

## FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A MOTIVAÇÃO EM QUESTÃO

Daniella ZANELLATO<sup>1</sup>  
Rosimar Bortolini POKER<sup>2</sup>

**RESUMO:** Desde 1990, no Brasil, o paradigma da educação inclusiva vem influenciando as políticas públicas e os sistemas educacionais. Cursos de formação continuada de professores estão se disseminando com a intenção de prepará-los para enfrentarem o desafio de atuar com o aluno com deficiência. Mas qual fator tem motivado os professores a participar desses cursos? O presente estudo pretendeu responder essa indagação. Buscou identificar e mapear os aspectos que motivaram 105 professores do ensino regular da rede municipal de ensino de São Paulo a participarem, durante os anos de 2010/2011, da terceira edição do curso de especialização denominado “Formação de Professores em Educação Especial”. A coleta de dados foi feita por meio de questionário, aplicado aos professores integrantes do curso. Os resultados revelaram que a motivação está relacionada com as características da fase em que os professores se encontram, tanto no que diz respeito a idade, quanto ao ciclo da trajetória docente e, também, aos aspectos ligados principalmente a atuação profissional. Além disso, a partir dessa pesquisa, foram apontadas reflexões a respeito da importância da formação dos professores para o aperfeiçoamento do sistema educacional, a fim de atender efetivamente aos princípios de uma educação inclusiva, como sugere a legislação vigente em nosso país.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação continuada de professores. Educação inclusiva. Motivação.

Durante os últimos anos o movimento denominado de Inclusão vem influenciando as políticas públicas e os sistemas educacionais em âmbito nacional e internacional, promovendo novas perspectivas de acesso a educação regular para todos os indivíduos e, em especial, a inclusão de alunos com deficiência. No Brasil, o panorama a partir da década de 90 e início do século XXI, representa o estabelecimento de princípios e metas para a educação inclusiva, com a publicação de documentos e legislações, tais como, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o Plano Nacional de Educação (PNE/2001) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CNE/CEB nº. 02/2001), que apontam para o dever dos sistemas de ensino em matricular todos os alunos nas salas regulares cabendo às escolas se organizarem para oferecer um ensino de qualidade inclusive aos alunos com necessidades educacionais especiais assegurando, para todos, condições adequadas de aprendizagem. No entanto, para garantir o direito de acesso e permanência nas

<sup>1</sup> UNESP – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências. – Departamento de Educação Especial. Marília - SP – Brasil. 17525-900 - dani\_dimack@yahoo.com.br

<sup>2</sup> UNESP - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências. Departamento de Educação Especial. Marília – SP – Brasil. 17525 –900 - poker@marilia.unesp.br

salas de ensino regular para o aluno que apresenta necessidades educacionais especiais, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades, se faz necessário que os sistemas educacionais implantem o serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) que, na perspectiva da educação inclusiva, trata-se de um atendimento complementar, individualizado e em horário diferenciado ao do ensino regular (BRASIL, 2008).

Por meio desse atendimento realizado por professores especializados em Educação Especial, é possível garantir uma educação de qualidade a todos, pois são consideradas as especificidades de cada aluno, ou seja, suas limitações e suas potencialidades. Assim, ao refletirmos sobre as condições para tornar os sistemas de ensino e, de maneira mais específica, a escola mais inclusiva, recaímos na importância fundamental que a formação do professor exerce nessa ação.

O decreto nº. 6.571 de 2008, garantiu a “formação continuada de professores para o Atendimento Educacional Especializado.” (art. 3º, §2) e a resolução nº 04 de 2009, em seu art.12º, dispôs sobre a necessidade da formação inicial para habilitar o professor para o exercício da docência, com formação específica para a educação especial. Afinal, conforme afirma Poker,

É o professor quem recebe os alunos, conhece suas competências e habilidades, identifica as especificidades existentes para aprender, bem como seus diferentes estilos de aprendizagem. Com essas informações e durante todo o percurso pedagógico vai adequando as estratégias, os recursos, as atividades e os métodos de ensino de acordo com suas necessidades. (POKER, 2003, p.46-47).

A necessidade de preparar o professor para que tenha condições de atender e garantir aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades o acesso ao currículo, exige rever antigas práticas e estar aberto a novos saberes. Assim, as diferentes instâncias políticas e sistemas de ensino envolvidos com a formação continuada de professores devem propiciar condições de reflexões e discussões sobre a escolarização do aluno com deficiência. Conforme afirma Poker (2003, p.41),

A formação de professores para a educação inclusiva precisa estar subsidiada em análises do conhecimento científico acumulado a respeito das competências e habilidades necessárias para atuar nessa perspectiva, ou seja, sua formação deve basear-se na reflexão e na criatividade. O professor necessita estar preparado para selecionar conteúdos, organizar estratégias e metodologias diferenciadas de modo a atender, adequadamente, a todos os alunos.

Além disso, ao abordarmos a formação de professores na perspectiva do ensino inclusivo, é importante investigarmos os aspectos que motivam o professor a participar de programas de formação continuada e, de que maneira, tais motivações e expectativas, interferem na sua prática pedagógica. Tal questão se torna ainda mais pertinente se considerarmos que, de maneira geral, o professor que atua na rede pública ou particular não se sente preparado para atuar na perspectiva da educação inclusiva (POKER, 2003; MARTINS, 2006).

Podemos compreender o termo motivação a partir de sua origem do latim *movere*, entendido como movimento ou mudança frente a um determinado objeto ou circunstância. Embora exista um grande número de definições para o termo, os estados motivacionais podem ser concebidos como parte de fatores internos, motivações intrínsecas; tanto quanto a fatores externos, como incentivos provenientes de recompensas (CASTILHO; GARCIA; FERNANDES, 2010).

Ao mapear o perfil e as motivações profissionais é possível inferir sobre os diversos aspectos relacionados às expectativas docentes e a contribuição da formação para sua atuação nos serviços previstos no AEE. Além disso, a construção da identidade política do corpo docente também é constitutiva nesses novos espaços, gerando reflexões e discussões acerca da educação especializada oferecida aos alunos com deficiência, propiciando a implementação de políticas públicas mais efetivas.

Diante disso, a pesquisa buscou investigar os aspectos que motivaram os professores do ensino regular da rede pública municipal de São Paulo a participarem da terceira edição do curso de formação continuada para habilitação em Educação Especial, em nível de especialização *latu sensu*, “Formação de Professores em Educação Especial”. Nesta terceira edição, a formação passou por transformações significativas, relacionadas tanto aos pressupostos teóricos, metodológicos e legais, quanto de ordem político-administrativas, propondo novas reflexões e discussões acerca do atendimento educacional especializado e das políticas educacionais específicas. A proposta de formação continuada de professores no contexto educacional inclusivo (2010/2011) foi organizada para formar professores em duas áreas específicas: 51 professores na área da surdez e 100 professores na área da deficiência intelectual.

## Metodologia

Para o presente estudo, foi utilizado para coleta de dados, um questionário com questões abertas e fechadas aplicadas aos professores matriculados no curso de especialização *latu sensu*, “Formação de Professores em Educação Especial: deficiência intelectual e deficiência auditiva”, promovido pela FFC/UNESP – Campus de Marília, em parceria com Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. As questões investigaram o perfil pessoal, acadêmico e profissional do professor, bem como os aspectos relacionados a motivação para a sua formação na perspectiva da inclusão, sendo analisadas questões relacionadas a formação inicial e a formação continuada dos professores. Antes de iniciarem o preenchimento do questionário, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, anexo ao material oferecido ao professor. A coleta dos dados foi realizada em um único momento, durante um intervalo de aula do curso, não havendo comunicação entre os entrevistados. Dos 151 professores matriculados no curso, 105 responderam ao questionário. Em média, demoraram 20 minutos para respondê-lo. Depois da coleta, foi realizada a categorização e tabulação das respostas de acordo com sua frequência de aparecimento. Os resultados foram transformados em porcentagens, com posterior análise e discussão quantitativa e qualitativa dos dados.

## Resultados e discussão

Os 105 professores que responderam ao questionário representam 69,5% do total de matriculados no curso de especialização *latu sensu*, sendo que 88 são do sexo feminino e 17 são do sexo masculino.

Os resultados constataram que os 105 professores, sujeitos da pesquisa, atuam em escolas de ensino fundamental regular distribuídas em treze Diretorias Regionais de Educação (DRE), que são administradas diretamente pela Secretaria Municipal de Educação. A idade média em anos variou de 23 anos a 56 anos, com maior concentração na faixa etária de adultos maduros, dos 30 aos 39 anos, representando 42,9% do total, seguido de 28,6% com idade entre 40 e 49 anos e, por 22,9% de adultos jovens, com idade entre 23 e 29 anos de idade. Segundo Erikson (2010), o desenvolvimento psicossocial passa por oito crises, em oito estágios de vida. Tomando por base a faixa etária da amostra é possível observar o predomínio de adultos maduros numa fase que, segundo o autor, envolve a responsabilidade, a produtividade profissional, a parentalidade, o orgulho, o sentimento de ser necessário e a

honestidade. Nos questionários respondidos, foi possível identificar estados motivacionais que indicam esta fase, como por exemplo, “o que motivou minha opção foi a possibilidade de contribuir para transformação social” ou ainda “poder ensinar para fins de uma sociedade melhor.”

**Tabela 1 - Relação da idade dos participantes.**

| Idade         | 23 a 29 anos | 30 a 39 anos | 40 a 49 anos | 50 a 56 anos | Nr/Ne* | Total |
|---------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------|-------|
| Participantes | 24           | 45           | 30           | 3            | 3      | 105   |
| Porcentagem   | 22,9%        | 42,9%        | 28,6%        | 2,8%         | 2,8%   | 100%  |

\* As siglas Nr/Ne correspondem a *não respondido* ou *não especificado*

**Fonte:** Elaboração própria.

Sobre a questão que investigou o tempo de docência no magistério e tendo como base a média total do tempo dos participantes, os dados apresentaram como média, a marca de 13 anos de docência. Já o tempo médio no magistério na rede pública municipal de São Paulo ficou em 8 anos.

A existência de diversos ciclos na trajetória docente, bem como a formação de professores e seus investimentos na área, despertou a preocupação de Hubberman (1992) que passou a trabalhar na perspectiva da análise dos ciclos na trajetória docente, desde sua entrada até o término da carreira. Assim, o autor categorizou o ciclo da docência em cinco etapas: início da carreira até o terceiro ano de profissão, marcado por explorações; fase da estabilização, entre 4 a 6 anos de profissão, marcada pela consolidação de um repertório pedagógico; entre os 7 e 25 anos de carreira marcados por dois pólos diversos: ativismo e questionamento em relação a educação; conservadorismo e distanciamento, representando fase da consolidação e fase da diversificação. E, a fase final, marcada pelo desinvestimento na carreira.

Com base nos dados do tempo de atuação dos professores no magistério e, mais especificamente, o tempo de atuação no magistério da rede pública municipal de São Paulo, temos a predominância na fase da diversificação, considerado por Hubberman (1992) como a de maior investimento do professor, inclusive com sua própria formação (LEMOS, 2009).

Podemos considerar pelas características de acesso a formação continuada em estudo, opcional e com processo seletivo de ingresso envolvendo várias etapas, que os professores envolvidos representam o pólo marcado pelo ativismo e por questionamentos em relação a

educação. Vemos esse aspecto como sendo de extrema importância para a discussão dos caminhos da educação na perspectiva inclusiva.

**Tabela 2 - Atuação no magistério.**

| Tempo (em anos)         | 0 a 3 anos | 4 a 6 anos | 7 a 25 anos | 26 a 35 anos | Nr/Ne* | Total de Participantes |
|-------------------------|------------|------------|-------------|--------------|--------|------------------------|
| Atuação no Magistério   | 5          | 12         | 85          | 2            | 1      | 105                    |
| Atuação no Mag. Na PMSP | 38         | 13         | 52          | 1            | 1      | 105                    |

\* As siglas Nr/Ne correspondem a *não respondido* ou *não especificado*

**Fonte:** Elaboração própria.

Na questão que investigou a formação inicial dos professores no ensino médio, os resultados demonstram que dos 105 professores, 65 deles, ou seja, 61,9% - cursaram o Magistério, dos quais 21 professores - 20% - participaram do Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento ao Magistério – CEFAM; 34 professores - 32,4% - cursaram o ensino médio regular e 6 professores - 5,7% - cursaram o ensino técnico em áreas diversas, tais como Edificações, Publicidade, Mecânica, Diagramação, Processamento de Dados e Eletrônica.

Os resultados obtidos revelaram que a opção pela carreira pode ter ocorrido em decorrência do contato mantido ainda em nível médio, quando os professores cursavam a habilitação para o magistério ou CEFAM, demonstrando interesse e motivação em prosseguir na área.

**Tabela 3 - Formação em nível médio.**

| Regular | Magistério | CEFAM | Técnico | Total |
|---------|------------|-------|---------|-------|
| 32,4%   | 41,9%      | 20,0% | 5,7%    | 100%  |

\* As siglas Nr/Ne correspondem a *não respondido* ou *não especificado*

**Fonte:** Elaboração própria.

Quanto a questão que investigou a formação em nível superior, do total de 105 professores, 65,7% declararam possuir Licenciatura em Pedagogia ou Normal Superior e 34,3% declararam possuir graduação em nível de bacharelado e/ou licenciatura em áreas diversas. Dos professores pesquisados para a amostra, cerca de 70,5% são docentes da educação infantil e do ensino fundamental de nível fundamental I - primeiro ao quinto ano, o que explica o número representativo de Pedagogos. A análise dos dados permitiu verificar que a licenciatura em Pedagogia ou Normal Superior aconteceu como formação continuada desses professores na carreira de nível básico como uma exigência da complementação da antiga formação para o magistério. A licenciatura em Pedagogia também é significativa nos professores licenciados em outras áreas do conhecimento, sendo representativa na amostra

dos professores pesquisados de nível fundamental II - sexto ao nono ano e ensino médio, correspondendo a 29,5%. Nesses casos, a realização da licenciatura em Pedagogia foi declarada como possibilidade de acesso aos cargos de gestão na rede pública, tal como de coordenador pedagógico, diretor ou supervisor de ensino que exigem o curso de Pedagogia.

Na questão que investigou se os professores fizeram parte de algum programa de pós-graduação *latu sensu*, do total de 105 professores, 49,5% informaram não ter realizado ou participado de qualquer curso ou programa anteriormente, enquanto outros 46,7% já participaram de algum programa de pós-graduação, sendo que 3,8% não responderam a questão. Dos professores que já realizaram pós-graduação, 41 deles fizeram na área de educação, sendo que o curso mais citado foi o de Psicopedagogia, enquanto 8 professores realizaram em áreas diversas, como Marketing.

A partir dos dados encontrados, é possível sugerir que a formação continuada seja um fator importante, mas outros dados sugerem que o elemento principal de motivação é a atuação profissional, seguido pela formação educacional, como demonstra os dados apresentados posteriormente.

**Tabela 4 - Formação em nível superior: graduação e pós – graduação.**

| 4.a. Graduação |        | 4.b. Pós – Graduação |          |        |
|----------------|--------|----------------------|----------|--------|
| Pedagogia      | Outros | Não Realizou         | Realizou | Nr/Ne* |
| 65,7%          | 34,3%  | 49,5%                | 46,7%    | 3,8%   |
| Total 100%     |        | Total 100%           |          |        |

**Fonte:** Elaboração própria.

No item seguinte, buscou-se investigar se após o término da graduação o professor realizou alguma formação na área da Educação Especial, Educação Inclusiva ou Atendimento Educacional Especializado e como esses cursos foram subsidiados. O resultado revelou que do total de pesquisados, 60% realizaram algum tipo de formação após a graduação, enquanto 40% dos pesquisados não realizaram qualquer formação sobre educação inclusiva ou especial após a graduação.

Ao investigarmos a forma como as formações foram subsidiadas, os resultados revelaram que a maior incidência de respostas - 60,6% - apontam para formações custeadas pelo próprio professor, sem qualquer ajuda de custo externa. Em 30,3% das respostas, demonstra-se que as formações foram subsidiadas pela Secretaria de Educação Municipal ou Estadual, 7,0% tiveram financiamento ou subsídio de organizações não-governamentais ou instituições e, apenas 2,1% foram subsidiados por escolas da rede privada.

O resultado revela um dado importante sobre a necessidade de investimentos em programas de formação continuada na área do AEE por parte de Secretarias Municipais e Estaduais de Educação, com vistas a garantir não só o cumprimento de determinações legais, mas sim o atendimento as necessidades e demandas que se apresentam no cotidiano escolar, dentro e fora da sala de aula. Em contrapartida, os dados apontam para a iniciativa e motivação do professor em buscar informações e formas de compartilhamento de reflexões sobre a prática, em formações continuadas na perspectiva da educação inclusiva, custeando seu próprio aprimoramento. Além disso, pode-se destacar que tal dado demonstra que os discursos que se referem a falta de interesse do professor em aprimorar-se não se aplicam aos dados da pesquisa.

**Tabela 5 - Realização e custeio de cursos em educação especial, educação inclusiva e AEE posterior a graduação.**

| 5.a. Realização posterior a Graduação |              | 5.b. Financiamento dos cursos de AEE |                 |       |        |
|---------------------------------------|--------------|--------------------------------------|-----------------|-------|--------|
| Realizou                              | Não Realizou | Próprio Prof.                        | SME/SP - SEE/SP | Ong's | Outros |
| 60,0%                                 | 40,0%        | 60,6%                                | 30,3%           | 7,0%  | 2,1%   |
| 100%                                  |              | 100%                                 |                 |       |        |

**Fonte:** Elaboração própria.

Quanto ao tema que investigou se o professor trabalha ou já trabalhou com alunos com deficiência em sala de aula, 94,3% responderam afirmativamente a questão, enquanto somente 5,7% disseram nunca terem tido contato com alunos com deficiência. Quando questionados sobre as deficiências de seus alunos e, quais dessas tiveram maior contato em sala de aula, o maior índice de respostas - 42% - ficou com deficiência intelectual, seguido por deficiência física com 31,0%; deficiência visual com 13,7% e, por fim, 12,8% para deficiência auditiva. Do grupo de professores, somente 01 - 0,5% - acrescentou a presença de alunos com deficiências múltiplas.

Dentre os dados apresentados, uma das hipóteses para o menor contato com alunos com deficiência auditiva na rede regular de ensino municipal, talvez seja a presença de seis escolas bilíngües na rede, destinadas a atender alunos com surdez.

**Tabela 6 - Trabalho e incidência de alunos com deficiência em sala de aula.**

| Não  | Sim   | D.Visual | D.Intelectual | D.Auditiva | D.Física | Outros |
|------|-------|----------|---------------|------------|----------|--------|
| 5,7% | 94,3% | 13,7%    | 42,0%         | 12,8%      | 31,0%    | 0,5%   |
| 100% |       | 100%     |               |            |          |        |

**Fonte:** Elaboração própria.



Na investigação sobre os principais aspectos que motivaram os professores a realizarem o curso de especialização *latu sensu*, “Formação de professores em educação especial: deficiência intelectual e deficiência auditiva”, as respostas recaíram sobre três aspectos: profissional, educacional e pessoal. Os dados com maior incidência de respostas indicam que 41,2% dos professores fez a opção motivados pela atuação profissional; enquanto 37,5% o fizeram pela formação educacional; 16,9% por vocação pessoal e 4,4% outros motivos. Os dados sugerem que os professores, ao realizar a escolha pela pós-graduação em educação especial, foram motivados pela atuação profissional talvez por uma contato anterior com alunos com deficiência em sala de aula, fazendo a opção pela continuidade de formação na área do atendimento educacional especializado conscientemente. Nos comentários realizados pelos professores foi possível compreender melhor essa abordagem.

**Tabela 7 - Motivação para o ingresso no curso de especialização *latu sensu*, “formação de professores em educação especial: D.I e D.A”**

| Atuação profissional | Formação educacional | Vocação pessoal | Outros | Total |
|----------------------|----------------------|-----------------|--------|-------|
| 41,2%                | 37,5%                | 16,9%           | 4,4%   | 100%  |

**Fonte:** Elaboração própria.

Na questão que investigou os elementos considerados como motivadores para atuar no Atendimento Educacional Especializado, em salas de SAAI e na escola bilíngue para surdos, identificou-se que as respostas dialogaram com os dados fornecidos pelas questões anteriores, uma vez que 34,6% dos professores atribuíram a motivação para essa atuação ao “novo desafio profissional”, seguido 16,2% pela “possibilidade de aperfeiçoamento”; 15,1% pelo “atendimento individualizado”; 12,8% pela “especificidade de estratégias e materiais”; 11,8% ao “número reduzido alunos”; 5,6% as “melhores condições de trabalho” e 3,9% “outros”.

**Tabela 8 - Motivação do professor para atuar no AEE em SAAI e escola bilíngüe.**

| Nº reduzido de alunos | Melhores condições de trabalho | Possibilidade de aperfeiçoamento | Atendimento individualizado | Especificidade de estratégias e materiais | Novo desafio profissional | Outro |
|-----------------------|--------------------------------|----------------------------------|-----------------------------|---|---------------------------|-------|
| 11,8%                 | 5,6%                           | 16,2%                            | 15,1%                       | 12,8%                                     | 34,6%                     | 3,9%  |
|                       |                                |                                  | 100%                        |   |                           |       |

**Fonte:** Elaboração própria.

## Conclusão

Os resultados apresentados sobre os 105 professores da rede pública municipal de ensino de São Paulo que freqüentam o curso de especialização *latu sensu*, “Formação de Professores em Educação Especial: deficiência intelectual e deficiência auditiva” revelaram que a motivação para fazer o curso está relacionada com as características da fase em que os professores se encontram, tanto no que diz respeito a idade, quanto ao ciclo da trajetória docente e, também, aos aspectos ligados principalmente a atuação profissional do professor, sem contudo desconsiderar os elementos relacionados a formação educacional e vocação pessoal.

Outro dado importante é a motivação dos professores em realizar formações continuadas na área da inclusão. Muitos professores tiveram contato com conteúdos relacionados a inclusão ainda na formação inicial. Outros buscaram informações sobre o assunto a partir de experiências vivenciadas em sala de aula, atuando com alunos com deficiência. Além disso, a pesquisa demonstrou que as informações e conhecimento sobre a educação especial e sobre a educação inclusiva foram conquistados, em sua grande maioria, por cursos custeados por eles mesmos. Tal dado também sinaliza para a necessidade de iniciativas públicas que estimulem a formação continuada dos professores nas diferentes áreas da deficiência, subsidiando cursos e programas em parcerias com universidades e outros órgãos.

Destacamos a necessidade de estudos dessa natureza, que oferecem subsídios para a implementação de políticas públicas de formação continuada em educação inclusiva para os professores. Tais estudos oferecem condições para o professor assumir uma nova postura diante dos alunos de forma a garantir uma educação de qualidade que atenda às suas necessidades educacionais. Além disso, outras reflexões e estudos poderão surgir a partir dessa pesquisa, sugerindo investigações a respeito da importância da formação dos professores para o aperfeiçoamento do sistema educacional a fim de atender efetivamente os princípios de uma educação inclusiva, como sugere a legislação vigente em nosso país.

#### ***CONTINUING EDUCATION OF TEACHERS IN INCLUSIVE EDUCATION: MOTIVATION IN QUESTION***

---

***ABSTRACT:*** *Since 1990, in Brazil, the paradigm of inclusive education has influenced public policies and educational systems. Continuing education courses for teachers are spreading with the intention of preparing them to face the challenge of working with students with disabilities. But what factor has motivated teachers to participate in these courses? This study sought to answer this question by identifying and mapping the aspects that led to 105 regular*

*education teachers from municipal schools in São Paulo to participate during the year 2010/2011, the third edition of the specialization course called "Teacher Education in Special Education." Data was collected through a questionnaire applied to teachers who attend the course. The results revealed that motivation is intrinsically related to the characteristics of the teachers' age and where they stand in the cycle of teaching career, as well as aspects related to professional activities. Moreover, from this research were pointed reflections on the importance of training teachers for the improvement of the educational system in order to effectively meet the principles of inclusive education, as suggested by the legislation in our country.*

**KEYWORDS:** *Continuing education of teachers. Inclusive education. Motivation.*

---

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 05 maio 2011.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Especial. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 set. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm)> Acesso em: 05 maio 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de fevereiro de 2001. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/resolucaocne.pdf>>. Acesso em: 05/05/ 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o plano nacional de educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2001. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em: 05 maio 2011.

CASTILHO, J.; GARCIA, M.; FERNANDES, A. J. Aderência discente em educação e distância: perfil e estados motivacionais. In: CONGRESO IBEROAMERICANO DE INFORMÁTICA EDUCATIVA, 1., 2010, Santiago de Chile. **Anais...** Santiago de Chile: UFRGS, 2010. v.1. p.154-161.

DEL-MASSO, M. C. S. A formação de professores especializados no ensino de deficientes: uma análise dos motivos de escolha da habilitação em educação especial num curso de pedagogia. **Cadernos da F.F.C.**, Marília, n.1, v. 8, p.134, 1999.

ERIKSON, E. **Identity and the life cycle**. New York: W.W. Norton, 1980.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NOVOA, A. (Org.). **Vida de professores**. 2.ed. Porto: Porto Editora, 1992.

LEMONS, J. C. G. **Do encanto ao desencanto, da permanência ao abandono: o trabalho docente e a construção da identidade profissional**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2009.

MARTINS, L. A. R. Formação de Professores numa perspectiva inclusiva: algumas constatações. In: MANZINI, E. J. (Org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE,2006.

POKER, R. B. Pedagogia inclusiva: nova perspectiva na formação de professores. **Educação em Revista**, Marília, n.4, p.39-50, 2003.