionamentos com a família	06
Desenvolvimento Intelectual	06
Relacionamento professor-aluno	04
Encaminhamento	03

QUADRO 11 – Como os professores procuram superar as dificuldades da inclusão

Categorias	Frequência
Identificação de alunos com NEEs	16
Metodologias para trabalhar com os alunos regulares e com NEEs	31
Avaliação e Planejamento	13
Oficinas pedagógicas (aspectos práticos)	05
Inclusão	07
Aprender Libras e Braille	03
Adaptação Curricular	03
Relacionamentos	11

QUADRO 12 – Sugestões dos professores quanto aos conteúdos que deveriam compor os cursos de Formação Contínua

**TABELA 1** – Distribuição de frequência dos professores segundo a área de formação

Área de Formação	Nº de professores	%
Nível Médio	01	1,7
Nível Superior em outras áreas: 2 letras; 2 história, 3 matemática, 1 teologia, 1 geografia, 1 biologia	10	15,7
Nível Superior em Pedagogia	30	46,5
Pós-Graduação (Especialização)	21	32,9
Pós-Graduação (Mestrado)	02	3,2
Total	64	100

TABELA 2 – Distribuição dos cursos de formação para a Educação Especial

Formação específica para Educação Especial	Nº de professores	%
Durante a Graduação	06	9,3
Pós-Graduação em áreas afins com alguma disciplina sobre NEES	14	21,9
Pós-Graduação em Educação Especial	0	0
Capacitação	05	7,8
Não cursou	34	53,3
Outros	01	1,5
Não responderam	04	6,2
Total	64	100

TABELA 3 – Nível de satisfação dos professores em relação à formação recebida

Atendimento das expectativas quanto à formação recebida	Nº de professores	%
Não atendeu	10	15,6
Atendeu Parcialmente	22	34,4
Atendeu totalmente	02	3,1
Superou as expectativas	01	1,6
Não responderam / Não cursaram	29	45,3
Total	64	100

**TABELA 4** – NEEs freqüentemente encontradas em sala de aula

NEEs com maior incidência em sala de aula	Nº de professores	%
Deficiência Mental	22	34,4
Deficiência Visual	04	6,3
Deficiência Auditiva	11	17,2
Deficiência Motora/de Locomoção	03	4,7
Altas Habilidades/Superdotação	05	7,8
Não informaram	19	29,6
Total	64	100

ANEXOS

ANO	ESTADUAL	MUNICIPAL	PRIVADO
1998	1.935	1.065	3.350
1999	1.900	1.187	3.481
2000	2.143	1.380	3.677
2002	2.267	1.577	4.079

QUADRO 1 – Freqüência de alunos com NEEs matriculados no Ceará de 1998 a 2002**Fonte:** SEDUC-CE/CPPE/CENTRAL DE DADOS.