



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARCIO ELEOTÉRIO CUNHA

**MOTIVAÇÃO E ESTRATÉGIAS PARA APRENDER DE PROFESSORES DO
PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL – PDE.**

ORIENTADORA: PROFA. DRA. KATYA LUCIANE DE OLIVEIRA

Londrina, PR
2014



UNIVERSIDADE ESTADUAL de LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina, PR
2014

MARCIO ELEOTÉRIO CUNHA

**MOTIVAÇÃO E ESTRATÉGIAS PARA APRENDER DE PROFESSORES DO
PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL – PDE**

Projeto apresentado ao Mestrado em Educação, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Katya L. de Oliveira

LONDRINA
2014

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

C972m Cunha, Marcio Eleotério.
Motivação e estratégias para aprender de professores do Programa de
Desenvolvimento Educacional – PDE / Marcio Eleotério Cunha. – Londrina,
2014.
111 f. : il.

Orientador: Katya Luciane de Oliveira.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina,
Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em
Educação, 2014.
Inclui bibliografia.

1. Professores – Formação – Teses. 2. Educação – Finalidades e objetivos –
Teses. 3. Motivação na educação – Teses. 4. Planejamento educacional – Teses.
5. Educação permanente – Teses. I. Oliveira, Katya Luciane de. II. Universidade
Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de
Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 371.13

MARCIO ELEOTÉRIO CUNHA

**MOTIVAÇÃO E ESTRATÉGIAS PARA APRENDER DE PROFESSORES DO
PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL – PDE**

Dissertação apresentada ao
Programa de Mestrado em Educação
da Universidade Estadual de
Londrina, como requisito para a
obtenção do título de Mestre.

Comissão examinadora:

Profa. Dra. Katya Luciane de Oliveira
UEL – Londrina - PR

Prof. Dr. José Aloyseo Bzuneck
UEL – Londrina - PR

Profa. Dra. Evely Boruchovitch
Unicamp – Campinas – SP

Londrina, 12 de dezembro de 2014.

DEDICATÓRIA

À Minha Amada Esposa Adriane,
pela paciência, pelo companheirismo de sempre, pela cumplicidade que incentivou-
me a ingressar no Mestrado e estimulou-me a continuar em momentos de
dificuldades.

AGRADECIMENTOS

A Secretaria da Educação do Paraná que autorizou e incentivou essa pesquisa, e aos professores que dela participaram e tornaram possível a realização desse estudo.

À Profa Dra Katya Luciane de Oliveira pela paciência, por me ensinar a pesquisar. Pela sua parceria, pela objetividade de suas orientações, pelo rigor científico e ético exigido na formação de pesquisadores, pela forma delicada e sincera de conduzir os trabalhos. Agradeço, imensamente, por aceitar e acreditar neste desafio, e por ter visto em mim, uma possibilidade.

Ao Prof. Dr José Aloyseo Bzuneck cujas valiosas contribuições não só no momento da banca, mas também em suas aulas, repletas de entusiasmo e conhecimento me despertaram para a docência e investigação científica. Pela gentileza de fazer parte deste momento especial.

Profa. Dra. Evely Boruchovitch pelas orientações pontuais que trouxeram contribuições à elaboração deste trabalho. Por integrar essa banca, compartilhando seu tempo e seus preciosos conhecimentos.

À querida amiga Profa Dra. Ângela Teresa Silva e Souza por seu apoio, sua paciência, seu profissionalismo, solicitude e colaboração que foram imprescindíveis para consecução deste trabalho.

Aos Professores do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, que com competência e ousadia promovem a formação de educadores e a produção do conhecimento na área educacional.

Aos colegas de mestrado que compartilharam suas experiências profissionais e acadêmicas na construção de novas aprendizagens.

Aos colegas do Núcleo Regional de Ensino de Londrina, em especial a coordenação Regional do PDE, que não mediram esforços para ajudar na condução deste trabalho.

Ao professor Prof. Dr. Cassiano Roberto Nascimento Ogliari, pela gentileza em divulgar a pesquisa para as coordenações Regionais do PDE.

A todos 32 Núcleos Regionais de Educação e as CRTES do Paraná, em especial a de Maringá, Apucarana e Cornélio Procopio por seu apoio e colaboração.

A meus pais, pela educação e pelo incentivo.

A todos os amigos que direta ou indiretamente contribuíram para a conclusão deste trabalho.

CUNHA, Marcio Eleotério. **MOTIVAÇÃO E ESTRATÉGIAS PARA APRENDER DE PROFESSORES DO PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL – PDE**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

RESUMO

A presente pesquisa teve como foco analisar as estratégias de aprendizagem e a motivação no contexto escolar, tendo por base a Teoria da Autodeterminação, em curso de formação de professores. Partindo deste problema, o objetivo geral foi a identificação das estratégias e dos perfis motivacionais, procurando levantar diferenças nas estratégias de aprendizagem e nos perfis motivacionais no contexto escolar. Como método de pesquisa adotou-se uma abordagem descritiva com delineamentos de levantamento e correlacional. Participaram da pesquisa 1570 professores, sendo 377 egressos do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, 675 no primeiro ano de formação do PDE e 518 no segundo ano de formação do PDE. Os professores foram avaliados por meio de uma escala de estratégias de aprendizagem e um questionário de *continuum* motivacional. Os dados foram organizados em planilha e submetidos às análises da estatística descritiva e inferencial. Dentre os resultados obtidos, destaca-se que a escala *Continuum* Motivacional para Professores em Formação Continuada apresentou evidências de validade, confirmou a estrutura de cinco dimensões por meio da análise dimensional, com variância total de 37,28%. A escala apresentou os seguintes *alphas* de *Cronbach*, Dimensão 1 – desmotivação (0,76), Dimensão 2 – motivação intrínseca (0,78), Dimensão 3 – motivação extrínseca com regulação externa (0,61), Dimensão 4 - motivação extrínseca com regulação introjetada (0,60), Dimensão 5 – motivação extrínseca com regulação identificada (0,71). Para a escala de Estratégias de Aprendizagem para Formação Continuada, o instrumento apresentou uma variância de 27,18% e foi confirmada a estrutura de dois fatores na análise fatorial. A escala apresentou os seguintes *alphas*, para escala toda (0,80), Dimensão 1 – estratégias cognitivas (0,75) e Dimensão 2 – estratégias metacognitivas (0,67). Os resultados apontam que as escalas estudadas apresentaram índices aceitáveis de consistência interna e houve diferença na motivação e nas estratégias de aprendizagem entre os professores que estão no início do Programa de Desenvolvimento Educacional da rede estadual do Paraná em seu curso (andamento) e aqueles que já são egressos. Os dados foram discutidos visando a compreensão e o mapeamento do perfil estratégico do professor no curso de formação, bem como o seu perfil motivacional no contexto escolar.

Palavras-chave: Motivação contexto escolar. Formação Continuada. Teoria da Autodeterminação. Aprendizagem.

CUNHA, Marcio Eleotério. **MOTIVATION AND STRATEGIES TO LEARN BY4 TEACHERS OF EDUCATIONAL DEVELOPMENT PROGRAMME – PDE.** Dissertation (Master in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014

ABSTRACT

This research aims to analyze learning strategies and motivation in school context, based on theory of self-determination, in teachers' training course. From this problem, the general aim was the identification of strategies and motivational profiles, seeking to show the differences in learning strategies and motivational profiles in the school context. As research method, a descriptive approach with co-relational and survey designs was adopted. 1570 teachers participated in the research, with 377 graduates of the Educational Development Program – PDE, 675 in the first year of PDE and 518 in the second year. Teachers were evaluated through a range of learning strategies and a motivational continuum questionnaire. Data were organized in a spreadsheet and submitted to analysis of descriptive and inferential statistics. Among the results, it stood out that the Continuum Motivational scale for Teacher in Continued Formation showed evidence of validity, confirmed the structure of five dimensions by dimensional analysis, with total variance of 37.28%. The scale presented the following *Cronbach's alpha*, Dimension 1 – demotivation (0,76), Dimension 2 – intrinsic motivation (0,78), Dimension 3 - extrinsic motivation with external regulation (0,61), Dimension 4 - extrinsic motivation with introjected regulation (0,60), Dimension 5 - extrinsic motivation with identified regulation (0,71). For the scale of Learning Strategies for Continuing Education, the instrument presented a variance of 27,18% and was confirmed the structure of two factors in factor analysis. The scales presented the following *alphas*, to full scale (0,80), Dimension 1– cognitive strategies (0,75) and Dimension 2 – meta-cognitive strategies (0,67). The results point that studied scales presented acceptable index of internal consistence and there was a difference in motivation and learning strategies between teachers that are in the beginning of the Educational Development Program from Paraná's state network in its course (in progress) and those who are already graduates. Data were discussed aiming a comprehension and mapping of the strategic profile of teachers in the training course, and their motivational profile in the school context.

Keywords: Motivation in school context. Continue Education. Self-Determination Theory. Learning.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Distribuição dos estudantes por idade	38
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Itens adaptados da Escala de Motivação de Estudante do Ensino Fundamental.	40
Tabela 2 - Itens adaptados da escala motivacional acadêmica.	41
Tabela 3 - Primeira Formação.....	45
Tabela 4 – Segunda formação indicada pelo professor.	46
Tabela 5 – Terceira Formação indicada pelo Professor.....	46
Tabela 6 - Primeira Função Administrativa informada pelo Professor.....	47
Tabela 7 - Apenas uma disciplina indicada pelo Professor.	48
Tabela 8 - Segunda disciplina informada pelo Professor.	49
Tabela 9 – Municípios do Estado do Paraná informados pelos Professores.	50
Tabela 10 – Professores que trabalham em segundo município.....	51
Tabela 11 - Núcleos Regionais de Educação.....	52
Tabela 12 - Distribuição dos itens por dimensão e suas respectivas cargas fatoriais para a escala Motivacional para Professores em Formação Continuada.	53
Tabela 13 - Distribuição dos itens excluídos por dimensão e suas respectivas cargas fatoriais para a escala Motivacional para Professores em Formação Continuada. ...	55
Tabela 14 - Distribuição dos itens por dimensões e suas respectivas cargas nas dimensões da escala de Estratégias de Aprendizagem para Formação Continuada.	56
Tabela 15 - Distribuição das médias, desvio padrão, pontuação mínima e máxima das subescalas para o <i>Continuum</i> Motivacional para Professores em Formação Continuada.....	58
Tabela 16 - Distribuição das médias, desvio padrão, pontuação mínima e máxima das subescalas das Estratégias de Aprendizagem para Formação Continuada.....	58
Tabela 17 - Índices referentes às correlações existentes entre as escalas de Estratégias de Aprendizagem e de <i>Continuum</i> Motivacional para Professores em Formação Continuada.....	60

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	10
2 PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL	12
3 MOTIVAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR	16
4 TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO	17
4.1 Teoria das Necessidades Básicas	17
4.2 Teoria da Avaliação Cognitiva	20
4.3 Teoria da Integração Organísmica.....	21
4.4 Teoria da Orientação de Causalidade	21
4.5 Motivação Intrínseca, Extrínseca e <i>Continuum</i> de Autodeterminação.....	22
5 O PAPEL DO PROFESSOR NA MOTIVAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR...	25
6 AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM.....	29
6.1 Professor e o uso das Estratégias de Aprendizagem	34
7 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	37
7.1 OBJETIVOS.....	37
7.2 MÉTODO	38
7.2.1 Participantes	38
7.2.2 Instrumentos	38
7.2.3 Procedimento.....	42
8 RESULTADOS	45
9 DISCUSSÃO.....	62
10 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	68
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	71
APÊNDICES	78
APÊNDICE A – Questionário de <i>Continuum</i> Motivacional para Professores em Formação Continuada	79
APÊNDICE B – Escala de avaliação das estratégias de aprendizagem para o curso de formação de Professores - PDE.....	85
ANEXOS.....	87
ANEXO 1 – Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição Co-Participante	88

ANEXO 2 – Declaração de Responsabilidade do Pesquisador	89
ANEXO 3 – Folha de Aprovação junto ao comitê de ética.....	90
ANEXO 4 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	91
ANEXO 5 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido– imagem da tela virtual visualizada pelo estudante.....	93
ANEXO 6 - Questionário: Estratégias de Ensino, de aprendizagem e <i>Continuum</i> Motivacional.....	94
ANEXO 7 - As vagas disponibilizadas por Área/Disciplina para ingresso no PDE apresentam-se distribuídas no quadro a seguir:.....	111

1 APRESENTAÇÃO

Tenho formação acadêmica em licenciatura em Física e observei, durante os 16 anos trabalhando com Educação, que os alunos apresentavam desinteresse maior por disciplinas na área das Ciências Exatas. Na disciplina de Física, os educandos não tinham motivação para aprender, achavam que as ciências eram uma porção de fórmulas sem sentido para o cotidiano. Algumas estratégias de aprendizagem eram utilizadas de forma equivocada e outras não eram conhecidas, de forma que interferiam significativamente no aprendizado do aluno. Nessa percepção, participando de um grupo de pesquisa do Mestrado em Ciências, tive o primeiro contato com o livro “A Motivação do Aluno” de Boruchovitch e Bzuneck (2004). A partir desse momento houve a preocupação em conhecer novas ferramentas que possibilitassem um trabalho eficiente de formação no contexto escolar.

O interesse para a realização do presente estudo se deu em razão do meu envolvimento em levar esse raciocínio à proposta pedagógica do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, que tem por objetivo oferecer cursos e atividades na modalidade presencial e à distância e disponibilizar apoio logístico e meios tecnológicos para o funcionamento do programa. Nesse ambiente, em que atuo desde 2000 como professor de Física na Rede Estadual de Ensino do Paraná, na cidade de Londrina, fui selecionado por meio de um processo interno para trabalhar na Coordenação Regional de Tecnologia Educacional – CRTE a partir de 2009. Nessa ocasião, buscavam profissionais com interesse em ministrar cursos para professores e funcionários na área de tecnologia educacional no Núcleo Regional de Ensino – NRE em Londrina, atendendo 19 municípios da região com mais de 120 escolas da rede estadual de ensino do Paraná. Durante os anos de 2009 a 2012 ministrei duas ou três formações em cursos para professores do PDE da rede estadual de ensino do Paraná. Também verifiquei, no PDE, professores com qualidade motivacional ao iniciar o curso, mas que não se mantinha em alto nível durante o andamento do mesmo. No segundo ano da formação continuada, em que os professores voltavam para suas atividades no contexto escolar, para implementação do trabalho do PDE em sua escola, percebi que algumas estratégias de aprendizagem não eram mais utilizadas pelo professor.

Assim, a realização do estudo nesse ambiente teve como objetivo coletar informações das dificuldades encontradas no curso de formação continuada. O conhecimento aprofundado sobre esses aspectos possibilitará ao gestor estadual desenvolver e planejar programas com maior capacidade de aprendizagem, buscando a percepção do professor de forma significativa. Nos tópicos a seguir serão abordados a introdução teórica, objetivos do presente estudo, método utilizado, resultados e discussões, considerações finais, assim como referências, apêndices e anexos.

2 PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL

No ponto de vista da Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED/PR, o Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE instaura uma nova política de Formação Continuada para os professores que atuam na Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Paraná. No texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9394/96, o tratamento aos profissionais da educação se faz presente em seu Art. 67, Título VI. Este trata de questões substanciais e, principalmente, dos princípios que devem nortear a formação dos profissionais da educação, apontando: a formação de profissionais da educação, tendo como fundamentos: I) a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço (BRASIL, 1996 s/p). Prevê ainda que: "Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho" (BRASIL, 1996 s/p). O contido na Lei, embora amplo e flexível, apresenta significativos avanços em relação à formação dos professores, principalmente quando relaciona aspectos teóricos e práticos e a capacitação no espaço escolar. Evidencia, assim, a necessária superação da dicotomia entre teoria e prática na formação continuada dos professores da Educação Básica, bem como, ressalta que a formação docente deve figurar na jornada de trabalho do professor.

Para a SEED/PR, a universalização da Educação Básica, principalmente no Ensino Fundamental, é uma realidade que requer grande número de professores para atender ao contingente de alunos que têm na escola pública o único meio de apropriação do conhecimento sistematizado e socialmente produzido. Não menos importante, e um desafio para os Sistemas Educacionais, é a formação em serviço do professor, sobretudo tendo em vista a superação de políticas e programas de formação continuada, que têm se mostrado ineficientes frente aos complexos desafios da educação, como o acesso, a repetência e a evasão, dentre outros. As pesquisas apresentadas pelo Grupo de Trabalho (GT 08 - Formação de Professores) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, por Brzezinski (2009), demonstram os resultados inexpressivos dos programas de formação continuada dos professores no Brasil na década de 80, geralmente conformados em ações isoladas, fragmentadas e desarticuladas. Por outro lado, nos anos 90 prevaleceu a concepção de uma formação sustentada em

atividades múltiplas, descontínuas e desvinculadas da prática dos professores e, conseqüentemente, da escola.

A partir de 2003, a SEED/PR realizou uma análise do ensino público paranaense, pela necessidade imprescindível de desencadear políticas para a Educação no Estado. Como parte da reformulação das políticas públicas, foi criado o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, idealizado durante a elaboração do Plano de Carreira do Magistério (Lei Complementar nº 103/04) e implementado, inicialmente, pelo Decreto nº. 4.482, de 14/03/05. Em 2010, o Programa passou a ser regulamentado pela Lei Complementar nº 30, se tornando uma política de estado para a formação continuada dos professores da Rede Pública Estadual de Ensino do Paraná. O Programa tem como base o movimento contínuo de aperfeiçoamento de formação dos professores no espaço escolar, fortalecendo a articulação entre a Educação Básica e o Ensino Superior.

O PDE compreende uma política pública de Estado, regulamentado pela Lei Complementar nº 130, de 14 de julho de 2010, que estabelece o diálogo entre os professores do ensino superior e os da educação básica, por meio de atividades teórico-práticas orientadas e tem, como resultado, a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense.

O Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE, integrado às atividades da formação continuada em educação, disciplina a promoção do professor para o nível III da carreira, conforme previsto no "Plano de carreira do magistério estadual", Lei Complementar nº 103, de 15 de março de 2004. Tem como objetivo, proporcionar aos professores da rede pública estadual subsídios teórico-metodológicos para o desenvolvimento de ações educacionais sistematizadas e que resultem em redimensionamento de sua prática.

Somente podem participar do PDE professores do quadro próprio do magistério (QPM), que se encontrem no nível II, classe 8 a 11, da tabela de vencimentos do plano de carreira. Os professores cursistas do PDE são orientados por professores de 14 instituições de ensino superior, sendo oito universidades no Estado do Paraná. A titulação dos cursos de mestrado e/ou doutorado poderá ser aproveitada para obtenção da certificação do PDE, nos termos da Lei Complementar nº 103/04, Art. 11, Inciso IV e Lei Complementar 130/10, Art. 8º, §1º.

O curso oferece 2000 vagas, aproximadamente, e tem duração de dois anos. O professor que ingressa no PDE tem garantido o direito ao afastamento remunerado de 100% de sua carga horária efetiva no primeiro ano e de 25% no segundo ano do programa.

O PDE é desenvolvido em parceria com a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior - SETI, Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED/PR e as Instituições de Ensino Superior - IES públicas do Estado do Paraná. Nesse sentido, o PDE assume os seguintes pressupostos: a) reconhecimento dos professores como produtores de conhecimento sobre o processo ensino-aprendizagem; b) organização de um programa de formação continuada atento às reais necessidades de enfrentamento de problemas ainda presentes nas escolas de Educação Básica; c) superação do modelo de formação continuada concebido de forma homogênea e descontínua; d) organização de um programa de formação continuada integrado com as instituições de ensino superior; e) criação de condições efetivas, no interior da escola, para o debate e a promoção de espaços para a construção coletiva do saber.

A SEED/PR tem por conceito a Formação Continuada, no âmbito desse Programa, como movimento permanente e sistemático de aperfeiçoamento dos professores da rede de ensino estadual, em estreita relação com as IES, com o objetivo de instituir uma dinâmica permanente de reflexão, discussão e construção do conhecimento sobre a realidade escolar. Nesse processo, o professor é um sujeito que aprende e ensina na relação com o mundo e na relação com outros homens e, portanto, num processo de Formação Continuada construído socialmente. Objetiva-se que essa formação provoque efeitos tanto na Educação Básica como no Ensino Superior, tais como: redimensionamento das práticas educativas, reflexão sobre os currículos das Licenciaturas e sua avaliação e demais discussões pertinentes. Essa nova proposta de Formação Continuada objetiva, também, fortalecer a articulação entre os dois níveis educacionais, ou seja, entre a Educação Básica e o Ensino Superior. Como já mencionado, a grande crítica aos programas de Formação Continuada de professores no Brasil é, justamente, a de considerar que o conjunto dos professores se encontra sempre nos mesmos patamares de formação e de experiência profissional, sendo atendido por meio de políticas homogêneas, com ações isoladas e fragmentadas.

Comumente, os cursos/atividades de formação apresentam baixa carga horária, com conteúdos definidos de forma centralizada, desconsiderando as reais necessidades da demanda de conhecimento teórico-prático dos professores das escolas. Na intenção de superar a situação, o PDE propõe um modelo de formação continuada com acentuada carga horária de cursos realizados no interior das universidades e faculdades públicas, proporcionando o retorno dos professores às atividades acadêmicas, sem desconsiderar as questões do cotidiano escolar. Dessa forma, o professor PDE iniciará suas atividades nesse novo processo de Formação Continuada, com a elaboração do Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola, a partir das linhas de estudo propostas pela SEED, com base nas Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino, e direcionado pelo professor orientador da IES.

A implementação do PDE, como um Programa que pretende a transformação da escola e dos professores, exige um período de transição, pois implica em mudanças na cultura das instituições e no modo de pensar e estruturar a formação. Essas mudanças não ocorrem somente por meio de decreto ou de mecanismos puramente burocráticos. Assim, a SEED/PR considerou esse elemento e buscou, pela ação colaborativa, proporcionar condições para a efetiva consecução do Programa nas IES e nas escolas. Para tanto, assegura-se aos participantes do PDE todas as condições necessárias para um efetivo aproveitamento. Atualmente, o PDE está consolidado junto às IES e muitos avanços foram obtidos. No entanto, há desafios que ainda permanecem devido à dinamicidade, à amplitude e ao caráter inovador do Programa. Portanto, é pertinente o estudo do *continuum* motivacional dos professores que estão no PDE, tema a ser tratado na sequência.

3 MOTIVAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

As afirmações sociocognitivas da motivação são constituídas pelas crenças e por valores conscientes do aluno (Bandura, 1982). Por meio desse raciocínio é possível perceber que funcionam como um filtro ao qual o aluno interpreta a si mesmo, e a realidade escolar; pode também influenciar suas ações, em seu planejamento futuro e suas tomadas de decisão.

Constata-se, cada vez mais, que a inteligência humana não só pode ser treinável, como também pode ser sensível à qualidade das intervenções educacionais. Muda-se a concepção de que a inteligência era exclusivamente fator genético e conclui-se que o ambiente escolar pode possibilitar avanços consideráveis no aprendizado. Os avanços no campo do processamento da informação permitiram encontrar meios para perceber melhor como a inteligência proporciona o pleno desenvolvimento educacional, sendo este um desafio importante para caminhar na promoção da motivação dos alunos (BORUCHOVITCH, 2009).

Destaca-se a relevância de se compreender o complexo *constructo* motivação no contexto escolar. A motivação no contexto escolar foi gradativamente estudada, na história da Psicologia, sob ângulos diversos e, assim, criaram-se muitas teorias e abordagens. Uma concepção inicial sobre motivação vem do verbo latino *movere* e deu origem ao conceito mais conhecido em nossa cultura como motivo. A motivação pode ser estudada como fator psicológico ou conjunto de fatores em qualquer atividade humana. O *constructo* motivação assumiu, com o passar do tempo, conotações novas e que exprimem, cognitivamente, o porquê das razões e das escolhas. Investir tempo, conhecimento e energia são fatores que mantêm a motivação do sujeito. No cotidiano existe uma infinidade de fatores motivacionais e, para não haver equívocos, no presente trabalho será considerado exclusivamente o ambiente de aprendizagem escolar (BZUNECK, 2009).

Como muitas são as teorias acerca da motivação, na sequência focar-se-á a Teoria da Autodeterminação (*Self-Determination Theory* – SDT), que foi elaborada em 1981 por Richard M. Ryan e Edward L. Deci, para estabelecer uma Psicologia com responsabilidade social e política, com foco em saúde e bem-estar psicológicos (RYAN; DECI, 2000; REEVE; DECI e RYAN, 2004; SILVA; WENDT e ARGIMON, 2010).

4 TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

A teoria da autodeterminação permite compreender melhor o processo pelo qual o aluno motivado aprende mais, sem a exclusividade de estímulos externos. Nesta concepção há necessidades básicas que são nutrientes para o relacionamento saudável do ser humano com o seu ambiente (RYAN; DECI, 2000). Três necessidades psicológicas inatas têm sido destacadas como determinantes da motivação intrínseca: a necessidade de competência, a necessidade de autonomia ou autodeterminação e a necessidade de pertencer ou de se sentir parte de um contexto (RYAN, 2009).

4.1 Teoria das Necessidades Básicas

Ryan e Deci (2000) consideram que, para a Teoria da Autodeterminação, que focaliza em termos qualitativos, o ser humano é um organismo que só pode sobreviver e se desenvolver, de maneira ótima, em um contexto sociocultural. Para Ryan e Deci (2000a), se esse ambiente corresponder às necessidades de nutrientes (recursos retirados do ambiente, chamados também de nutrição, que devem ser obtidos por um organismo vivo para manter o crescimento e a integridade), haverá um bom desenvolvimento frente ao contexto, se também tiver tido oportunidades prévias suficientes. A cultura é uma fonte de nutrientes centrais, e provoca a internalização da pessoa por esse conjunto de regulamentos da sociedade. Esses regulamentos darão suporte e orientação para expressão da motivação no contexto escolar, e permitirão que a pessoa desenvolva seus objetivos pessoais. Logo, para a Teoria da Autodeterminação, conforme apontam Bzuneck e Guimarães (2010), na medida em que o ambiente social deixar de atender a qualquer uma das três necessidades como a competência, o vínculo e a autonomia, não haverá motivação autodeterminada.

Reeve, Deci e Ryan (2004) interpretam, também conforme a Teoria da Autodeterminação, o fenômeno da motivação de forma mais específica, em quatro miniteorias, que são: 1) Teoria das necessidades básicas; 2) Teoria da avaliação cognitiva; 3) Teoria da integração organísmica; 4) Teoria de orientação de causalidade.

Reeve, Deci e Ryan (2004) propuseram que é o atendimento das necessidades básicas que garantem a motivação autônoma e o desenvolvimento saudável. Quando as necessidades psicológicas são atendidas por experiências de autonomia, competência e de pertencer, surge um envolvimento ativo, atingindo emoções positivas e crescimento psicológico. Quando essas condições são negligenciadas prevê-se algum tipo de consequência motivacional negativa.

Na primeira, a necessidade de competência, o indivíduo deve interagir satisfatoriamente com o seu ambiente, seus interesses e suas habilidades. Um exemplo é o porquê a criança pequena realiza esforços em tarefas desafiadoras que terminam por aumentar suas habilidades. A necessidade de autonomia ou autodeterminação corresponde à necessidade humana inata relacionada à motivação intrínseca ao uso de estratégias para o alcance de objetivos e resolução de exercícios. Nessa, as pessoas seriam naturalmente propensas a realizar uma atividade, por acreditarem que o fazem por vontade própria e não por fatores externos. O *locus* interno de causalidade significa perceber o quanto o comportamento intencional teve origem externa e regulação pessoal, enquanto o *locus* de causalidade externa teve origem ao ser direcionado, como uma marionete, frente às exigências externas (BZUNECK; GUIMARÃES, 2010). A última é a necessidade de pertencer ou de se sentir parte de um contexto. Deci e Ryan (2000) mostraram que alunos seguros em relação a seus pais e professores são mais envolvidos com a aprendizagem e se sentem melhores a respeito deles mesmos (GUIMARÃES, 2009).

Pela Teoria da Autodeterminação, segundo Ryan e Deci (2000; 2000b) e Reeve; Deci e Ryan (2004), não existem estruturas mentais, mas um *self* que tem origem orgânica, junto com as necessidades intrínsecas, e que tem a função de organização dos processos cognitivos, afetivos e comportamentais, além da internalização dos regulamentos sociais. Os regulamentos que não foram integrados não são considerados pertencentes ao *self*. Como parte do *self*, o ser humano desenvolveu um aparato diferencial denominado de consciência, que permite o controle dos próprios sentimentos e dos comportamentos consigo mesmo, com os outros e com a sociedade. Assim, o *self* confere significado às informações que tenham consonância com os conteúdos internalizados e integrados pela pessoa. Quanto maior é a análise e a inspeção dos conteúdos internalizados, mais a pessoa encontrará significados entre eles, baseada em sensores de vinculação com os grupos

que pertence. Portanto, o *self* é algo fundamental para a Teoria da Autodeterminação, pois constitui a base da personalidade e da autodeterminação.

A competência é o atributo que o professor pode possibilitar ao educando, condições que permitam realizar as tarefas. O vínculo é o pertencer, todo momento em que o aluno se sentir envolvido para realizar algo, ou seja, ele faz parte do processo. E a autonomia é perceber que tem ferramentas individuais que dependerão apenas do sujeito para atingir suas metas. A necessidade de autonomia é definida como o imperativo de ações e decisões em conformidade com os valores pessoais e com um nível alto de reflexão e de consciência. A autonomia, para a SDT, não tem relação com o sentido semântico usado no senso comum, mas se traduz em um “senso de eu”, que diz respeito à noção da pessoa individual, singular e distinta das outras (Sheldon, Ryan, Deci e Kasser, 2004).

Quanto à maioria dos adolescentes, Guimarães (2010) considera que existem jovens que não encontram recursos necessários para enfrentar desafios, o que resulta de comportamentos inseguros, e são propensos a se envolverem em situações de conflito. Nessa direção, a autora esclarece que a escola compreende um ambiente mais importante no contexto social na vida dos adolescentes, que pode fortalecê-los ou enfraquecê-los diante das dificuldades inerentes ao contexto escolar. Há quase unanimidade entre os especialistas e os educadores acerca da importância da natureza social do ambiente escolar como das características socioeconômicas dos estudantes. No entanto, a escola está apenas preocupada com o domínio de conteúdos. Principalmente no ensino médio, as práticas escolares promovem o individualismo e a competição, o que promove a alienação e o isolamento. Além disso, há uma crença entre os educadores que as necessidades pessoais e emocionais dos alunos devem ser supridas somente pela família ou por outros fora da escola. Não há como aprender, no contexto escolar, sem o convívio social na companhia de pessoas, professores e colegas. A aprendizagem é apenas um dos eventos que acontecem na escola.

A necessidade de pertencer tem sido, para Guimarães (2010), amplamente difundida no meio educacional brasileiro. Perceber-se aceito faz com que o aluno se torne mais motivado e comprometido com a própria educação (RYAN E DECI, 2000B; REEVE; DECI e RYAN, 2004; MAIESKI; OLIVEIRA; BZUNECK, 2013; MAIESKI, 2011). Assim, a experiência de pertencer está ligada a processos psicológicos relevantes como, por exemplo, o aumento dos recursos internos

disponíveis para enfrentar desafios, e as situações de fracasso ou de conflitos. Na situação escolar o aluno, ao sentir que pertence ao ambiente, pode demonstrar maior envolvimento com as atividades e, conseqüentemente, melhor desempenho. O termo comunidade é geralmente definido no ambiente escolar como pertencer ou de vinculação. Tal ideia viabiliza que a comunidade e seus membros se incluam neste contexto. Na comunidade escolar o adulto não pode privar-se de agir com atenção, disponibilidade, cuidados, sensibilidade e calor humano. Com todos os problemas de lotação de salas de aula e rodízios de professor, impõe-se a necessidade de criar possibilidades aos professores de propiciarem espaços para maior atenção aos alunos.

4.2 Teoria da Avaliação Cognitiva

Para Reeve, Deci e Ryan (2004), a Teoria da Avaliação Cognitiva é explicada como eventos externos, recompensas, elogios, supervisões que afetam a motivação intrínseca. Essa teoria propõe dois aspectos: um controlador e outro informacional. Quando houver ênfase no aspecto controlador, serão fornecidas condições inapropriadas para a satisfação de autonomia e competência dos alunos e, portanto, o resultado será a diminuição da motivação intrínseca. Por outro lado, os aspectos informacionais de um evento estão relacionados com a eficácia do modo como o evento externo é percebido. Uma informação afirmativa sobre a competência, *feedback* positivo, pode aumentar a motivação intrínseca; caso contrário, um *feedback* negativo pode diminuir a motivação intrínseca. Logo, em sala de aula, o uso de recompensas pelo professor, para pressionar os estudantes a se comportarem de um determinado modo, passa a ser controlador e diminui a motivação intrínseca. Quando o professor perceber que os estudantes estão motivados e a mesma recompensa for oferecida, de modo não controlador, o estudante não se perceberá como controlado e manterá um nível de motivação intrínseca. Essa teoria complementa aquela das necessidades básicas (RYAN e DECI, 2000a).

4.3 Teoria da Integração Organísmica

Conforme apontam Reeve, Deci e Ryan (2004), na Teoria da Integração Organísmica é proposto o *continuum* de autodeterminação, que passa por um processo de interiorização, inicia na desmotivação, passa pela motivação extrínseca, de regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada e regulação integrada, e termina na motivação intrínseca. Essa teoria propõe que, por meio das regulações externas, é possível o estudante sair do estado de desmotivado e alcançar a motivação por regulação integrada muito próximo da motivação intrínseca (RYAN e DECI, 2000b). A Teoria da Integração Organísmica passa a integrar as regulações externas ao seu sentido de *self*, quando o estudante percebe que o ambiente sociocultural poderá viabilizar maior autonomia, como os exemplos semelhantes que acontecem na saúde, na perda de peso e na participação na política.

4.4 Teoria da Orientação de Causalidade

A Teoria de Orientação de Causalidade é voltada para as diferenças individuais nas orientações para o controle ou autonomia, por um (BORUCHOVITCH, 2008). Em sala de aula, alguns estudantes têm comportamentos autodeterminados para serem aceitos e mantidos no grupo social. Na medida em que assumem suas escolhas atendendo suas necessidades, interesses e valores, adotam uma orientação de causalidade autônoma. Outros estudantes, ao contrário, adotam um comportamento regulado por fatores de incentivo ambiental, por orientação social ou por fator de controle interno, como autoestima. Quando os estudantes aderem a fatores de controle externo para guiar seus comportamentos, assumem uma postura externamente controlada. Os dois casos, quando os estudantes fracassam em regular os seus comportamentos por controle externo, por uma das situações, estão associados à desmotivação (RYAN e DECI, 2008).

4.5 Motivação Intrínseca, Extrínseca e *Continuum* de Autodeterminação

O aluno motivado envolve-se com as tarefas em sala de aula, no esforço de aprender com a perseverança que a tarefa exige. No entanto, o aluno desmotivado, não viabiliza seus esforços pessoais ao realizar as tarefas, faz o mínimo, ou não realiza aquelas que exigem um pouco mais de esforço. Mas não se pode considerar que todo o tipo de esforço resulte de estar motivado, mas o investimento pessoal deve ser da mais alta qualidade possível para vencer tarefas que exigem certo grau de empenho. Os problemas de motivação estão no aluno, no sentido de que ele é o portador e o maior prejudicado. Mas isso não significa que ele seja o único responsável por essa condição. Portanto, não é correto generalizar que a motivação ou seus problemas são exclusivamente do aluno. Para o aluno com baixo rendimento escolar, nem sempre a falta de motivação é um problema somente dele, mas também da escola, ou dos pais, enfim, de todos os envolvidos, o que pressupõe a necessidade de viabilizar meios para detectar, e permitir a resolução dos problemas que requerem intervenção nesse processo de ensino-aprendizagem (BZUNECK, 2009).

O aluno pode progredir da desmotivação à motivação extrínseca e atingir a motivação intrínseca, por um processo de interiorização (GUIMARÃES, BORUCHOVITCH, 2009). Esta última refere-se à escolha e à realização de determinada atividade por sua própria causa, por esta ser interessante, atraente ou, de alguma forma, geradora de satisfação. Um indivíduo intrinsecamente motivado procura novidades, desafios, entretenimentos, oportunidades para adquirir novas habilidades. Envolver-se em uma atividade intrinsecamente promove, ao aluno, condições favoráveis para facilitar o aprendizado e o desempenho. O envolvimento de um aluno motivado intrinsecamente pode ser descrito nas seguintes situações: alta concentração, de tal modo que não vê o tempo passar; realização de tarefas sem esperar necessariamente alguma premiação; superação de desafios, quando vence um já está pronto para ampliar as possibilidades de atingir outros níveis de habilidades (GUIMARÃES, 2009).

Na motivação extrínseca, os alunos cumprem as tarefas para obterem recompensas externas e/ou demonstrar suas competências e capacidades às outras pessoas. Para exemplificar esse *continuum* de desenvolvimento, imagina-se porque um aluno realiza uma tarefa ou participa da aula. Podem-se fazer, também, algumas

perguntas ao indivíduo, tal como, se ele realizaria um mesmo trabalho caso este não fosse seguido de punições ou recompensas. Se ele realizar o trabalho, mesmo sem esses fatores externos, então estará motivado intrinsecamente. No primeiro momento da regulação externa, o aluno faz porque recebe pressões ou incentivos e, no segundo, realiza a atividade por regulação introjetada, existindo um sentimento de culpa se não fizer a tarefa. Outra, a regulação identificada, traz dentro de si um comportamento pessoal, irá se envolver porque acha importante. A última, a regulação integrada, está muito próxima da motivação intrínseca, pois o aluno compreende a importância da realização da atividade sem nenhuma pressão ou recompensa, tem o processamento profundo de informações e criatividade (GUIMARÃES, 2009).

Bzuneck (2005) considera a importância de se estudar a motivação do aluno não apenas como patrimônio ou recurso, mas antes como resultado de uma interação entre características intraindividuais e especificidades da situação. Também acontecem no ensino superior variações da motivação dos alunos em função da série e do tipo de disciplina. No ensino superior, o professor pode evocar suas próprias experiências pessoais sobre alunos que estudam somente na proximidade das provas; assistem às aulas como meros ouvintes; frequentemente com presença instável; pouco ou nenhuma leitura além dos textos obrigatórios; produzem trabalhos nem sempre originais, muitos copiados da *internet*, quando não são executados por outras pessoas, até mesmo mediante pagamentos; dentre outros. Alguns aspectos intraindividuais poderiam explicar tais fatos como: a supervalorização da nota e do diploma; a escolha do curso nem sempre por opção, mas por existir vaga; os desconhecimentos de boas estratégias de aprendizagem e a falta de conhecimentos prévios. Contudo, mesmo na escolha do curso, o aluno questiona se vale a pena o esforço presente nos estudos, ao prever o desemprego.

Alunos desmotivados, na concepção de Bzuneck (2005), preocupam e frustram os professores, que em algumas situações dizem que “dão aula para quem quer aprender”, o que pode resultar em desistência do docente em mudar esse quadro, alegando que o problema é do próprio aluno e do sistema, não dele. Schunk (2005) e Pintrich, Shunck e Meece (2008), entendem motivação é um processo mais que um produto, uma vez que não é possível observá-la diretamente, mas somente inferi-la diante do comportamento que produz. Tais autores consideram que motivação assegura o esclarecimento de objetivos que requerem envolvimento mental. O envolvimento mental requer esforço, persistência, por meio do

planejamento, que favorece o uso de estratégias para tomada de decisões e soluções de problemas, dentre outros.

Muito embora, na opinião de Paiva e Boruchovitch (2010), haja consenso entre os pesquisadores que a motivação intrínseca é mais apropriada para a aprendizagem, se comparada à motivação extrínseca, alguns estudiosos apontam a possibilidade de essas duas coexistirem e, eventualmente, alunos com motivação extrínseca poderem passar para motivação intrínseca. Todo tipo de motivação não pode exceder sua eficácia de aplicabilidade e, a cada momento, o professor é o agente mediador na regulação de qual ferramenta é a mais adequada no momento do aprendizado (GUIMARÃES, 2009). Os excessos e o uso indevido dessas ferramentas podem gerar consequências indesejáveis. Nem todas as situações educacionais garantem que as tarefas acadêmicas resultem no engajamento unicamente por motivação intrínseca e, por isso, fatores internos e externos devem se relacionar.

Para Bzuneck (2009), o esporte, o lazer ou o trabalho profissional são contextos diferentes da especificidade da sala de aula. No que tange à motivação, o aluno, neste ambiente, executa funções pertinentes à cognição, como o processamento da informação, atenção e concentração, raciocínio e resolução de problemas. Todas estas são atividades que ninguém pode fazer por ele. Além disso, o aluno tem convívio com um número considerável de colegas. Deve-se considerar também a questão do currículo escolar, que muda de série para série. O professor compreende outro aspecto a ser considerado, por ser o mediador e, também, aquele que aplica as avaliações, que nem sempre são compreendidas e trazem consequências de ordem socioemocionais. Assim, a motivação no contexto escolar não tem implicações diretas com os princípios gerais da motivação humana, mas está relacionada a um ambiente próprio do escolar e, também, com o trabalho mental.

No próximo tópico será destacada a importância do professor, que é o agente viabilizador de estratégias fundamentais para o processo ensino-aprendizagem, tendo função primordial na motivação dos alunos.

5 O PAPEL DO PROFESSOR NA MOTIVAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

De acordo com Rufini, Bzuneck e Oliveira (2012), a motivação para o aprendizado, no contexto escolar, é um assunto que proporciona discussão, não somente do ponto de vista dos alunos, mas também da perspectiva do professor. A preocupação de todo professor deve ser pelos melhores resultados na aprendizagem dos alunos, o que ocorrerá em função do engajamento nas atividades. Bzuneck (2009) preconiza que o professor pode exercer duas funções distintas, que resultarão na recuperação de alunos desmotivados. A primeira função é de caráter remediador, ao encontrar alunos com alguma forma distorcida de motivação ou com desmotivação. A segunda função é preventiva e de caráter permanente, destinada a todos os alunos ao longo do ano letivo, para implementar e manter a motivação no contexto escolar. Os educadores têm a árdua tarefa, que exige muitos conhecimentos, habilidades e muito senso de compromisso com a educação, para manter efetiva a motivação positiva para aprender. Atualmente existem fatores externos que concorrem diretamente com a prática pedagógica do professor, como os recursos tecnológicos, tais como, a *internet*, *softwares* educacionais, *tablets*, celulares, dentre outros, que despertam muito interesse e nem sempre compreendem ferramentas que o docente utiliza para instrumentalizar o ambiente escolar. Como não é tarefa fácil, não é de estranhar que alguns professores desistam de tentar e, como defesa, atribuam a culpa à família, ao sistema educacional, por não proporcionarem apoio ao trabalho docente.

Dubet (2003) mostrou que a falta de motivação dos alunos aparece como um dos principais problemas que o professor tem de enfrentar e não se refere apenas aos alunos com dificuldades. O risco não é tão grande quanto a violência, mas nem por isso tão menos pesado para carregar no cotidiano. Motivar os alunos é conquistar sua adesão subjetiva nas atividades de aprendizagem propostas. De acordo com Dubet (2003), três são as dimensões a serem analisadas para a motivação no contexto escolar. A primeira é a adesão dos alunos à cultura escolar, e a motivação passa a ser medida pelo grau de afinidade ou de distanciamento entre a cultura familiar do aluno e a cultura escolar contida na grade curricular e em seus adendos. Assim, a motivação no contexto escolar seria a mensuração da distância entre o currículo formal, isto é, tudo quanto a escola pretende transmitir como programas, dentre outros, e a maneira como os alunos poderão se apropriar, ou

não, da cultura escolar em situações reais. A segunda dimensão está relacionada ao nível de utilidade que terão os estudos que a escola proporciona e o que resultará para o futuro do aluno. Por fim, a terceira dimensão é a motivação dos alunos ao interesse intelectual. Nesse contexto, os alunos trabalham motivados intrinsecamente, por vocação, a qual remete a um sentimento de realização do trabalho escolar e ao acesso ao conhecimento. Os alunos se permitem a autoformação, o crescer e o se descobrir.

Guimarães (2004; 2009) observou que o desconhecimento por parte dos professores os faz pensar que a motivação por regulação extrínseca é a única possibilidade para levar à motivação intrínseca pois, de acordo com o senso comum, a motivação é algo que vem de dentro e, portanto, só pode ser modificada pelo próprio indivíduo. Os professores e a própria estrutura da escola não conseguem controlar totalmente as estratégias utilizadas pelos alunos em executar tarefas e, muitas vezes, falham no uso de recompensas externas, o que possibilita aos alunos usarem meios escusos para escapar das punições e conseguir recompensas, sem aplicar qualquer esforço. Dentro de sala de aula o professor é o grande responsável por atingir suas metas; ele pode criar um ambiente social controlador ou promotor de autonomia.

Os profissionais da educação admitem que não há educação sem envolvimento do estudante na tarefa, o que exige a mobilização de recursos pessoais, cognitivos, afetivos, comportamentais, e pressupõe um intenso envolvimento do sujeito na aprendizagem. A falta de vínculo estreito entre aprendizagem e envolvimento, faculta o risco de fracasso; e o fracasso, evidentemente, contribui para a falta de envolvimento. O aluno sem envolvimento apresentará comportamento difícil de ser suportado pelo profissional da educação, pelo grupo e pelo próprio aluno. A desmotivação atinge o profissional da educação no cerne da sua identidade, do seu ofício. Para quem tem o objetivo de ensinar, a atitude de confronto do aluno não se envolver nas atividades propostas, apresenta-se como a situação mais “violenta”. Surge, então, a seguinte questão: qual o sentido do trabalho do profissional de educação? Nessa situação, o professor pode se sentir privado de reconhecimento não só do seu valor, mas também de sua existência como profissional (GALAND; BOURGEOIS, 2011).

Conforme aponta Bentein (2011), as pesquisas sobre envolvimento organizacional dos professores ainda tem um movimento crescente . Alguns estudos

respaldam-se na definição do conceito de Mowday, Porter e Steers (1982), que aponta que o envolvimento organizacional de um professor caracteriza-se por uma profunda crença nos objetivos e valores da escola; pela vontade de realizar esforços significativos em proveito dela; e pelo intenso desejo de continuar nela. Pela Teoria da Autodeterminação pela Motivação Interna de Deci e Ryan (1985), as experiências no trabalho que aumentam a percepção de autonomia, favorecem o envolvimento afetivo, sendo importante não confundir autonomia com isolamento; um professor autônomo está inclinado a colaborar com seus pares, a mostrar um bom envolvimento com eles e com a escola. O professor que usa o isolamento para proteger sua autonomia limita seu envolvimento com a escola, mas não quer dizer que não se envolva com os alunos ou com a disciplina que ministra.

Eisenberg et al. (1986) ressaltaram o papel principal do sentimento de ser apoiado e considerado, pela instituição de ensino em que o professor trabalha, no envolvimento afetivo. Quanto mais os professores atribuírem as experiências positivas que vivem, à instituição escolar e não às políticas mais gerais que seriam impostas de fora, por exemplo, mais eles manifestarão seu envolvimento afetivo forte. Segundo Bentein (2011), se os professores tiverem a impressão de que o trabalho que realizam é indispensável aos alunos, e que suas contribuições têm uma importância considerável poderão, efetivamente, estar mais inclinados a envolverem-se afetivamente com eles. De outra forma, o sentimento de impotência de alguns professores, em relação aos alunos, pode levar ao não envolvimento e, até mesmo, a distúrbios psicológicos graves, inclusive podendo desenvolver a Síndrome de *Burnout*, que os destroem afetivamente e/ou os tornam insensíveis.

Os professores podem e devem usar a força motivacional dentro da sala de aula, o que não acontece muitas vezes, de modo que destaque o esforço como valor importante e também apresente e promova desafios, curiosidade e diversifique o planejamento de atividades. O que e o porquê da aprendizagem do aluno são metas a serem atingidas e têm, como fontes de motivação, os professores. Quando o aluno percebe o objetivo das tarefas a serem realizadas e tem respostas claras e concisas sobre as ferramentas aprendidas, pode compreender o aprendizado e sua importância para o futuro, o que lhe assegura a boa qualidade motivacional no contexto escolar (WILLY; MATOS; VANSTEENKISTE, 2008).

A satisfação das necessidades de autonomia, de competência e de pertencer é imprescindível à saúde psicológica do indivíduo (DECI; RYAN, 1985; 2000). A sensibilidade e a responsabilidade do adulto no relacionamento com o aluno repercutem, de forma positiva, em grande quantidade de situações, no relacionamento com colegas e, também, no desempenho escolar. A interação professor-aluno promove, em sala de aula, um ambiente favorável ao estabelecimento de vínculos seguros para satisfação das necessidades e perspectivas do aluno, quando o professor torna-se mediador no processo (GUIMARÃES, 2010; BELUCE, 2012; ENGELMANN, 2010).

Pode-se pensar que o professor detenha crenças ou teorias pessoais negativas e errôneas sobre motivação. Sabe-se hoje que existem exceções de professores em nosso país, amplamente divulgadas pela mídia que, em condições das mais difíceis adversidades, conseguem superá-las. Esses não são os únicos casos de sucesso educacional. Em qualquer situação, a motivação do aluno esbarra na motivação de seus professores. Mudar crenças do corpo docente é um trabalho que depende de influências sociais positivas de colegas e da direção. Para ter êxito na tarefa de motivar adequadamente sua classe, todo professor deve dominar grande variedade de técnicas e saber usá-las com criatividade e flexibilidade (BZUNECK, 2009).

Conforme apontam Guimarães e Boruchovitch (2004), Guimarães (2009), a motivação intrínseca não é um fator de treino ou de instrução, mas de certas características do ambiente da sala de aula, que é influenciado significativamente pelo professor que tem estilo motivacional próprio. Em determinadas situações, o professor se apresenta com estratégias mais voltadas para o controle, de forma autoritária, enquanto em outras tende a viabilizar mais o respeito ao outro. O professor, ao garantir possibilidades de aprendizado, revela suas características de personalidade e habilidades adquiridas. Essas habilidades são passíveis de aprendizado, quando se instrumentaliza para conhecer a outra pessoa, reconhecer seus sentimentos, viabilizar um ambiente que desenvolva a autonomia. Desta forma, são várias as possibilidades para estudar a motivação no contexto escolar de professores em formação continuada.

De acordo com Cunha e Boruchovitch (2012), o sucesso da vida escolar de um aluno está relacionado a diversos fatores, sendo um deles o emprego eficiente de estratégias de aprendizagem, as quais serão tratadas na sequência.

6 AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

Evidências sugerem que existe relação entre o uso adequado de estratégias de aprendizagem e variáveis psicológicas como motivação. Perassinoto, Boruchovitch e Oliveira (2012) relataram que, ao possibilitar o armazenamento mais eficiente da informação e a facilidade de recuperação pelos alunos, as estratégias são recursos relevantes para o controle e a reflexão sobre o próprio processo, e são essenciais para a maximização da aprendizagem. De acordo com Boruchovitch (1999), as estratégias contribuem para uma aprendizagem efetiva, tanto quanto para a autorregulação do aprendiz. Como consequência, têm treinamentos sistemáticos para atribuir a compreensão, dentro dos processos cognitivos, de como os alunos bem sucedidos aprendem, bem como, dos fatores que impedem os alunos de usar as estratégias de aprendizagem. Um aluno com bom rendimento escolar está sempre monitorando sua compreensão, de modo que, no momento em que não está próximo da compreensão, tem a capacidade de expor que não entendeu algo, resultado da consciência dos próprios processos mentais e da sua compreensão. Para Boruchovitch (1999) não há dúvidas que conhecer os hábitos de estudos dos alunos brasileiros fornecerá condição fundamental para a prevenção de dificuldades e permitirá o avançar no desenvolvimento de uma teoria que explique melhor esse processo.

Cunha (1986) esclarece que a palavra estratégia tem origem do grego *strategia* e está relacionada à aptidão de comandar um exército e, do latim *strategi*, que significa ciência do general. A palavra estratégia pode assumir, como sinônimos, táticas, processos, procedimentos, técnicas, dentre outros. Todavia, com o passar do tempo, o termo estratégia também foi considerado como para alcançar os objetivos à exploração de condições favoráveis. Para Boruchovitch (1999) e Perassinoto, Boruchovitch e Oliveira (2012), as estratégias de aprendizagem são procedimentos utilizados para a aquisição, o armazenamento e a posterior recuperação da informação e a sua aplicação. Oliveira, Boruchovitch e Santos (2010) abordam que o uso somente de uma estratégia pode não ser benéfica ao aluno e pressupõem que o uso de várias estratégias traz mais benefícios ao educando.

No período de 1960 a 1980 buscava-se, por meio de pesquisas, evidenciar quais estratégias eram mais eficientes em determinadas situações. Ficou

comprovado que os alunos não utilizavam, de forma adequada, as estratégias de aprendizagem conforme o contexto, mas faziam uso da estratégia que acreditavam ser a mais eficiente para determinada situação. Com seu estilo pessoal o aluno, para aprender, deve conhecer vários tipos de estratégias, para garantir o uso adequado em situações específicas. Mesmo conhecendo várias estratégias o estudante pode apegar-se incondicionalmente a uma delas, o que requer saber a diferença entre elas, para não se apresentar inadequada na forma de estudar. Se o aluno utiliza a estratégia de repetição em situação que exige maior complexidade, por exemplo, esta não será suficiente para atingir os objetivos. Dessa forma, o estudante não só deve conhecer várias estratégias, como também saber o momento e a situação específica, nos quais deve priorizar o uso de ferramenta adequada para atingir o objetivo com eficiência. A consequência de o aluno utilizar a melhor estratégia na compreensão de determinado conteúdo é a melhora da motivação no contexto escolar (OLIVEIRA et al., 2010).

Para se compreender melhor o modelo que envolve as estratégias de aprendizagem, Boruchovitch (1999) discorre que o modelo da Teoria do Processamento da Informação e as estratégias de aprendizagem estão diretamente ligados, pois os seres humanos assimilam e transformam as informações que recebem do meio ambiente, e o processo de informação no ser humano é dinâmico. A Psicologia Cognitiva não desenvolveu modelos de processamento apenas para identificar como os sujeitos assimilam, transformam, armazenam e aplicam essa informação, mas, também, para explicar a aquisição, a retenção e a utilização do conhecimento por meio de estratégias de aprendizagem. Na Teoria do Processamento da Informação o fluxo começa com o estímulo do ambiente, tal como, a percepção visual de palavras num texto. Assim, a informação entra no sistema de Memória Sensorial, como registro sensorial. A informação é guardada brevemente na memória de curto prazo, e aquelas que não entram no sistema da memória de curto prazo são perdidas. A informação ao ser transportada da memória sensorial para a memória de curto prazo passa por um processo de codificação. A maneira com que a informação é codificada e integrada na memória, e a viabilidade de extensão e de profundidade de integração, podem afetar ou não a facilidade com que ela poderá ser recuperada posteriormente.

Para Boruchovitch (1999), o sistema de memória de curto prazo do adulto é limitado ao nível de sua duração no âmbito de sua capacidade, e só guarda

a informação por um período muito curto. O controle que opera no sistema de curto prazo, pode ser automático ou sujeito ao controle voluntário. Para maximizar a utilização do tempo, no que tange a maneira que se faz alguma coisa, há o processo de automatizar, ou seja, praticar uma tarefa até que ela possa ser realizada com o mínimo esforço da consciência. Percebe-se, assim, que a pessoa consegue fazer mais coisas ao mesmo tempo. Observa-se este fato quando comparados leitores iniciantes e experientes; os últimos automatizam muitas palavras e têm a capacidade de decodificar as palavras automatizadas.

Segundo Perassinoto, Boruchovitch e Oliveira (2012) várias classificações são usadas para se compreender as estratégias de aprendizagem. Weinstein e Mayer (1985) dividem em cinco: 1) estratégias de ensaio,; 2) de elaboração; 3) de organização ou de planejamento; 4) de monitoramento da compreensão; 5) afetivas. As estratégias de ensaio correspondem às que fazem o aluno repetir o procedimento de aprendizagem várias vezes, tanto pela fala quanto pela escrita. As estratégias de elaboração asseguram a realização de conexões do material novo a ser aprendido com o velho e familiar. Exemplos disso são: reescrever, resumir, criar, tomar notas que vão além de somente repetir, criar e responder perguntas do material a ser aprendido. As estratégias de organização estão relacionadas com a estrutura do material a ser aprendido, seja subdividindo-o em partes, seja fazer uma identificação por semelhança ou conexão, possibilitando criar uma hierarquia ou rede de conceitos. As estratégias de monitoramento da compreensão fornecem ao indivíduo a consciência do processo educativo em que está inserido, de forma que seja ou não capaz de captar e absorver o conteúdo que está sendo ensinado. Exemplo dessa estratégia é, que ao perceber que não compreendeu, toma alguma providência, provoca autoquestionamentos ao verificar seu entendimento, estabelece metas e permite modificar-se ao usar outra estratégia, se for necessário. Controlar a ansiedade, manter a motivação, controlar a frustração, manter o desempenho e o tempo adequadamente, conseguir concentrar-se, ou seja, eliminar sentimentos desagradáveis compreendem estratégias afetivas.

Zimmerman e Martinez-Pons (1986) trazem outra divisão de estratégias de aprendizagem em quatorze tipos: autoavaliação, organização, transformação, estabelecimento de metas, planejamento, busca de informação, registro de informação, automonitoramento, organização do ambiente, busca de ajuda, revisão, ensaio, memorização e revisão.

Pesquisadores como Dembo (1994), Boruchovitch (1999), Boruchovitch e Santos (2006) e Oliveira et al. (2010), concordam que é possível classificar as estratégias de aprendizagem como cognitivas e metacognitivas. As cognitivas são ações que facilitam o armazenamento, a recuperação e a posterior recuperação do que foi aprendido, sendo a repetição, a elaboração e a organização da informação, seus exemplos. Já o uso da metacognição implica na capacidade do aluno pensar sobre o próprio pensamento. Nessa linha, Boruchovitch (1999) e Perassinoto, Boruchovitch e Oliveira (2012) apontam, ainda, que a metacognição abarca a capacidade de planejamento, monitoramento, regulação do próprio aprendizado e, como consequência, o autoconhecimento e a administração enquanto aprende. As estratégias metacognitivas são mais sofisticadas que as cognitivas. Cunha e Boruchovitch (2012) consideram que bons alunos utilizam estratégias de aprendizagem tanto cognitivas como metacognitivas, que asseguram aquisição, organização e utilização do seu conhecimento como regulador do progresso cognitivo. Há dois processos de padrões de processamento de informações adotados pelos alunos para aprender conteúdos: o processamento superficial e o profundo. As estratégias cognitivas simples têm, por exemplo, o recitar, o repetir e o destacar, o que garante a compreensão superficial, enquanto que as profundas incluem criar analogias, paráfrase e fazer anotações criteriosas.

Dembo (1994), Boruchovitch (1999), Boruchovitch e Santos (2006) e Oliveira et al. (2010) abordam que as estratégias metacognitivas são os procedimentos que envolvem o planejamento, a regulação dos processos cognitivos e o monitoramento. Há duas dimensões de estratégias metacognitivas. A primeira concentra três aspectos: o conhecimento do aprendiz sobre si mesmo, o conhecimento sobre a tarefa e o conhecimento de estratégias de aprendizagem. A segunda assegura as estratégias de planejamento, que seriam como o aluno viabiliza os objetivos para o estudo; as estratégias de monitoramento, que fornecem a conscientização sobre a própria compreensão, e as estratégias de regulação, que permitem reparar déficits e modificar seu comportamento de estudo. As variedades de definições de estratégias de aprendizagem estão mais relacionadas aos diferentes nomes que lhes são atribuídos do que aos seus reais significados.

Embora exista vasta gama de classificação de estratégias de aprendizagem, no presente trabalho optou-se por usar as propostas por Santos e Boruchovitch (2011) e Cunha e Boruchovitch (2012), de estratégias de

aprendizagem cognitivas e metacognitivas. Boruchovitch (1999) escreve que a metacognição pode apresentar três tipos de controle: planejamento, monitoramento e regulação. As estratégias de planejamento envolvem uma sequência de atividades de forma organizada, para aprendizagem de uma tarefa, como por exemplo: antecipar quanto tempo será necessário para completar uma dada tarefa; estabelecer metas a serem realizadas. As estratégias de monitoramento compreendem a capacidade de o sujeito supervisionar o seu próprio processo de aprendizagem. Por exemplo, manter a atenção ao ler um texto; avaliar a própria compreensão ao fazer autoquestionamentos. As estratégias de regulação permitem ao aluno perceber a sua compreensão e, se não entendeu, voltar a ler; responder as questões mais fáceis e, depois, voltar às mais difíceis.

Boruchovitch, Costa e Neves (2005) relatam que há convergência entre estudiosos quanto à melhora, de forma expressiva, com relação ao desempenho escolar dos alunos quando ocorre intervenção em estratégias de aprendizagem. Como todos os problemas sociais, políticos, econômicos e culturais não estão sós, no contexto dos problemas educacionais brasileiros, uma inegável incapacidade de ensinar também coexiste. Chama a atenção, a importância de se atuar no sentido de modificar as práticas pedagógicas e focalizar a atenção nos métodos e técnicas, para instrumentalizar os docentes, de forma a desenvolver estratégias e hábitos de estudo em seus alunos. Essas estratégias contribuem para suprir deficiências no processamento de informações em diversas áreas.

Segundo Cunha e Boruchovitch (2012), poucos são os estudos nacionais que têm como objetivo conhecer, especificamente, o professor atuando como estudante em formação continuada e suas estratégias de aprendizagem. Boruchovitch, Costa e Neves (2005) relatam que a maioria dos estudos é proveniente da literatura internacional, como o de Quezada (2005), que realizou uma pesquisa com professoras do primeiro ano do curso de Educação infantil da Universidade Autônoma do Sul de Talca, e investigou as estratégias de aprendizagem, ao utilizarem inventário de Estratégias de Estudo e Aprendizagem. Por este estudo constatou que o uso de estratégias de aprendizagem de professores ou futuros professores é, em geral, inadequado ou superficial.

Santos e Boruchovitch (2011) e Boruchovitch e Santos (2006) indicam que as estratégias de aprendizagem são formadas por outros elementos mais simples, como as técnicas de aprendizagem e as habilidades. O uso dessas

técnicas é realizado de maneira reflexiva e não apenas de forma mecânica, exigindo algumas habilidades. É possível considerar que tais estratégias revelam um caráter consciente e intencional, em que estão envolvidos processos de tomada de decisões por parte do aluno, ajustadas ao objetivo que ele pretende alcançar. É necessário saber como, quando e por que utilizá-las, bem como controlar sua maior ou menor eficácia e modificá-las em função da tarefa. A motivação dos alunos torna-se necessária para que haja um envolvimento favorável na tomada de decisões, no instante da resolução de uma tarefa. Eficientes usuários de estratégias geralmente apresentam melhor noção de seus próprios pontos fortes e de suas necessidades.

Boruchovitch (2008) pressupõe que conhecer as variáveis com que o autor regula a aprendizagem, tendo como alvo alunos universitários, sobretudo aqueles em cursos de Formação de Professores, garante um passo inicial à formação de qualidade dos docentes. Devem-se consolidar relevantes propostas de estratégias de aprendizagem para o curso de formação universitária ou continuada do professor, pois será ele quem promoverá e construirá, em seus futuros alunos, a importância da autorregulação e o valor da aprendizagem. No próximo tópico será abordada, então, a relação dos professores e do uso das estratégias de aprendizagem.

6.1 Professor e o uso das Estratégias de Aprendizagem

Evidências que confirmam que os alunos não melhoram espontaneamente, tanto quanto poderiam, a sua maneira de estudar e de aprender ao longo do tempo, compreendem importantes contribuições para o estudo das estratégias de aprendizagem (SANTOS e BORUCHOVITCH, 2011; OLIVEIRA et al., 2010). Esses autores observam, também, que com o avanço da escolaridade os alunos adquirem técnicas para sistematizar e refletir na efetividade do aprendizado. Embora, no cotidiano da vida escolar, o aprender a aprender desempenhe um papel importante, constitui meta difícil de ser alcançada. O aluno pode aprender a aprender com pais e irmãos, e, também, com os educadores, no caso os professores, que emprestam suas estratégias mediante a manifestação das decisões que tomam. Infelizmente os professores nem sempre proporcionam possibilidades para o educando verificar as estratégias utilizadas. Nesse sentido,

poucos alunos possuem estratégias autênticas de aprendizagem; a maioria domina somente algumas técnicas de estudo, e outros, apenas procedimentos gerais como repetição, imitação e ensaio-erro. Os procedimentos e as estratégias, nos contextos das situações concretas, dependem da combinação de estratégia e do ensino dos conteúdos, pelo professor. O professor não é mero transmissor de conhecimento, mas intervém ao impor uma postura de fomentar os processos de aprendizagem, e mediante o qual o resultado do aprendizado deve acontecer.

Na visão de Santos e Boruchovitch (2011), ajudar os alunos a serem bons pensadores é produzir uma mudança qualitativa na maneira como os professores ensinam. A formação de professores pressupõe a necessidade de mudanças nos métodos para ensinar componentes da aprendizagem humana. A Psicologia Educacional deve priorizar que os futuros professores aprendam a ensinar e se tornem estudantes mais eficazes, bem como, ensinar a serem professores mais eficientes. Talvez, ao atingir a primeira meta, haja maior eficácia em atingir a segunda. Há necessidade de avaliação de programas de intervenção em estratégias de aprendizagem, para os cursos voltados para a formação de professores. Para o professor ensinar, ele deve ter construído estratégias pertinentes a sua formação acadêmica e profissional. Mas, para o professor ensinar os estudantes a usarem estratégias de aprendizagem, é fundamental que ele seja capaz de aprender a ensinar os conteúdos, de maneira efetiva.

Conforme Santos e Boruchovitch (2011), o professor necessita saber tanto ensinar quanto aprender. Como a capacidade de ensinar está diretamente relacionada à capacidade de aprender. Acredita-se que docentes conscientes dos processos do aprender a aprender e da empatia com o aluno, contribuem para a formação de alunos mais estratégicos e regulados. Um dos componentes importantes para a instrução dos professores é o de ajudar os estudantes a aprenderem a aprender. É possível que alguns docentes não acreditem na eficácia da instrução explícita acerca do uso das estratégias. Santos e Boruchovitch (2011) mencionam dois aspectos relevantes na formação de professores. O primeiro como aprendente, ao escolher, elaborar e organizar a informação que deve aprender e, o segundo, como ensinante, ao planejar a sua ação a fim de fornecer ao aluno um modelo de utilização estratégica dos procedimentos de aprendizagem.

Santos e Boruchovitch (2011) consideram que o professor tem papel fundamental quando exerce sua atividade de maneira estratégica, ao aprenderem um

controle consciente dos seus processos cognitivos de decisão no momento em que aprendem e, especialmente, no momento de ensinar. Deve-se permitir ao professor a criação de momentos para refletir sobre suas práticas e seus saberes, e mais importante, ao ver-se ora como aprendente ora como ensinante. Deve-se, ainda, permitir que ele corrobore estratégias entre os pares de sua profissão, que não podem estar dissociados nesse processo. Tanto para vida profissional, quanto para a pessoal, bons docentes devem colocar em prática o aprender continuado e incluir-se sempre na condição de estudantes, na prática pedagógica. A escola, de modo geral, fornece a pertinência dos estudos de estratégias de aprendizagem, da motivação no contexto escolar e, também, do conhecimento do processamento do aprendizado, de forma que sejam acessíveis aos principais protagonistas, tais como, professores e alunos. Frente ao exposto, o foco central da presente pesquisa está pautado na realização de um levantamento da motivação e das estratégias para aprender, de professores do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE e, assim, no próximo tópico são elucidados os objetivos.

7 DELINEAMENTO DA PESQUISA

7.1 OBJETIVOS

Tendo em vista o que foi apresentado, algumas questões podem ser colocadas: Qual a qualidade motivacional dos professores na formação continuada do PDE? Quais estratégias de aprendizagem utilizam os professores cursistas da formação continuada do PDE? Para responder a essas questões foram formulados os seguintes objetivos:

Caracterizar, descritivamente, o perfil dos professores participantes.

Criar instrumentos e levantar evidências de validade para os instrumentos de estratégias de aprendizagem e motivação dos professores.

Realizar levantamento da motivação no contexto escolar e das estratégias de aprendizagem, de professores do PDE, da rede estadual do Paraná.

Averiguar se há diferença na motivação e nas estratégias de aprendizagem entre professores que estão no início do PDE, aqueles que se encontram em curso (andamento) e os egressos.

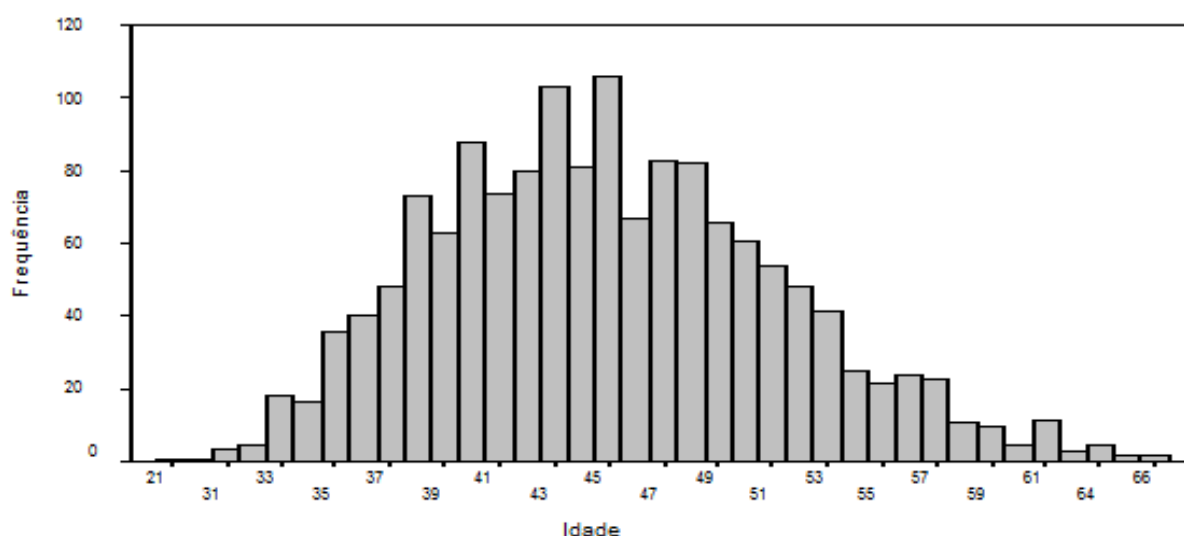
Verificar a relação entre o uso das estratégias de aprendizagem e a qualidade motivacional para aprender, de professores do PDE.

7.2 MÉTODO

7.2.1 Participantes

Dos 5950 professores cursistas que estavam em diferentes etapas de formação continuada, 26,38%, ou seja, 1570 participaram da pesquisa. Destes, 43% ($n=675$) se encontravam no início do primeiro ano de formação do PDE, turma de 2014; 33% ($n=518$), no segundo ano de formação do PDE, turma de 2013; e 24% ($n=377$) já concluíram o PDE, turma de 2012.

O sexo masculino representou 15,1% ($n=237$), o feminino 84,8% ($n=1332$) e um não respondente representou 0,1% ($n=1$). A idade média dos professores estudantes foi igual a 44 anos e 1 mês ($DP=6,41$), sendo a idade mínima de 30 anos e a máxima de 66 anos. Na Figura 1 é demonstrada a distribuição dos professores por idade.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Figura 1. Distribuição dos estudantes por idade.

7.2.2 Instrumentos

Foram utilizados dois instrumentos. O primeiro corresponde a uma escala de *continuum* motivacional para professores em formação continuada, adaptada por Cunha e Oliveira (2013), para o presente estudo (Apêndice A). Foi

elaborado a partir de uma Escala de Motivação de Estudante do Ensino Fundamental, questionário de *continuum* de motivação infantil (ver estudo de validação em Rufini, Bzuneck e Oliveira, 2011), com 29 itens e, também, uma versão da Escala Motivacional Acadêmica (ver estudo de validação em Guimarães e Bzuneck, 2008), com 31 itens.

Foram selecionados 47 itens, dos quais 12 itens (1, 15, 18, 20, 22, 24, 27, 29, 31, 38, 40 e 45) apontam para a desmotivação, 11 itens (3, 4, 8, 14, 12, 21, 28, 34, 35, 41 e 47) para a motivação extrínseca com regulação externa, 12 itens (5, 6, 7, 9, 10, 13, 17, 26, 30, 33, 37 e 46) para a motivação extrínseca com regulação introjetada, seis itens (2, 16, 23, 25, 42 e 44) para a motivação extrínseca com regulação identificada e seis itens (11, 19, 32, 36, 39 e 43) apontam para a motivação intrínseca.

O instrumento foi validado por meio da análise fatorial exploratória por Guimarães e Bzuneck (2008). Para o presente estudo, a escala foi adaptada para a realidade da formação continuada do PDE, por Cunha e Oliveira (2013). Do total de 29 itens da escala de *continuum* de motivação infantil, foram adaptados 25, como mostrado na Tabela 1.

A adaptação foi proposta após aplicação piloto e diálogo com os professores cursistas do PDE, visando principalmente retirar a conotação infantil em algumas questões do instrumento, além de procurar um vocabulário mais específico utilizado pelos cursistas. As questões atendem a uma escala Likert de cinco pontos, na qual a numeração varia de 1 a 5, mantendo o formato em figuras geométricas, conforme a escala original. Os sujeitos leem a questão e respondem na escala Likert. Exemplo: “Venho para o curso PDE porque é importante para meu futuro?” (Apêndice A). Do total de 31 itens da escala de motivação acadêmica, foram adaptados 22, conforme a Tabela 2.

Tabela 1 – Itens adaptados da Escala de Motivação de Estudante do Ensino Fundamental.

Item	Versão	
1	Original	Não sei, acho que não tem nada para se fazer na escola.
	Adaptada	Não sei, acho não tem nada para se fazer no curso PDE.
2	Original	Venho à escola para aprender mais
	Adaptada	Venho ao curso PDE para aprender mais.
4	Original	Venho para não me chamarem de burro
	Adaptada	Venho ao curso PDE para que as pessoas não considerem que sou menos inteligente.
5	Original	Venho à escola porque meus pais ficam alegres
	Adaptada	Venho ao curso PDE porque membros da comunidade escolar, da escola que eu trabalho, ficam satisfeitos comigo.
8	Original	Venho à escola para não reprovar
	Adaptada	Venho ao curso PDE para não reprovar
10	Original	Venho à escola porque meus pais querem que eu venha
	Adaptada	Venho ao curso PDE porque os coordenadores da escola querem que eu venha.
11	Original	Venho à escola porque me sinto bem aqui
	Adaptada	Venho ao curso PDE porque me sinto bem aqui
14	Original	Venho à escola para não ficar em casa
	Adaptada	Venho ao curso PDE para não ficar na escola.
15	Original	Não sei porque eu venho à escola, eu não gosto.
	Adaptada	Não sei porque eu venho ao curso PDE, eu não gosto.
16	Original	Venho à escola porque é aqui que se aprende
	Adaptada	Venho ao curso PDE porque é aqui que se aprende
17	Original	Venho à escola senão meus pais ficam bravos comigo
	Adaptada	Venho ao curso PDE porque senão a comunidade escolar da escola que eu trabalho ficam bravos comigo.
20	Original	Não sei porque venho, eu acho a escola chata.
	Adaptada	Não sei porque venho, eu acho o curso PDE chato.
25	Original	Venho para a escola porque é importante para o meu futuro
	Adaptada	Venho para ao curso PDE porque é importante para o meu futuro.
26	Original	Se eu não vier à escola meus pais ficam tristes, chateados.
	Adaptada	Se eu não vier ao curso PDE a direção, ou coordenação, ou corpo docente, ou alunos, da escola ficam tristes, chateados.
27	Original	Não tenho vontade de vir à escola.
	Adaptada	Não tenho vontade de vir ao curso PDE.
28	Original	Venho à escola para não receber faltas
	Adaptada	Venho ao curso PDE para não receber faltas.
32	Original	Venho à escola porque acho legal aprender
	Adaptada	Venho ao curso PDE porque acho legal aprender.
34	Original	Venho à escola para não ficar em casa
	Adaptada	Venho ao curso PDE para não ficar em casa.
35	Original	Venho à escola para responder à chamada
	Adaptada	Venho ao curso PDE para responder à chamada ou lista de presença.
36	Original	Venho à escola porque sinto prazer em aprender coisas novas
	Adaptada	Venho ao curso PDE porque sinto prazer em aprender coisas novas.
38	Original	Tenho preguiça de ir à escola.
	Adaptada	Tenho preguiça de ir ao curso PDE.
39	Original	Venho porque fico feliz quando estou na escola
	Adaptada	Venho porque fico feliz quando estou no curso PDE.
42	Original	Venho à escola para aprender
	Adaptada	Venho ao curso PDE para aprender.
43	Original	Venho porque eu gosto de vir à escola
	Adaptada	Venho porque eu gosto de vir ao curso PDE.
44	Original	Venho à escola para ser alguém na vida
	Adaptada	Venho ao curso PDE para ser um profissional melhor

Fonte: Elaborado pelo autor.

Tabela 2 - Itens adaptados da escala motivacional acadêmica.

Item	Versão	
3	Original	Venho à universidade porque a presença é obrigatória.
	Adaptada	Venho ao curso PDE porque a presença é obrigatória.
6	Original	Quero evitar que as pessoas me vejam como um aluno relapso.
	Adaptada	Quero evitar que as pessoas me vejam como um estudante relapso.
7	Original	Venho à universidade porque é isso que escolhi para mim.
	Adaptada	Venho ao PDE porque é isso que escolhi para mim.
9	Original	Venho à universidade porque quando eu sou bem sucedido me sinto importante
	Adaptada	Venho ao curso PDE porque quando eu sou bem sucedido me sinto importante.
12	Original	Por que acho que a cobrança de presença é necessária para que os alunos levem o curso a sério.
	Adaptada	Porque acho que a cobrança de presença é necessária para que os alunos (professor cursista-PDE) levem o curso PDE a sério.
13	Original	Venho porque é isso que esperam de mim.
	Adaptada	Venho ao PDE porque é isso que esperam de mim.
18	Original	Eu já tive boas razões para vir à universidade, mas, agora, tenho dúvidas sobre continuar.
	Adaptada	Eu já tive razões para vir ao curso PDE, mas, agora, tenho dúvidas sobre continuar.
19	Original	Porque para mim a universidade é um prazer.
	Adaptada	Porque para mim o curso PDE é um prazer.
21	Original	Venho à universidade para conseguir o diploma.
	Adaptada	Venho ao curso PDE apenas para conseguir o avanço na carreira.
22	Original	Venho à universidade porque enquanto estiver estudando não preciso trabalhar
	Adaptada	Venho ao PDE porque enquanto estiver estudando não preciso trabalhar.
	Original	Venho à universidade para conseguir o diploma
23	Adaptada	Venho ao curso PDE porque acredito que alguns anos a mais de estudo aumentarão minha competência no trabalho.
24	Original	Eu não sei, eu não entendo o que estou fazendo na universidade.
	Adaptada	Eu não sei, eu não entendo o que estou fazendo no curso PDE.
29	Original	Caso a frequência não fosse obrigatória poucos alunos assistiriam às aulas
	Adaptada	Caso a frequência não fosse obrigatória poucos alunos (professores cursista-PDE) assistiriam às aulas.
30	Original	Venho à universidade para provar a mim mesmo que sou capaz de completar meu curso
	Adaptada	Para provar para mim mesmo que sou uma pessoa inteligente.
31	Original	Eu não vejo por que devo vir à universidade
	Adaptada	Eu não vejo porque devo vir ao curso PDE.
33	Original	Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem sucedido nos meus estudos
	Adaptada	Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem sucedido nos meus estudos.
37	Original	Venho à universidade porque meus pais me obrigam
	Adaptada	Venho ao curso PDE porque a direção, ou a coordenação, ou corpo docente da escola me obrigam.
40	Original	Eu realmente sinto que estou perdendo meu tempo na universidade
	Adaptada	Eu realmente sinto que estou perdendo meu tempo no curso PDE.
41	Original	Venho à universidade porque a frequência nas aulas é necessária para a aprendizagem
	Adaptada	Venho ao curso PDE porque a frequência nas aulas é necessária para a aprendizagem.
45	Original	Eu não vejo que diferença faz vir à universidade
	Adaptada	Eu não vejo diferença que faz vir ao curso PDE.
46	Original	Venho à universidade para provar a mim mesmo que sou capaz de completar meu curso
	Adaptada	Venho ao curso PDE para provar a mim mesmo que sou capaz de completar meu curso.
47	Original	Venho à universidade porque acho que a frequência deve ser obrigatória
	Adaptada	Venho ao curso PDE porque acho que a frequência deve ser obrigatória.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O segundo instrumento utilizado para a pesquisa foi a Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem (EAVAP), com 36 itens de autoria de Santos e Boruchovitch (2011) (Apêndice B). Deles, 22 itens (1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 14, 15, 16, 18, 19, 21, 23, 29, 30, 31, 32, 34 e 36) apontam a utilização de estratégias cognitivas, 13 itens (3, 9, 12, 13, 17, 20, 22, 24, 25, 26, 28, 33 e 35) para as estratégias metacognitivas e um (27) aponta para a ausência de estratégia de

aprendizagem. As questões propostas atenderam a uma escala Likert de três pontos, na qual foram atribuídas as opções sempre (2 pontos), às vezes (1 ponto) e nunca (0 ponto). Os sujeitos leem as questões e as respondem, como por exemplo: “Anotar na íntegra as explicações do professor” (Apêndice B).

7.2.3 Procedimento

Após a autorização da Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED/PR (Anexo 1) e declaração de responsabilidade do pesquisador (Anexo 2), o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, da Universidade Estadual de Londrina – UEL e, após aprovação (Anexo 3), a pesquisa foi viabilizada.

Os participantes assinaram um termo impresso de consentimento livre e esclarecido (Anexo 4) ou *on-line* (Anexo 5). A coleta foi presencial e realizada por formulário impresso, ou por *e-mail* no formulário *on-line* (Anexo 6) para quem está cursando o primeiro e o segundo ano de formação. Foi realizada por *e-mail* no formulário *on-line* para os egressos e outros professores, devido a se encontrarem em diversas cidades e diferentes locais de trabalho. Para tanto, os Núcleos Regionais de Educação disponibilizaram o envio do formulário para a relação de *e-mails* dos professores da turma de 2012, concluintes do PDE, e, também, para a turma de 2013. Em fevereiro de 2014 foram enviados para turma de 2014. A coleta toda foi realizada em 60 dias, aproximadamente.

Cabe esclarecer que, na coleta *on-line*, foi enviado um *link* a cada professor cursista, por *e-mail*. Ao ativar o *link*, o participante era direcionado primeiramente ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo 5) e, somente na sequência, tinha acesso a uma nova janela que o conduzia à página inicial do instrumento (Anexo 6). Salienta-se, ainda, que cada professor cursista, na condição de estudante, acessou as demais páginas da escala e da referida pergunta somente após a confirmação realizada na caixa de seleção e destinada à autorização para participação na pesquisa.

Por intermédio da coordenação regional do PDE em Londrina, o coordenador estadual do PDE do estado do Paraná atendeu, em fevereiro de 2014, minha solicitação de comunicar, na reunião estadual dos coordenadores regionais do PDE dos Núcleos Regionais de Ensino, para a turma de 2014, a importância dos

professores cursistas responderem à pesquisa, mesmo não havendo obrigatoriedade. Todos os 32 coordenadores regionais do PDE receberam uma carta enviada e assinada por mim, que foi entregue pessoalmente pelo coordenador estadual do PDE, solicitando a colaboração efetiva dos coordenadores regionais. Após essa comunicação, todos os coordenadores regionais colaboraram na divulgação do questionário *on-line*.

Os professores das turmas de 2012, 2013 e 2014 responderam os formulários, presencialmente, nas cidades de Londrina, Maringá, Apucarana e Cornélio Procopio, totalizando 647 formulários impressos e 224 formulários *on-line*, diretamente no laboratório de informática, durante aula do curso de formação tecnológica, em suas respectivas cidades. Contudo, 699 professores responderam à distância o questionário *on-line*, em diversas cidades do estado do Paraná, correspondendo a 44,52% do total de professores que participaram da pesquisa. Não estão neste total de questionários respondidos, 12 formulários, sendo sete respondidos de forma indevida por marcarem uma só letra ou por deixarem respostas sem preenchimento, e cinco formulários que não continham o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido devidamente assinado. Desconsiderou-se, também, 12 formulários *on-line* que foram enviados após a data final estabelecida para a entrega.

No início da coleta, segundo a opinião de alguns professores, a obrigatoriedade da identificação inibiria a participação de número maior de professores cursistas. Ao saber deste fato, empenhei-me em mandar, por vários dias, mensagens para os *e-mails* dos professores que tinham respondido o questionário, pedindo-lhes a gentileza de divulgarem aos amigos e relatarem a importância de também responderem, o que de fato colaborou para que vários professores se comprometessem em ajudar e a incentivar outros. Contatei, por telefone, a estrutura regional administrativa do PDE, situada nas Instituições de Ensino Superior (IES), nas cidades de Londrina e Maringá, e outros polos regionais do Estado do Paraná, solicitando ajuda na divulgação. Também contatei as 32 regionais, de forma contínua e dinâmica, para que não se esquecessem de enviar os comunicados com os *links* e de divulgar nos eventos, reuniões regionais ou formações continuadas, em seus respectivos núcleos regionais, para que respondessem o questionário. Foram, no mínimo, três ligações para cada regional,

ou seja, mais de 100 telefonemas apenas para as regionais de ensino localizadas em diversas cidades do Estado do Paraná.

7.2.4 Análises

Os dados foram organizados em planilha Excel e submetidos às análises estatísticas descritiva e inferencial, com uso do programa estatístico SPSS, com o intuito de atender aos objetivos propostos na pesquisa e cujos resultados serão mencionados a seguir.

8 RESULTADOS

A seguir serão atendidos os resultados descritos por seus respectivos objetivos.

Primeiro objetivo: Caracterizar, descritivamente, o perfil dos professores participantes.

No que se refere à formação dos professores, nas Tabelas 3, 4 e 5 são apresentadas as disciplinas de primeira, segunda e terceira formações, bem como as frequências absolutas (F) e relativas (%) de professores participantes. Cada um poderia informar até três formações, como, por exemplo, um professor licenciado em Ciências poderia, também, ser formado em Biologia e Química.

Tabela 3 - Primeira Formação.

Disciplinas	F	%
Pedagogia	177	11,3
Arte	57	3,6
Biologia	50	3,2
Ciências	131	8,3
Educação Profissional e Formação de Docentes	8	0,5
Educação Especial	23	1,5
Educação Física	123	7,8
Filosofia	17	1,1
Física	30	1,9
Geografia	109	6,9
Gestão Escolar	6	0,4
História	133	8,5
Língua Portuguesa	334	21,3
Língua Estrangeira Moderna – L.E.M. Inglês	56	3,6
Matemática	229	14,5
Química	30	1,9
Sociologia	1	0,1
Informática	1	0,1
Diretor(a)	2	0,1
L. E.M. Espanhol	2	0,1
Ciências Contábeis	3	0,2
Ciências Sociais	2	0,1
Agronomia	10	0,6
Direito	1	0,1
Licenciatura – Teatro	1	0,1
Psicologia	1	0,1
Medicina Veterinária	1	0,1
Administração	5	0,3
Engenharia de alimentos	2	0,1
Total	1545	98,4
Não responderam	25	1,6
Total	1570	1570

Fonte: Elaborado pelo autor.

Pela Tabela 3 observou-se que 1545 professores responderam sobre sua formação e somente 25 não responderam. As categorias mais citadas foram, em ordem decrescente, as formações de Língua Portuguesa, Matemática, Pedagogia, História e Ciências.

Tabela 4 – Segunda formação indicada pelo professor.

Disciplinas	F	%
Pedagogia	17	1,1
Arte	2	0,1
Biologia	24	1,5
Ciências	17	1,1
Educação Especial	10	0,6
Educação Física	2	0,1
Filosofia	1	0,1
Física	15	1
Geografia	6	0,4
História	10	0,6
Língua Portuguesa	7	0,4
Língua Estrangeira Moderna - Inglês	119	7,6
Matemática	59	3,8
Química	12	0,8
Língua Estrangeira Moderna Espanhol	5	0,3
Ciências Contábeis	1	0,1
Ciências Sociais	1	0,1
Total	308	19,6
Não responderam	1262	80,4
Total	1570	100

Fonte: Elaborado pelo autor.

Pela Tabela 4 pode-se verificar que 308 professores responderam sobre a segunda formação, representando 19,6%. A categoria mais citada foi a de Língua Estrangeira Moderna – Inglês, representando 7,6% ($n=119$).

Tabela 5 – Terceira Formação indicada pelo Professor.

Disciplina	F	%
Pedagogia	2	0,1
Biologia	2	0,1
Filosofia	1	0,1
Física	1	0,1
LEM_Inglês	1	0,1
Matemática	1	0,1
Química	5	0,3
Sociologia	1	0,1
LEM_Espanhol	2	0,1
Total	16	1,0
Não Responderam	1554	99
Total	1570	100

Fonte: Elaborado pelo autor.

A terceira formação foi respondida por 16 professores correspondendo a 1% (Tabela 5). As categorias mais citadas foram Química ($n=5$) e Pedagogia, Língua Estrangeira Moderna – Inglês e Biologia ($n=2$, cada uma).

Na Tabela 6 são apresentadas as frequências absoluta e relativa, das respostas sobre a primeira função administrativa exercida pelos professores avaliados na rede Estadual de Ensino do Paraná.

Tabela 6 - Primeira Função Administrativa informada pelo Professor.

Função Administrativa	F	%
Pedagogo (a), Orientação ou Supervisão Escolar	165	10,5
Gestor Escolar	22	1,4
Núcleo Regional de Educação – NRE	12	0,8
SEED	01	0,1
Readaptado (a)	07	0,4
Total	207	13,2
Não Responderam	1363	86,8
Total	1570	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor.

Do total de professores avaliados, 13,2% ($n=207$) responderam que exerceram uma Função Administrativa, sendo que a categoria mais citada foi a de Pedagogo (a), Orientação ou Supervisão Escolar, que representou 10,5% ($n=165$). A função de Gestor Escolar, tais como, Diretor ou Vice-diretor de escola, representou 1,4% ($n=22$). Os que trabalham em funções administrativas ou pedagógicas, do Núcleo Regional de Ensino, representaram 0,8% ($n=12$). Somente um professor possuía uma segunda função administrativa na SEED/PR, representando 0,1% ($n=1$) (Tabela 6). Os demais 99,9% ($n=1569$) não responderam a questão relativa à segunda função administrativa.

Os professores também informaram se lecionavam uma ou mais disciplinas. Na Tabela 7 são apresentadas as frequências absolutas e relativas de professores que ministraram somente uma disciplina e, na Tabela 8, os resultados daqueles que ministraram duas disciplinas.

Tabela 7 - Apenas uma disciplina indicada pelo Professor.

Disciplinas	F	%
Pedagogia	24	1,5
Arte	57	3,6
Biologia	41	2,6
Ciências	124	7,9
Educação Profissional e Formação de Docentes	19	1,2
Educação Especial	55	3,5
Educação Física	109	6,9
Filosofia	13	0,8
Física	31	2,0
Geografia	105	6,7
Gestão escolar	1	0,1
História	127	8,1
Língua Portuguesa	315	20,1
Língua Estrangeira Moderna – Inglês	57	3,6
Matemática	221	14,1
Química	29	1,8
Sociologia	1	0,1
Didática	1	0,1
Orientação	1	0,1
Informática	2	0,1
Direitor(a)	3	0,2
Sala de Recursos	2	0,1
Língua Estrangeira Moderna – Espanhol	3	0,2
Ciências Contábeis	1	0,1
Agricultura	10	0,6
Núcleo Regional de Ensino-NRE	4	0,3
Readaptado(a)	1	0,1
Ensino Religioso	2	0,1
Administração	4	0,3
Total	1363	86,8
Não Responderam	207	13,2
Total	1570	100

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os professores que lecionaram somente uma disciplina representaram 86,8% ($n=1363$). A disciplina com o maior número de professores foi Língua Portuguesa, correspondente a 20,1% ($n=315$), seguida por Matemática, com 14,1% ($n=221$), História, com 8,1% ($n=127$) e Ciências, que compreendeu aulas no Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º anos, com 7,9% ($n=124$).

Tabela 8 - Segunda disciplina informada pelo Professor.

Disciplinas	F	%
Arte	4	0,3
Biologia	20	1,3
Ciências	33	2,1
Educação Profissional e Formação de Docentes	4	0,3
Educação Especial	15	1,0
Educação Física	2	0,1
Filosofia	1	0,1
Física	23	1,5
Geografia	2	0,1
História	9	0,6
Língua Portuguesa	2	0,1
Língua Estrangeira Moderna - Inglês	117	7,5
Matemática	49	3,1
Química	7	0,4
Sociologia	2	0,1
Prática de Ensino	1	0,1
Língua Estrangeira Moderna - Espanhol	4	0,3
Agricultura	1	0,1
Total	296	18,9
Não responderam	1274	81,1
Total	1570	100,0

Fonte: Elaborado pelo autor.

Pela Tabela 8 constatou-se que os professores que lecionaram uma segunda disciplina corresponderam a 18,9% ($n=296$). A disciplina mais citada foi Língua Estrangeira Moderna-Inglês, correspondente a 7,5% ($n=117$).

Os professores que lecionaram uma terceira disciplina representaram 0,3% ($n=5$), sendo um a disciplina de Educação Especial, um a de Filosofia e três a de Química e 99,7% ($n=1565$), nunca lecionaram três disciplinas.

Nas Tabelas 9 e 10 são demonstrados os municípios em que os professores lecionam, sendo que alguns trabalham em dois municípios. Observou-se que, dos 399 municípios do Estado do Paraná, participaram da pesquisa professores que trabalham em 292 (73,2%).

Tabela 9 – Municípios do Estado do Paraná informados pelos Professores.

Municípios	F	%	Municípios	F	%	Municípios	F	%
Abatiá	1	0,1	Coronel Vivida	5	0,3	Juranda	1	0,1
Agudos do Sul	1	0,1	Cruz Machado	3	0,2	Jussara	2	0,1
Almirante Tamandaré	13	0,8	Cruzeiro do Iguaçu	1	0,1	Kaloré	4	0,3
Altamira do Paraná	1	0,1	Cruzeiro do Oeste	2	0,1	Lapa	10	0,6
Altônia	4	0,3	Cruzmalina	2	0,1	Laranjeiras do Sul	11	0,7
Alto Paraná	3	0,2	Curitiba	65	4,1	Leópolis	5	0,3
Alto Piquiri	2	0,1	Curiúva	3	0,2	Lidianópolis	1	0,1
Alvorada do Sul	9	0,6	Diamante d'Oeste	2	0,1	Loanda	5	0,3
Amaporã	5	0,3	Diamante do Norte	2	0,1	Lobato	1	0,1
Anahy	2	0,1	Dois Vizinhos	7	0,4	Londrina	155	9,9
Andirá	2	0,1	Douradina	1	0,1	Mallet	1	0,1
Ângulo	1	0,1	Doutor Camargo	8	0,5	Mamborê	1	0,1
Antonina	2	0,1	Enéas Marques	3	0,2	Mandaguaçu	10	0,6
Apucarana	31	2	Engenheiro Beltrão	1	0,1	Mandaguari	13	0,8
Arapongas	42	2,7	Faxinal	4	0,3	Mandirituba	1	0,1
Arapoti	3	0,2	Fazenda Rio Grande	2	0,1	Mangueirinha	4	0,3
Arapuã	1	0,1	Fernandes Pinheiro	1	0,1	Manoel Ribas	6	0,4
Araucária	3	0,2	Figueira	2	0,1	Marechal Cândido Rondon	6	0,4
Ariranha do Ivaí	1	0,1	Flor da Serra do Sul	3	0,2	Marialva	10	0,6
Assaí	7	0,4	Floraí	1	0,1	Marilândia do Sul	1	0,1
Assis Chateaubriand	12	0,8	Floresta	2	0,1	Marilena	3	0,2
Astorga	8	0,5	Florestópolis	4	0,3	Mariluz	5	0,3
Atalaia	1	0,1	Formosa do Oeste	2	0,1	Maringá	79	5
Balsa Nova	1	0,1	Foz do Iguaçu	19	1,2	Mariópolis	1	0,1
Bandeirantes	8	0,5	Foz do Jordão	1	0,1	Marmeleiro	1	0,1
Barbosa Ferraz	9	0,6	Francisco Alves	1	0,1	Matinhos	2	0,1
Barracão	4	0,3	Francisco Beltrão	11	0,7	Medianeira	4	0,3
Bela Vista do Paraíso	11	0,7	General Carneiro	1	0,1	Miraselva	1	0,1
Bituruna	4	0,3	Goioerê	1	0,1	Moreira Sales	1	0,1
Boa Esperança do Iguaçu	1	0,1	Goioxim	1	0,1	Morretes	2	0,1
Boa Esperança	3	0,2	Grandes Rios	1	0,1	Munhoz de Melo	1	0,1
Bocaiúva do Sul	1	0,1	Guaíra	4	0,3	Nossa Senhora das Graças	1	0,1
Bom Jesus do Sul	1	0,1	Guairaçá	2	0,1	Nova Esperança do Sudoeste	1	0,1
Borrazópolis	6	0,4	Guapirama	2	0,1	Nova Esperança	3	0,2
Braganey	1	0,1	Guaporema	1	0,1	Nova Fátima	7	0,4
Brasilândia do Sul	1	0,1	Guaraci	5	0,3	Nova Laranjeiras	4	0,3
Cafeara	1	0,1	Guaranaçu	3	0,2	Nova Prata do Iguaçu	2	0,1
Cafelândia	4	0,3	Guarapuava	15	1	Nova Santa Bárbara	1	0,1
Califórnia	3	0,2	Guaratuba	5	0,3	Nova Santa Rosa	1	0,1
Cambará	5	0,3	Honório Serpa	1	0,1	Novo Itacolomi	1	0,1
Cambé	41	2,6	Ibaiti	7	0,4	Ortigueira	3	0,2
Cambira	6	0,4	Ibema	2	0,1	Ouro Verde do Oeste	1	0,1
Campina Grande do Sul	2	0,1	Ibiporã	22	1,4	Paiçandu	14	0,9
Campina da Lagoa	2	0,1	Icaraíma	1	0,1	Palmas	3	0,2
Campina do Simão	1	0,1	Imbaú	1	0,1	Palmeira	5	0,3
Campo Bonito	1	0,1	Imbituva	3	0,2	Palmital	6	0,4
Campo Largo	10	0,6	Inácio Martins	1	0,1	Palotina	2	0,1
Campo Magro	2	0,1	Inajá	1	0,1	Paraíso do Norte	5	0,3
Campo Mourão	1	0,1	Indianópolis	3	0,2	Paranaguá	15	1
Cândido de Abreu	5	0,3	Ipiranga	1	0,1	Paranavaí	12	0,8
Cantagalo	3	0,2	Iporã	1	0,1	Pato Branco	5	0,3
Capanema	1	0,1	Iracema do Oeste	3	0,2	Paula Freitas	1	0,1
Capitão Leônidas	3	0,2	Iracati	2	0,1	Perola	2	0,1
Marques	1	0,1	Iretama	2	0,1	Piên	3	0,2
Carlópolis	1	0,1	Itambaracá	5	0,3	Pinhais	6	0,4
Cascavel	37	2,4	Itambé	4	0,3	Pinhalão	5	0,3
Castro	2	0,1	Itaúna do Sul	1	0,1	Pinhão	2	0,1
Catanduvas	5	0,3	Ivaí	1	0,1	Piraí do Sul	2	0,1
Centenário do Sul	4	0,3	Ivaiporã	14	0,9	Piraquara	4	0,3
Cerro Azul	1	0,1	Ivaté	2	0,1	Pitanga	13	0,8
Chopinzinho	3	0,2	Ivatuba	1	0,1	Pitangueiras	2	0,1
Cianorte	3	0,2	Jaboti	4	0,3	Planaltina do Paraná	1	0,1
Cidade Gaúcha	3	0,2	Jacarezinho	5	0,3	Ponta Grossa	17	1,1
Civelândia	1	0,1	Jaguapitã	7	0,4	Pontal do Paraná	1	0,1
Colombo	7	0,4	Jaguariaíva	4	0,3	Porecatu	8	0,5
Colorado	4	0,3	Jandaia do Sul	5	0,3	Porto Rico	1	0,1
Congonhinhas	5	0,3	Janiópolis	4	0,3	Porto Vitória	1	0,1
Contenda	2	0,1	Japira	2	0,1	Prado Ferreira	4	0,3
Corbélia	3	0,2	Jardim Alegre	10	0,6			
Cornélio Procopio	18	1,1	Jataizinho	3	0,2			
			Jesuítas	1	0,1			
			Joaquim Távora	2	0,1			

Tabela 9 – Municípios do Estado do Paraná informadas pelos Professores. (continuação)

Municípios	F	%	Municípios	F	%	Municípios	F	%
Primeiro de Maio	3	0,2	Stª Cecília do Pavão	5	0,3	Saudade do Iguaçu	1	0,1
Prudentópolis	3	0,2	Stª Cruz de M. Castelo	2	0,1	Sengés	2	0,1
Quatro Barras	1	0,1	Santa Fé	4	0,3	Sertaneja	4	0,3
Quatro Pontes	1	0,1	Santa Helena	3	0,2	Sertanópolis	1	0,1
Quedas do Iguaçu	6	0,4	Santa Isabel do Ivaí	2	0,1	Siqueira Campos	11	0,7
Quitandinha	1	0,1	Santa Izabel do Oeste	1	0,1	Tamarana	2	0,1
Ramilândia	2	0,1	Santa Lucia	1	0,1	Telêmaco Borba	10	0,6
Rancho Alegre	3	0,2	Santa Maria do Oeste	3	0,2	Terra Boa	2	0,1
Realeza	2	0,1	Santa Mariana	7	0,4	Terra Rica	2	0,1
Rebouças	1	0,1	Stª Terezinha de Itaipu	3	0,2	Terra Roxa	3	0,2
Renascença	1	0,1	Santo Antônio da Platina	2	0,1	Tibagi	2	0,1
Reserva do Iguaçu	1	0,1	Santo Antônio do Caiuá	2	0,1	Toledo	15	1
Reserva	8	0,5	Stº Antônio do Paraíso	3	0,2	Tomazina	7	0,4
Ribeirão Claro	2	0,1	Stº Antônio do Sudoeste	4	0,3	Tupassi	2	0,1
Ribeirão do Pinhal	2	0,1	São Carlos do Ivaí	1	0,1	Turvo	3	0,2
Rio Azul	4	0,3	São Jerônimo da Serra	14	0,9	Ubiratã	7	0,4
Rio Bom	2	0,1	São João do Caiuá	1	0,1	Umuarama	6	0,4
Rio Bonito do Iguaçu	2	0,1	São João do Ivaí	4	0,3	União da Vitória	7	0,4
Rio Branco do Sul	3	0,2	São João	1	0,1	Uraí	13	0,8
Rio Negro	3	0,2	São Jorge d'Oeste	3	0,2	Verê	3	0,2
Rolândia	27	1,7	São Jorge do Ivaí	2	0,1	Virmond	1	0,1
Roncador	2	0,1	São J. do Patrocínio	1	0,1	Vitorino	1	0,1
Rondon	3	0,2	São José dos Pinhais	8	0,5	Wenceslau Braz	3	0,2
Rosário do Ivaí	3	0,2	São Mateus do Sul	3	0,2	Xambrê	2	0,1
Sabáudia	3	0,2	São Pedro do Iguaçu	1	0,1	Total	1552	98,9
Salgado Filho	4	0,3	São Pedro do Ivaí	1	0,1	Não responderam	18	1,1
Salto do Itararé	1	0,1	São Sebast. da Amoreira	9	0,6			
Salto do Lontra	2	0,1	São Tomé	4	0,3			
Santa Amélia	2	0,1	Sarandi	13	0,8			
						Total	1570	100

Fonte: Elaborado pelo autor.

Dos 1570 participantes da pesquisa, 98,9% ($n=1552$) responderam a questão referente à cidade que trabalhavam e somente 18 professores não responderam. As cidades com maior frequência de professores foram: Londrina com 9,9% ($n=155$), Maringá com 5,0% ($n=79$), Curitiba com 4,1% ($n=65$), Arapongas 2,7% ($n=42$), Cambé 2,6% ($n=41$), Cascavel 2,4% ($n=37$), Apucarana 2,0% ($n=31$), seguidas por Rolândia 1,7% ($n=27$), Ibiporã 1,4% ($n=22$), Foz do Iguaçu 1,2% ($n=19$) e Cornélio Procopio 1,1% ($n=18$).

Somente 12 professores (0,8%) relataram que ministram aulas em outro município, dos quais, dois em Sarandi e um em cada uma das outras 11 cidades (Tabela 10).

Tabela 10 – Professores que trabalham em segundo município

CIDADE	F	%
Abatiá	1	0,1
Cambé	1	0,1
Campo Largo	1	0,1
Cascavel	1	0,1
Cruzmalina	1	0,1
Janiópolis	1	0,1
Marialva	1	0,1
Pinhais	1	0,1
Rondon	1	0,1
Sarandi	2	0,1
Terra Boa	1	0,1
Total	12	0,8
Não responderam	1558	99,2
Total	1570	100

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na Tabela 11 é apresentada a distribuição dos professores participantes da pesquisa nos 32 Núcleos Regionais de Ensino – NRE do Estado do Paraná.

Tabela 11 - Núcleos Regionais de Educação

Núcleo Regional de Educação	F	%
Área Metropolitana Norte	40	2,5
Área Metropolitana Sul	47	3
Apucarana	113	7,2
Assis Chateaubriand	21	1,3
Campo Mourão	11	0,7
Cascavel	60	3,8
Cianorte	25	1,6
Cornélio Procópio	122	7,8
Curitiba	61	3,9
Dois Vizinhos	17	1,1
Foz do Iguaçu	28	1,8
Francisco Beltrão	40	2,5
Goioerê	19	1,2
Guarapuava	24	1,5
Ibaiti	40	2,5
Irati	14	0,9
Ivaiporã	49	3,1
Jacarezinho	23	1,5
Laranjeiras do Sul	26	1,7
Loanda	17	1,1
Londrina	307	19,6
Maringá	183	11,7
Paranaguá	26	1,7
Paranavaí	37	2,4
Pato branco	26	1,7
Pitanga	22	1,4
Ponta Grossa	34	2,2
Telêmaco Borba	25	1,6
Toledo	39	2,5
Umuarama	33	2,1
União da Vitória	20	1,3
Wenceslau Braz	13	0,8
Total	1562	99,5
Não Responderam	8	0,5
Total	1570	100

Fonte: Elaborado pelo autor.

Somente 0,5% ($n=8$) não responderam essa questão. Os NREs que tiveram maior frequência de respondentes foram: Londrina com 19,6% ($n=307$), Maringá com 11,7% ($n=183$), Cornélio Procópio 7,8% ($n=122$), Apucarana 7,2% ($n=113$), Curitiba 3,9% ($n=61$) e Cascavel 3,8% ($n=60$).

Segundo objetivo: Análises da evidência de validade de construto para a escala do Continuum de Motivação e Estratégias de Aprendizagem dos Professores.

No caso da escala do *Continuum* Motivacional para Professores em Formação Continuada, foi realizado o Teste de Esfericidade de Bartlett para verificar a possibilidade de aplicar o método da análise fatorial exploratória. O teste indicou correlação entre os itens ($\chi^2[1081; N=1570]=18126,336; p<0,001$), e, portanto a adequabilidade ao uso da análise fatorial. A medida de adequação da amostra foi averiguada por meio do índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO), que foi igual a 0,893.

A análise de dimensão, por componentes principais, e com rotação *varimax* indicou uma estrutura de cinco dimensões para a escala, *eigenvalues* acima de 1,0 e capazes de explicar 37,28% da variância total. As dimensões se agruparam da seguinte forma: Dimensão 1 – desmotivação, com 10 itens (15, 18, 20, 22, 24, 27, 31, 38, 40 e 45); Dimensão 2 – motivação intrínseca, com seis itens (11, 19, 32, 36, 39 e 43); Dimensão 3 – motivação extrínseca com regulação externa, com sete itens (8, 12, 21, 28, 35, 41 e 47); Dimensão 4 – motivação extrínseca com regulação introjetada, com sete itens (5, 6, 13, 17, 26, 30 e 37,) e Dimensão 5 – motivação extrínseca com regulação identificada, com dois itens (42 e 44). Os itens 1, 2, 3, 4, 7, 9, 10, 14, 16, 23, 25, 29, 33, 34 e 46 foram excluídos por não apresentarem nenhuma dimensão conforme Tabela 13. Na continuidade, tratou-se de uma rotação *varimax* forçada para as cinco dimensões. Na Tabela 12 é mostrada a distribuição dos itens por dimensão, suas respectivas cargas nas dimensões, *alpha* de Cronbach e Comunalidade.

Tabela 12 - Distribuição dos itens por dimensão e suas respectivas cargas fatoriais para a escala Motivacional para Professores em Formação Continuada.

Itens	Dimen- sões	Alpha de Cronbach	1	2	3	4	5	Comu- nidade
15 Não sei por que eu venho ao curso PDE, eu não gosto.	Dimensão 1 Desmotivação	0,76	0,610					0,398
18 Eu já tive razões para vir ao curso PDE, mas, agora, tenho dúvidas sobre continuar.			0,605					0,401
20 Não sei por que venho, eu acho o curso PDE chato.			0,624					0,449
22 Venho ao PDE porque enquanto estiver estudando não preciso trabalhar.			0,311					0,247
24 Eu não sei, eu não entendo o que estou fazendo no curso PDE.			0,634					0,422
27 Não tenho vontade de vir ao curso PDE.			0,577					0,391
31 Eu não vejo porque devo vir ao curso PDE.			0,590					0,361

Tabela 12 - Distribuição dos itens por dimensão e suas respectivas cargas fatoriais para a escala Motivacional para Professores em Formação Continuada. (Continuação)

Itens	Dimen- sões	Alpha de Cronbach	1	2	3	4	5	Comu- nidade
38 Tenho preguiça de ir ao curso PDE.	D.1 – Desmoti- vação	0,76	0,455					0,276
40 Eu realmente sinto que estou perdendo meu tempo no curso PDE.			0,578					0,365
45 Eu não vejo diferença que faz vir ao curso PDE.			0,451					0,27
11 Venho ao curso PDE porque me sinto bem aqui.	Dimensão 2 – motivação intrínseca	0,78		0,651				0,44
19 Porque para mim o curso PDE é um prazer.								0,456
32 Venho ao curso PDE porque acho legal aprender.				0,516				0,387
36 Venho ao curso PDE porque sinto prazer em aprender coisas novas.				0,342				0,517
39 Venho porque fico feliz quando estou no curso PDE.				0,673				0,501
43 Venho porque eu gosto de vir ao curso PDE.				0,570				0,475
8 Venho ao curso PDE para não reprovar.	Dimensão 3 – motivação extrínseca com regulação externa	0,61			0,471			0,342
12 Porque acho que a cobrança de presença é necessária para que os alunos (professor cursista-PDE) levem o curso PDE a sério.					0,489			0,308
21 Venho ao curso PDE apenas para conseguir o avanço na carreira.					0,386			0,214
28 Venho ao curso PDE para não receber faltas.					0,678			0,519
35 Venho ao curso PDE para responder à chamada ou lista de presença.					0,555			0,4
41 Venho ao curso PDE porque a frequência nas aulas é necessária para a aprendizagem.					0,323			0,24
47 Venho ao curso PDE porque acho que a frequência deve ser obrigatória.				0,351	0,483			0,369
5 Venho ao curso PDE porque membros da comunidade escolar, da escola que eu trabalho, ficam satisfeitos comigo.	Dimensão 4 – motivação extrínseca com regulação introjetada	0,60				0,648		0,490
6 Quero evitar que as pessoas me vejam como um estudante relapso.						0,55		0,357
13 Venho porque é isso que esperam de mim.						0,372		0,532
17 Venho ao curso PDE porque senão a comunidade escolar da escola que eu trabalho ficam bravos comigo.						0,484		0,507
26 Se eu não vier ao curso PDE a direção, ou coordenação, ou corpo docente, ou alunos, da escola ficam tristes, chateados.						0,530		0,400
30 Para provar para mim mesmo que sou uma pessoa inteligente.						0,317		0,423
37 Venho ao curso PDE porque a direção, ou a coordenação, ou corpo docente da escola me obrigam.						0,336		0,481
42 Venho ao curso PDE para aprender.	Dimensão 5 – motivação extrínseca com regulação identificada	0,71					0,720	0,592
44 Venho ao curso PDE para ser um profissional melhor.							0,580	0,532

Fonte: Elaborado pelo autor.

Tabela 13 - Distribuição dos itens excluídos por dimensão e suas respectivas cargas fatoriais para a escala Motivacional para Professores em Formação Continuada.

Itens	Dimen- sões	Alpha de Cronbach	1	2	3	4	5	Comu- nidade
1 Não sei, acho não tem nada para se fazer no curso PDE.	Sem dimensão (itens que não carregaram)							0,107
2 Venho ao curso PDE para aprender mais.								0,422
3 Venho ao curso PDE porque a presença é obrigatória.								0,356
4 Venho ao curso PDE para que as pessoas não considerem que sou menos inteligente.								0,396
7 Venho ao PDE porque é isso que escolhi para mim.								0,140
9 Venho ao curso PDE porque quando eu sou bem sucedido me sinto importante.								0,366
10 Venho ao curso PDE porque os coordenadores da escola querem que eu venha.						0,624		0,464
14 Venho ao curso PDE para não ficar na escola								0,288
16 16- Venho ao curso PDE porque é aqui que se aprende.								0,329
23 Venho ao curso PDE porque acredito que alguns anos a mais de estudo aumentarão minha competência no trabalho.								0,143
25 Venho para ao curso PDE porque é importante para o meu futuro.								0,212
29 Caso a frequência não fosse obrigatória poucos alunos (professores cursista-PDE) assistiriam às aulas.								0,214
33 Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem sucedido nos meus estudos.								0,462
34 Venho ao curso PDE para não ficar em casa.								0,300
46 Venho ao curso PDE para provar a mim mesmo que sou capaz de completar meu curso.				0,543				0,441

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para a escala de *Continuum* Motivacional para Professores em Formação Continuada, a menor carga na dimensão foi de 0,311 e a maior foi de 0,720. Os valores do *alpha* de *Cronbach* demonstraram a consistência interna do instrumento com índices aceitáveis.

A escala de 47 itens foi reduzida para 32. Embora as dimensões 3 e 4 tenham apontado valores de *alpha* mais baixos, ainda podem ser considerados aceitáveis, de acordo com o preconizado por Prieto e Muniz (2000).

Na escala de Estratégias de Aprendizagem para Formação Continuada foi realizado o Teste de Esfericidade de Bartlett, para verificar a possibilidade de aplicar o método da análise fatorial exploratória. O teste indicou correlação entre os itens ($\chi^2[630; N=1570]=6615,991; p<0,001$) e, portanto, a adequabilidade ao uso da análise fatorial. A medida de adequação da amostra foi averiguada por meio do índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) que foi igual a 0,860.

A análise de dimensão, por componentes principais e com rotação *varimax* indicou uma estrutura de duas dimensões para a escala, *eigenvalues* acima de 1,0 e capazes de explicar 27,18% da variância total. As dimensões se agruparam como: Dimensão 1 – estratégias metacognitivas, com oito itens (9, 12, 13, 20, 22, 24, 25 e 26,) e Dimensão 2 – estratégias cognitivas, com 16 itens (1, 2, 4, 6, 8, 10, 11, 15, 16, 29, 30, 31, 32, 34, 35 e 36). Cabe salientar que a menor carga nas dimensões foi de 0,320 e a maior foi de 0,630.

O *alpha* de *Cronbach* da escala toda foi igual a 0,80. Ressalta-se, ainda, que os itens 3, 5, 7, 14, 17, 18, 19, 21, 23, 27, 28 e 33 apontam para ausência de estratégias de aprendizagem metacognitivas disfuncionais, conforme o descrito na literatura, e foram excluídos do questionário por não apresentarem carga nas dimensões.

Na Tabela 14 são apresentados os itens organizados nas subescalas ou dimensões, assim como, os respectivos valores do *alpha* de *Cronbach* e Comunalidade, demonstrando a consistência interna do instrumento com índices aceitáveis. Na sequência serão apresentados os resultados das análises da escala de Estratégias de Aprendizagem para Professores.

Tabela 14 - Distribuição dos itens por dimensões e suas respectivas cargas nas dimensões da escala de Estratégias de Aprendizagem para Formação Continuada.

Itens	Dimen- são	Alpha de Cronbach	1	2	Comuna- lidade
EA9 Motivar-se para as atividades de leitura e estudo.	Dimensão 1 - Metacognitivas	0,67	0,460		0,492
EA12 Controlar sua ansiedade em situações de avaliação			0,460		0,606
EA13 Identificar o quanto você está ou não aprendendo			0,490		0,411
EA20 Manter a calma diante de tarefas difíceis.			0,480		0,673
EA22 Planejar suas atividades de estudo.			0,630		0,598
EA24 Conseguir ir até o final de uma tarefa mesmo quando ela é difícil ou tediosa.			0,400		0,390
EA25 Verificar seus erros após receber uma nota de prova			0,420		0,603
EA26 Tentar refazer questões que errou em uma prova			0,390		0,510
EA1 Repetir as informações oralmente na medida em que vai lendo o texto.	Dimensão 2 - Cognitivas	0,75		0,410	0,381
EA2 Anotar na íntegra as explicações do professor.				0,420	0,286
EA4 Resumir os textos indicados para estudo.				0,350	0,326
EA6 Fazer anotações no texto ou em folha à parte.				0,310	0,506
EA8 Ler textos complementares, além dos indicados pelo professor.				0,320	0,647
EA10 Elaborar perguntas e respostas sobre o assunto estudado.				0,560	0,598
EA11 Selecionar as ideias principais do texto				0,330	0,408
EA15 Rever as anotações feitas em sala de aula				0,340	0,427

Tabela 14 - Distribuição dos itens por dimensões e suas respectivas cargas nas dimensões da escala de Estratégias de Aprendizagem para Formação Continuada. Continuação

EA16	Procurar no dicionário o significado de palavras desconhecidas.	Dimensão 2 - Cognitivas	0,75	0,330	0,475
EA29	Estudar em grupo			0,430	0,404
EA30	Anotar na agenda as coisas que tem para fazer.			0,340	0,633
EA31	Fazer algum esquema no papel (esboço, gráfico ou desenho) para melhor entender as relações entre eles.			0,480	0,517
EA32	Colar lembretes para recordar do que precisa fazer			0,490	0,627
EA34	Pedir para alguém tomar a matéria.			0,580	0,593
EA35	Rer a matéria para entendê-la melhor.			0,420	0,476
EA36	Criar perguntas sobre o assunto que está estudando e tentar respondê-las.			0,610	0,625
EA3	Identificar suas dificuldades para aprender determinados tópicos ou assuntos.	Ausência de Estratégias de Aprendizagem metacognitivas disfuncionais	0,420		0,569
EA5	Ler os textos indicados pelo professor.				0,294
EA7	Escrever com suas palavras o que entendeu do texto.				0,490
EA14	Pedir auxílio ao professor sobre as dúvidas na matéria.				0,417
EA17	Pedir ajuda aos colegas em caso de dúvidas.				0,630
EA18	Administrar seu tempo de estudo.				0,618
EA19	Organizar seu ambiente de estudo.				0,604
EA21	Recorrer a outros textos e livros sobre o assunto.				0,581
EA23	Separar todo o material necessário para a tarefa que irá realizar.				0,545
EA27	Distrair-se ou pensar em outra coisa quando está lendo, estudando ou fazendo os trabalhos.				0,370
EA28	Ler suas respostas novamente antes de entregar a prova.				0,478
EA33	Discutir a matéria com os colegas para ver se entendeu				0,510

Fonte: Elaborado pelo autor.

Para a escala de Estratégias de Aprendizagem para Formação Continuada, a menor carga na dimensão foi igual a 0,312 e a maior foi de 0,629. Os itens organizados nas subescalas ou fatores, assim como os respectivos valores do *alpha* de Cronbach, demonstraram consistência interna do instrumento com índices aceitáveis. A escala de 36 itens ficou reduzida para 24 itens.

Terceiro objetivo: Levantar a motivação no contexto escolar e as estratégias de aprendizagem dos professores que estão no Programa de Desenvolvimento Educacional da rede estadual do Paraná.

Com a análise fatorial foi possível identificar dimensões com índices aceitáveis de consistência interna a partir das dimensões e, então, a análise descritiva foi realizada.

Pela análise descritiva se obteve as pontuações nas subescalas de desmotivação, motivação extrínseca com regulação externa, bem a motivação extrínseca por regulação introjetada, motivação extrínseca por regulação identificada e a motivação intrínseca, que são descritas na Tabela 15. Também foram obtidas as estratégias de aprendizagem cognitiva e metacognitiva e a pontuação total na escala (Tabela 16).

Tabela 15 - Distribuição das médias, desvio padrão, pontuação mínima e máxima das subescalas para o *Continuum* Motivacional para Professores em Formação Continuada.

Subescala	Variação da pontuação	M de pontos na escala	DP	Pontuação Mínima	Pontuação Máxima
Desmotivação	1 – 50	11,09	2,88	10	50
Motivação extrínseca regulação externa	1 – 35	16,49	5,12	7	35
Motivação extrínseca regulação introjetada	1 – 35	10,38	3,84	7	35
Motivação extrínseca regulação identificada	1 – 10	9,72	0,88	2	10
Motivação intrínseca	1 – 30	25,71	4,44	6	30

Fonte: Elaborado pelo autor

Tabela 16 - Distribuição das médias, desvio padrão, pontuação mínima e máxima das subescalas das Estratégias de Aprendizagem para Formação Continuada.

Subescala	Variação da pontuação	M de pontos na escala	DP	Pontuação Mínima	Pontuação Máxima
Cognitivas	1 – 48	20,41	3,86	2	30
Metacognitivas	1 – 24	13,17	2,19	1	16
Estratégia de Aprendizagem Total	1 – 72	33,59	5,21	6	46

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quarto objetivo: Averiguar se há diferença na motivação e nas estratégias de aprendizagem de professores que estão no início do PDE, aqueles que se encontram em curso (andamento) e os egressos.

Recorreu-se à Análise de Variância – ANOVA, com a qual foi possível encontrar diferenças nas pontuações dos professores tanto no *Continuum* Motivacional, considerando a desmotivação $F(2, 1545)=10,864$, $p\leq 0,001$, a motivação extrínseca com regulação introjetada $F(2, 1544)=4,224$, $p\leq 0,015$ e a motivação extrínseca com regulação identificada $F(2, 1557)=5,059$, $p\leq 0,006$. Também, observou-se diferença nas estratégias cognitivas, considerando $F(2,1542)=3,312$; $p\leq 0,037$.

O teste *ad-hoc* de Tukey indicou que, na desmotivação, a diferença na pontuação ($p=0,001$) ocorreu entre os professores no início da formação no PDE e ($M=10,76$) aqueles que estavam em curso ($M=11,54$); no caso da motivação extrínseca com regulação introjetada, a diferença ($p=0,011$) também foi verificada entre os professores no início da formação no PDE e ($M=10,68$) aqueles que estavam no meio do curso ($M=10,03$) e na motivação extrínseca com regulação identificada o mesmo aconteceu, pois a diferença ($p=0,004$) também foi encontrada entre os professores no início da formação no PDE e ($M=9,79$) aqueles que estavam no meio do curso ($M=9,62$). No que se refere às estratégias cognitivas a diferença foi marginal ($p=0,055$) e ocorreu entre aqueles professores que estavam na etapa do meio da formação no PDE e ($M=20,06$) e os no final ($M=20,66$).

Quinto objetivo: Verificar a relação entre o uso das estratégias de aprendizagem e a qualidade motivacional para aprender, de professores do PDE.

Para avaliar a relação entre os fatores do *Continuum* Motivacional e as Estratégias de Aprendizagem recorreu-se ao teste de correlação de *Pearson*. Os resultados podem ser vistos na Tabela 17.

Tabela 17 - Índices referentes às correlações existentes entre as escalas de Estratégias de Aprendizagem e de *Continuum* Motivacional para Professores em Formação Continuada.

		1 DESMOTI- VAÇÃO	2 MOTIV. INTRÍNS.	3 MOTIV. EXT.	4 MOTIV. INROJE- TADA	5 MOTIV. IDENTIFI- CADA	6 ESTR. COGNI- TIVA	7 ESTR. META- COGNIT.	8 ESTR. APREND. TOTAL
1 DESMOTI- VAÇÃO	<i>r</i>	1	-,171	,253	,251	-,285	-,110	-,163	-,151
	<i>p</i>	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
2 MOTIV. INTRÍNSECA	<i>r</i>		1	,206	,273	,423	,172	,169	,197
	<i>p</i>		.	,000	,000	,000	,000	,000	,000
3 MOTIV. EXT.	<i>r</i>			1	,489	,044	-,022	-,039	-,035
	<i>p</i>			.	,000	,086	,388	,126	,168
4 MOTIV. INROJETADA	<i>r</i>				1	,083	,058	,020	,049
	<i>p</i>				.	,001	,024	,438	,058
5 MOTIV. IDENTIFICADA	<i>r</i>					1	,179	,163	,200
	<i>p</i>					.	,000	,000	,000
6 ESTR. METACOGNIT.	<i>r</i>						1	,437	,926
	<i>p</i>						.	,000	,000
7 ESTR. METACOG.	<i>r</i>							1	,745
	<i>p</i>							.	,000
8 EST. APREND. TOTAL	<i>r</i>								1
	<i>p</i>								.

Para todos os valores, $p=0,001$

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os coeficientes que apresentaram valores acima de 0,50 foram categorizados como relativamente fortes. Os índices estabelecidos até esse valor foram considerados como moderados e aqueles com valores até 0,30, como de magnitude relativamente fraca.

Pela correlação de *Pearson* foi possível observar que desmotivação segue tendência negativa em relação às estratégias de aprendizagem. Desmotivação apresentou correlação negativa e baixa com as estratégias de aprendizagem metacognitivas, cognitivas e estratégias de aprendizagem total. Contudo, os coeficientes de correlação são quase nulos.

A motivação externa com regulação intrínseca e a motivação externa com regulação identificada, que são formas mais autônomas, segundo Deci e Ryan (1985, 2000, 2000b, 2004, 2008) e Reeve, Deci, Ryan (2004), mostraram tendência de correlação com as estratégias de aprendizagem. Indicando o nível de significância para a escala como um todo, em relação às estratégias de

aprendizagem metacognitivas, cognitivas e estratégias de aprendizagem total demonstraram correlação positiva e baixa. Todavia, os coeficientes de correlação são quase nulos.

Para a motivação extrínseca com regulação externa, não mostraram tendência de correlação com as estratégias de aprendizagem. Não indicando nível de significância para a escala como um todo, relacionando com as estratégias de aprendizagem metacognitivas, cognitivas e estratégias de aprendizagem total verificou-se correlação negativa e baixa, mas os coeficientes de correlação são quase nulos. A motivação extrínseca com a regulação introjetada também não mostrou correlação com as estratégias de aprendizagem. Não indicando nível de significância para a escala como um todo, com relação às estratégias de aprendizagem metacognitivas, cognitivas e estratégias de aprendizagem total ficou demonstrada correlação positiva e baixa. Todavia, os coeficientes de correlação foram igualmente quase nulos.

Em síntese, por meio dos resultados obtidos pelas análises, foram proporcionadas evidências de validades para as escalas de Estratégias de Aprendizagem e de *Continuum* Motivacional para Professores em Formação Continuada, adaptadas por Cunha e Oliveira (2013), para avaliação de professores de curso de formação continuada do PDE. Os dados coletados permitiram verificar a relação existente entre os construtos. Os resultados permitirão tecer a discussão e a conclusão do trabalho. Na sequência, é apresentada a discussão à luz da literatura, seguida pelas conclusões.

9 DISCUSSÃO

A discussão do presente trabalho está organizada em cinco etapas, de forma ordenada, como foi realizado anteriormente na apresentação dos resultados.

Dentre os destaques da descrição do perfil dos professores cursistas do PDE estão o número de participantes com a primeira formação das áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Pedagogia e História, que são basicamente proporcionais ao número de vagas ofertadas pelo curso de formação continuada PDE (Anexo 7).

É possível que o fato das cidades de Londrina e Maringá e os NREs de Londrina, Maringá e Cornélio Procopio apresentarem maior número de participantes seja devido ao acompanhamento presencial realizado durante a coleta de dados. Por outro lado, Curitiba, que apresenta o maior número de professores inscritos no PDE, contou com menor número de participantes, provavelmente pelo fato do preenchimento do questionário ter sido realizado por via eletrônica.

Os estudos psicométricos e da estatística descritiva, relacionados à escala do *Continuum* de Motivação para Formação Continuada mostraram valores aceitáveis dos *alpha* de *Cronbach*. Vale acrescentar, ainda, que, a exclusão dos itens é justificada pelo fato de 13 itens não apresentarem índice de carga fatorial e dois itens carregarem em fator não-congruente teoricamente. Dos itens excluídos, a maioria refere-se à motivação extrínseca com regulação introjetada (7, 9, 10, 33 e 46), enquanto que a motivação com regulação externa teve quatro (3, 4, 14 e 34), a motivação com regulação identificada, igualmente quatro (2, 16, 23 e 25) e desmotivação apenas dois itens excluídos (1 e 29). Tais itens deverão ser adaptados na sua estrutura textual, e atingir as especificidades do curso PDE, o que, possivelmente, contribuiu para equívocos na interpretação do seu sentido.

Na condição de aluno do curso de formação continuada PDE, na maior parte, os professores se encontram motivados nos estudos, cursos, orientações e formações continuadas, conforme as médias de pontuações atingidas. Os alunos (professores cursistas) são mais motivados extrinsecamente por regulação identificada, média de 9,72 pontos, e motivados intrinsecamente, pontuação média igual a 25,71. De acordo com Deci e Ryan (1985, 2000, 2000b, 2004, 2008) e Reeve, Deci, Ryan e (2004), alguns estudantes têm comportamentos

autodeterminados para serem aceitos e mantidos no grupo social. Na medida em que assumem suas escolhas perante suas necessidades, interesses iniciados por vontade própria e valores, eles adotam a orientação de causalidade autônoma. A motivação autônoma corresponde a motivações mais autodeterminadas, como motivação intrínseca, motivação extrínseca com regulação integrada e com regulação identificada. Assim, os resultados aludem que os professores do curso de formação continuada PDE apresentam qualidade motivacional autônoma.

O professor na condição de cursista passa por manutenção da qualidade motivacional por regulação externa e em alguns momentos atinge a motivação autônoma. Talvez esse fato se deva aos incentivos externos como à incorporação no holerite de progressões e promoções no quadro de carreira do professor. Além de uma licença quase que totalmente remunerada, têm a possibilidade de voltar a uma instituição de ensino superior, uma vez que muitos não desfrutavam desse contato há mais de uma década. Também, o professor escolhe dentre as opções para realizar seu projeto, que, em um segundo momento, será implementado por ele na sua realidade escolar. Além da formação acadêmica, o professor tem a formação tecnológica, o que aumenta as condições do aprendizado, do conhecimento ou, até mesmo, de aperfeiçoamento das possibilidades dos recursos tecnológicos, que poderão auxiliá-lo em seu cotidiano escolar. Dessa forma o que poderia ser apenas motivação por regulação externa, são oferecidas condições que despertam a atenção dos professores (cursistas), com apoio para a realização das atividades do PDE. Hipotetiza-se que o professor tem a opção de elevar o seu perfil motivacional para alto nível. O envolvimento de um aluno motivado intrinsecamente pode ser descrito na seguinte situação: alta concentração, de tal modo que não vê o tempo passar; realização de tarefas sem esperar, necessariamente, alguma premiação; superação de desafios, quando vence um já está pronto para ampliar as possibilidades de atingir outros níveis de habilidades (GUIMARÃES, 2009; REEVE; DECI; RYAN, 2004). O que no início apresentava simplesmente estímulos externos, em alguns casos, atingiu de forma mais autônoma a forma de querer aprender.

No caso das Estratégias de Aprendizagem para Formação Continuada também foram obtidos valores aceitáveis dos *alpha* de *Cronbach*. Os itens excluídos justificam-se pelo fato de 12 deles não apresentarem índice de carga fatorial e um

(27) carregar em fator teoricamente não-congruente. A maioria dos itens excluídos refere-se às estratégias de aprendizagem cognitivas (5, 7, 14, 18, 19, 21 e 23) e somente quatro foram relativos às estratégias metacognitivas (3, 17, 28 e 33). Pode-se concluir, igualmente, que tais itens apresentavam inadequações na sua estrutura textual, o que pode ter contribuído para interpretações equivocadas do seu sentido.

O resultado médio de pontos atingidos, igual a 13,17 para estratégias de aprendizagem metacognitivas, permite fazer uma hipótese, já que os professores utilizam estratégias de alto nível, uma vez que o uso da metacognição implica na capacidade do aluno (professor cursista) pensar sobre o próprio pensamento. Nessa linha, Boruchovitch (1999) e Perassinoto, Boruchovitch e Oliveira (2012) apontam, ainda, que a metacognição abarca a capacidade de planejamento, monitoramento e regulação do próprio aprendizado e, como consequência, o autoconhecimento e a administração enquanto aprende. As estratégias metacognitivas são mais sofisticadas que as cognitivas. Esse dado é positivo e corrobora o que pesquisadores como Dembo (1994), Boruchovitch (1999), Boruchovitch e Santos (2006) e Oliveira et al. (2010) defendem, isto é, que a utilização de estratégias de aprendizagem contribui para o processo de aprendizagem, permitindo que o aluno possa recuperar, posteriormente, a informação, e melhorando diretamente seu desempenho.

Outro dado levantado pelo estudo foi que as estratégias cognitivas também são empregadas pelos professores, quando na condição de estudantes do curso de formação continuada do PDE. No entanto, a média foi aproximadamente 10% menor que o valor médio da variação da pontuação (24), enquanto que para as estratégias metacognitivas, a média obtida encontrava-se maior que o valor médio da variação da pontuação (12). Supostamente, o aluno (professor cursista), durante o desenvolvimento do curso, por frequentar modalidades de cursos, orientações, formações e atividades teóricas e práticas, enfrenta exigências de estratégias mais elaboradas. As estratégias cognitivas exigem ações mais concretas para efetivar o aprendizado. Desta forma, esperava-se que professores que cumpriram, em média, de 8 a 10 anos de carreira na rede pública estadual de ensino, devessem trabalhar mais no âmbito do raciocínio mental em seus projetos, ou seja, utilizar mais as estratégias metacognitivas do que as cognitivas. Assim, seriam capazes de solucionar possíveis problemas encontrados em sua comunidade escolar ou

administrativa, estudados no PDE. No entanto, os resultados obtidos demonstraram que o uso total das estratégias de aprendizagem é baixo e que as estratégias metacognitivas são subutilizadas (SANTOS e BORUCHOVITCH, 2011; OLIVEIRA et al., 2010).

Foi consolidado, pela SEED/PR, a partir de 2014, que só pode cursar o PDE, o professor que tiver projeto aceito pela comunidade escolar e, assim, as turmas anteriores não tiveram tal obrigatoriedade. No entanto, o orientador da IES tinha, como proposta, formas de pensar o ensino básico, aplicáveis à realidade da comunidade escolar. Supostamente, os professores em curso de formação continuada do PDE e os egressos seriam direcionados a inserções que os levassem a pensar e a compreender o próprio processo de aprender, despertando mais o comportamento metacognitivo. Esse dado é interessante e merece ser melhor investigado em pesquisas futuras, haja vista, que os estudos de Oliveira et al. (2010) apontam que, à medida em que os estudantes ficam mais velhos parecem recorrer com menos frequência às estratégias cognitivas e se tornam mais metacognitivos em relação ao aprendizado. Mas, vale ressaltar também, que a média da utilização das estratégias metacognitivas, proporcionalmente, não foi tão discrepante em relação à das cognitivas. Acredita-se, assim, que intervenções no curso de formação continuada do PDE poderão ser efetivadas, com o intuito de aumentar a utilização das estratégias de aprendizagem metacognitivas em frequência e, também, a quantidade de modalidades.

Foi possível constatar, ainda, ao comparar os diferentes períodos, que os professores iniciam o curso de formação continuada do PDE motivados, mas essa motivação não é mantida ao longo do curso. Tal resultado foi corroborado pelas análises das diferentes subescalas entre as turmas de alunos do PDE. De acordo com GUIMARÃES, BORUCHOVITCH (2009), o aluno pode progredir da desmotivação à motivação extrínseca e atingir a motivação intrínseca, ou seja, que se refere à escolha e à realização de determinada atividade por sua própria causa, por esta ser interessante, atraente ou, de alguma forma, geradora de satisfação. Um indivíduo intrinsecamente motivado procura novidades, desafios, entretenimentos, oportunidades para adquirir novas habilidades. A primeira hipótese, a qualidade de consistência do curso, ou seja, o perfil motivacional pode ter diminuído pela manutenção equivocada na forma da construção do conhecimento. Os seminários,

as formações, e as orientações não estão motivando os professores porque não os interessam ao apresentarem apenas superficialmente os temas trabalhados. Segunda hipótese deve-se em alguns casos, ao calendário não proporcionar uma dinâmica para intensificar os conhecimentos que fomentam novos desafios, articulados e orientados pelas IES. Terceira hipótese quais os fatores que interferem de forma significativa e negativamente para a diminuição do perfil motivacional do professor, será que estão também na forma estrutural do curso? Sendo assim, torna-se preocupante o fato de o professor iniciar o curso com boa qualidade motivacional e, com as atividades propostas ao longo do curso, tornar-se desmotivado, o que corresponde ao sentido contrário do *continuum* motivacional de RYAN e DECI (2000b). No entanto, ressalta-se que, quando analisado o total de participantes, obteve-se pontuação média mais elevada justamente para a motivação intrínseca. Dessa forma, sugere-se a necessidade de realização de pesquisas futuras com o intuito de comprovar essa aparente tendência do professor no curso de formação continuada PDE, de apresentar diminuição na qualidade motivacional ao longo tempo. Também, torna-se necessário confirmar o maior uso de estratégias cognitivas de aprendizagem, ao longo do curso, de forma a contribuir para a melhoria desse Programa de Desenvolvimento Educacional.

A análise da correlação entre as escalas permitiu constatar que os resultados obtidos são similares aos estudos realizados no ensino regular. Em relação à motivação autônoma (motivação intrínseca e motivação extrínseca com regulação identificada) com a utilização de estratégias de aprendizagem, o estudo mostrou uma correlação significativamente positiva e fraca, sempre com escore um pouco maior para a utilização de estratégias cognitivas. Esses resultados semelhantes foram apresentados por Beluce (2012) e Scacchetti (2013). Pode-se dizer que, no presente trabalho, grande parte dos professores cursistas do PDE apresentaram tendência para autodeterminação e para o uso de estratégias cognitivas e metacognitivas.

No que concerne à correlação entre a desmotivação e as estratégias de aprendizagem no curso de formação continuada do PDE, os resultados também concordam com os de Beluce (2012) e Scacchetti (2013). O mesmo foi verificado quanto a motivação controlada (motivação extrínseca com regulação externa e regulação introjetada) e as estratégias de aprendizagem. Cabe ressaltar que foram

observadas correlações entre as estratégias de aprendizagem e a qualidade motivacional dos estudantes (desmotivação, motivação controlada e autônoma). De acordo com Eccles e Wigfield (2002), a utilização de estratégias de aprendizagem apresenta correlação com a qualidade motivacional do estudante, ou seja, quanto mais se utiliza estratégias de aprendizagem há um aumento do perfil motivacional.

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa apresenta contribuições importantes, ao averiguar diferentes questões relacionadas aos perfis descritivos dos professores de diversas regiões e situações de vivência nas esferas educacionais, sejam elas nas secretarias regionais ou estaduais, na área administrativa do ensino básico ou na docência escolar, no ensino básico ou profissionalizante. Em sua maioria, os estudos estão concentrados no ensino básico ou no superior, nos quais os cursos de formação continuada não são muito, ou são quase minimamente, estudados. Sendo assim, esta pesquisa contribuiu para o preenchimento de uma lacuna de estudos relacionados à formação continuada, na qual os professores realizam os cursos no ensino superior. Não havia conhecimento aprofundado da extensão do legado deixado por essa formação.

As limitações apresentadas resumem-se a: (i) utilização do instrumento de auto-relato com a escala Likert, que negligencia alguns aspectos não conscientes no momento do professor responder; (ii) os questionários foram realizados de forma presencial e a distância podendo e, no caso deste último, gerar dúvidas sem a devida resposta; (iii) falta de recursos para a coleta de dados em várias regiões do estado do Paraná, o que dificultou a participação maior de respostas.

Com o presente estudo pretende-se proporcionar uma visão distinta da de outras pesquisas, que preconizam que, com o passar do tempo, os alunos deixam de ter uma motivação autônoma e passam a assumir uma postura mais controlada. Os professores, na condição de alunos no curso de formação continuada do PDE, parecem atingir o grau de motivação identificada e intrínseca, mas, quando comparadas as turmas, tendem a apresentar diminuição na qualidade motivacional, o que indica a necessidade constante de esforços para que os programas de formação continuada sejam melhorados e mais efetivos.

Foi possível perceber claramente o desconhecimento de algumas estratégias de aprendizagem por parte dos professores e, também, o uso equivocado da estratégia em determinadas situações e momentos. O curso de formação continuada oportuniza o aprender a aprender, que é refletir mais profundamente sobre a utilização das estratégias de aprendizagem no seu ato de

aprender e, avançando mais, conhecer o que o educando pensa quando o professor utiliza essa ou aquela estratégia para que o aprendizado desejado aconteça.

Ainda que os professores relatem fazer maior uso das estratégias metacognitivas, os valores obtidos foram baixos, o que nos induz a indagar, se apenas não as utilizam ou se não as conhecem. Ou ainda, será que, com o passar do tempo entendem ser mais fácil utilizar estratégias cognitivas? As respostas ainda não foram encontradas, mas é fato que estudos futuros poderão esclarecer a compreensão do processamento das informações, das estratégias de aprendizagem e de como estas podem ser aprendidas e recuperadas no curso de formação continuada.

Outro fato que corrobora a necessidade de incentivo aos cursos de formação continuada é que o PDE proporciona situações de aprendizado em que o cursista, ao desfrutar de momentos de diálogo com pesquisadores das instituições de ensino superior e compartilhar as experiências, tem a possibilidade de transformar-se em professor mais autônomo. Talvez, uma forma eficiente de manter a qualidade motivacional em alto nível, seja abrir um espaço no curso de formação continuada para o estudo e a melhor compreensão do *continuum* motivacional, que muito poderá ajudar os professores, que na condição de alunos, interagirão com o processo de aprender. Permitirá, ao professor, deixar de realizar atitudes que desmotivam e conhecer-se para que conheça melhor os alunos, que serão beneficiados por estratégias mais elaboradas.

Este trabalho também oportuniza, aos coordenadores regionais, estaduais, professores e profissionais da educação envolvidos na estruturação do Programa de Desenvolvimento Educacional, interagirem com as informações pertinentes, de forma a ajudá-los na aplicabilidade dos recursos e possibilitar uma formação continuada mais fortalecida. O PDE é uma ótima iniciativa de formação continuada, mas é preciso sempre trabalhar para melhor avançar, tanto em termos estruturais quanto na sua eficácia principal, que é o aprendizado do professor. Cabe salientar que uma das possibilidades de melhorar a manutenção do perfil motivacional do professor, seriam intervenções no curso PDE juntamente com a formação continuada, o que pressupõe estudar Teorias Motivacionais e Estratégias de Aprendizagem para o esclarecimento dos professores, o que deve e o que não deve fazer para o seu aprender e o seu ensinar. Não se pode aplicar o que não

conhece. O impacto do conhecimento provocado por estes dois construtos poderiam ser verificados em pesquisas futuras que procurassem avaliar se a turma que receber essas intervenções mantém ou não o perfil motivacional de bom nível. Como essa pesquisa tem características transversais, uma vez que, os professores analisados são de turmas diferentes, futuras pesquisas poderão investigar de forma longitudinal, ou melhor, acompanhando o processo de formação do professor. Se os professores não se apropriarem dessas teorias, poucos alunos terão acesso a essas informações. Contudo, os construtos mencionados só serão compreendidos como ferramentas úteis e pertinentes ao aprendizado do aluno, somente se o professor obtiver esclarecimento diante do assunto. Outras perguntas como: Qual a maneira com que os professores percebem o curso PDE em certos aspectos. Qual é a qualidade do material que é trabalhado no curso e o apoio e acompanhamento que os professores recebem dos orientadores durante o curso? Qual o aprendizado do professor cursista por meio da orientação à distância? Como se dá as práticas pedagógicas no curso PDE? Os professores tem acompanhamento depois do primeiro ano de formação do PDE, ou simplesmente acham mais fácil voltar aos hábitos anteriores à formação? Que futuras pesquisas, a partir dessas considerações, poderão contribuir para o ideal de muitos, para uma educação melhor e de boa qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANDURA, A. Self-efficacy mechanism in human agency. **American Psychologist**, v.37, n.2, p. 122-147, 1982.

BELUCE, A. C. **Estratégias de ensino e de aprendizagem e motivação em ambientes virtuais de aprendizagem**. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

BENTEIN, K. O envolvimento dos professores: Tendências e desafios. In: GALAND, B.; BOURGEOIS, É. (Org.). **Motivar(-se) para aprender**. Tradução de Antonio de Padua Danesi. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 191-204. (Se) Motiver à apprendre.

BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.12, n.2, p.361-377, 1999.

BORUCHOVITCH, E. Inteligência e motivação: perspectivas atuais. **A Motivação do Aluno**: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). 4 ed. Petrópolis RJ: Editora Vozes, 2009.

BORUCHOVITCH, E, COSTA, E. R; NEVES, E. R. C. Estratégias de Aprendizagem: Contribuições para a formação de professores nos cursos superiores. In: JOLY, M. C. R. A.; SANTOS, A. A. A., SISTO F. F. (Org.). **Questões do cotidiano universitário**. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 238-255

BORUCHOVITCH, E. A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, p. 30-38, jan./abr. 2008a.

BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. Estratégias de aprendizagem: conceituação e avaliação. In: NORONHA, A. P. P.; SISTO, F. F. (Orgs.). **Facetas do fazer em avaliação psicológica**. São Paulo: Vetor, 2006. p.10-20.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, D.F., 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRZEZINSKI, I. Pesquisa sobre formação de profissionais da educação no GT 8/Anped: travessia histórica. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, São Paulo, v. 1, n. 1, ago./dez. 2009.

BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). **A motivação do aluno: contribuições da Psicologia contemporânea**. 4 ed. Petrópolis RJ: Editora Vozes, 2009.

BZUNECK, J. A. A motivação dos alunos em cursos superiores. In: JOLY, M. C. R. A.; SANTOS, A. A. A.; SISTO F. F. (Org.), **Questões do cotidiano universitário**. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 217-237

BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R.. A promoção da autonomia como estratégia motivacional na escola: uma análise teórica e empírica. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. (Org.). **Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo**. Petrópolis: Vozes, 2010.

CUNHA, N. B.; BORUCHOVITCH, E. Estratégias de Aprendizagem e Motivação para Aprender na Formação de Professores. **Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology**. Porto Alegre, v. 46, n. 2, p. 247-254, 2012. Disponível em:
<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28425280008>> . Acesso em: 11/09/2013

DECI, E. L. & RYAN, R. M. . **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. Nova York: Plenum Press, 1985.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and self-determination of behavior. **Psychological Inquiry**, v.11(4), p. 227-268, 2000. Disponível em:
http://www.updatenet.ch/images/7/75/Selbstbestimmung_Deci_Ryan_2000.pdf
Acesso em 12 de outubro de 2014.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. Facilitating Optimal Motivation and Psychological Well-Being Across Life's Domains. **Canadian Psychology**, v. 49, n. 1, p.14–23, 2008.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. **Canadian Psychology**, v. 49, n. 3, p.182–185, 2008.

DEMBO, M. H. **Applying educational psychology**. 5 ed. New York: Longman, 1994.

DONNAY, J. Y.; VERHOEVEN, M. A motivação para aprender: um olhar sociológico. In: GALAND, B.; BOURGEOIS, É. (Org.). **Motivar(-se) para aprender**. Tradução de Antonio de Padua Danesi. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 1-7. (Se) Motiver à apprendre.

DUBET, L. C. Le déclin de l'institution. In: **Revue française de pédagogie**. Philosophie et éducation.. v. 143, p. 147-148, 2003.

ECCLES, J. S. WIGFIELD, A. Motivational beliefs, values and goals: learning and performance in educational settings. **Annual Review of Psychology**, v.53, p.109-132, 2002.

EISENBERGER, R; HUNTINGTON, R.; HUTCHISON, S.; SOWA, D. **Perceived organizational support**. Journal of Applied Psychology, n.71, p.500-507, 1986.

ENGELMANN, E. **A motivação de alunos dos cursos de Artes de uma Universidade Pública do Norte do Paraná**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

ESTRATÉGIA. In: CUNHA, Antônio Geraldo da et al. **Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

GALAND, B.; BOURGEOIS, É. Introdução. In: GALAND, B.; BOURGEOIS, É. (Org.). **Motivar(-se) para aprender**. Tradução de Antonio de Padua Danesi. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 1-7. (Se) Motiver à apprendre.

GUIMARÃES, S. E. R. ; BORUCHOVITCH, E. O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação. **Psicologia Reflexão e Crítica**, Rio Grande do Sul, v. 17, n. 2, p. 143-150, 2004.

GUIMARÃES, S. E. R. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: E. BORUCHOVITCH & J. BZUNECK;. (Org.). **Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula**. 4 ed. Petrópolis RJ: Editora Vozes, 2009.

GUIMARÃES, S. E. R.; BZUNECK, J. A. Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. **Revista Ciências & Cognição**, v.13, n.1, p.101-113, mar. 2008. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v13/cec_v13-1_m318210.pdf>. Acesso em: 08 jul. 2014.

GUIMARÃES, S. E. R.. A necessidade de pertencer: um motivo humano fundamental. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Org.). **Aprendizagem: processos psicológicos e o Contexto Social na Escola**. 2 ed. Petrópolis RJ: Editora Vozes, 2010.

MAIESKI, S.; OLIVEIRA, K. L.; BZUNECK, J. A.. **Motivação para aprender: o autorrelato de professores brasileiros e chilenos**. Psico-USF, Bragança Paulista, v. 18, n. 1, p. 53-64, jan./abril 2013

MAIESKI, S. **Motivação de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo com alunos brasileiros e chilenos**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

MOWDAY, T. R.; PORTER, L.W.; STEERS, R.M. **Employee-organization linkages: the psychology of commitment, absenteeism, and turnover**. Academic Press. Nova York, 1982.

OLIVEIRA, K. L. **Escala de Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental: Análise de duas Propriedades Psicométricas**. 2008. 179 fls. Dissertação (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

OLIVEIRA, K. L.; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A. (Org.). **Escala de Avaliação das Estratégias de Aprendizagem para o Ensino Fundamental: EVAP-EF**. 1. Ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. 58 p.

PAIVA, M.L.M.F; BORUCHOVITCH, E.. Orientações motivacionais, crenças educacionais e desempenho escolar de estudantes do ensino fundamental. **Psicologia em Estudo**, Paraná, v. 15, n. 2, p. 381-389, 2010.

PERASSINOTO, M. G. M.; BORUCHOVITCH, E.; OLIVEIRA, K. L. Estratégias de aprendizagem no ensino fundamental: revisitando instrumentos de medida. In: BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A. A. A.; NASCIMENTO, E. **Avaliação psicológica nos contextos Educativo e Psicossocial**. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012. p. 53-77.

PINTRICH, P. R.; SHUNK, D. H.; MEECE, J. R. **Motivation in Education: Theory, Research, and Applications**. 3. Ed. New Jersey: Pearson, 2008. 448 p.
 PRIETO, G.; MUÑIZ, J. **Um modelo para evaluar la calidad de los tests utilizados em España**. 2000. Disponível em:
 < <http://www.cop.es/tests/modelo.htm>>. Acesso em 10 ago. 2013

QUEZADA, M. T. M.. **Estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarias**. 2005. Psicologia Científica. Disponível em:
 <<http://www.psicologiacientifica.com/estudiantes-universitarias-estrategias-de-aprendizaje/>>. Acesso em: 12 ago. 2013.

REEVE, J.; DECI, E. L.; RYAN, R. M. Self-Determination Theory. **A dialectical framework for understand sociocultural influences on student motivation**. In: D. M. McInemey & S. Van Etten (Eds.) *Bíg Theories Revisífed*. Connecticut: Age Publishing, 2004.

RUFINI, S. E.; BZUNECK, J. A.; OLIVEIRA, K. L. de. Estudo de validação de uma medida de avaliação da motivação para alunos do ensino fundamental. **Psico-USF**, v. 16, n. 1, jan./abril 2011, p. 1-9.

RUFINI, S. E.; BZUNECK, J. A.; OLIVEIRA, K. L. A Qualidade da Motivação em Estudantes do Ensino Fundamental. **Revista Paidéia**, Ribeirão preto, vol.22, n.51, p.53-62, Jan./Abr.2012

RYAN, R. M. & DECI, E. L. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. In. **Contemporary Educational Psychology**, Rochester, v.25, p. 54-67, 2000.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. . The darker and brighter sides of human existence: basic psychological needs as a unifying concept. **Psychological Inquiry**, v. 11(4), p. 319-338, 2000a.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. . Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. **American Psychologist**, v. 55, p. 68-78, 2000b.

RYAN, R. Self-dermination Theory and Wellbeing. **WeD Research Review 1**(WeD). Centre for Development Studies University of Bath. June 2009. Disponível em:
http://www.welldev.org.uk/wed-new/network/research-review/Review_1_Ryan.pdf.
 Acesso em: 12/10/2014.

SANTOS, O. J. X.; BORUCHOVITCH, E.. Estratégias de Aprendizagem e Aprender a Aprender: concepções e conhecimento de Professores. **PSICOLOGIA: CIÊNCIA E PROFISSÃO**, 2011, vol. 31, n.2, p. 284-295.

SANTOS, A. A. A.; BORUCHOVITCH, E. (2011). **Escala de Avaliação de Estratégias de Aprendizagem**. Manuscrito não Publicado do programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* da Universidade São Francisco. SP.

SCACCHETTI F. A. P. **Motivação e uso de estratégias de aprendizagem no ensino técnico profissional**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

SCHUNK, D. H. Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. **Educational Psychologist**, v. 40, p. 85-94, 2005.

SILVA, A. M.; Wendt. W. G.; Argimon L. I. I.. A Teoria da Autodeterminação e as influências socioculturais sobre a identidade. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 351-369, ago. 2010.

PARANÁ. Secretaria de Educação - SEED-PR. **Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE**. 2013. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pde_roteiros/documento_sintese_pde_2013.pdf>. Acesso em: 30 agosto 2013.

VALLERAND, R. J. et al. The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. **Educational and Psychological Measurement**, v.52, p.1003–1017, 1992.

ZENORINI, R. P. C.; SANTOS, A. A. A. Teoria de Metas de Realização Fundamentos e Avaliação. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK. J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. (Org.). **Motivação para aprender**: aplicações no contexto educativo. Petrópolis: Vozes, 2010.

ZIMMERMAN, B.J.; MARTINEZ-PONS, M. Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. **American Education Research Journal**, v.. 23, p. 614-628, 1986.

WEINSTEIN, C.E.; MAYER, R.E. The teaching of learning strategies. In: WITTROCH, M. (Org). **Handbook of research on teaching**. New York: Macmilian, 1985.

WILLY, L.; MATOS, L.; VANSTEENKISTE, M. Professores como fontes de motivação dos alunos: O quê e o porquê da aprendizagem do aluno. **Educação.**, v. 31, n.1, p. 17-20, jan/abril. 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário de *Continuum* Motivacional para Professores em Formação Continuada

Instruções: Não há respostas certas ou erradas. Seja sincero.

Assinale abaixo, de um a cinco conforme a extensão da escala, como você pensa que está o seu desempenho no curso PDE.

☐	☐	☐	☐	☐
1	2	3	4	5
Nenhuma correspondência (Nada verdadeiro)		Moderada correspondência	Total correspondência	

Exemplo:

Por que você vai ao Shopping?

1. Eu vou ao shopping porque é divertido.

☐	☐	☐	☐	☐
1	2	3	4	5

2. Eu vou ao shopping para me encontrar com os amigos

☐	☐	☐	☐	☐
1	2	3	4	5

Responda a seguinte pergunta: Por que venho ao curso do Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE?

1. Não sei, acho não tem nada para se fazer no curso PDE.

☐	☐	☐	☐	☐
1	2	3	4	5

2. Venho ao curso PDE para aprender mais.

☐	☐	☐	☐	☐
1	2	3	4	5

3. Venho ao curso PDE porque a presença é obrigatória.

☐	☐	☐	☐	☐
1	2	3	4	5

4. Venho ao curso PDE para que as pessoas não considerem que sou menos inteligente.

☐	☐	☐	☐	☐
1	2	3	4	5

5. Venho ao curso PDE porque membros da comunidade escolar, da escola que eu trabalho, ficam satisfeitos comigo.

☐	☐	☐	☐	☐
1	2	3	4	5
Nenhuma Correspondência (Nada verdadeiro)		Moderada correspondência		Total correspondência (Totalmente verdadeiro)

6. Quero evitar que as pessoas me vejam como um estudante relapso.

☐	☐	☐	☐	☐
1	2	3	4	5

7. Venho ao PDE porque é isso que escolhi para mim.

☐	☐	☐	☐	☐
1	2	3	4	5

8. Venho ao curso PDE para não reprovar.

☐	☐	☐	☐	☐
1	2	3	4	5

9. Venho ao curso PDE porque quando eu sou bem sucedido me sinto importante.

☐	☐	☐	☐	☐
1	2	3	4	5

10. Venho ao curso PDE porque os coordenadores da escola querem que eu venha.

☐	☐	☐	☐	☐
1	2	3	4	5

11. Venho ao curso PDE porque me sinto bem aqui.

☐	☐	☐	☐	☐
1	2	3	4	5

12. Porque acho que a cobrança de presença é necessária para que os alunos (professor cursista-PDE) levem o curso PDE a sério.

☐	☐	☐	☐	☐
1	2	3	4	5

13. Venho ao PDE porque é isso que esperam de mim.

☐	☐	☐	☐	☐
1	2	3	4	5
Nenhuma Correspondência (Nada verdadeiro)		Moderada correspondência		Total correspondência (Totalmente verdadeiro)

14. Venho ao curso PDE para não ficar na escola.

☐	☐	☐	☐	☐
1	2	3	4	5
Nenhuma Correspondência (Nada verdadeiro)		Moderada correspondência		Total correspondência (Totalmente verdadeiro)

15. Não sei porque eu venho ao curso PDE, eu não gosto.

☐	☐	☐	☐	☐
1	2	3	4	5

16. Venho ao curso PDE porque é aqui que se aprende.

☐	☐	☐	☐	☐
1	2	3	4	5

17. Venho ao curso PDE porque senão a comunidade escolar da escola que eu trabalho ficam bravos comigo.

☐	☐	☐	☐	☐
1	2	3	4	5

18. Eu já tive razões para vir ao curso PDE, mas, agora, tenho dúvidas sobre continuar.

☐	☐	☐	☐	☐
1	2	3	4	5

19. Porque para mim o curso PDE é um prazer.

☐	☐	☐	☐	☐
1	2	3	4	5

20. Não sei porque venho, eu acho o curso PDE chato.

☐	☐	☐	☐	☐
1	2	3	4	5

21. Venho ao curso PDE apenas para conseguir o avanço na carreira.

☐	☐	☐	☐	☐
1	2	3	4	5

22. Venho ao PDE porque enquanto estiver estudando não preciso trabalhar.

☐	☐	☐	☐	☐
1	2	3	4	5
Nenhuma Correspondência (Nada verdadeiro)		Moderada correspondência		Total correspondência (Totalmente verdadeiro)

23. Venho ao curso PDE porque acredito que alguns anos a mais de estudo aumentarão minha competência no trabalho.

☐	☐	☐	☐	☐
1	2	3	4	5
Nenhuma Correspondência (Nada verdadeiro)		Moderada correspondência		Total correspondência (Totalmente verdadeiro)

24. Eu não sei, eu não entendo o que estou fazendo no curso PDE.

☐	☐	☐	☐	☐
1	2	3	4	5

25. Venho para ao curso PDE porque é importante para o meu futuro.

☐	☐	☐	☐	☐
1	2	3	4	5

26. Se eu não vier ao curso PDE a direção, ou coordenação, ou corpo docente, ou alunos, da escola ficam tristes, chateados.

☐	☐	☐	☐	☐
1	2	3	4	5

27. Não tenho vontade de vir ao curso PDE.

☐	☐	☐	☐	☐
1	2	3	4	5

28. Venho ao curso PDE para não receber faltas.

☐	☐	☐	☐	☐
1	2	3	4	5

29. Caso a frequência não fosse obrigatória poucos alunos (professores cursista-PDE) assistiriam às aulas.

☐	☐	☐	☐	☐
1	2	3	4	5

30. Para provar para mim mesmo que sou uma pessoa inteligente.

☐	☐	☐	☐	☐
1	2	3	4	5

31. Eu não vejo porque devo vir ao curso PDE.

☐	☐	☐	☐	☐
1	2	3	4	5
Nenhuma Correspondência (Nada verdadeiro)		Moderada correspondência		Total correspondência (Totalmente verdadeiro)

32. Venho ao curso PDE porque acho legal aprender.

☐	☐	☐	☐	☐
1	2	3	4	5
Nenhuma Correspondência (Nada verdadeiro)		Moderada correspondência		Total correspondência (Totalmente verdadeiro)

33. Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem sucedido nos meus estudos.

☐	☐	☐	☐	☐
1	2	3	4	5

34. Venho ao curso PDE para não ficar em casa.

☐	☐	☐	☐	☐
1	2	3	4	5

35. Venho ao curso PDE para responder à chamada ou lista de presença.

☐	☐	☐	☐	☐
1	2	3	4	5

36. Venho ao curso PDE porque sinto prazer em aprender coisas novas.

☐	☐	☐	☐	☐
1	2	3	4	5

37. Venho ao curso PDE porque a direção, ou a coordenação, ou corpo docente da escola me obrigam.

☐	☐	☐	☐	☐
1	2	3	4	5

38. Tenho preguiça de ir ao curso PDE.

☐	☐	☐	☐	☐
1	2	3	4	5

39. Venho porque fico feliz quando estou no curso PDE.

☐	☐	☐	☐	☐
1	2	3	4	5

40. Eu realmente sinto que estou perdendo meu tempo no curso PDE.

☐	☐	☐	☐	☐
1	2	3	4	5
Nenhuma Correspondência (Nada verdadeiro)		Moderada correspondência		Total correspondência (Totalmente verdadeiro)

41. Venho ao curso PDE porque a frequência nas aulas é necessária para a aprendizagem.

☐	☐	☐	☐	☐
1	2	3	4	5
Nenhuma Correspondência (Nada verdadeiro)		Moderada correspondência		Total correspondência (Totalmente verdadeiro)

42. Venho ao curso PDE para aprender.

☐	☐	☐	☐	☐
1	2	3	4	5

43. Venho porque eu gosto de vir ao curso PDE.

☐	☐	☐	☐	☐
1	2	3	4	5

44. Venho ao curso PDE para ser um profissional melhor.

☐	☐	☐	☐	☐
1	2	3	4	5

45. Eu não vejo diferença que faz vir ao curso PDE.

☐	☐	☐	☐	☐
1	2	3	4	5

46. Venho ao curso PDE para provar a mim mesmo que sou capaz de completar meu curso.

☐	☐	☐	☐	☐
1	2	3	4	5

47. Venho ao curso PDE porque acho que a frequência deve ser obrigatória.

☐	☐	☐	☐	☐
1	2	3	4	5
Nenhuma Correspondência (Nada verdadeiro)		Moderada correspondência		Total correspondência (Totalmente verdadeiro)

APÊNDICE B – Escala de avaliação das estratégias de aprendizagem para o curso de formação de Professores - PDE

Gênero () masculino () feminino

Nome: _____

Ano de início do PDE - Turma 20_____

idade _____

Formação (disciplina) _____

Função que exerce na SEED/ Disciplina que leciona _____

Cidade _____

QUESTIONÁRIO

Instruções: Abaixo constam algumas afirmações acerca das estratégias e motivação para o aprendizado. Leia com atenção e responda com um X se você concorda com a afirmativa ou se não concorda. Não há respostas certas ou erradas. Seja sincero.

Itens		sempre	às vezes	nunca
EA1	Repetir as informações oralmente na medida em que vai lendo o texto.			
EA2	Anotar na íntegra as explicações do professor.			
EA3	Identificar suas dificuldades para aprender determinados tópicos ou assuntos.			
EA4	Resumir os textos indicados para estudo.			
EA5	Ler os textos indicados pelo professor.			
EA6	Fazer anotações no texto ou em folha à parte.			
EA7	Escrever com suas palavras o que entendeu do texto.			
EA8	Ler textos complementares, além dos indicados pelo professor.			
EA9	Motivar-se para as atividades de leitura e estudo.			
EA10	Elaborar perguntas e respostas sobre o assunto estudado.			
EA11	Selecionar as ideias principais do texto.			
EA12	Controlar sua ansiedade em situações de avaliação			
EA13	Identificar o quanto você está ou não aprendendo			
EA14	Pedir auxílio ao professor sobre as dúvidas na matéria.			

Itens		sempre	às vezes	nunca
EA15	Rever as anotações feitas em sala de aula			
EA16	Procurar no dicionário o significado de palavras			
EA17	Pedir ajuda aos colegas em caso de dúvidas.			
EA18	Administrar seu tempo de estudo.			
EA19	Organizar seu ambiente de estudo.			
EA20	Manter a calma diante de tarefas difíceis.			
EA21	Recorrer a outros textos e livros sobre o assunto.			
EA22	Planejar suas atividades de estudo.			
EA23	Separar todo o material necessário para a tarefa que irá realizar.			
EA24	Conseguir ir até o final de uma tarefa mesmo quando ela é difícil ou tediosa.			
EA25	Verificar seus erros após receber uma nota de prova			
EA26	Tentar refazer questões que errou em uma prova			
EA27	Distrair-se ou pensar em outra coisa quando está lendo, estudando ou fazendo os trabalhos.			
EA28	Ler suas respostas novamente antes de entregar a prova.			
EA29	Estudar em grupo			
EA30	Anotar na agenda as coisas que tem para fazer.			
EA31	Fazer algum esquema no papel (esboço, gráfico ou desenho) para melhor entender as relações entre eles.			
EA32	Colar lembretes para recordar do que precisa fazer			
EA33	Discutir a matéria com os colegas para ver se entendeu			
EA34	Pedir para alguém tomar a matéria			
EA35	Reler a matéria para entendê-la melhor			
EA36	Criar perguntas sobre o assunto que está estudando e tentar respondê-las			

ANEXOS

ANEXO 1 – Declaração de Concordância dos Serviços Envolvidos e/ou de Instituição Co-Participante

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE POLÍTICAS E PROGRAMAS EDUCACIONAIS



DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA DOS SERVIÇOS ENVOLVIDOS E/OU DE
INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE

Curitiba, 30 de setembro de 2013.

Ilma. Sra. Prof.^a Dra. Alexandra Aparecida Maciel Cardelli
Coordenadora do CEP/UEL

Senhora Coordenadora

Declaramos que a Diretoria de Políticas e Programas Educacionais/DPPE/SEED, está de acordo com a condução do projeto de pesquisa “Motivação e Estratégias de Aprendizagem em Professores do Programa de Desenvolvimento Educacional”, sob responsabilidade de Marcio Eleotério Cunha, mestrando em Educação pela Universidade Estadual de Londrina, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, até o seu final em 27/03/2015.

A Diretoria está ciente que as unidades de análise da pesquisa serão os professores vinculados ao curso de formação continuada do Programa de Desenvolvimento Educacional, bem como de que o presente trabalho deve seguir a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde – CNS e complementares.

Atenciosamente,

Eziquiel Menta
Diretor de Políticas e Programas
Educacionais/SEED
Resolução Nº 284/2013-GS



Eziquiel Menta
Diretor de Políticas e Programas Educacionais/DPPE/SEED

ANEXO 2 – Declaração de Responsabilidade do Pesquisador**DECLARAÇÃO DE RESPONSABILIDADE DO PESQUISADOR**

Local, 22 de outubro de 2013

Ilma. Sra. Profa. Dra. Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli

Coordenadora do CEP/UEL

Senhora Coordenadora

Declaro estar ciente e de acordo com a resolução CNS 196/96, responsabilizando-me pelo andamento, realização e conclusão do projeto de pesquisa "Motivação e estratégias para aprender de professores do Programa de Desenvolvimento Educacional -PDE", protocolado para análise deste Comitê.

Comprometo-me a enviar ao CEP/UEL relatório do projeto quando da sua conclusão, ou a qualquer momento, se o estudo for interrompido.



Marcio Eleotério Cunha

ANEXO 3 – Folha de Aprovação junto ao comitê de ética



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA



COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS
Universidade Estadual de Londrina
Registro CONEP 5231

Parecer CEP/UEL:	228/2013
CAAE:	24630113.6.0000.5231
Data da Relatoria:	25/11/2013
Pesquisador(a):	Marcio Eleotério Cunha
Unidade/Órgão:	CECA - Programa de Mestrado em Educação

Prezado(a) Senhor(a):

O “Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina” (Registro CONEP 5231) – de acordo com as orientações da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/MS e Resoluções Complementares, avaliou o projeto:

“MOTIVAÇÃO E ESTRATÉGIAS PARA APRENDER DE PROFESSORES DO PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL - PDE”

Situação do Projeto: **Aprovado**

Informamos que deverá ser comunicada, por escrito, qualquer modificação que ocorra no desenvolvimento da pesquisa, bem como deverá apresentar ao CEP/UEL, via Plataforma Brasil, relatório final da pesquisa.

Londrina, 25 de novembro de 2013.

Prof. Dra. Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
Universidade Estadual de Londrina



ANEXO 4 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Titulo da pesquisa: “Motivação e Estratégias no contexto escolar de professores do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) a participar da pesquisa Motivação e Estratégias no contexto escolar de professores do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. Os objetivos da pesquisa são Levantar o perfil motivacional e as estratégias para aprender de professores do curso de formação do PDE. A sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma, serão utilizados dois instrumentos, a saber: Escala de estratégias de aprendizagem com 36 itens, abordando as estratégias de aprendizagem usadas pelos alunos no momento do estudo, e Questionário de *Continuum Motivacional* contendo 47 itens que tratam de situações que envolvem o comportamento motivacional no contexto escolar. A coleta será realizada por meio de questionário presencial e on-line. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Os coordenadores e os supervisores pedagógicos estaduais poderão se beneficiar dos estudos estabelecendo formas de ensinar ou aprimorar as estratégias de aprendizagem direcionadas a formação continuada do professor que participa do Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE.

Informamos que o (a) senhor (a) não pagará nem será remunerado por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação na pesquisa.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contatar, Marcio Eleotério Cunha, rua Paranaguá nº 800, apto 702, telefone (43) 9961-7196 e e-mail mec@seed.pr.gov.br, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, na

Avenida Robert Kock, nº 60, ou no telefone 33712490. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Londrina, ____ de _____ de 201__.

Pesquisador Responsável: Marcio Eleotério Cunha

RG: 52783313

Campo direcionado ao participante maior de idade.

Eu _____, tendo sido(a) devidamente esclarecido(a) sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura: _____

Data: _____

ANEXO 5 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido– imagem da tela virtual visualizada pelo estudante.

Motivação e Estratégias para aprender de professores do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Titulo da pesquisa: “Motivação e Estratégias para aprender de professores do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE”

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) a participar da pesquisa Motivação e Estratégias para aprender de professores do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. Os objetivos da pesquisa são Levantar o perfil motivacional e as estratégias para aprender de professores do curso de formação do PDE.

A sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma, serão utilizados dois instrumentos, a saber: Escala de estratégias de aprendizagem com 36 itens, abordando as estratégias de aprendizagem usadas pelos alunos no momento do estudo, e Questionário de Continuum Motivacional contendo 47 itens que tratam de situações que envolvem o comportamento motivacional para aprender. A coleta será realizada por meio de questionário presencial ou on-line.

Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Os coordenadores e os supervisores pedagógicos estaduais poderão se beneficiar dos estudos estabelecendo formas de ensinar ou aprimorar as estratégias de aprendizagem direcionadas a formação continuada do professor que participa do Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE.

Informamos que o(a) senhor(a) não pagará nem será remunerado por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação na pesquisa.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contatar, Marcio Eleotério Cunha, rua Paranaguá n° 800, apto 702, telefone (43) 9961-7196 e email mac@seed.pr.gov.br, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, na Avenida Robert Koch, n° 60, ou no telefone 33712490.

Este termo deverá ser preenchido em caso de sua concordância ao clicar na caixa de seleção “Aceito participar da pesquisa” você passará automaticamente para a tela na qual consta o referido questionário. Também informamos que o seu termo de consentimento sempre estará a sua disposição, caso queira consultá-lo, basta acessar o link: <http://goo.gl/Yw3eN3>

**Obrigatório*

Marque a caixa de seleção abaixo para **CONFIRMAR** sua participação na pesquisa *

☐ ACEITO PARTICIPAR DA PESQUISA

50% concluído

ANEXO 6 - Questionário: Estratégias de Ensino, de aprendizagem e *Continuum* Motivacional.

*Obrigatório

QUESTIONÁRIO

Nome *

Sexo *

Ano de início do PDE - Turma 20 ____ *

☐ Turma PDE 2014

☐ Turma PDE 2013

☐ Turma PDE 2012

Idade

Formação (disciplina) *

Função que exerce na SEED/ Disciplina que leciona *

Cidade em que trabalha

NRE a qual está vinculado *

INSTRUÇÕES:

Abaixo constam algumas afirmações acerca das estratégias de aprendizagem e do continuum motivacional. Leia com atenção e responda clicando na opção, se você concorda com a afirmativa ou se não concorda. Não há respostas certas ou erradas. Seja sincero.

EA1. Repetir as informações oralmente na medida em que vai lendo o texto. *

☐ sempre

☐ às vezes

☐ nunca

EA2. Anotar na íntegra as explicações do professor. *

☐ sempre

☐ às vezes

☐ nunca

*Obrigatório

QUESTIONÁRIO

Nome *

Sexo *

Ano de início do PDE - Turma 20_____ *

- ☐ Turma PDE 2014
- ☐ Turma PDE 2013
- ☐ Turma PDE 2012

Idade

Formação (disciplina) *

Função que exerce na SEED/ Disciplina que leciona *

Cidade em que trabalha

NRE a qual está vinculado *

INSTRUÇÕES:

Abaixo constam algumas afirmações acerca das estratégias de aprendizagem e do continuum motivacional. Leia com atenção e

INSTRUÇÕES:

Abaixo constam algumas afirmações acerca das estratégias de aprendizagem e do continuum motivacional. Leia com atenção e responda clicando na opção, se você concorda com a afirmativa ou se não concorda. Não há respostas certas ou erradas. Seja sincero.

EA1. Repetir as informações oralmente na medida em que vai lendo o texto. *

- ☐ sempre
- ☐ às vezes
- ☐ nunca

EA2. Anotar na íntegra as explicações do professor. *

- ☐ sempre
- ☐ às vezes
- ☐ nunca

EA3. Identificar suas dificuldades para aprender determinados tópicos ou assuntos. *

- ☐ sempre
- ☐ às vezes
- ☐ nunca

EA4. Resumir os textos indicados para estudo. *

- ☐ sempre
- ☐ às vezes
- ☐ nunca

EA5. Ler os textos indicados pelo professor. *

- ☐ sempre
- ☐ às vezes
- ☐ nunca

EA6. Fazer anotações no texto ou em folha à parte. *

- ☐ sempre
- ☐ às vezes
- ☐ nunca

EA7. Escrever com suas palavras o que entendeu do texto. *

- ☐ sempre
- ☐ às vezes
- ☐ nunca

EA8. Ler textos complementares, além dos indicados pelo professor. *

- ☐ sempre
- ☐ às vezes
- ☐ nunca

EA9. Motivar-se para as atividades de leitura e estudo. *

- ☐ sempre
- ☐ às vezes
- ☐ nunca

EA10. Elaborar perguntas e respostas sobre o assunto estudado. *

- ☐ sempre
- ☐ às vezes
- ☐ nunca

EA11. Selecionar as ideias principais do texto. *

- ☐ sempre
- ☐ às vezes
- ☐ nunca

EA12. Controlar sua ansiedade em situações de avaliação *

- ☐ sempre
- ☐ às vezes
- ☐ nunca

EA13. Identificar o quanto você está ou não aprendendo. *

- ☐ sempre
- ☐ às vezes
- ☐ nunca

EA14. Pedir auxílio ao professor sobre as dúvidas na matéria. *

- ☐ sempre
- ☐ às vezes
- ☐ nunca

EA15. Rever as anotações feitas em sala de aula. *

- ☐ sempre
- ☐ às vezes
- ☐ nunca

EA16. Procurar no dicionário o significado de palavras. *

- ☐ sempre
- ☐ às vezes
- ☐ nunca

EA17. Pedir ajuda aos colegas em caso de dúvidas. *

- ☐ sempre
- ☐ às vezes
- ☐ nunca

EA18. Administrar seu tempo de estudo. *

- ☐ sempre
- ☐ às vezes
- ☐ nunca

EA19. Organizar seu ambiente de estudo. *

- ☐ sempre
- ☐ às vezes
- ☐ nunca

EA20. Manter a calma diante de tarefas difíceis. *

- ☐ sempre
- ☐ às vezes
- ☐ nunca

EA21. Recorrer a outros textos e livros sobre o assunto. *

- ☐ sempre
- ☐ às vezes
- ☐ nunca

EA22. Planejar suas atividades de estudo. *

- ☐ sempre
- ☐ às vezes
- ☐ nunca

EA23. Separar todo o material necessário para a tarefa que irá realizar. *

- ☐ sempre
- ☐ às vezes
- ☐ nunca

EA24. Conseguir ir até o final de uma tarefa mesmo quando ela é difícil ou tediosa. *

- ☐ sempre
- ☐ às vezes
- ☐ nunca

EA25. Verificar seus erros após receber uma nota de prova. *

- ☐ sempre
- ☐ às vezes
- ☐ nunca

EA26. Tentar refazer questões que errou em uma prova. *

- ☐ sempre
- ☐ às vezes
- ☐ nunca

EA27. Distrair-se ou pensar em outra coisa quando está lendo, estudando ou fazendo os trabalhos. *

- ☐ sempre
- ☐ às vezes
- ☐ nunca

EA28. Ler suas respostas novamente antes de entregar a prova. *

- ☐ sempre
- ☐ às vezes
- ☐ nunca

EA29. Estudar em grupo. *

- ☐ sempre
- ☐ às vezes
- ☐ nunca

EA30. Anotar na agenda as coisas que tem para fazer. *

- ☐ sempre
☐ às vezes
☐ nunca

EA31. Fazer algum esquema no papel (esboço, gráfico ou desenho) para melhor entender as relações entre eles. *

- ☐ sempre
☐ às vezes
☐ nunca

EA32. Colar lembretes para recordar do que precisa fazer. *

- ☐ sempre
☐ às vezes
☐ nunca

EA33. Discutir a matéria com os colegas para ver se entendeu. *

- ☐ sempre
☐ às vezes
☐ nunca

EA34. Pedir para alguém tomar a matéria. *

- ☐ sempre
☐ às vezes
☐ nunca

EA35. Rer a matéria para entendê-la melhor. *

- ☐ sempre
☐ às vezes
☐ nunca

EA36. Criar perguntas sobre o assunto que está estudando e tentar respondê-las. *

- ☐ sempre
☐ às vezes
☐ nunca

Questionário de Continuum Motivacional

Instruções: Não há respostas certas ou erradas. Seja sincero.

Assinale abaixo, de um a cinco conforme a extensão da escala, como você pensa que está o seu desempenho no curso PDE.

☐	☐	☐	☐	☐
1	2	3	4	5
Nenhuma Correspondência (Nada verdadeiro)		Moderada correspondência	Total correspondência (Totalmente verdadeiro)	

Exemplo:

Por que você vai ao Shopping?

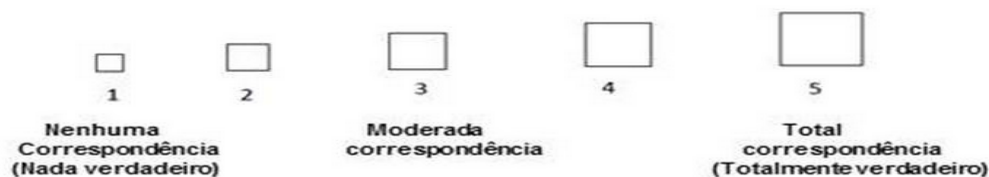
1. Eu vou ao shopping porque é divertido.					
☐	☐	☐	☐	☐	
1	2	3	4	5	
2. Eu vou ao shopping para me encontrar com os amigos					
☐	☐	☐	☐	☐	
1	2	3	4	5	

Responda a seguinte pergunta: Por que venho ao curso do Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE?

1. Não sei, acho não tem nada para se fazer no curso PDE. *

- ☐ 1 - Nenhuma correspondência
- ☐ 2 - intervalo
- ☐ 3 - Moderada correspondência
- ☐ 4 - intervalo
- ☐ 5 - Total correspondência

Escala



2. Venho ao curso PDE para aprender mais. *

- ☐ 1 - Nenhuma correspondência
- ☐ 2 - intervalo
- ☐ 3 - Moderada correspondência
- ☐ 4 - intervalo
- ☐ 5 - Total correspondência

Escala



Escala



3. Venho ao curso PDE porque a presença é obrigatória. *

- ☐ 1 - Nenhuma correspondência
- ☐ 2 - intervalo
- ☐ 3 - Moderada correspondência
- ☐ 4 - intervalo
- ☐ 5 - Total correspondência

Escala



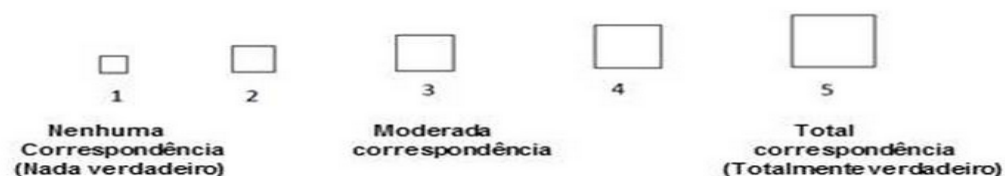
4. Venho ao curso PDE para que as pessoas não considerem que sou menos inteligente. *

- ☐ 1 - Nenhuma correspondência
- ☐ 2 - intervalo
- ☐ 3 - Moderada correspondência
- ☐ 4 - intervalo

5. Venho ao curso PDE porque membros da comunidade escolar, da escola que eu trabalho, ficam satisfeitos comigo. *

- ☐ 1 - Nenhuma correspondência
- ☐ 2 - intervalo
- ☐ 3 - Moderada correspondência
- ☐ 4 - intervalo
- ☐ 5 - Total correspondência

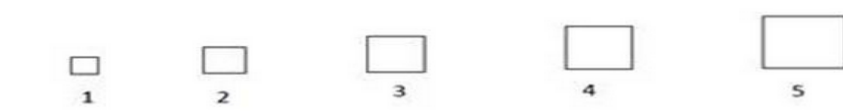
Escala



6. Quero evitar que as pessoas me vejam como um estudante relapso. *

- ☐ 1 - Nenhuma correspondência
- ☐ 2 - intervalo
- ☐ 3 - Moderada correspondência
- ☐ 4 - intervalo
- ☐ 5 - Total correspondência

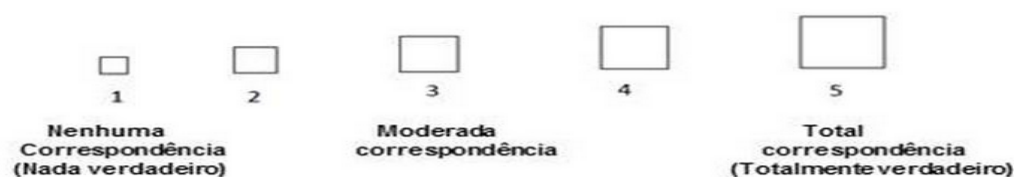
Escala



7. Venho ao PDE porque é isso que escolhi para mim. *

- ☐ 1 - Nenhuma correspondência
- ☐ 2 - intervalo
- ☐ 3 - Moderada correspondência
- ☐ 4 - intervalo
- ☐ 5 - Total correspondência

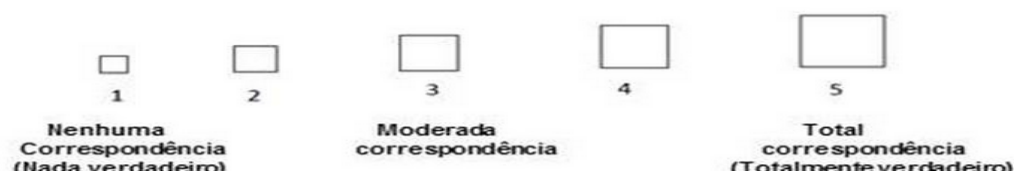
Escala



8. Venho ao curso PDE para não reprovar. *

- ☐ 1 - Nenhuma correspondência
- ☐ 2 - intervalo
- ☐ 3 - Moderada correspondência
- ☐ 4 - intervalo
- ☐ 5 - Total correspondência

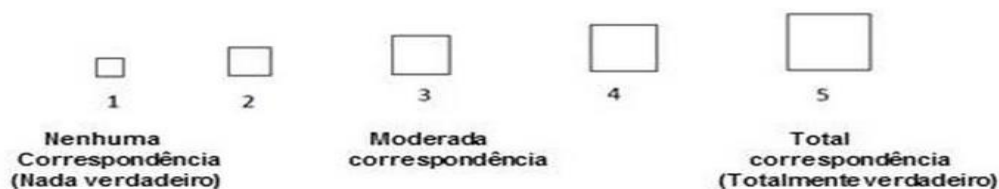
Escala



9. Venho ao curso PDE porque quando eu sou bem sucedido me sinto importante. *

- ☐ 1 - Nenhuma correspondência
- ☐ 2 - intervalo
- ☐ 3 - Moderada correspondência
- ☐ 4 - intervalo
- ☐ 5 - Total correspondência

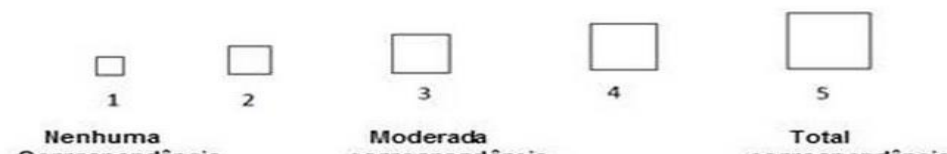
Escala



10. Venho ao curso PDE porque os coordenadores da escola querem que eu venha. *

- ☐ 1 - Nenhuma correspondência
- ☐ 2 - intervalo
- ☐ 3 - Moderada correspondência
- ☐ 4 - intervalo
- ☐ 5 - Total correspondência

Escala



11. Venho ao curso PDE porque me sinto bem aqui. *

- ☐ 1 - Nenhuma correspondência
- ☐ 2 - intervalo
- ☐ 3 - Moderada correspondência
- ☐ 4 - intervalo
- ☐ 5 - Total correspondência

Escala



12. Porque acho que a cobrança de presença é necessária para que os alunos (professor cursista-PDE) levem o curso PDE a sério. *

- ☐ 1 - Nenhuma correspondência
- ☐ 2 - intervalo
- ☐ 3 - Moderada correspondência
- ☐ 4 - intervalo
- ☐ 5 - Total correspondência

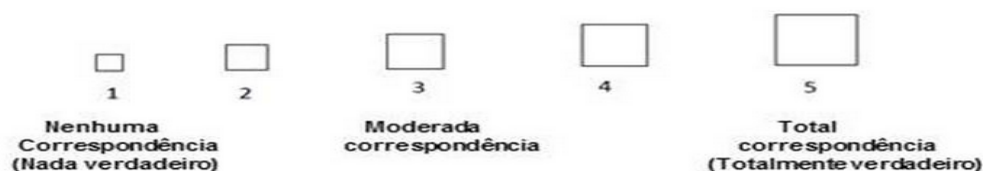
Escala



13. Venho porque é isso que esperam de mim. *

- ☐ 1 - Nenhuma correspondência
- ☐ 2 - intervalo
- ☐ 3 - Moderada correspondência
- ☐ 4 - intervalo
- ☐ 5 - Total correspondência

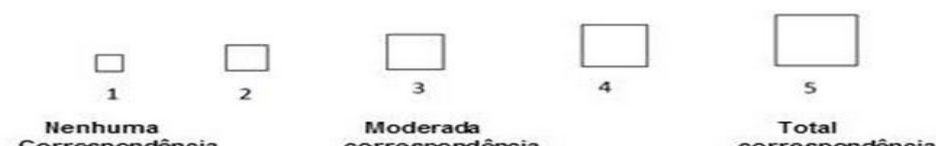
Escala



14. Venho ao curso PDE para não ficar na escola. *

- ☐ 1 - Nenhuma correspondência
- ☐ 2 - intervalo
- ☐ 3 - Moderada correspondência
- ☐ 4 - intervalo
- ☐ 5 - Total correspondência

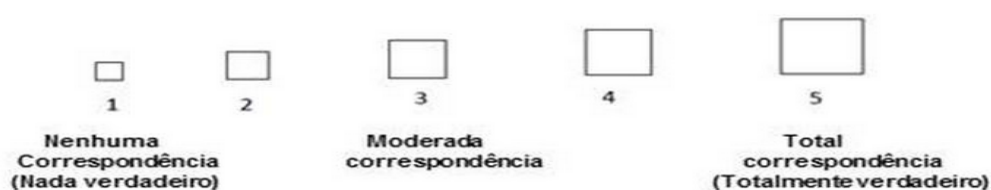
Escala



15. Não sei porque eu venho ao curso PDE, eu não gosto. *

- ☐ 1 - Nenhuma correspondência
- ☐ 2 - intervalo
- ☐ 3 - Moderada correspondência
- ☐ 4 - intervalo
- ☐ 5 - Total correspondência

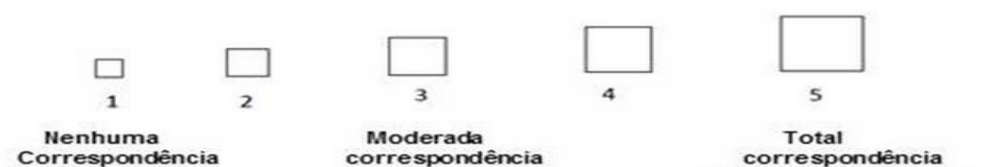
Escala



16. Venho ao curso PDE porque é aqui que se aprende. *

- ☐ 1 - Nenhuma correspondência
- ☐ 2 - intervalo
- ☐ 3 - Moderada correspondência
- ☐ 4 - intervalo
- ☐ 5 - Total correspondência

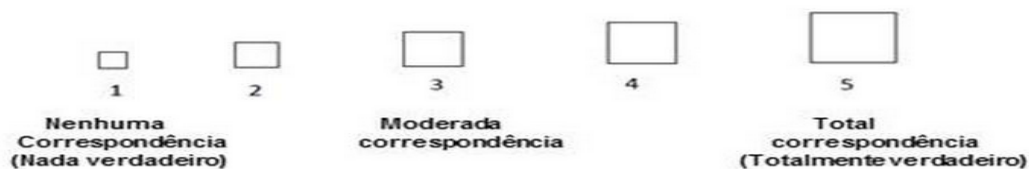
Escala



17. Venho ao curso PDE porque senão a comunidade escolar da escola que eu trabalho ficam bravos comigo. *

- ☐ 1 - Nenhuma correspondência
- ☐ 2 - intervalo
- ☐ 3 - Moderada correspondência
- ☐ 4 - intervalo
- ☐ 5 - Total correspondência

Escala



18. Eu já tive razões para vir ao curso PDE, mas, agora, tenho dúvidas sobre continuar. *

- ☐ 1 - Nenhuma correspondência
- ☐ 2 - intervalo
- ☐ 3 - Moderada correspondência
- ☐ 4 - intervalo
- ☐ 5 - Total correspondência

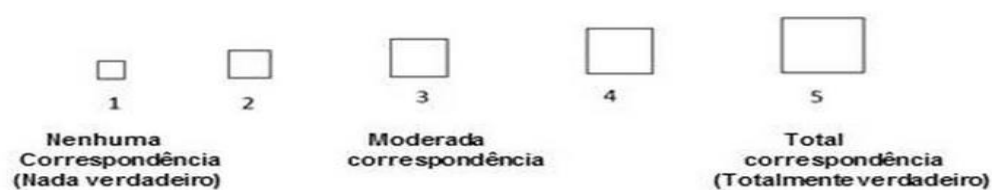
Escala



19. Porque para mim o curso PDE é um prazer. *

- ☐ 1 - Nenhuma correspondência
- ☐ 2 - intervalo
- ☐ 3 - Moderada correspondência
- ☐ 4 - intervalo
- ☐ 5 - Total correspondência

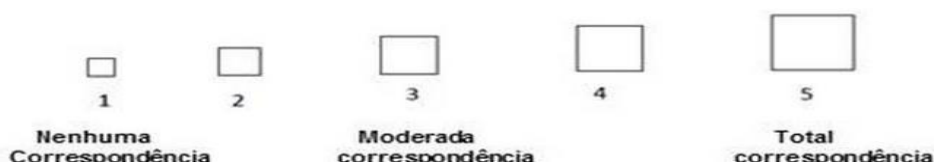
Escala



20. Não sei porque venho, eu acho o curso PDE chato. *

- ☐ 1 - Nenhuma correspondência
- ☐ 2 - intervalo
- ☐ 3 - Moderada correspondência
- ☐ 4 - intervalo
- ☐ 5 - Total correspondência

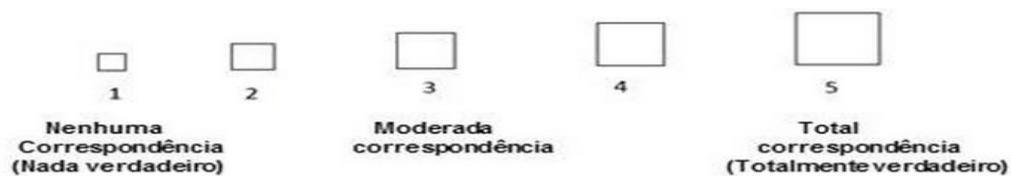
Escala



21. Venho ao curso PDE apenas para conseguir o avanço na carreira. *

- ☐ 1 - Nenhuma correspondência
- ☐ 2 - intervalo
- ☐ 3 - Moderada correspondência
- ☐ 4 - intervalo
- ☐ 5 - Total correspondência

Escala



22. Venho ao PDE porque enquanto estiver estudando não preciso trabalhar. *

- ☐ 1 - Nenhuma correspondência
- ☐ 2 - intervalo
- ☐ 3 - Moderada correspondência
- ☐ 4 - intervalo
- ☐ 5 - Total correspondência

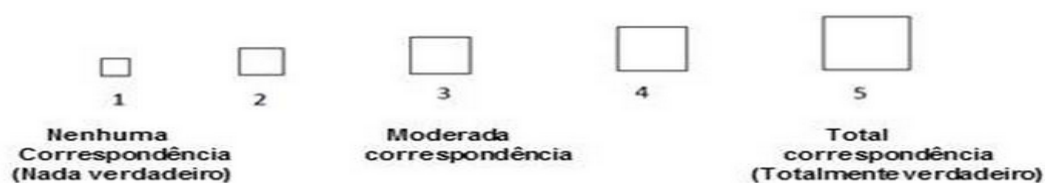
Escala



23. Venho ao curso PDE porque acredito que alguns anos a mais de estudo aumentarão minha competência no trabalho. *

- ☐ 1 - Nenhuma correspondência
- ☐ 2 - intervalo
- ☐ 3 - Moderada correspondência
- ☐ 4 - intervalo
- ☐ 5 - Total correspondência

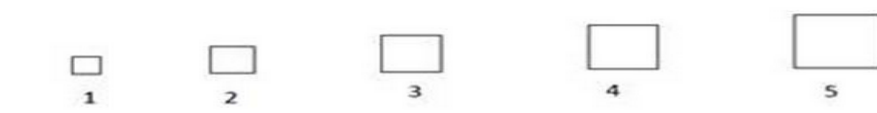
Escala



24. Eu não sei, eu não entendo o que estou fazendo no curso PDE. *

- ☐ 1 - Nenhuma correspondência
- ☐ 2 - intervalo
- ☐ 3 - Moderada correspondência
- ☐ 4 - intervalo
- ☐ 5 - Total correspondência

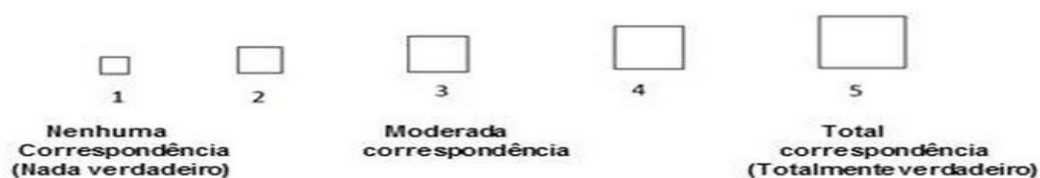
Escala



25. Venho para ao curso PDE porque é importante para o meu futuro. *

- ☐ 1 - Nenhuma correspondência
- ☐ 2 - intervalo
- ☐ 3 - Moderada correspondência
- ☐ 4 - intervalo
- ☐ 5 - Total correspondência

Escala



26. Se eu não vier ao curso PDE a direção, ou coordenação, ou corpo docente, ou alunos, da escola ficam tristes, chateados. *

- ☐ 1 - Nenhuma correspondência
- ☐ 2 - intervalo
- ☐ 3 - Moderada correspondência
- ☐ 4 - intervalo
- ☐ 5 - Total correspondência

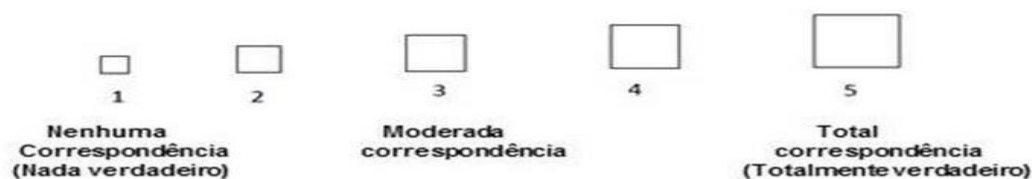
Escala



27. Não tenho vontade de vir ao curso PDE. *

- ☐ 1 - Nenhuma correspondência
- ☐ 2 - intervalo
- ☐ 3 - Moderada correspondência
- ☐ 4 - intervalo
- ☐ 5 - Total correspondência

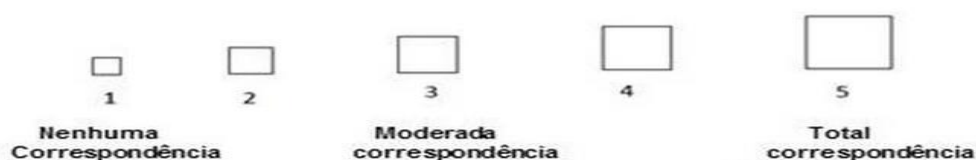
Escala



28. Venho ao curso PDE para não receber faltas. *

- ☐ 1 - Nenhuma correspondência
- ☐ 2 - intervalo
- ☐ 3 - Moderada correspondência
- ☐ 4 - intervalo
- ☐ 5 - Total correspondência

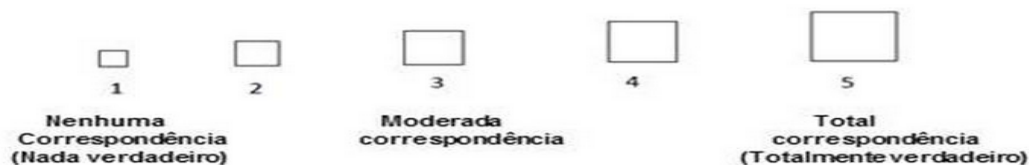
Escala



29. Caso a frequência não fosse obrigatória poucos alunos (professores cursista-PDE) assistiriam às aulas. *

- ☐ 1 - Nenhuma correspondência
- ☐ 2 - intervalo
- ☐ 3 - Moderada correspondência
- ☐ 4 - intervalo
- ☐ 5 - Total correspondência

Escala



30. Para provar para mim mesmo que sou uma pessoa inteligente. *

- ☐ 1 - Nenhuma correspondência
- ☐ 2 - intervalo
- ☐ 3 - Moderada correspondência
- ☐ 4 - intervalo
- ☐ 5 - Total correspondência

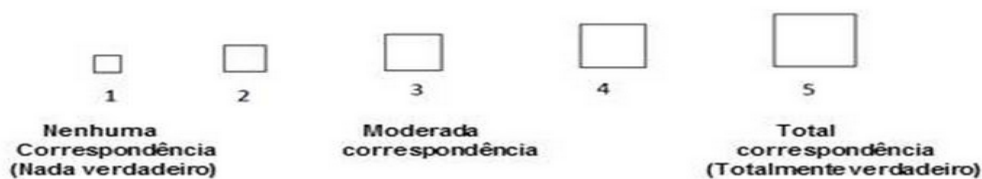
Escala



31. Eu não vejo porque devo vir ao curso PDE. *

- ☐ 1 - Nenhuma correspondência
- ☐ 2 - intervalo
- ☐ 3 - Moderada correspondência
- ☐ 4 - intervalo
- ☐ 5 - Total correspondência

Escala



32. Venho ao curso PDE porque acho legal aprender. *

- ☐ 1 - Nenhuma correspondência
- ☐ 2 - intervalo
- ☐ 3 - Moderada correspondência
- ☐ 4 - intervalo
- ☐ 5 - Total correspondência

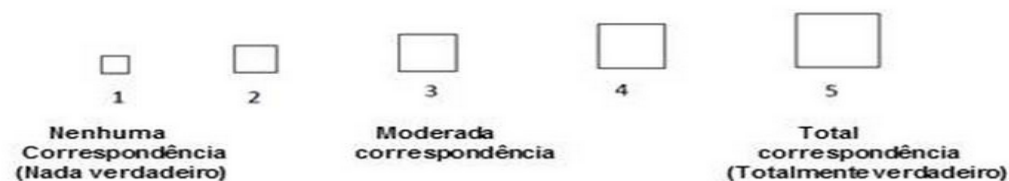
Escala



33. Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem sucedido nos meus estudos. *

- ☐ 1 - Nenhuma correspondência
- ☐ 2 - intervalo
- ☐ 3 - Moderada correspondência
- ☐ 4 - intervalo
- ☐ 5 - Total correspondência

Escala



34. Venho ao curso PDE para não ficar em casa. *

- ☐ 1 - Nenhuma correspondência
- ☐ 2 - intervalo
- ☐ 3 - Moderada correspondência
- ☐ 4 - intervalo
- ☐ 5 - Total correspondência

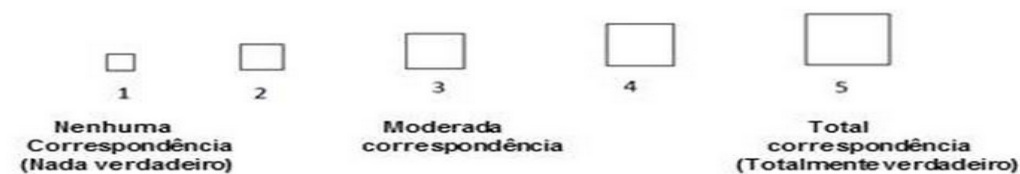
Escala



35. Venho ao curso PDE para responder à chamada ou lista de presença. *

- ☐ 1 - Nenhuma correspondência
- ☐ 2 - intervalo
- ☐ 3 - Moderada correspondência
- ☐ 4 - intervalo
- ☐ 5 - Total correspondência

Escala



36. Venho ao curso PDE porque sinto prazer em aprender coisas novas. *

- ☐ 1 - Nenhuma correspondência
- ☐ 2 - intervalo
- ☐ 3 - Moderada correspondência
- ☐ 4 - intervalo
- ☐ 5 - Total correspondência

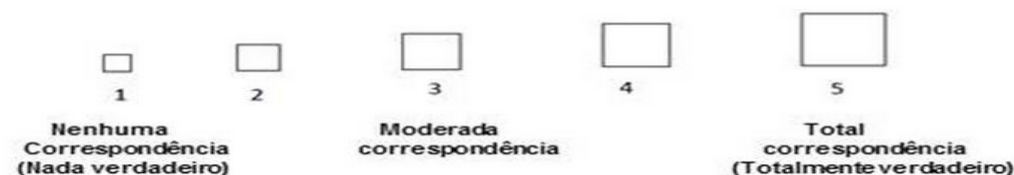
Escala



37. Venho ao curso PDE porque a direção, ou a coordenação, ou corpo docente da escola me obrigam. *

- ☐ 1 - Nenhuma correspondência
- ☐ 2 - intervalo
- ☐ 3 - Moderada correspondência
- ☐ 4 - intervalo
- ☐ 5 - Total correspondência

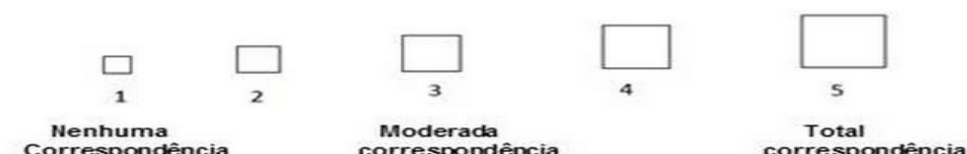
Escala



38. Tenho preguiça de ir ao curso PDE. *

- ☐ 1 - Nenhuma correspondência
- ☐ 2 - intervalo
- ☐ 3 - Moderada correspondência
- ☐ 4 - intervalo
- ☐ 5 - Total correspondência

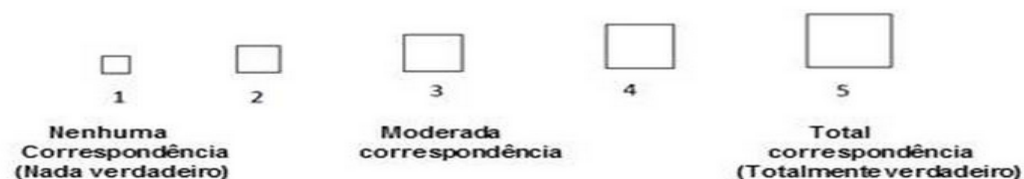
Escala



39. Venho porque fico feliz quando estou no curso PDE. *

- ☐ 1 - Nenhuma correspondência
- ☐ 2 - intervalo
- ☐ 3 - Moderada correspondência
- ☐ 4 - intervalo
- ☐ 5 - Total correspondência

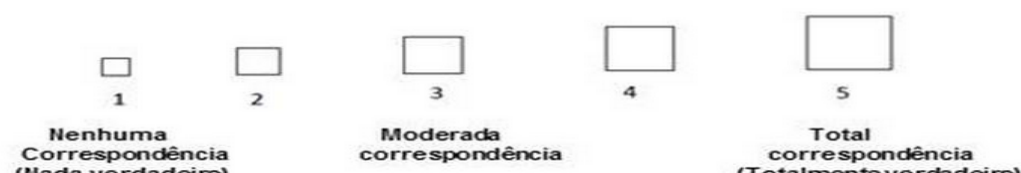
Escala



40. Eu realmente sinto que estou perdendo meu tempo no curso PDE. *

- ☐ 1 - Nenhuma correspondência
- ☐ 2 - intervalo
- ☐ 3 - Moderada correspondência
- ☐ 4 - intervalo
- ☐ 5 - Total correspondência

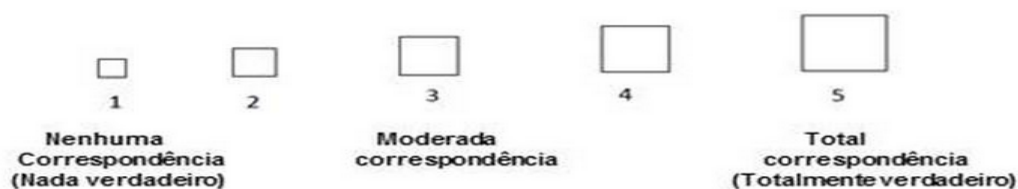
Escala



41. Venho ao curso PDE porque a frequência nas aulas é necessária para a aprendizagem. *

- ☐ 1 - Nenhuma correspondência
- ☐ 2 - intervalo
- ☐ 3 - Moderada correspondência
- ☐ 4 - intervalo
- ☐ 5 - Total correspondência

Escala



42. Venho ao curso PDE para aprender. *

- ☐ 1 - Nenhuma correspondência
- ☐ 2 - intervalo
- ☐ 3 - Moderada correspondência
- ☐ 4 - intervalo
- ☐ 5 - Total correspondência

Escala



43. Venho porque eu gosto de vir ao curso PDE. *

- ☐ 1 - Nenhuma correspondência
- ☐ 2 - intervalo
- ☐ 3 - Moderada correspondência
- ☐ 4 - intervalo
- ☐ 5 - Total correspondência

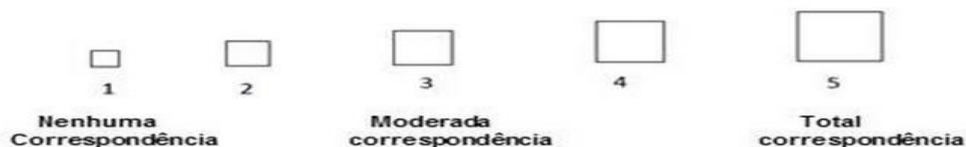
Escala



44. Venho ao curso PDE para ser um profissional melhor. *

- ☐ 1 - Nenhuma correspondência
- ☐ 2 - intervalo
- ☐ 3 - Moderada correspondência
- ☐ 4 - intervalo
- ☐ 5 - Total correspondência

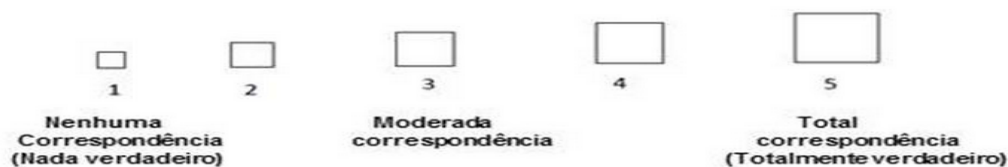
Escala



45. Eu não vejo diferença que faz vir ao curso PDE. *

- ☐ 1 - Nenhuma correspondência
- ☐ 2 - intervalo
- ☐ 3 - Moderada correspondência
- ☐ 4 - intervalo
- ☐ 5 - Total correspondência

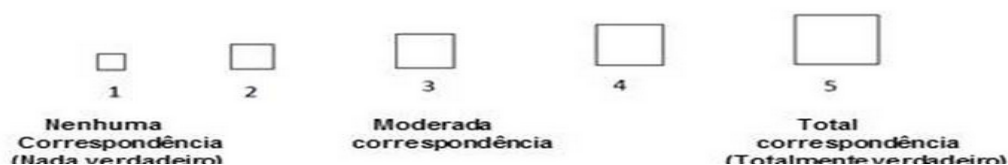
Escala



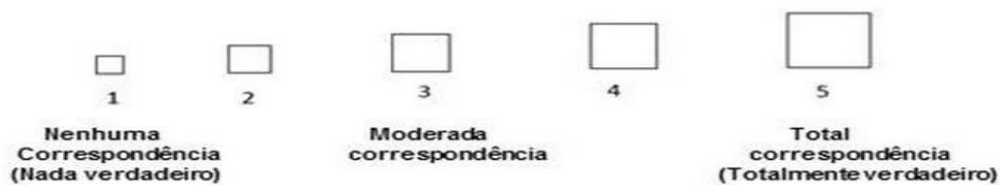
46. Venho ao curso PDE para provar a mim mesmo que sou capaz de completar meu curso. *

- ☐ 1 - Nenhuma correspondência
- ☐ 2 - intervalo
- ☐ 3 - Moderada correspondência
- ☐ 4 - intervalo
- ☐ 5 - Total correspondência

Escala



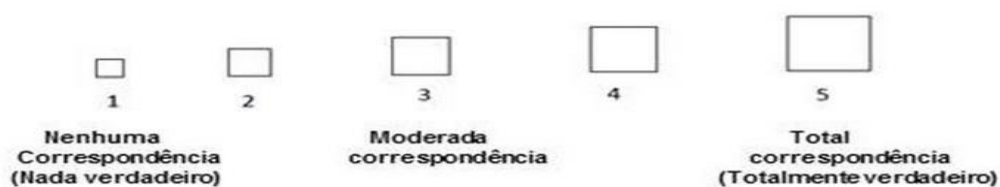
Escala



47. Venho ao curso PDE porque acho que a frequência deve ser obrigatória. *

- ☐ 1 - Nenhuma correspondência
- ☐ 2 - intervalo
- ☐ 3 - Moderada correspondência
- ☐ 4 - intervalo
- ☐ 5 - Total correspondência

Escala



[« Voltar](#) [Enviar](#)

Nunca envie senhas em Formulários Google.

100% concluído.

ANEXO 7 - As vagas disponibilizadas por Área/Disciplina para ingresso no PDE apresentam-se distribuídas no quadro a seguir:

NÚMERO DE VAGAS POR ÁREA/DISCIPLINA - TURMA PDE/2014

N.º Área/ Disciplina	Área/Disciplina	Vagas resguardadas	Vagas disponibilizadas	Total
1	Arte	1	69	70
2	Biologia	1	49	50
3	Ciências	4	136	140
4	Educação Profissional e Formação de Docentes	-	40	40
5	Educação Especial	-	100	100
6	Educação Física	2	138	140
7	Filosofia	-	8	8
8	Física	-	41	41
9	Geografia	2	138	140
10	Gestão Escolar	-	120	120
11	História	1	169	170
12	Língua Portuguesa	7	313	320
13	Língua Estrangeira Moderna	1	149	150
14	Matemática	3	287	290
15	Pedagogia	4	166	170
16	Química	2	44	46
17	Sociologia	-	5	5
	TOTAL DE VAGAS	28	1972	2000