



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

TEREZA MIEKO KATO FRANCO

**AUTOEFICÁCIA E MOTIVAÇÃO PARA O ENSINO DE
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Londrina, PR
2024



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Londrina, PR
2024

TEREZA MIEKO KATO FRANCO

**AUTOEFICÁCIA E MOTIVAÇÃO PARA O ENSINO DE
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Paula Mariza Zedu Alliprandini

Londrina, PR
2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

T316a Franco, Tereza Mieko Kato.
Autoeficácia e motivação para o ensino de professores da educação básica / Tereza Mieko Kato Franco. - Londrina, 2024.
87 f. : il.

Orientador: Paula Mariza Zedu Alliprandini.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.
Inclui bibliografia.

1. Autoeficácia - Tese. 2. Motivação - Tese. 3. Professores - Tese. 4. Educação básica - Tese. I. Alliprandini, Paula Mariza Zedu. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

TEREZA MIEKO KATO FRANCO

**AUTOEFICÁCIA E MOTIVAÇÃO PARA O ENSINO DE
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Paula Mariza Zedu Alliprandini
Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Profa. Dra. Mônica Cajazeira Santana
Vasconcelos
Universidade Estadual de Feira de Santana
(UEFS)

Prof. Dr. José Aloyseo Bzuneck
Universidade Estadual de Londrina (UEL)

Londrina, PR, 26 de fevereiro de 2024.

Dedico este trabalho à memória de meu pai, fonte de inspiração. À minha mãe, minha eterna professora, agradeço por seu apoio incansável e pelos valiosos ensinamentos.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Sueli Édi Rufini, minha orientadora no período de março de 2022 a maio de 2023, que acreditou em mim, deu-me a oportunidade de ingressar no Mestrado em Educação e compartilhou seu vasto conhecimento ao apresentar a Teoria Social Cognitiva e a Teoria da Autodeterminação. Minha eterna gratidão e admiração.

À minha orientadora, Profa. Dra. Paula Mariza Zedu Alliprandini, por sua excepcional orientação ao longo do trabalho. Seu amplo conhecimento, paciência e comprometimento foram fundamentais para o desenvolvimento deste estudo. Seu apoio desempenhou um papel crucial nesta jornada acadêmica, e estou imensamente grata pela sua orientação constante e inspiradora.

Aos Professores Doutores Evely Boruchovitch, Sueli Édi Rufini, José Aloyseo Bzuneck, Natália Moraes Góes e Sofia Pellisson por terem me proporcionado a oportunidade de participar do curso “Motivação, Autorregulação e Engajamento”, o qual contribuiu com conhecimentos essenciais para o desenvolvimento do meu projeto de ingresso no Mestrado.

Ao meu esposo José Augusto, aos nossos amados filhos Gustavo e Giovana, ao genro Renan, aos meus irmãos queridos Eunice, Wilson e Alice, ao meu cunhado Nelson. Quero expressar minha profunda gratidão pelo apoio e pela admiração que sempre demonstraram pela minha dedicação e esforços. Suas palavras de encorajamento, amor e apoio têm sido uma fonte constante de inspiração ao longo da minha jornada. Não posso me esquecer de Cacau (in memoriam) e da Wendy, seres de quatro patas que estiveram ao meu lado durante os momentos dedicados ao estudo no computador. Saber que tenho uma família tão incrível, solidária, sempre presente e apoiadora, é o maior presente que a vida me deu.

A todas as pessoas e à Secretaria Municipal de Educação, em particular à Gerência da Educação Especial, pelo apoio inestimável durante a realização da minha pesquisa. Sem a colaboração e assistência de todos, essa pesquisa não teria sido possível.

Às diretoras das escolas, que gentilmente permitiram minha pesquisa com os professores, meu sincero agradecimento. Sua abertura e disposição em participar foram fundamentais para o sucesso deste estudo.

Aos professores que colaboraram na pesquisa, agradeço o

envolvimento valioso neste estudo que se concentrou nas particularidades individuais de cada um enquanto profissionais da Educação, durante este período singular pós-pandemia do Covid-19. O compartilhamento de suas experiências foi essencial para o progresso deste trabalho, que desempenha um papel crucial em minha trajetória acadêmica e profissional.

Aos meus amigos, que têm me apoiado desde o momento que souberam do meu ingresso no Programa de Mestrado, com um agradecimento especial às minhas amigas Lourdes Aparecida Araújo Vieira e Maria Antonieta Luján.

As amigadas que fiz durante o Mestrado: Ângela da Silva, Carolina Bettini Corcini Cardoso, Caroline Amorim Marques, Maria Antônia Romão da Silva, Natália Barbosa Veríssimo, Simone Emiliano de Jesus e Vitória Eduarda Rocha Simões, que me apoiaram e me motivaram em vários momentos.

Aos Professores do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina, que generosamente contribuíram para o meu crescimento e desenvolvimento acadêmico.

Aos membros da banca examinadora: Profa. Dra. Mônica Cajazeira Santana Vasconcelos e Prof. Dr. José Aloyseo Bzuneck, pela valiosa disponibilidade e pelas contribuições significativas ao meu trabalho. Suas orientações e percepções foram fundamentais para o enriquecimento deste estudo, que trará contribuições para o meu desenvolvimento.

Por fim, quero expressar minha gratidão a todos aqueles que tornaram possível a realização deste trabalho. Estou sinceramente agradecida por fazerem parte desta conquista.

Muito obrigada!

“Successes build a robust belief in one’s personal efficacy.”

“Sucessos constroem uma crença sólida na eficácia pessoal.”

Albert Bandura

FRANCO, Tereza Mieko Kato. **Autoeficácia e motivação para o ensino de professores da educação básica**. 2024. 87f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

RESUMO

Estudos mostram que as crenças de autoeficácia dos professores têm influência na motivação e na satisfação no trabalho, destacando que aqueles que desenvolveram sólidas crenças de autoeficácia, tendem a lidar melhor com desafios do cotidiano escolar. Nesta perspectiva, o objetivo da presente pesquisa foi investigar as possíveis relações entre as crenças de autoeficácia e a motivação para o ensino de professores da educação básica. Trata-se de estudo exploratório e correlacional, que envolveu cerca de 402 professores da educação básica das escolas conveniadas, privadas e públicas, sendo 349 (89,49%) do gênero feminino e 41 (10,51%) do gênero masculino e a faixa etária variou de 18 a 60 anos. Iniciou-se a coleta de dados com um estudo preliminar que incluiu a aplicação de instrumentos a 12 professores. Inicialmente, os professores foram informados sobre a pesquisa por *e-mail*, redes sociais, reuniões e intervalos laborais. Para ampliar a amostra, adotou-se a estratégia do efeito bola de neve. Portanto, a coleta de dados se deu por meio da plataforma *Google Forms* e utilizou-se dos seguintes instrumentos: um questionário sociodemográfico (9 questões) para caracterização dos professores participantes; Escala de Avaliação da Crença de eficácia de professores (Woolfolk; Hoy, 1990, traduzida e adaptada por Bzuneck; Guimarães, 2003) - 20 itens; e Escala de Motivação do Professor para o Ensino (MPE) (Oliveira; Rufini; Bzuneck, 2023) – 21 itens. Na análise dos dados, destacaram-se os seguintes resultados: a variável “tipo de escola de atuação dos professores” revelou diferenças estatisticamente significativas no fator da “eficácia pessoal”, relacionada às escolas conveniadas, privadas e públicas. Notavelmente na escola pública, a média mais alta (M=3,86) indica uma maior confiança dos professores. Observaram-se diferenças estatisticamente significativas no fator “eficácia do ensino” em função da modalidade educacional, sendo que os professores da Educação de Jovens e Adultos apresentaram uma média mais alta (M=4,0) e diferença estatisticamente significativa em relação aos que atuam na Educação Infantil. Isso sugere que as percepções de eficácia do ensino são influenciadas pelo nível de ensino, evidenciando a importância do contexto e das demandas específicas de cada nível na forma como os professores percebem sua própria eficácia educacional. Os resultados indicam uma forte correlação positiva entre a eficácia pessoal e a eficácia do ensino, sugerindo que um aumento na eficácia pessoal está associado a um aumento na eficácia do ensino. Contudo, não foi encontrada uma relação significativa entre a eficácia pessoal e a motivação autônoma ou controlada. Ressalta-se a necessidade de desenvolver mais estudos sobre o tema, pois apoiar os docentes na elevação do nível de autoeficácia e promover o desenvolvimento de formas mais autônomas de motivação para o ensino são essenciais para alcançar resultados educacionais mais satisfatórios.

Palavras-chave: Crenças de autoeficácia. Motivação. Professores. Educação básica.

FRANCO, Tereza Mieko Kato. **Self-efficacy and motivation for teaching among basic education teachers**. 2024. 87p. Dissertation (Master's degree in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

ABSTRACT

Studies show that teachers' self-efficacy beliefs have an influence on their motivation and job satisfaction, highlighting that those who have developed solid self-efficacy beliefs tend to cope better with the challenges of everyday school life. With this in mind, the aim of this study was to investigate the possible relationship between self-efficacy beliefs and motivation for teaching among basic education teachers. This is an exploratory and correlational study involving around 402 primary school teachers from private and public schools, 349 (89.49%) of whom were female and 41 (10.51%) male, with ages ranging from 18 to 60. Data collection began with a preliminary study which included the application of instruments to 12 teachers. Initially, the teachers were informed about the research via e-mail, social networks, meetings and work breaks. In order to expand the sample, the snowball effect strategy was adopted. Data was therefore collected using the Google Forms platform and the following instruments were used: a sociodemographic questionnaire (9 questions) to characterize the participating teachers; the 20-item Teacher Efficacy Belief Assessment Scale (Woolfolk; Hoy, 1990, translated and adapted by Bzuneck; Guimarães, 2003); and the 21-item Teacher Motivation for Teaching Scale (MPE) (Oliveira; Rufini; Bzuneck, 2023). In analyzing the data, the following results stood out: the variable "type of school where teachers work" revealed statistically significant differences in the "personal efficacy" factor, related to private and public schools. Notably, in the public school, the highest average (M=3.86) indicates greater teacher confidence. There were statistically significant differences in the "teaching effectiveness" factor depending on the type of education, with teachers in Youth and Adult Education having a higher average (M=4.0) and a statistically significant difference in relation to those working in Early Childhood Education. This suggests that perceptions of teaching effectiveness are influenced by the level of teaching, highlighting the importance of the context and specific demands of each level in the way teachers perceive their own educational effectiveness. The results indicate a strong positive correlation between personal efficacy and teaching efficacy, suggesting that an increase in personal efficacy is associated with an increase in teaching efficacy. However, no significant relationship was found between personal efficacy and autonomous or controlled motivation. There is a need for further studies on this subject, as supporting teachers in raising their level of self-efficacy and promoting the development of more autonomous forms of motivation for teaching are essential for achieving the most satisfactory educational results.

Keywords: Self-efficacy beliefs. Motivation. Teachers. Basic education.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 - Modelo recíproco/triádico na Teoria Social Cognitiva. | 23 |
| Figura 2 - Taxonomia da motivação humana idealizada por Ryan e Deci..... | 29 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1 - Características sociodemográficas dos participantes. | 48 |
| Tabela 2 - Resultados gerais (M) e Desvio padrão (Dp) relacionados aos fatores motivacionais, e as correlações conforme a Matriz de Spearman. | 54 |
| Tabela 3 - Número de participantes (n), Média (M), Desvio padrão (Dp) em função da faixa etária. | 55 |
| Tabela 4 - Número de participantes (n), Média (M), Desvio Padrão (Dp) de acordo com o tipo de escola de atuação. | 56 |
| Tabela 5 - Número de participantes (n), Média (M), Desvio padrão (Dp) em função da atuação. | 56 |
| Tabela 6 - Número de participantes (n), Média (M), Desvio padrão (Dp) conforme o nível de escolaridade. | 57 |
| Tabela 7 - Número de participantes (n), Média (M), Desvio padrão (Dp) em função da faixa etária. | 58 |
| Tabela 8 - Número de participantes (n), Média (M), Desvio padrão (Dp) em função da faixa etária. | 59 |
| Tabela 9 - Número de participantes (n), Média (M), Desvio padrão (Dp) em função da atuação. | 59 |
| Tabela 10 - Número de participantes (n), Média (M), Desvio Padrão (Dp) de acordo com nível de escolaridade. | 60 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 - Ano, País, Autores e Título das pesquisas selecionadas sobre crenças de autoeficácia de professores da educação básica..... | 34 |
| Quadro 2 - Ano, País, Autores e Título das pesquisas selecionadas sobre motivação de professores da educação básica..... | 42 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------------|---|
| <i>BPNSF</i> | <i>Basic Psychological Needs Satisfaction and Frustration Scale</i> |
| CAFe | Comunidade Acadêmica Federada |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEP | Comitê de Ética em Pesquisa |
| <i>CM</i> | <i>Classroom Management</i> |
| Dp | Desvio padrão |
| EaD | Educação a Distância |
| EI | Educação Infantil |
| EF 1 | Ensino Fundamental 1 |
| EF 2 | Ensino Fundamental 2 |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| EM | Ensino Médio |
| <i>IS</i> | <i>Instructional Strategies</i> |
| M | Média |
| MPE | Motivação do Professor para o Ensino |
| <i>MWMS</i> | <i>Multidimensional Work Motivation Scale</i> |
| OCDE | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| p | Nível de significância |
| <i>SE</i> | <i>Efficacy for Student Engagement</i> |
| <i>SPSS</i> | <i>Statistical Package for the Social Sciences</i> |
| SRM | Sala de Recursos Multifuncionais |
| TAD | Teoria da Autodeterminação |
| <i>TALIS</i> | <i>Teaching and Learning International Survey</i> |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| TIC | Tecnologias da Informação e Comunicação |
| TSC | Teoria Social Cognitiva |
| <i>TSES</i> | <i>Teacher Sense of Efficacy Scale</i> |
| <i>WEIMS</i> | <i>The Work Extrinsic and Intrinsic Motivation Scale</i> |
| UEL | Universidade Estadual de Londrina |
| <i>UWES</i> | <i>Utrecht Work Engagement Scale</i> |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUÇÃO | 17 |
| 1 REFERENCIAL TEÓRICO | 23 |
| 1.1 TEORIA SOCIAL COGNITIVA (TSC) | 23 |
| 1.1.1 As Crenças de Autoeficácia na Perspectiva da Teoria Social Cognitiva | 24 |
| 1.1.2 As Crenças de Autoeficácia Docente | 25 |
| 1.2 MOTIVAÇÃO HUMANA SEGUNDO TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO (TAD) | 27 |
| 1.3 ESTUDOS RECENTES SOBRE A AUTOEFICÁCIA E MOTIVAÇÃO DOCENTE | 32 |
| 1.3.1 Pesquisa Bibliográfica Relacionada à Autoeficácia de Professores | 33 |
| 1.3.1.1 Procedimentos de busca..... | 33 |
| 1.3.1.2 Descrição dos estudos selecionados..... | 34 |
| 1.3.1.3 Contribuições dos trabalhos selecionados acerca da autoeficácia docente..... | 40 |
| 1.3.2 Pesquisa Bibliográfica Relacionada à Motivação Docente..... | 41 |
| 1.3.2.1 Procedimentos de busca..... | 42 |
| 1.3.2.2 Descrição dos estudos selecionados..... | 43 |
| 1.3.2.3 Contribuições dos trabalhos selecionados acerca da motivação do professor para o ensino..... | 45 |
| 2 MÉTODO | 46 |
| 2.1 PARTICIPANTES | 46 |
| 2.2 INSTRUMENTOS..... | 48 |
| 2.2.1 Questionário Sociodemográfico | 49 |
| 2.2.2 Escala de Avaliação da Crença de Eficácia de Professores (Woolfolk; Hoy, 1990, traduzida e adaptada por Bzuneck; Guimarães, 2003) | 49 |
| 2.2.3 Escala de Motivação do Professor para o Ensino (MPE) (Oliveira; Rufini; Bzuneck, 2023) | 50 |
| 2.3 PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS | 51 |
| 2.4 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS | 52 |
| 3 RESULTADOS | 54 |
| 3.1 MATRIZ DE CORRELAÇÃO DE SPEARMAN ENTRE OS FATORES EFICÁCIA PESSOAL, EFICÁCIA DO ENSINO, MOTIVAÇÃO AUTÔNOMA E MOTIVAÇÃO CONTROLADA..... | 54 |
| 3.2 ANÁLISE DAS CRENÇAS DE EFICÁCIA DE PROFESSORES..... | 55 |
| 3.3 ANÁLISE DA MOTIVAÇÃO DO PROFESSOR PARA O ENSINO (MPE) | 58 |

| | |
|-----------------------------------|-----------|
| 4 DISCUSSÃO | 62 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 69 |
| REFERÊNCIAS | 72 |
| APÊNDICES | 80 |
| APÊNDICE A..... | 81 |
| ANEXOS | 82 |
| ANEXO A | 83 |
| ANEXO B | 85 |

INTRODUÇÃO

A propagação da Covid-19 gerou uma série de implicações epidemiológicas e socioeconômicas, tais como o isolamento social e físico determinado pelo processo de quarentena; no aspecto psicológico, pelo desconhecimento da doença e suas consequências; e nas interações socioculturais, que afetaram os planos e os sonhos, impedindo a participação da população em eventos esperados. Essas estimativas concorreram para o impacto sobre os sistemas de saúde e a sustentação econômica. A educação também sofreu influência, acompanhada pelas preocupações dos sistemas de ensino, das instituições escolares, dos professores, dos pais, acarretando mudanças importantes no trabalho docente, para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem, surgindo o ensino remoto emergencial, intermediado pelas tecnologias digitais (Cardoso; Ferreira; Barbosa, 2020; Rasmitadila et al., 2020; Saraiva; Traversini; Lockmann, 2020; Cipriani; Moreira; Carius, 2021; Herman et al., 2021; Pressley; Ha, 2021; Rabaglietti et al., 2021; Silva et al., 2021; Troitinho et al., 2021; Wong et al., 2021; Leylak; Catal, Say, 2021; Ndabankulu; Muller; Tsotetsi, 2022).

No contexto descrito, as relações sociais permaneceram alteradas, o que teve efeitos sobre os comportamentos, as abordagens de ensino, as interações interpessoais e, como resultado, influenciou a motivação dos professores. Conforme mencionado por Cardoso, Ferreira e Barbosa (2020), o funcionamento da vida cotidiana no Brasil sofreu mudanças, e a educação precisou se ajustar a essas transformações, cujos impactos foram observados e que, por conseguinte, exigiram a necessidade de readequação e reformulação do sistema educacional.

De acordo com Mello (2020), as instituições escolares passaram a ofertar o ensino remoto, afirmando ser uma modalidade da educação a distância, utilizando-se de diversas interfaces, com intuito de prosseguir com os conteúdos curriculares. No entanto, segundo a autora, o que ocorreu não poderia ser considerado educação a distância, tampouco educação on-line, pois foram feitas apenas adaptações de modelos didático-pedagógicos a partir de realidades e contextos distintos. Ainda conforme Mello (2020), para urgência de uma resposta à sociedade, pareceu mais adequada a oferta de atividades remotas. No mais, não é aconselhável equiparar o ensino a distância convencional, planejado previamente, com o ensino a distância emergencial. Conforme argumentado por Cardoso, Ferreira

e Barbosa (2020), ainda que este último conte com um planejamento emergencial, o ensino remoto praticado durante a pandemia assemelha-se à Educação a Distância (EaD) apenas no aspecto de ser uma modalidade de ensino mediada pela tecnologia, mantendo-se, entretanto, os princípios fundamentais da educação presencial.

Segundo a interpretação de Santos (2020), a Educação a Distância (EaD) utiliza uma plataforma digital única, onde os professores orientam os estudos, fornecem leituras, esclarecem dúvidas sobre o conteúdo e gerenciam a agenda do sistema. Cada aluno realiza suas tarefas e presta contas de atividades geralmente individualizadas. Difere da educação on-line, que inclui unidades curriculares com atividades de comunicação síncronas e assíncronas. A autora esclarece que as atividades assíncronas são tarefas colaborativas realizadas em diferentes locais e tempos, envolvendo a troca de mensagens que podem ser comentadas e cocriadas por outros. Por outro lado, as atividades síncronas ocorrem em tempo real, com todos os participantes presentes simultaneamente, permitindo interações imediatas, discussões e debates e a chegada de conclusões conjuntas. No ensino remoto, a comunicação com os alunos geralmente ocorre em um dia e horário específicos da semana, nem sempre de forma interativa, e o recurso assíncrono, neste contexto, é utilizado principalmente para acesso a conteúdos e materiais de estudo da disciplina (Santos, 2020).

Nesta condição, é importante mencionar que a motivação para a escolha do tema desta pesquisa surgiu da experiência, como professora, com os efeitos do ensino remoto e a defasagem observada nos estudantes ao retornarem às aulas presenciais, após o isolamento social causado pela pandemia da Covid-19. Este cenário sem precedentes despertou uma inquietação, que me levou a investigar sobre o assunto, com foco nos construtos de autoeficácia e motivação para o ensino dos professores, no retorno às aulas presenciais, após um período que também afetou profundamente o estado emocional dos docentes.

A escolha da Teoria Social Cognitiva (TSC) e da Teoria da Autodeterminação (TAD), como fundamentos desta pesquisa, deve-se à relevância desses modelos teóricos no estudo da motivação e da autoeficácia, principalmente no ambiente educacional. De acordo com a literatura, as convicções de autoeficácia dos docentes podem impactar sua motivação, seu engajamento com o ensino e, por consequência, a qualidade do ensino que oferecem. Em contrapartida, a Teoria da Autodeterminação (TAD) foca na motivação intrínseca e extrínseca e postula que os

indivíduos possuem três necessidades básicas fundamentais: competência, autonomia e relacionamento (pertencimento). Dessa forma, a satisfação dessas necessidades pode impulsionar a motivação intrínseca dos professores, o que pode resultar em melhor desempenho e bem-estar. Então, a combinação dessas duas teorias proporciona uma perspectiva ampla e integrada de como a autoeficácia e a motivação interagem e influenciam o ensino e a aprendizagem, o que pode gerar percepções importantes para aprimorar a prática educacional e fomentar o sucesso dos estudantes.

A partir do que foi apresentado, fica evidente que as relações desempenham um papel fundamental no processo educativo. É compreensível que os professores tenham uma função imprescindível na formação dos estudantes. Nesse sentido, a motivação docente é um fator a ser considerado para determinar o êxito ou o insucesso acadêmico. A motivação é entendida como um processo psicológico, ou seja, ela é proporcionada por meio dos componentes afetivos e emocionais que, sobretudo, as pessoas possuem diferentes tipos de motivação para um determinado assunto (Huertas, 2001).

Bzuneck (2001) afirma que a motivação é um construto interno e complexo que orienta, modifica e/ou mantém ações, objetivos e preferências, e desempenha um papel crucial como um dos principais determinantes do sucesso e dos resultados da aprendizagem escolar. O autor ressalta que motivar o aluno não é um desafio simples, que possa ser realizada apenas com base na intuição ou em informações de senso comum. É necessário identificar e aplicar estratégias de ensino eficazes para alcançar esse objetivo (Bzuneck, 2010). Para isso, é preciso que os professores estejam motivados e entusiasmados para o ensino capaz de influenciar seus alunos para a aprendizagem eficaz, assim como professores desmotivados demonstram falta de competência para despertar em seus alunos a motivação para aprender (Maierski; Oliveira; Bzuneck, 2013).

Alexander (2008) acrescenta que o ensino é um desafio que surge de fontes externas e internas, semelhantes às que influenciam a motivação. Essas fontes incluem padrões disciplinares e valores sociais e comunitários (externos), bem como metas de domínio ou de desempenho (internos). Esses desafios, assim como a motivação para aprender, podem ser afetados por essa associação de fatores.

Com base nas informações apresentadas, uma das fundamentações teóricas tomada como referencial foi a Teoria Social Cognitiva (TSC) de Albert

Bandura, um modelo psicológico que enfatiza a interação entre fatores cognitivos, comportamentais e ambientais na aprendizagem e desenvolvimento humano, resultando em um ciclo contínuo de influência mútua conhecido como determinismo recíproco, conforme Bandura (1986).

O autor destaca que sua teoria enfatiza a capacidade humana de auto-organização, ação proativa, autorreflexão e autorregulação, conferindo às pessoas um papel ativo e consciente em suas vidas e escolhas, em oposição a serem passivamente moldados por circunstâncias ou impulsos internos. Dentro desse mecanismo de agência pessoal, Bandura (1986) destaca a ação significativa das crenças das pessoas em sua autoeficácia percebida, que afeta seu pensamento, emoções, motivação e comportamento. E quando alguém acredita em sua própria capacidade de executar uma tarefa específica, é mais provável que se envolva nessa tarefa, demonstre perseverança diante de desafios e alcance o sucesso almejado. Portanto, as crenças de autoeficácia são fundamentais na Teoria Social Cognitiva (TSC), atuando em como as pessoas enfrentam desafios e tomam decisões em suas vidas (Bandura, 1986).

A proposta também está embasada na Teoria da Autodeterminação (TAD) de Edward Deci (1975) e Ryan e Deci (ver trabalhos, 2000, 2017, 2020), que considera o ser humano como organismo ativo, com predisposição para o desenvolvimento do *self* e crescimento para a aprendizagem, integrado às interações sociais. Entre os pressupostos da TAD estão as necessidades psicológicas básicas (autonomia, competência e pertencimento) definidas como nutrientes importantes para o efetivo relacionamento saudável com o meio ambiente. Direcionar a atenção para as necessidades socioemocionais dos alunos é primordial para a construção de um ambiente motivador (Guimarães; Boruchovitch, 2004).

Cabe salientar que cada teoria motivacional tem uma contribuição específica. Pela Teoria Social Cognitiva (TSC), o construto de crença pessoal refere-se à percepção de uma pessoa sobre sua capacidade de executar certas ações. Pelas categorias da Teoria da Autodeterminação (TAD), são considerados motivos ou razões para agir, já que a teoria preconiza graus diversos de regulação, ou seja, há motivos diversos, que não se reduzem meramente à polarização de motivação intrínseca ou extrínseca. Assim, ambas as teorias se complementam para explicar a motivação de professores.

Baseados nestes pressupostos, formulou-se o seguinte problema de

pesquisa: quais as possíveis relações entre as crenças de autoeficácia e motivação para o ensino de professores da educação básica no retorno ao ensino presencial? A relevância do tema justifica-se pelas adversidades enfrentadas pelos professores no contexto educacional.

Segundo a literatura, as crenças de autoeficácia dos professores, que se referem à sua convicção na capacidade de ensinar efetivamente e fazer a diferença no aprendizado dos estudantes podem influenciar diretamente sua motivação para o ensino. Professores que possuem essas crenças mais robustas tendem a ser mais motivados e engajados em suas práticas de ensino. Adicionalmente, a motivação dos professores pode impactar o ambiente de aprendizagem, o que, por sua vez, pode influenciar o desempenho e a motivação dos estudantes. Sem dúvida, compreender as relações entre as crenças de autoeficácia e a motivação dos professores para o ensino é fundamental, pois pode não apenas melhorar o bem-estar desses profissionais, mas também impactar positivamente o processo de aprendizagem dos estudantes e a qualidade da educação oferecida.

Com o propósito de contribuir para o avanço no campo da educação, especialmente em relação à autoeficácia de professores e à motivação para ensinar, este estudo foi conduzido com objetivos gerais e específicos, definidos como:

Objetivo Geral

- Analisar as possíveis relações entre as crenças de autoeficácia e a motivação para o ensino de professores da educação básica.

Objetivos Específicos

- Identificar o nível de autoeficácia pessoal e para o ensino de professores da educação básica;
- Identificar o nível de motivação autônoma e controlada de professores para o ensino;
- Estabelecer as possíveis relações entre as crenças de autoeficácia pessoal e para o ensino e a motivação autônoma e controlada de um grupo de professores.

A estrutura deste trabalho está organizada em quatro capítulos. O

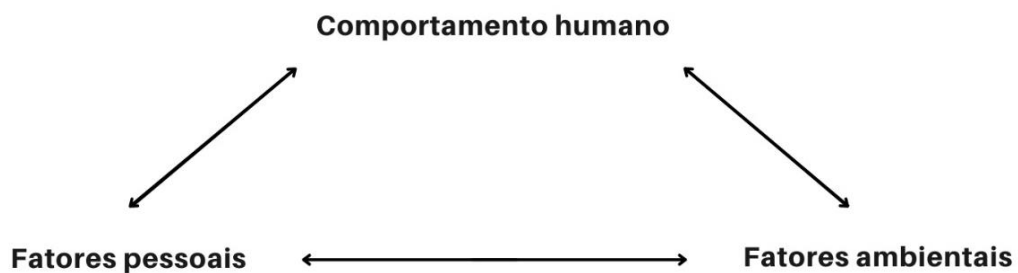
Capítulo 1, intitulado “Referencial Teórico”, é subdividido em três subcapítulos que abordam conceitos relacionados à Teoria Social Cognitiva (TSC), Motivação Humana segundo a Teoria da Autodeterminação (TAD) e uma revisão sistemática da literatura sobre crenças de autoeficácia e motivação de professores. O Capítulo 2, denominado “Método”, descreve o método empregado, a caracterização dos professores participantes, os instrumentos utilizados, os procedimentos de coleta de dados e a análise dos dados. O Capítulo 3 aborda os “Resultados” da pesquisa e o Capítulo 4, a “Discussão”, com base nos resultados obtidos à luz do estudo teórico e sua interrelação. O último capítulo apresenta as conclusões da pesquisadora, incluindo sugestões, reflexões sobre os dados da pesquisa, implicações e limitações do estudo, e possíveis direções para futuras investigações.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 TEORIA SOCIAL COGNITIVA (TSC)

A Teoria Social Cognitiva (TSC), proposta por Albert Bandura, abrange uma ampla gama de processos cognitivos, comportamentais e ambientais, denominada como determinismo recíproco ou reciprocidade triádica. Bandura (2008) defende que esses fatores estão interconectados e se influenciam mutuamente de forma contínua, ou seja, as ações das pessoas são moldadas não apenas pelo ambiente, mas também por seus pensamentos e opiniões e, por sua vez, essas ações têm impacto no ambiente e nas experiências futuras. O modelo de reciprocidade triádica pode ser observado na Figura 1.

Figura 1 - Modelo recíproco/triádico na Teoria Social Cognitiva.



Fonte: Bandura (1997).

Ademais, a TSC enfatiza a habilidade dos seres humanos de desempenhar um papel ativo em suas vidas e decisões, em vez de serem meros expectadores. Nesse sentido, Bandura (2008) denomina como Teoria da Agência Humana, na qual as pessoas podem exercer controle sobre suas ações e ambiente. Envolve mecanismos como autocontrole, autoanálise e tomada de decisões conscientes, permitindo que estabeleçam metas, planejem ações e ajustem seu comportamento, conforme necessário.

Pajares e Olaz (2008) esclarecem que o pensamento humano e ações realizadas por seres humanos são resultados de uma relação em constante mudança entre os três fatores principais: influências pessoais (crenças, valores, atitudes, conhecimentos, habilidades, motivações e emoções), comportamentos (atitudes, pensamentos e sentimentos) e fatores ambientais (o trabalho, a família, os amigos, as

normas sociais e outras oportunidades disponíveis). E ainda, segundo os autores, esses três elementos não são independentes, mas estão em constante interação em uma relação dinâmica e bidirecional, em que cada elemento exerce influência sobre os outros dois que, por sua vez, informam e alteram as atitudes futuras. Essa é a base da concepção de Bandura (1986) denominado de determinismo recíproco.

De acordo com Pajares e Olaz (2008), eles também destacam que as estratégias utilizadas para proporcionar o bem-estar são para melhorar as bases dos fatores pessoais (processos emocionais, cognitivos ou motivacionais), assim como para desenvolver capacidades e habilidades comportamentais ou transformar seus ambientes sociais. Apresentam exemplos no contexto educacional, nos quais os docentes podem trabalhar para aperfeiçoar os fatores emocionais de seus estudantes, levando-os a reverem suas autocrências e práticas negativas de pensamento (fatores pessoais), assim como a evoluírem em suas habilidades acadêmicas e autorregulatórias (comportamento), e inovarem a organização do ambiente escolar de modo que possam atuar de maneira que objetive o seu sucesso (fatores ambientais).

Dando sequência à análise, conforme apontado por Bandura (1986), a autoeficácia é considerada um conceito fundamental na Teoria da Agência Humana, devido ao seu impacto significativo no comportamento das pessoas. De acordo com Azzi et al. (2021), quando alguém acredita em sua capacidade de realizar uma tarefa, está mais inclinado a se engajar nela com confiança e determinação, mesmo quando enfrenta desafios.

1.1.1 As Crenças de Autoeficácia na Perspectiva da Teoria Social Cognitiva

Na literatura a autoeficácia é o construto mais pesquisado na Teoria Social Cognitiva (TSC), elaborado por Albert Bandura (1986), que conceitua como “crenças das pessoas em suas capacidades para organizar e executar cursos de ação são necessários para alcançar certos tipos de desempenho” (Bandura, 1997, p. 3). Segundo Pajares e Olaz (2008), tais crenças de competência pessoal proporcionam a base para a motivação humana, influenciando o bem-estar e as realizações pessoais. Os autores complementam afirmando que as crenças de autoeficácia interferem praticamente em todos os aspectos pessoais, o quanto elas se motivam e perseveram frente às adversidades, pois é um fator determinante na regulação do

pensamento e comportamento.

De acordo com Woolfolk Hoy, Hoy e Davis (2009), indivíduos que desenvolveram crenças positivas de autoeficácia tendem a se sentir mais motivados para cumprir tarefas e provavelmente alcançarão seus objetivos. Esse fato ocorre porque uma eficácia elevada leva a uma maior dedicação e persistência, resultando em um desempenho superior, o que por sua vez aumenta ainda mais a eficácia. No entanto, o oposto também pode ocorrer: uma eficácia reduzida geralmente resulta em menos esforço e comprometimento, levando a resultados insatisfatórios e uma diminuição adicional da eficácia.

Os autores corroboram ainda que as principais influências nas crenças de autoeficácia decorrem da interpretação cognitiva das quatro fontes de informação de eficácia propostas por Bandura (1997). Essas fontes incluem: (1) **experiências diretas de êxito**, ou seja, daquilo que vivenciamos e, assim, obtemos informações sobre nossa habilidade, conhecimento, quantidade de esforço, e o resultado obtido com a ação; (2) **experiências vicárias**, pautadas na aprendizagem por observação da ação de modelo social, o que, posteriormente, levará a pessoa a agir de acordo com observado; (3) **persuasão social**, originada do comportamento verbal de outra pessoa significativa diante da realização de atividades, ressaltando a capacidade em forma de elogios, críticas, *feedback* ou avaliações; (4) **estados afetivos e fisiológicos** (humor, ansiedade, estresse), que interferem na capacidade avaliativa das pessoas, podendo reduzir ou aumentar as crenças de autoeficácia.

Como Bandura (1997) observou, as crenças de autoeficácia, que são influenciadas pelas dimensões cognitiva, afetiva, comportamental e ambiental, têm impacto em vários aspectos pessoais. Dependendo de como as pessoas interpretam suas próprias atitudes, essas crenças podem informar e modificar seus ambientes e condições pessoais, o que, por sua vez, pode afetar seus comportamentos futuros (Pajares; Olaz, 2008).

1.1.2 As Crenças de Autoeficácia Docente

Segundo a interpretação de Tshannen-Moran, Woolfolk Hoy e Hoy (1998, p. 233), “a eficácia do professor se refere à crença em sua própria habilidade de planejar e implementar as ações necessárias para executar com sucesso tarefas

específicas de ensino, num contexto particular”. Perera e John (2020) acrescentam que essa crença é formada a partir de julgamentos autorreferentes, ou seja, a avaliação pessoal que o professor faz sobre sua própria capacidade de ensinar efetivamente.

Salles et al. (2020) argumentam que professores com alto nível de autoeficácia tendem a se esforçar para dominar o assunto que ensinam e acreditam em sua habilidade de impactar positivamente o aprendizado dos estudantes. Esses professores também tendem a dedicar mais tempo ao planejamento das aulas, ajustam com facilidade e naturalidade quando necessário e estão mais dispostos a experimentar novas ideias e métodos de ensino, seguindo necessidades dos alunos.

Na mesma linha, Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy (2001) consideraram, em seu delineamento, a eficácia do professor como conceito simples, mas com implicações profundamente significativas. A eficácia dos professores demonstrou ter uma forte conexão com diversos resultados educacionais importantes, incluindo a persistência, o entusiasmo, o compromisso e o comportamento instrucional dos docentes, bem como os resultados dos estudantes, como seu desempenho acadêmico, motivação e crenças de autoeficácia.

Com base no que foi exposto, é claro que na área da educação o construto crenças de autoeficácia torna-se importante para fins de melhoria na aprendizagem em que a função do professor como mediador para trabalhar as habilidades e competências em sala de aula se faz necessário. Logo, professores precisam estar motivados, uma vez que a motivação é um processo pelo qual atividades direcionadas a metas são instigadas e mantidas (Schunk; Meece; Pintrich, 2014). Entretanto, é preciso especificar facetas do ensino às quais se refere a autoeficácia, pois para cada caso deve haver motivação própria e crença específica sobre sua capacidade de dar conta, uma vez que essa crença não tem alcance genérico, segundo Bandura (1997).

O pressuposto, com base teórica, é que a autoeficácia tem papel motivacional (Bandura, 1997) e, no caso de professores, faz com que estabeleçam metas elevadas em seu ensino, apliquem esforço, persistam e sejam resilientes diante de dificuldades ou fracassos e, por fim, se sintam satisfeitos em seu trabalho (Tschannen-Moran; Hoy, 2001; Holzberger; Philipp; Kunter, 2013; Granziera; Perera, 2019; Burić; Kim, 2020; Pressley; Ha, 2021; Baroudi; Shaya, 2022). Também quando conseguem perceber que seu ensino foi efetivo, os professores realimentam suas

crenças de autoeficácia e a própria motivação, pela experiência de êxito, como fonte de autoeficácia.

É por esse motivo que as crenças de autoeficácia de professores têm sido alvo de grande interesse para os estudos, pelo fato de influenciar positivamente as ações docentes, assim como os resultados dos estudantes (Narayanan; Ordynans, 2022), considerando-se o sucesso, a motivação e o senso de eficácia. Para isso, Baroudi e Shaya (2022) apontam que o docente com elevado nível de autoeficácia mantém sua motivação, tomando decisões adequadas para melhor desempenho pessoal e dos estudantes.

A seguir, concentra-se a análise nos fatores motivacionais que se tornaram essenciais, não somente em relação à quantidade, mas também à qualidade. Um dos fundamentos que aprimoram essa compreensão sobre a qualidade da motivação é a Teoria da Autodeterminação (TAD) de Deci (1975) e Deci e Ryan (2000; 2017; 2020).

1.2 MOTIVAÇÃO HUMANA SEGUNDO A TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO (TAD)

Como visto, no cenário educacional cotidiano, os professores frequentemente se deparam com eventos e desafios que podem causar frustração e afetar sua motivação para prosseguir em seu empenho profissional. Nessas situações, Bzuneck e Guimarães (2003) observam que alguns docentes podem adotar uma abordagem mais burocrática em seu trabalho, o que pode levá-los a enfrentar estresse físico e psicológico. As crenças e valores dos professores desempenham um papel essencial em suas ações, uma vez que crenças sólidas se manifestam mesmo em circunstâncias adversas, influenciando seus comportamentos e atitudes (Bzuneck; Guimarães, 2003; Bandura, 2008).

Nesta perspectiva, nas últimas décadas foram elaboradas teorias que buscam explicar diferentes aspectos da motivação de professores, como a Teoria Social Cognitiva concebida por Bandura (1977, 1986, 1997), que considera o ser humano como agente de suas ações. E, não menos importante, a Teoria da Autodeterminação (TAD) proposta por Edward Deci (1975) e Deci e Ryan (ver trabalhos, 2000, 2017, 2020), definida como “uma teoria organísmica baseada empiricamente no comportamento humano e desenvolvimento da personalidade”

(2017, p. 3). Assim, os proponentes da TAD entendem o ser humano como organismo ativo, com predisposição para o desenvolvimento do self e crescimento para a aprendizagem, integrado às interações sociais.

Desta forma, os idealizadores da TAD consideram em seus estudos, as necessidades básicas dos indivíduos e as construções sociais desenvolvidas pelo ambiente. Destacam, inclusive, que essas necessidades básicas são da natureza humana, inatas à todas as pessoas. O oposto das necessidades sociais, que surgem basicamente das experiências pessoais, depende do tipo de interação com o ambiente social que cada indivíduo estabelece com seu *self*. Para a TAD, segundo esses pesquisadores, as necessidades básicas são essenciais nas interações das pessoas com o meio ambiente, que servirá de base para as condições psicológicas que determinam a motivação. De acordo com Ryan e Deci (2017), as necessidades básicas estão relacionadas à saúde psicológica e ao bem-estar. Apesar de cada pessoa ter uma tendência natural ao desenvolvimento, pode sofrer influências, necessitando de apoio social e ambiental que satisfaçam essas necessidades, essenciais para o desenvolvimento da motivação intrínseca.

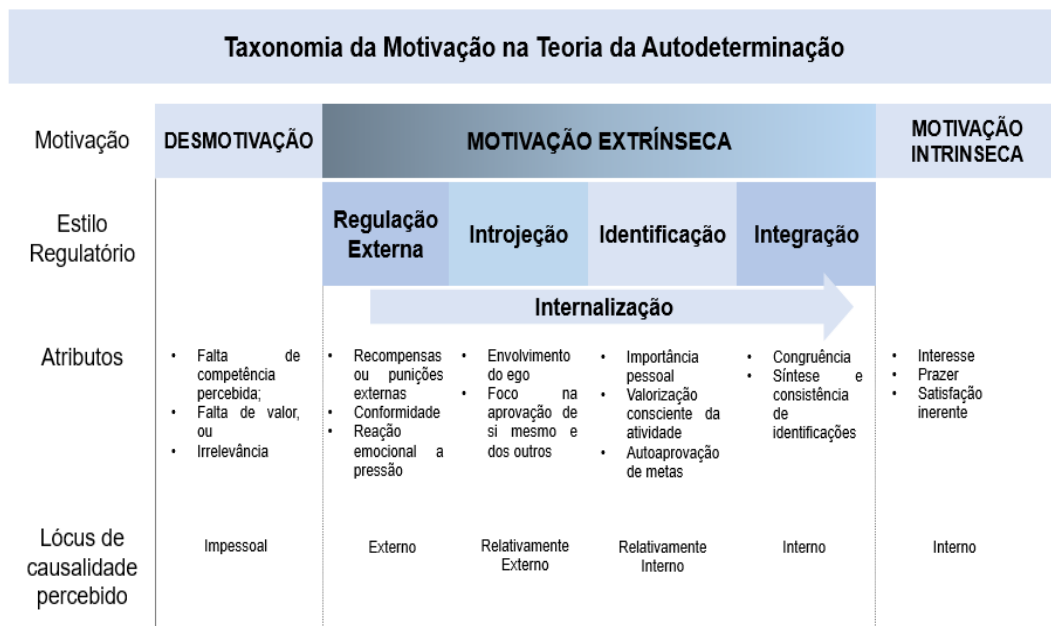
Portanto, a motivação, diz respeito ao que move as pessoas à ação, sendo caracterizada como: intrínseca, que se refere às atividades realizadas por si mesmas ou por seu interesse, por não dependerem de incentivos ou pressões externas, proveniente de suas próprias satisfações e alegrias; e extrínseca, que se relaciona aos comportamentos direcionados para outras razões, além de suas satisfações inerentes (Ryan; Deci, 2017). Segundo a interpretação de Guimarães (2001), o indivíduo se preocupa em responder aos estímulos externos, demonstrando competências ou habilidades com intuito de receber recompensas ou evitar punições. Portanto, são estímulos procedentes de intervenções de outros ou do contexto em que esteja inserido (Alcará, 2021).

Outrossim, a Teoria da Autodeterminação (TAD) aborda várias formas de motivação extrínseca, suas causas e consequências. Desenvolvida para especificar cada uma delas, considerando os fatores ambientais que promovem ou impossibilitam a internalização e integração da regulação comportamental (Ryan; Deci, 2000). Os autores esclarecem que a internalização é o processo de assimilação ou regulação de um valor, que intensifica o comportamento mais autodeterminado ou menos determinado. Contudo, afirmam que não há uma necessidade de a pessoa progredir através de cada estágio de internalização, podendo adotar uma nova

regulação comportamental em qualquer ponto do *continuum*, pois dependerá de experiências anteriores e fatores situacionais. Os pesquisadores acreditam que o processo de internalização é importante para o desenvolvimento, já que os valores e regulamentos sociais são constantemente internalizados ao longo da existência. Logo, referem-se à integração como um processo no qual o indivíduo passa a significar a regulamentação externa apreendida.

Conforme Ryan e Deci (2020), a TAD observa que a diferença entre esses tipos de motivação nem sempre é clara, pois as motivações extrínsecas podem variar muito em termos de por que as estamos seguindo e como nos sentimos sobre elas. Segundo os autores, alguns tipos de motivação extrínseca podem se assemelhar muito à motivação intrínseca, enquanto outros podem ser mais distantes. A Figura 2 mostra um *continuum* do comportamento autodeterminado, desde a desmotivação até a motivação intrínseca. Portanto, a Teoria da Autodeterminação (TAD) propõe diferentes subtipos de motivação extrínseca para capturar essa variedade e auxiliar na melhor compreensão das ações e como sentimos em relação a essas atividades. No centro estão os conceitos de internalização e integração que podem resultar em quatro tipos principais de regulação motivacional (externa, introjetada, identificada e integrada), com variações em seu grau de autonomia, bem como em suas especificidades.

Figura 2 - Taxonomia da motivação humana idealizada por Ryan e Deci.



Fonte: Ryan e Deci (2020).

Ryan e Deci (2020) sustentam que a **desmotivação** advém da ausência de interesse na realização de uma atividade, por não se sentir competente ou por não acreditar nos resultados desejados. De acordo com a Figura 2, está a **regulação externa**, uma categoria da motivação extrínseca que representa a forma controlada, portanto menos autônoma, porque diz respeito aos comportamentos conduzidos por recompensas e punições impostas externamente, ou seja, o indivíduo realiza uma atividade com intenção de ser retribuído ou evitar imposição. A **introjeção** se trata da internalização dos regulamentos externos, fazendo com que o indivíduo execute as atividades com sensação de culpa, obrigatoriedade ou pela necessidade de manter ou elevar a autoestima. Isto é, a regulação introjetada muitas vezes assume a forma de envolvimento do ego, resultando em regulação controlada internamente, pois a autoestima depende de resultados. Isto posto, tanto a regulação externa quanto a regulação introjetada, representam formas controladas de motivação. Vale lembrar que a motivação extrínseca também pode ser executada de forma autônoma ou autodeterminada, através da **regulação identificada**.

Nesse estágio, a pessoa identifica conscientemente o valor de uma atividade, experienciando um grau relativamente alto de volição ou vontade de agir. Por último, conforme os autores, a forma mais autônoma de motivação extrínseca é a **regulação integrada**, em que o indivíduo não apenas reconhece, mas também identifica a importância da atividade, considerando a congruência com outros interesses e valores. Esses autores, em seus estudos, afirmam que as motivações extrínsecas (regulações identificadas e integradas) e a motivação intrínseca se aproximam compartilhando muitas qualidades, sendo autônomas e volitivas. No entanto, ainda são extrínsecas, por basearem-se num senso de valor, mesmo não agradável (Ryan; Deci, 2020), enquanto a **motivação intrínseca**, fundamenta-se no interesse pessoal sobre a atividade e realiza-a com prazer, considerando envolvente ou divertido.

Como observado, com base nos resultados de estudos empíricos e aprimoramento teórico, conclui-se que os comportamentos intencionais podem ser classificados como autônomos ou controlados (Ryan; Deci, 2017). A motivação autônoma ocorre quando há concordância pessoal em relação a um determinado comportamento, com baixa pressão e alta flexibilidade na sua execução. Em contraste, a motivação controlada é caracterizada por uma regulação externa, envolvendo ações motivadas por eventos externos, como pressões, obrigações,

prazos, recompensas, punições e ameaças, conforme descrito pelos mesmos. E ainda, os autores argumentam que, no que diz respeito às categorias presentes no *continuum* da autorregulação, a distinção é crítica e talvez mais relevante a diferença entre motivação autônoma e motivação controlada. A motivação autônoma compreende a motivação intrínseca e dois tipos de motivação extrínseca mais autodeterminados: a integrada e a identificada. A motivação controlada engloba os tipos de motivação extrínseca por regulação externa e introjetada. Com base em dados de pesquisa, eles afirmam que a motivação autônoma é benéfica e está associada a melhores resultados de desempenho.

Stupnisky et al. (2018) reforçam a ideia de que o *continuum* de autodeterminação se baseia na premissa de que as formas mais autodeterminadas de motivação emergem quando as três necessidades psicológicas são satisfeitas. Quando essas necessidades básicas são apoiadas, os professores se sentem motivados de maneira autônoma para ensinar, o que resulta em um uso mais amplo de práticas de ensino eficazes. Por outro lado, quando essas necessidades são frustradas, a motivação para ensinar se torna menos autônoma e mais controlada, resultando em uma menor utilização das estratégias de ensino mais efetivas. Logo, Delgado Herrada et al. (2022) destacam que é essencial atender às necessidades psicológicas básicas dos professores, uma vez que impulsiona uma motivação intensa, integridade e bem-estar, capacitando-os a gerenciar efetivamente as demandas de seu trabalho.

Portanto, na Teoria da Autodeterminação (TAD) as pessoas vivenciam formas diferentes de necessidades, como as necessidades fisiológicas: sede e fome; as necessidades psicológicas básicas: **autonomia, relacionada à capacidade de tomar decisões e agir de forma autodeterminada, sem depender de demandas externas, atendendo aos desejos e preferências pessoais; competência, envolve a capacidade pessoal de interagir bem com o ambiente e o desejo de melhorar qualidades, habilidades e enfrentar desafios para superação; e pertencimento, que diz respeito à necessidade das pessoas de se sentirem integradas a algo, buscando interagir socialmente para manter relacionamentos interpessoais e proximidade com seus pares**, conforme citado por Ryan e Deci (2017) e Reeve e Cheon (2021). Lembrando que a necessidade de pertencer está ligada ao vínculo afetivo ou envolvimento emocional com pessoas significativas (Guimarães; Boruchovitch, 2004). Ressalta-se que as interações necessitam ser

valorizadas e aceitas pelas pessoas envolvidas, havendo preocupação mútua com o bem-estar. Caso contrário, os relacionamentos não promoverão a satisfação da necessidade de pertencimento.

É importante destacar a correlação entre essas necessidades básicas postuladas pela TAD e as crenças de autoeficácia da Teoria Social Cognitiva (TSC). A TAD sugere que as pessoas têm necessidades psicológicas básicas que, quando satisfeitas, levam ao bem-estar e à motivação intrínseca. Por outro lado, a TSC enfatiza a crença na autoeficácia, que é a convicção de que um indivíduo pode realizar com sucesso as ações necessárias para alcançar os resultados desejados (Bandura, 1986). Quando os indivíduos sentem que têm controle sobre suas ações (autonomia), eles tendem a ter uma maior crença em sua capacidade de realizar tarefas (autoeficácia). A competência, uma necessidade básica na TAD, está intimamente ligada à autoeficácia, pois ambas envolvem a crença na habilidade de executar tarefas. Além disso, o relacionamento, outra necessidade básica, pode influenciar a autoeficácia, pois relações positivas e de apoio podem aumentar a crença na capacidade de realizar atividades. Embora a Teoria da Autodeterminação (TAD) e a Teoria Social Cognitiva (TSC) se concentrem em diferentes aspectos da motivação e do comportamento humano, elas se completam e interagem de maneiras significativas para fornecer uma compreensão mais abrangente da motivação.

Na seção seguinte serão apresentados estudos recentes sobre as teorias motivacionais: crenças de autoeficácia e motivação docente.

1.3 ESTUDOS RECENTES SOBRE A AUTOEFICÁCIA E MOTIVAÇÃO DOCENTE

Como evidenciado, a autoeficácia e a motivação do professor são de grande importância no campo da educação, influenciando, tanto os aspectos profissionais, quanto a qualidade do ensino oferecido. Segundo Martinelli e Sassi (2010), o ser humano não apenas absorve as informações do seu entorno, mas também as processa e compreende. Este processo promove mudanças, tanto no ambiente, quanto no indivíduo. Por meio dele, o indivíduo é capaz de formular novos planos, alterar suas ações e aprimorar seus processos cognitivos, emocionais e motivacionais. Essas ações também permitem que o indivíduo avalie e analise suas próprias habilidades, formando crenças pessoais sobre o seu sucesso ou fracasso de

suas realizações.

Portanto, a autoeficácia e a motivação do professor são fundamentais para a eficácia do ensino, pois influenciam diretamente a maneira como o professor interpreta seu ambiente, planeja suas ações e avalia seu desempenho. Iaochite (2007) observou que os estudos sobre a autoeficácia do professor têm se concentrado em diferentes contextos, disciplinas e níveis de ensino. Assim, a pesquisa subsequente na literatura se concentra nos estudos envolvendo professores da educação básica, considerando um recorte temporal dos últimos 5 anos.

1.3.1 Pesquisa Bibliográfica Relacionada à Autoeficácia de Professores

1.3.1.1 Procedimentos de busca

A presente pesquisa bibliográfica abrangeu o período de 2019 a 2023, e foi realizada no dia 29 de outubro de 2023. A busca por publicações concentrou-se no Portal de Periódicos CAPES, acessado por meio de uma conexão remota, disponível para as instituições de ensino e pesquisa, integrantes da Comunidade Acadêmica Federada (CAFe). Após efetuar o *login* no Portal de Periódicos CAPES, através do acesso via CAFe pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), foram realizadas pesquisas usando a seguinte estratégia: “*self-efficacy*” AND “*teacher*” AND “*basic education*”.

Para a análise das publicações, foram realizadas leituras detalhadas dos títulos e resumos, e adotado como critérios de inclusão as produções relacionadas aos estudos transversais e descritivos-correlacionais, com foco na investigação das crenças de autoeficácia de professores da educação básica. Em relação aos critérios de exclusão, considerou-se os seguintes aspectos: estudos que não envolviam professores da educação básica (por exemplo, ensino superior e futuros professores); trabalhos que não continham as palavras-chave “*self-efficacy*”, “*teachers*” e “*basic education*”; e pesquisas que não estavam disponíveis na íntegra, como as que se referiam aos estudantes, validação de escala e formação de professores. Após a aplicação desses critérios, as pesquisas selecionadas foram completamente lidas para a descrição dos resultados.

Destarte, no Portal de Periódicos da CAPES foram localizados 38

trabalhos e foram selecionados 7 artigos que atenderam aos critérios de inclusão mencionados anteriormente, enquanto 31 artigos foram excluídos, considerando os critérios de exclusão. As informações desses artigos, incluindo ano, país, autores e títulos, estão apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 - Ano, País, Autores e Título das pesquisas selecionadas sobre crenças de autoeficácia de professores da educação básica.

| Ano | País | Autores | Título |
|------|------------------|------------------------------|--|
| 2019 | África Ocidental | Boateng et al. | Teaching efficacy beliefs of Ghanaian basic school teachers and their subject specializations |
| 2020 | África do Sul | Mlambo; Rambe e Schlebusch | Effects of Gauteng province's educators' ICT self-efficacy on their pedagogical use of ICTS in classrooms |
| 2021 | Finlândia | Kaarakainen e Saikkonen | Multilevel analysis of the educational use of technology: Quantity and versatility of digital technology usage in Finnish basic education schools |
| 2022 | África do Sul | Ndabankulu; Muller e Tsoetsi | COVID-19 Pandemic in Schools: An Exploration of the Self-Efficacy of Beginner Teachers in Qwaqwa |
| 2022 | Brasil | Nina et al. | Autoeficácia docente na educação inclusiva e características do contexto de ensino |
| 2022 | China | Xie et al. | How does teacher-perceived principal leadership affect teacher self-efficacy between different teaching experiences through collaboration in China? A multilevel structural equation model analysis based on threshold |
| 2023 | China | Heng e Chu | Self-efficacy, reflection, and resilience as predictors of work engagement among English teachers |

Fonte: Revisão sistemática de literatura feito pela autora (2023).

Na sequência, segue descrição das pesquisas selecionadas, destacando: os problemas que motivaram as investigações, os objetivos, participantes/público-alvo, instrumentos utilizados e resultados obtidos.

1.3.1.2 Descrição dos estudos selecionados

A pesquisa conduzida por Boateng et al. (2019) teve como objetivo explorar as crenças pessoais de eficácia do ensino de professores do ensino básico em Gana, que estavam passando por um processo de recertificação para atualizar suas qualificações. O estudo procurou entender se a eficácia do ensino pessoal dos

professores é influenciada por sua especialização disciplinar. Os dados deste estudo foram coletados de um total de 185 professores em serviço, dos quais 53 eram do sexo masculino e 132 do sexo feminino. Quanto ao tipo de escola, 9 professores eram de escolas particulares e 176 de escolas públicas. Todos esses professores foram selecionados aleatoriamente, de um grupo que estava em processo de recertificação de diploma para bacharelado em educação básica, em uma universidade de formação de professores.

A Escala de Senso de Eficácia do Professor (*TSES*), desenvolvida por Tschannen-Moran e Woolfolk-Hoy (2001), foi empregada para avaliar as crenças de eficácia docente dos professores em formação inicial. A *TSES* é composta por 24 itens, divididos em três subescalas: eficácia para o envolvimento do aluno (*SE*), estratégias instrucionais (*SI*) e gestão de sala de aula (*GC*). Embora a escala original utilize uma escala *Likert* de nove pontos, neste estudo optou-se por uma escala *Likert* de cinco pontos, que variou de 1 (nada confiante) a 5 (muito confiante). Essa escala questiona os respondentes sobre o quão confiantes se sentem em relação a diversas tarefas, como alcançar os alunos mais difíceis, utilizar uma variedade de estratégias de avaliação e controlar comportamentos perturbadores na sala de aula.

Os resultados do estudo indicaram que os professores em exercício possuem um alto senso de eficácia docente, o que significa que têm grande confiança em sua capacidade de realizar ações necessárias para melhorar o aprendizado dos alunos, manter a ordem da sala de aula e envolver os alunos no processo de aprendizagem à medida que se formam em instituições de ensino e ingressam na profissão docente. Aliás, o estudo revelou que a autoeficácia dos professores em serviço não é afetada pela sua especialização no assunto.

O estudo de Mlambo, Rambe e Schlebusch (2020) teve como objetivo principal avaliar as crenças de autoeficácia em Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) dos professores de Gauteng, o uso pedagógico que fazem das TIC e a relação entre esses dois fatores. Buscou-se entender o impacto dessas crenças de autoeficácia no uso pedagógico das TIC pelos docentes. Foram aplicados 493 questionários aos professores de 37 escolas que utilizavam TIC em algumas de suas salas de aula, as quais são conhecidas como “sala de aula do futuro” pelo governo de Gauteng. Os instrumentos utilizados foram baseados em estudos anteriores e incluíram um questionário estruturado com afirmações fechadas e várias escalas. As crenças de autoeficácia dos professores sobre as Tecnologias da

Informação e Comunicação (TIC) foram avaliadas através de três instrumentos principais: (1) Crenças de autoeficácia para integração tecnológica, desenvolvidas com base em estudos de Wang et al. (2004) e Al-Awidi e Alghazo (2012); (2) Autoeficácia para educadores de tecnologia da informação e informática, baseada no estudo de Banoglu et al. (2015) e; (3) Escala de autoeficácia das intenções dos professores para integrar à tecnologia em suas futuras atividades em sala de aula, conforme o estudo de Perkmen e outros (2016). Tais instrumentos foram desenvolvidos para entender melhor as crenças dos professores sobre sua capacidade em integrar a tecnologia em suas práticas de ensino.

O estudo revelou que os professores com maior autoeficácia em Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) conseguem integrar essas tecnologias de maneira mais efetiva e bem-sucedida nas salas de aula, comparativamente aos docentes com menor autoeficácia em TIC. Foi observado que os professores de Gauteng utilizam as TIC principalmente em projetos construtivistas, que promovem a aprendizagem ativa e colaborativa dos estudantes. Também destacou a importância da formação inicial dos professores em TIC para o desenvolvimento de habilidades e confiança necessárias para a integração construtivista das TIC. Concluiu-se que a autoeficácia em TIC é um aspecto fundamental para a integração dessas tecnologias na educação.

Karakainen e Saikkonen (2021) buscaram oferecer, em seus estudos, uma visão em múltiplos níveis sobre o uso de tecnologia digital por professores em sociedades altamente tecnológicas, com foco no ensino básico na Finlândia. Todavia, analisaram a maneira como os docentes incorporam a tecnologia digital em suas práticas de ensino. Além disso, descreveu a situação antes da pandemia, que serviu como base para a implementação do ensino à distância durante a pandemia de 2020 e forneceu um marco para análise e reflexões pós-pandemia. Os dados coletados incluíram respostas de 2.355 participantes de 59 municípios e 117 escolas.

A distribuição de gênero entre os participantes foi de 25% do sexo masculino e 75% do sexo feminino. A faixa etária variou de 24 a 66 anos, com uma média de idade de 46 anos. A pesquisa utilizou um instrumento chamado Teste de Competências em TIC para coletar dados. Este instrumento digital recolheu informações básicas dos professores, como identificação da escola, município, distrito administrativo, idade, gênero, tipo de professor (se é professor de turma ou de

disciplina específica) e disciplina ministrada. Os professores avaliaram sua habilidade em competências digitais relacionadas ao seu trabalho (autoeficácia) e suas experiências com a formação contínua em conhecimentos digitais. Os participantes também avaliaram a frequência de uso de diferentes dispositivos digitais e materiais e aplicativos digitais em seu trabalho, utilizando uma escala de: 0 = “nunca”, 1 = “às vezes”, 2 = “semanalmente”, 3 = “diariamente”, 4 = “várias horas por dia”. Os resultados indicaram que a habilidade digital, a idade e a autoeficácia digital dos professores influenciam significativamente a quantidade de tecnologia digital que utilizam.

É importante destacar que a idade teve um impacto positivo no uso da tecnologia, com exceção dos professores com menos de 30 anos (que usam mais tecnologia) e dos professores com mais de 60 anos (que usam menos tecnologia). Ademais, a experiência acumulada de professores mais experientes tende a aumentar a integração de tecnologias digitais no ensino. A formação contínua em competências digitais está associada à autoeficácia digital. Essa formação pode ter um efeito indireto no uso da tecnologia pelos professores, mediado pela autoeficácia. Portanto, a formação contínua deve focar no aumento da autoeficácia digital, melhorando a percepção da tecnologia e a facilidade de uso no ensino.

Ndabankulu, Muller e Tsoetsi (2022) conduziram um estudo de caso para explorar a autoeficácia de professores iniciantes em escolas rurais de Qwaqwa durante a pandemia da Covid-19, utilizando entrevistas semiestruturadas. O estudo foi realizado em duas fases distintas. A primeira fase, concluída em janeiro de 2021, visava coletar informações sobre as experiências dos professores iniciantes e como eles se adaptaram e se formaram durante a pandemia. A segunda fase, concluída em agosto de 2021, continuou a investigar as experiências. Este estudo parte de um projeto de pesquisa maior, envolveu 47 professores que estavam nos três anos de ensino. Durante a pandemia, os professores enfrentaram vários desafios, incluindo recursos limitados como livros didáticos e acesso à internet, salas de aula reduzidas devido ao número limitado de alunos, falta de tempo de ensino e aprendizagem devido ao confinamento e falta de apoio das escolas e do distrito. Apesar dos desafios, os resultados mostraram que, devido aos altos níveis de autoeficácia dos professores, eles conseguiram lidar com as dificuldades apresentadas.

Quanto aos estudos da temática “Autoeficácia docente na educação inclusiva e características do contexto de ensino”, Nina et al. (2022) investigaram a

associação da autoeficácia de professores em práticas educacionais inclusivas com variáveis do contexto de ensino e características dos docentes. Participaram 193 professores da educação básica de escolas particulares, confessionais e públicas estaduais localizadas nos municípios de Belém e Castanhal, Pará, Brasil, sendo 77,72% do sexo feminino e 22,28% do sexo masculino. Para coleta de dados foram utilizados dois instrumentos: (1) Questionário de caracterização do participante, com o objetivo de traçar um perfil da população do estudo, aplicado aos professores da educação básica; (2) Escala de Eficácia Docente para Práticas Inclusivas (EEDPI), que é um instrumento traduzido, adaptado e validado para o contexto brasileiro por Martins e Chacon (2020) a partir do *The Teacher Efficacy for inclusive Practices Scale* (TEIP) de Sharma et al. (2012).

Sua versão validada é composta por 16 itens com respostas do tipo *Likert*, distribuídas desde 1 (discordo totalmente) a 6 (concordo totalmente). Os resultados indicaram que os escores de autoeficácia em práticas educacionais inclusivas de professores das escolas públicas nos municípios de Belém e Castanhal foram baixos em relação aos dados encontrados nas escolas particulares, e as particulares de caráter confessional dos mesmos municípios. Esse resultado pode estar relacionado à possibilidade de que os professores de escolas públicas participam com menos frequência das formações continuadas, especialmente as específicas de educação inclusiva, do que os professores da rede particular, e por essa razão tenham nutrido baixas crenças de autoeficácia.

Xie et al. (2022) conduziram um estudo para entender como a percepção do professor sobre a liderança do diretor afeta a autoeficácia do professor. Analisaram se a colaboração docente poderia mediar essa relação e se a experiência docente desempenharia um papel moderador nesse processo. Os participantes da pesquisa foram 14.121 professores, dos quais 46,3% eram homens. A faixa etária variou de 22 a 60 anos. Quanto à titulação acadêmica dos participantes do estudo, 23,4% detinham um título de associado, 65,9% eram formados em bacharelado e 10,7% possuíam pós-graduação.

Os instrumentos utilizados para investigação no estudo citado acima foram três escalas: (1) Escala de Liderança Principal *TALIS2013 (Teaching and Learning International Survey)* da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2014); (2) Escala de Colaboração Docente *TALIS2013* da OCDE (2014) e (3) Escala de Autoeficácia Docente *TALIS2013* da OCDE (2014).

A primeira escala foi modificada para medir a percepção dos professores sobre a liderança do diretor. A escala inclui cinco itens autorrelatados como “O Diretor tomou medidas para apoiar a colaboração entre professores para desenvolver novas práticas de ensino”. Os itens são avaliados em uma escala *Likert* de cinco pontos, variando de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente). Pontuações totais mais altas indicam níveis mais elevados de liderança do diretor percebida pelos professores.

A segunda escala, por sua vez, foi utilizada para medir a colaboração docente. Os professores relataram suas atividades individuais de colaboração docente com o questionário “Em média, com que frequência você faz o seguinte nesta escola?”. Um exemplo de item foi “Observar as aulas de outros professores e fornecer *feedback*”. As respostas dos professores consistiram nas seguintes opções: 1 (nunca), 2 (1-2 vezes por mês), 3 (3-5 vezes por mês), 4 (6-9 vezes por mês) e 5 (10 ou mais vezes por mês). Uma pontuação mais alta sugeriu uma maior tendência para a colaboração dos professores.

Já a Escala de Autoeficácia Docente *TALIS2013* da OCDE (2014) foi utilizada para medir a autoeficácia do professor. A escala consiste em 12 itens, divididos em três categorias: eficácia no ensino (4 itens), eficácia na gestão da sala de aula (4 itens) e eficácia no envolvimento dos alunos (4 itens). Exemplos de itens incluem “Fornecer uma explicação alternativa, por exemplo, quando os alunos estão confusos” (eficácia no ensino), “Controlar comportamento perturbador na sala de aula” (eficácia na gestão da sala de aula) e “Fazer com que os alunos acreditem que podem ter um bom desempenho nos trabalhos escolares” (eficácia no envolvimento dos alunos).

Os resultados do estudo de Xie et al. (2022) ressaltaram a importância fundamental da liderança do diretor no desenvolvimento da autoeficácia dos professores. Também identificou um limiar de cerca de 3 anos de experiência de ensino, que influencia o desenvolvimento da autoeficácia dos professores. Os professores iniciantes que participam da colaboração docente tendem a se beneficiar mais no desenvolvimento de sua autoeficácia, em comparação com os docentes mais experientes. Finalmente, os resultados sugerem que os profissionais da educação devem focar mais esforços no desenvolvimento profissional dos professores iniciantes. Destarte, o desenvolvimento da autoeficácia se mostra mais eficaz para professores com menos de 3 anos de experiência de ensino.

Heng e Chu (2023) examinaram as complexas relações entre autoeficácia, reflexão e resiliência docente, bem como o engajamento no trabalho entre professores de língua inglesa. Os participantes deste estudo constituíram uma amostra de 526 professores de inglês que trabalhavam na China continental: 218 professores do sexo masculino (41,2%) e 308 professoras do sexo feminino (58,8%). A idade média dos participantes foi aproximadamente de 26 a 39 anos, e de 3 a 17 anos de experiência como professores de inglês.

Os instrumentos utilizados no estudo de Heng e Chu (2023) incluíram: (1) Escala de Autoeficácia Docente (TSES) criada por Tschannen-Moran e Hoy (2001), composta por 12 questões em uma *Likert* de nove pontos; (2) Escala de Engajamento no Trabalho de Utrecht (UWES), validada por Schaufeli et al. (2002), composta por 17 questões em uma escala *Likert* de sete pontos; (3) Inventário de Reflexão sobre Ensino de Língua Inglesa, que avaliou a reflexão dos professores em cinco áreas: prática, cognitiva, afetiva, metacognitiva e crítica, composto por 29 itens em uma escala *Likert* de cinco pontos e; (4) Escala de Resiliência Connor-Davidson (CD-RISC), versão abreviada em 10 itens, desenvolvida por Campbell-Sills e Stein (2007), com base na escala original de Connor e Davidson (2003), que consistiu em itens do tipo *Likert*, com respostas que variam de 0 (nada verdadeiro) a 4 (verdadeiro quase sempre).

Os resultados dos estudos de Heng e Chu (2023) apontaram que a autoeficácia, a reflexão e a resiliência dos professores são preditores diretos significativos do envolvimento no trabalho. Também demonstraram que a autoeficácia dos professores influencia o envolvimento no trabalho, tanto de forma direta quanto indireta, por meio dos papéis mediadores da reflexão e da resiliência. Foi observado ainda que a reflexão dos professores tem um efeito indireto no envolvimento no trabalho, mediado pela resiliência. Portanto, os construtos de autoeficácia, reflexão e resiliência devem ser mais explorados por pesquisadores e docentes, por impactarem significativamente o envolvimento do professor no trabalho.

1.3.1.3 Contribuições dos trabalhos selecionados acerca da autoeficácia docente

Os estudos apresentados discutem a importância da autoeficácia dos professores em diferentes contextos e aspectos da educação. Boateng et al. (2019) e

Mlambo, Rambe e schlebusch (2020) destacaram a autoeficácia dos professores em suas habilidades gerais de ensino e em relação às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), respectivamente. Ambos os estudos sugerem que um alto grau de autoeficácia pode levar a melhores resultados educacionais. Kaarakainen e Saikkonen (2021) expandiram essa discussão para a autoeficácia digital, sugerindo que a idade e a formação contínua em competências digitais podem influenciar o uso da tecnologia pelos professores.

Durante a pandemia da Covid-19, Ndabankulu, Muller e Tsotetsi (2022) observaram que professores iniciantes com elevados níveis de autoeficácia, conseguiram lidar com as dificuldades apresentadas, destacando a resiliência desses profissionais em tempos de crise.

Nina et al. (2022) levantaram a questão da autoeficácia em práticas educacionais inclusivas, sugerindo que os professores de escolas públicas podem ter menos oportunidades de formação continuada nesta área, resultando em baixas crenças de autoeficácia. A pesquisa de Xie et al. (2022) ressaltou a importância da liderança do diretor e da colaboração docente no desenvolvimento da autoeficácia dos professores, especialmente para aqueles com menos de 3 anos de experiência.

Finalmente, o estudo de Heng e Chu (2023) destacou a importância da autoeficácia, reflexão e resiliência dos professores no envolvimento com o trabalho. Segundo os autores, a autoeficácia tem um impacto tanto direto quanto indireto, com a reflexão e a resiliência atuando como mediadores nesse processo. Em vista disso, os pesquisadores destacaram que a autoeficácia, a reflexão e a resiliência são aspectos fundamentais que podem afetar significativamente o engajamento dos professores no trabalho e merecem maior exploração.

Em síntese, essas pesquisas evidenciaram a importância da autoeficácia dos professores em diversos aspectos da educação, desde o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) até à educação inclusiva. A formação contínua e liderança eficaz são fundamentais para o desenvolvimento da autoeficácia dos professores. Essas descobertas têm implicações significativas para a formação de professores e políticas educacionais.

1.3.2 Pesquisa Bibliográfica Relacionada à Motivação Docente

1.3.2.1 Procedimentos de busca

A pesquisa bibliográfica sobre a motivação docente foi conduzida nos dias 29/10/2023 e 10/11/2023, na base de dados Portal de Periódicos CAPES, acessada como integrante da Comunidade Acadêmica Federada (CAFe). As pesquisas incluíram o período de 2019 a 2023. Para a busca na data de 29/10/2023 foi aplicada a seguinte estratégia: (“*motivation*” AND “*basic education teachers*”), resultando em 7 artigos, dos quais 1 trabalho foi selecionado. Em 10/11/2023 foi utilizado o descritor: (“*motivation*” AND “*primary school teachers*”), obtendo 250 resultados, dos quais 1 trabalho foi indicado.

Portanto, os resultados das buscas originaram um total de 2 artigos considerados relevantes e revistos na íntegra. Os critérios de inclusão fundamentaram-se na relevância em relação ao tema de estudo em foco, que é a motivação de professores da educação básica. Os temas abordados pelas publicações que foram excluídas da análise incluíam estresse no trabalho, emoções de professores, satisfação com tecnologias digitais, futuros professores, docentes do ensino superior, formação de professores, motivação de estudantes, estudos repetidos e aqueles não disponíveis na íntegra. Além disso, também foram excluídas as publicações que não estavam relacionadas aos objetivos desta pesquisa, que é a motivação à luz da Teoria da Autodeterminação.

No Quadro 2 estão apresentadas as informações detalhadas das publicações, incluindo ano, país de origem, autores e título correspondente.

Quadro 2 - Ano, País, Autores e Título das pesquisas selecionadas sobre motivação de professores da educação básica.

| Ano | País | Autores | Título |
|------|---------|------------------------|---|
| 2021 | Turquia | Yildiz e Kiliç | Motivation and motivational factors of primary school teachers from the Self-Determination Theory perspective |
| 2022 | México | Delgado Herrada et al. | La salud mental en profesores mexicanos de educación básica: Un enfoque desde la Teoría de la Autodeterminación |

Fonte: Revisão sistemática de literatura (2023).

Posteriormente, apresenta-se a descrição dos artigos selecionados

por meio da revisão sistemática das pesquisas, abordando os problemas que impulsionaram as investigações, os objetivos estabelecidos, público-alvo envolvido, os instrumentos empregados e os resultados alcançados.

1.3.2.2 Descrição dos estudos selecionados

Yildiz e Kiliç (2021) investigaram a motivação de professores sob a perspectiva da Teoria da Autodeterminação, para identificar as variáveis e os fatores que influenciam a motivação desses profissionais. Participaram da pesquisa 406 professores do ensino fundamental, de 39 escolas primárias, nos distritos da província de Erzurum, Turquia, sendo 233 mulheres e 173 homens, com idade média de 35 anos e tempo de experiência de, aproximadamente, 12 anos.

As ferramentas utilizadas na obtenção dos dados quantitativos e qualitativos da pesquisa de Yildiz e Kiliç (2021) foram o formulário de informações pessoais, que continha seis perguntas (gênero, idade, anos de experiência profissional, situação educacional, números de alunos e níveis de turma que lecionavam); e a Escala Multidimensional de Motivação no Trabalho (MWMS), desenvolvida por Gagné et al. (2010) e adaptada para cultura turca por Çivilidağ e Şekercioğlu (2017).

Essa escala é composta por 18 itens e seis subdimensões. Há três itens em cada dimensão e as subdimensões são “regulação identificada”, “regulação externa – material”, “regulação externa – social”, “desmotivação”, “regulação introjetada” e “motivação intrínseca”. Essas dimensões foram formadas de acordo com as normas motivacionais da Teoria da Autodeterminação (TAD). A pesquisa revelou que a média das quatro dimensões da motivação extrínseca (regulação externa, introjeção, identificação e integração) foi menor do que a da motivação intrínseca. Já os valores médios de regulação externa e desmotivação foram baixos, indicando um alto nível de autonomia entre os professores.

Como observaram Yildiz e Kiliç (2021), esses resultados estão alinhados com a literatura existente, que geralmente mostra que a motivação intrínseca dos professores é superior à motivação extrínseca. Isso é visto como positivo, pois a motivação intrínseca é considerada mais importante para o ensino.

Indivíduos com alta motivação intrínseca tendem a ser mais bem-sucedidos e também relatam maior satisfação no trabalho.

A pesquisa também reforça a ideia de que a motivação intrínseca dos professores pode influenciar a motivação intrínseca dos alunos. Sendo assim, é encorajador que os professores estejam próximos do nível desejado de motivação intrínseca. Os dados qualitativos revelaram variáveis que afetam a motivação dos professores. As professoras demonstraram estar mais próximas da motivação intrínseca, ou seja, elas exibiram mais autonomia e motivação do que seus colegas do gênero masculino. Outrossim, os resultados relacionados à idade e tempo de experiência profissional mostraram que os professores mais jovens têm mais motivação intrínseca. Contudo, a pesquisa mostrou que os professores com turmas de tamanho médio eram mais motivados do que aqueles que trabalhavam em salas de aulas lotadas. Então, o estudo identificou que o tamanho da turma é um fator extrínseco negativo, sugerindo que salas de aula lotadas são vistas como um desafio ou obstáculo que pode diminuir a motivação dos professores.

Delgado Herrada et al. (2022), em seus estudos, testaram um modelo explicativo que contemplou como a satisfação e a frustração das necessidades psicológicas básicas influenciam os tipos de motivação e saúde mental medidos por meio de afetos positivos e negativos em professores de diferentes escolas públicas de Nuevo León, México. Participaram 568 professores do ensino básico (63% mulheres, 37% homens) com idades compreendidas entre os 17 e os 63 anos.

Nessa pesquisa foram utilizados os seguintes instrumentos traduzidos para o espanhol: (1) Escala de Satisfação e Frustração de Necessidades Psicológicas Básicas (BPNSF) de Chen et al. (2015), para avaliar a satisfação e a frustração das necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e relacionamento, composta por 24 itens, divididos em seis subescalas; (2) Escala de Motivação Extrínseca e Intrínseca do Trabalho (WEIMS) de Tremblay et al. (2009), para medir diferentes tipos de motivação e regulamentações no contexto de trabalho, composta por 18 itens, divididos em subescalas, ou seja, três itens por subescala e; (3) para avaliar o afeto positivo e negativo dos professores, foi utilizada a escala de humor relacionada ao trabalho, de Warr (1990), do tipo *Likert* de 7 pontos (1-nunca e 7-sempre), composta por quatro tipos, cada uma avaliada por 4 itens.

A conclusão é que a satisfação e a frustração das necessidades psicológicas básicas dos professores influenciaram diretamente a sua saúde mental,

afetando o seu bem-estar ou causando desconforto. A motivação, seja autônoma, controlada ou desmotivada, regula essa relação e está associada aos sentimentos positivos e negativos. Sentimentos positivos contribuem para o bem-estar, enquanto sentimentos negativos podem levar ao desconforto e esgotamento, como declara a Teoria da Autodeterminação (TAD). Em vista disso, é indispensável que os professores tenham suas necessidades psicológicas básicas atendidas, por promover uma motivação de qualidade, integridade e boa saúde mental, permitindo-lhes lidar eficazmente com as demandas do trabalho.

1.3.2.3 Contribuições dos trabalhos selecionados acerca da motivação do professor para o ensino

Os estudos apresentados abordaram a influência de variáveis na motivação dos professores e como isso afeta seu bem-estar.

Yildiz e Kilic (2021) focaram na motivação intrínseca e extrínseca dos professores, e verificaram que a motivação intrínseca era geralmente mais alta. Em relação ao gênero, constataram que as professoras apresentavam maior motivação intrínseca e autonomia em comparação aos professores do gênero masculino. Os professores mais jovens mostraram ter mais motivação intrínseca do que os mais experientes. O estudo também revelou que o tamanho da turma pode impactar negativamente a motivação, sugerindo que salas de aula superlotadas podem reduzir a motivação dos professores. As investigações de Delgado Herrada et al. (2022) concluíram que a satisfação e a frustração das necessidades psicológicas básicas dos professores influenciam diretamente a saúde mental.

Em suma, esses estudos ressaltam a complexidade da motivação docente, que pode ser afetada por diversos fatores, como o ambiente de ensino, o gênero, a experiência profissional, o número de alunos na sala de aula e a condição psicológica. Essas pesquisas são extremamente relevantes para entender e apoiar a motivação e a saúde mental dos professores, visando aprimorar a qualidade da educação. Elas oferecem percepções valiosas que podem orientar a formulação de políticas e práticas educacionais.

No capítulo subsequente segue a descrição do método empregado na pesquisa, incluindo os participantes, instrumentos utilizados e os procedimentos de coleta e análise de dados.

2 MÉTODO

A pesquisa realizada é definida como quantitativa, de caráter exploratório, descritivo e correlacional, na qual foram utilizadas técnicas estatísticas para coletar, analisar e descrever dados com o objetivo de explorar o fenômeno de interesse e identificar possíveis relações entre as variáveis estudadas. A opção por abordagem exploratória é motivada pelo fato de o problema ou questão de pesquisa ser pouco explorado, destacando que o propósito desse tipo de estudo é explorar padrões, ideias ou hipóteses, em vez de realizar testes ou confirmar uma hipótese específica (Coelho; Da Silva, 2007). Piovesan e Temporini (1995) descrevem esse método como uma etapa fundamental da pesquisa principal, sendo um estudo preliminar realizado para adaptar o instrumento de medida à realidade que se deseja investigar, permitindo combinar as vantagens de obter informações qualitativas e, posteriormente, quantificá-las, estabelecendo uma complementaridade que amplia a compreensão do fenômeno em estudo.

De acordo com Rauen (2012), a pesquisa de natureza correlacional é caracterizada pela percepção de uma associação entre pelo menos duas variáveis quantitativas, pois o foco está em descobrir a existência de uma relação entre os fatores (variáveis), enquanto o pesquisador se empenha em compreender a natureza dessa relação. O autor salienta que essa abordagem é especialmente útil na fase inicial da exploração de relações entre variáveis, especialmente quando há um número significativo delas. Contribuindo para essa perspectiva, Coutinho (2008) ressalta que a pesquisa correlacional também é muito eficaz no desenvolvimento de instrumentos para a mensuração de variáveis educativas, uma vez que possibilita a análise de grandes volumes de dados que precisam ser simplificados para melhor compreensão.

2.1 PARTICIPANTES

A amostra consistiu em 402 professores da educação básica, atuantes em escolas públicas (municipais e estaduais), privadas e conveniadas (escolas especializadas). Os professores selecionados para a pesquisa deveriam ter experiência em lecionar no ensino básico, que inclui da Educação Infantil ao Ensino

Médio. A coleta de dados ocorreu no período de dezembro de 2022 a maio de 2023. Vale ressaltar que o número de respondentes variou de acordo com as questões, já que nem todos os participantes responderam a todas elas.

Como pode ser observado, dos 400 professores que responderam à questão sobre o tipo de escola que atuavam, 300 (74,6%) estavam em escolas públicas, 73 (18,2%) em escolas privadas e 27 (6,7%) em escolas conveniadas. Em relação ao tempo de magistério, de um total de 395 professores respondentes, 9 (2,28%) tinham de 1 a 3 anos de experiência, 128 (32,41%) tinham de 4 a 10 anos e 258 (65,32%) tinham 11 anos ou mais de experiência. Entre os 401 professores que responderam sobre nível educacional em que lecionam, 23 (5,7%) lecionavam na Educação Infantil, 136 (33,8%) nos anos iniciais – 1º ao 5º ano (Ensino Fundamental 1), 79 (19,7%) nos anos finais – 6º ao 9º ano (Ensino Fundamental 2), 118 (29,4%) no Ensino Médio, 11 (2,7%) na Educação de Jovens e Adultos, 20 (5,0%) na Educação Especial e 14 (3,5%) na Sala de Recursos Multifuncionais. Sobre a atuação do professor durante o isolamento social, dos 400 professores respondentes, 392 (98%) responderam ter atuado durante o isolamento social decorrente da pandemia da Covid-19. Do total de 402 professores, 387 (96,5%) responderam ter retornado ao ensino presencial pós-pandemia.

Quanto ao gênero, dos 390 professores respondentes, 349 (89,49%) eram do gênero feminino e 41 (10,51%) do gênero masculino. A faixa etária variou de 18 a 60 anos, com a maioria 153 (38,06%) situada entre 46 e 60 anos. As professoras casadas representavam a maioria 246 (63,08%), com uma pequena porcentagem do gênero masculino, 21 (5,38%), de professores casados. O grupo "divorciada" compreendia 18 (4,62%) dos participantes; "solteira" representava 79 (20,26%); "solteiro", 18 (4,62%); e aqueles em união estável e viúvos, cada um representavam 4 (1,03%). Dos 402 professores que responderam sobre ter filhos ou não, 291 (72,5%) tinham filhos, enquanto 111 (27,5%) não tinham. Em relação à escolaridade, a maioria dos 402 professores que responderam possuía pós-graduação *lato sensu*, 284 (70,6%), seguida por pós-graduação *stricto sensu*, 112 (27,8%) e, somente 6 (1,5%), possuía apenas o ensino superior.

A tabela 1, descrita a seguir, apresenta um resumo dos dados sociodemográficos dos professores participantes.

Tabela 1 - Características sociodemográficas dos participantes.

| | | Frequência (%) |
|--|----------------------------------|----------------|
| Gênero | Feminino | 349 (89,49%) |
| | Masculino | 41 (10,51%) |
| Faixa etária | 18 a 35 anos | 101 (25%) |
| | 36 a 45 anos | 148 (36,82%) |
| | 46 a 60 anos | 153 (38,06%) |
| Estado civil | Casada | 246 (63,08%) |
| | Casado | 21 (5,38%) |
| | Divorciada | 18 (4,62%) |
| | Solteira | 79 (20,26%) |
| | Solteiro | 18 (4,62%) |
| | União estável | 4 (1,03%) |
| | Viúva | 4 (1,03%) |
| Filhos | Sim | 291 (72,5%) |
| | Não | 111 (27,5%) |
| Escolaridade | Ensino superior | 6 (1,5%) |
| | Pós-graduação lato sensu | 284 (70,6%) |
| | Pós-graduação stricto sensu | 112 (27,8%) |
| Escola de atuação | Pública | 300 (74,9%) |
| | Privada | 73 (18,2%) |
| | Conveniada | 27 (6,7%) |
| Nível de ensino | Educação Infantil | 23 (5,7%) |
| | Ensino Fundamental 1 | 136 (33,8%) |
| | Ensino Fundamental 2 | 79 (19,7%) |
| | Ensino Médio | 118 (29,4%) |
| | Educação de Jovens e Adultos | 11 (2,7%) |
| | Educação Especial | 20 (5,0%) |
| | Sala de Recursos Multifuncionais | 14 (3,5%) |
| Tempo de magistério | 1 a 3 anos | 9 (2,28%) |
| | 4 a 10 anos | 128 (32,41%) |
| | 11 anos ou mais | 258 (65,32%) |
| Foi docente durante a pandemia da Covid-19 | Sim | 392 (98%) |
| | Não | 8 (2%) |
| Permaneceu no ensino presencial pós-pandemia | Sim | 387 (96,5%) |
| | Não | 15 (3,73%) |

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

2.2 INSTRUMENTOS

Nesta pesquisa foram utilizados três instrumentos para coletar dados e um questionário foi aplicado para obter informações sociodemográficas dos participantes. Além disso, foram aplicadas Escalas de Avaliação da Crença de Eficácia de Professores (Woolfolk; Hoy, 1990, traduzida e adaptada por Bzuneck; Guimarães, 2003) e Motivação do Professor para o Ensino (MPE) (Oliveira; Rufini; Bzuneck, 2023). A seguir está apresentada uma breve descrição desses instrumentos.

2.2.1 Questionário Sociodemográfico

O questionário sociodemográfico consistiu em 9 questões que coletaram informações sobre a idade, gênero, estado civil, escolaridade e experiência profissional no magistério dos participantes (APÊNDICE A). Antes do início da pesquisa, os professores foram esclarecidos sobre o objetivo do estudo, o tipo de perguntas, a utilização e armazenamento de seus dados e o direito de retirar o consentimento a qualquer momento. O acesso ao questionário foi realizado através de um *link* enviado por *e-mail* e redes sociais.

2.2.2 Escala de Avaliação da Crença de Eficácia de Professores (Woolfolk; Hoy, 1990, traduzida e adaptada por Bzuneck; Guimarães, 2003)

Para avaliar a crença de eficácia pessoal dos professores em relação a sua prática docente e à crença de eficácia dos professores em geral (eficácia do ensino), foi utilizada uma escala *Likert* de cinco pontos com 20 itens, a Escala de Avaliação da Crença de Eficácia de Professores (Woolfolk; Hoy, 1990, traduzida e adaptada por Bzuneck; Guimarães, 2003). Esta escala, similar à empregada por Bzuneck (1996) em uma pesquisa no Brasil, com uma extensa amostra de docentes do ensino fundamental, foi baseada no estudo clássico de Gibson e Dembo (1984).

Segundo Gibson e Dembo (1984), foram identificados dois fatores denominados de eficácia do ensino e eficácia pessoal, que representam a distinção primária feita por Bandura (1977) entre expectativa de resultados e expectativa de eficácia (Bzuneck, 1996). De acordo com Bzuneck e Guimarães (2003), a análise estatística das respostas na pesquisa de Bzuneck (1996) evidenciou a necessidade de diferenciar as duas percepções de eficácia: a eficácia pessoal, que se refere à convicção de uma pessoa de que pode atender às demandas da situação de ensino, e a eficácia do ensino, referente à crença de que os professores em geral são capazes de enfrentar efetivamente os desafios que o ensino apresenta.

Conforme a escala, não há itens com pontuação invertida. Um maior escore no fator de eficácia pessoal (12 itens) indica melhores crenças de eficácia pessoal para lecionar. Por outro lado, os itens do fator de eficácia do ensino (8 itens) revelam atitudes negativas dos docentes diante de adversidades e outras variáveis

que influenciam o processo de aprendizagem, como culpar os pais e o ambiente familiar do aluno. Uma pontuação mais baixa nesse fator indica melhores crenças de eficácia dos professores para o ensino. Um exemplo de um item representativo da eficácia pessoal é “Quando um aluno está tendo dificuldade em alguma tarefa, geralmente sou capaz de ajustar a tarefa ao nível do aluno”; exemplo de um item representativo da eficácia do ensino: “Mesmo um(a) professor (a) com boas habilidades de ensino não consegue influenciar muitos alunos” (ver Anexo A).

2.2.3 Escala de Motivação do Professor para o Ensino (MPE) (Oliveira; Rufini; Bzuneck, 2023)

Essa medida teve como objetivo avaliar a motivação autônoma e controlada do professor em relação ao seu trabalho de ensino. A escala consistiu em 21 itens, com pontuações que variam de 1 (nada verdadeiro) a 5 (totalmente verdadeiro). Oliveira, Rufini e Bzuneck (2023) relataram terem levantado os escores dos participantes nas medidas, conforme a teoria, de desmotivação, motivação extrínseca por regulação externa, introjetada e identificada e, por fim, motivação intrínseca. Aplicada a análise fatorial, inicialmente, identificaram-se cinco fatores, entretanto, os autores seguiram a orientação de reter apenas dois fatores, que foram então denominados de motivação controlada e motivação autônoma, o que se apoia nos autores da teoria (Ryan; Deci, 2017).

A motivação autônoma compreende os escores em motivação intrínseca e motivação extrínseca identificada. A motivação controlada engloba os tipos de motivação extrínseca por regulação externa e introjetada. Um exemplo de item da subescala de motivação autônoma é: “Sinto-me realizado(a) quando estou ensinando”; e exemplo de item da subescala de motivação controlada: “Porque lecionando eu me mantenho no emprego”. Não há itens com pontuação invertida, portanto, escores mais altos no fator de motivação controlada indicam que a motivação do professor para o ensino tende a ser influenciada por fatores externos. Por outro lado, pontuações mais altas no fator de motivação autônoma indicam uma maior inclinação do professor a ser motivado por razões intrínsecas (ver Anexo B).

Na próxima seção será apresentada uma descrição detalhada dos métodos para a obtenção de dados.

2.3. PROCEDIMENTOS PARA COLETA DE DADOS

O projeto referente a esse estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina (CEP/UEL), e aprovado, conforme parecer nº 5.801.697.

Inicialmente, os diretores de algumas escolas públicas e municipais foram contatados para autorização do estudo preliminar, no qual os instrumentos empregados neste estudo foram aplicados a uma amostra de 12 professores. O propósito desse projeto piloto foi identificar possíveis dificuldades na compreensão, tanto do conteúdo, quanto da linguagem dos instrumentos.

Durante esse processo, os participantes receberam orientações para relatar quaisquer dúvidas ou obstáculos que surgissem ao preencher os formulários de coleta de dados. Com base nos comentários fornecidos pelos participantes, foram realizadas adaptações necessárias, incluindo uma modificação na Escala de Motivação do Professor para o Ensino (MPE). O item de número 18, “Porque para mim a tarefa de ensinar tem importância pessoal”, permaneceu inalterado. O item de número 20, “Porque considero pessoalmente importante a tarefa de ensinar”, foi removido devido à semelhança com a afirmação do item 18, a fim de adequar a escala aos objetivos desta pesquisa.

Após as adequações serem concluídas, os docentes foram informados sobre a pesquisa por *e-mail* e por meio de redes sociais, como *WhatsApp*, *Facebook* e *Instagram*. Também houve busca dos professores em reuniões, cursos de formação e outros momentos em seus locais de trabalho, especificamente durante os intervalos entre as aulas, realizada mediante a devida autorização da administração da escola e dos cursos de formação. Foi solicitado, inclusive, o apoio dos diretores e da Secretaria Municipal de Educação.

Considerando o número necessário de professores para a pesquisa, optou-se pela estratégia do efeito “bola de neve”, pois essa abordagem prevê que, após a apresentação dos primeiros participantes da pesquisa, eles indiquem novos participantes, permitindo a expansão da amostra. Inicialmente, um pequeno grupo de professores que atendia aos critérios da pesquisa, como lecionar no ensino básico, foi convidado a responder aos instrumentos e incentivado a compartilhar com seus colegas.

À medida que os professores respondiam aos instrumentos, eles

eram solicitados a compartilhar com seus contatos, permitindo assim a inclusão de professores de outras regiões do Brasil, como Sul e Sudeste. Isso foi possível, devido aos contatos previamente estabelecidos e à proximidade dessas regiões com o local onde a pesquisa foi conduzida. Vale ressaltar que a estratégia “bola de neve” foi empregada nesta pesquisa pela dificuldade em ampliar a amostra, por meio apenas dos professores das respectivas escolas autorizadas pelos diretores, uma vez que nem todos os professores concordaram em participar ou tiveram disponibilidade para responder aos instrumentos da pesquisa.

Para a coleta de dados, os participantes deveriam responder os instrumentos previamente descritos: questionário sociodemográfico, Escala de Avaliação da Crença de Eficácia de Professores (Woolfolk; Hoy, 1990, traduzida e adaptada por Bzuneck; Guimarães, 2003) e Escala de Motivação do Professor para o Ensino (MPE) (Oliveira; Rufini; Bzuneck, 2023). O acesso ao questionário sociodemográfico e as escalas ocorreu por meio de um formulário no *Google Forms*, sendo que primeiramente era apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, em seguida, os instrumentos. Dessa forma, a participação na pesquisa foi voluntária e aqueles que concordaram em participar tiveram acesso aos respectivos instrumentos.

2.4 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS

Para analisar as informações obtidas por meio do questionário de dados sociodemográficos e das escalas, uma planilha no *software* Excel® foi criada para organizar os dados. Posteriormente, esses dados foram submetidos a análises estatísticas, tanto descritivas quanto inferenciais, por meio do *software* SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*). Para descrever o perfil da amostra, segundo as variáveis em estudo, foram feitas tabelas de frequência das variáveis categóricas, com valores de frequência absoluta (n) e percentual (%), e estatísticas descritivas das variáveis numéricas, com valores de média e desvio padrão. Conforme explicado por Lapa (2021), as estatísticas descritivas facilitam a organização e descrição dos dados amostrais, frequentemente utilizando gráficos, tabelas e cálculos com base em dados numéricos, que permite ao pesquisador

realizar as primeiras interpretações dos dados coletados. No contexto da estatística inferencial, também abordado por Lapa (2021), ocorrem análises e interpretações dos dados, a fim de verificar se as relações entre as variáveis identificadas em uma amostra específica podem ser generalizadas para a população de origem. No entanto, segundo o mesmo autor, é fundamental adotar precauções para não estender conclusões além dos limites estabelecidos pelo método indutivo, a fim de evitar conclusões inadequadas.

Para avaliar a distribuição normal das variáveis numéricas foram usados os testes de Kolmogorov-Smirnov e de Shapiro-Wilk. Para comparação dos escores das escalas entre as variáveis categóricas foi utilizado o teste de Kruskal-Wallis, devido à ausência de distribuição Normal das variáveis. Para analisar a relação entre as variáveis numéricas foi utilizado o coeficiente de correlação de Spearman, devido à ausência de distribuição normal das variáveis. O nível de significância adotado para os testes estatísticos foi de 5%, ou seja, $p < 0.05$.

3 RESULTADOS

3.1 MATRIZ DE CORRELAÇÃO DE SPEARMAN ENTRE OS FATORES EFICÁCIA PESSOAL, EFICÁCIA DO ENSINO, MOTIVAÇÃO AUTÔNOMA E MOTIVAÇÃO CONTROLADA

A pesquisa realizada buscou identificar possíveis relações entre as crenças de autoeficácia e a motivação dos professores. Para isso, foi utilizada a Matriz de Spearman, uma medida não paramétrica de correlação que não exige que os dados sigam uma distribuição normal, diferentemente da correlação de Pearson. O estudo contou com a participação de 402 professores. Todos responderam à Escala “Motivação do Professor para o Ensino”, enquanto 332 participantes responderam à Escala “Avaliação da Crença de Eficácia de Professores”. Os resultados obtidos a partir dos fatores motivacionais e suas respectivas correlações foram sintetizados na tabela a seguir.

Tabela 2 - Resultados gerais (M) e Desvios padrão (Dp) relacionados aos fatores motivacionais, e as correlações conforme a Matriz de Spearman.

| | M | Dp | Eficácia Pessoal | Eficácia do Ensino | Motivação Autônoma | Motivação Controlada |
|----------------------|------|------|------------------|--------------------|--------------------|----------------------|
| Eficácia Pessoal | 3,86 | 0,52 | -- | 0,754** | 0,041 | 0,039 |
| Eficácia do Ensino | 3,44 | 0,48 | | -- | 0,021 | 0,081 |
| Motivação Autônoma | 4,34 | 0,47 | | | -- | -0,079 |
| Motivação Controlada | 1,74 | 0,69 | | | | -- |

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Os resultados apresentados mostram uma correlação positiva altamente significativa entre a eficácia pessoal e a eficácia do ensino (0,754**), que significa que quanto maior o nível de eficácia pessoal, maior a eficácia do ensino. No entanto, as correlações da eficácia pessoal com a motivação autônoma e a motivação controlada não revelaram uma relação significativa entre essas variáveis. Da mesma forma, a eficácia do ensino, apesar de ter uma média de 3,44 e um desvio padrão de 0,48, não mostra uma correlação significativa com a motivação autônoma ou controlada. Além disso, a motivação autônoma, que tem uma média de 4,34 e um desvio padrão de 0,47, apresenta uma correlação negativa com a motivação controlada, indicando uma relação inversa, embora não significativa. Portanto, não

foram observadas correlações significativas entre a autoeficácia e a motivação, nem entre a motivação autônoma e controlada.

A seguir, encontram-se os resultados relativos aos fatores eficácia pessoal e eficácia do ensino e motivação autônoma e motivação controlada. Esta análise levou em consideração variáveis como faixa etária, tipo de instituição de ensino (conveniada, privada e pública), nível de atuação (Educação Infantil, Ensino Fundamental 1, Ensino Fundamental 2, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Sala de Recursos Multifuncionais) e níveis de pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado).

3.2 ANÁLISE DAS CRENÇAS DE EFICÁCIA DE PROFESSORES

A tabela 3 apresenta as médias (M) e Desvios padrão (Dp) da eficácia pessoal e eficácia do ensino em função das diferentes faixas etárias dos professores.

Tabela 3 - Número de participantes (n), Média (M), Desvio padrão (Dp) em função da faixa etária.

| Faixas etárias | Faixa etária I | | | Faixa etária II | | | Faixa etária III | | | P |
|---------------------------|----------------|------|------|-----------------|------|------|------------------|------|------|-------|
| | n | M | Dp | n | M | Dp | n | M | Dp | |
| Eficácia pessoal | 89 | 3,82 | 0,52 | 124 | 3,87 | 0,50 | 119 | 3,86 | 0,55 | 0,543 |
| Eficácia do ensino | 89 | 3,89 | 0,53 | 124 | 3,42 | 0,42 | 119 | 3,44 | 0,49 | 0,628 |

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Com base nos dados obtidos por meio do teste não paramétrico Kruskal Wallis, a análise evidenciou não haver diferenças significativas entre as três faixas etárias para a eficácia pessoal ($p=0,543$) e para eficácia do ensino ($p = 0,628$). Para eficácia pessoal é possível notar que as médias (M) são bastante semelhantes entre as três faixas etárias, variando de 3,82 a 3,87. Porém, para a eficácia do ensino, embora não tenha sido evidenciada uma diferença significativa entre as médias, há uma tendência de que os participantes da faixa etária I (3,89) apresentam uma autoeficácia mais robusta, quando comparada às faixas etárias II (3,42) e III (3,44).

Em seguida, a Tabela 4 apresenta as Médias (M), Desvio padrão (Dp) e o nível de significância (p) em relação ao tipo de escola onde os professores atuam.

Tabela 4 - Número de participantes (n), Média (M), Desvio Padrão (Dp) de acordo com o tipo de escola de atuação.

| Tipos de escolas | Conveniada | | | Privada | | | Pública | | | P |
|--------------------|------------|------|------|---------|------|------|---------|------|------|--------|
| | Fatores | n | M | Dp | n | M | Dp | n | M | |
| Eficácia pessoal | 22 | 3,84 | 0,60 | 69 | 3,82 | 0,37 | 239 | 3,86 | 0,54 | 0,002* |
| Eficácia do ensino | 22 | 3,43 | 0,51 | 69 | 3,43 | 0,25 | 239 | 3,44 | 0,52 | 0,304 |

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Ao comparar a eficácia pessoal dos professores entre os diferentes tipos de escola que atuam, observa-se diferenças significativas entre os tipos de escola que atuam, relacionadas à eficácia pessoal ($p=0,002^*$), sendo evidenciadas diferenças entre os três tipos de escolas: conveniada, privada e pública, com médias de 3,84, 3,82 e 3,86, respectivamente, o que evidencia maior eficácia pessoal dos professores atuantes em escolas públicas e menor eficácia pessoal para os atuantes em escolas privadas.

Em relação ao fator eficácia do ensino, não foram encontradas diferenças significativas entre os tipos de escola ($p=0,304$), com médias: escola conveniada ($M=3,43$); escola privada ($M=3,43$); e escola pública ($M=3,44$).

Na Tabela 5, a seguir, são evidenciados as médias (M) e os Desvios padrão (Dp) relativos à eficácia pessoal e à eficácia do ensino dos professores em relação aos diferentes níveis de ensino.

Tabela 5 - Número de participantes (n), Média (M), Desvio padrão (Dp) em função da atuação.

| Atuação (n) | EI (14) | | EF 1 (106) | | EF 2 (74) | | EM (101) | | EJA (9) | | Ed Esp (16) | | SRM (12) | | p |
|--------------------|---------|-----|------------|-----|-----------|-----|----------|-----|---------|-----|-------------|-----|----------|-----|--------|
| | M | Dp | M | Dp | M | Dp | M | Dp | M | Dp | M | Dp | M | Dp | |
| Eficácia pessoal | 3,9 | 0,7 | 3,8 | 0,5 | 3,8 | 0,4 | 3,8 | 0,5 | 4,2 | 0,8 | 4,2 | 0,7 | 3,9 | 0,6 | 0,081 |
| Eficácia do ensino | 3,3 | 0,4 | 3,4 | 0,4 | 3,5 | 0,4 | 3,4 | 0,4 | 4,0 | 0,6 | 3,7 | 0,9 | 3,4 | 0,7 | 0,028* |

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

A análise realizada indicou diferenças estatisticamente significativas entre os professores em relação à eficácia do ensino, considerando os diferentes níveis de ensino em que atuam ($p=0,028^*$). Por meio da comparação aos pares, foi

observada diferenças entre os professores que lecionam na Educação Infantil (EI) e Educação de Jovens e Adultos (EJA), não sendo observadas variações estatisticamente relevantes entre as demais etapas de educação nas quais os professores operam. Quanto à eficácia pessoal, convém salientar que não foram encontradas alterações importantes em função do nível que atuam ($p=0,081$).

Na sequência, apresenta-se a Tabela 6, que aborda a eficácia pessoal e eficácia do ensino dos professores com base no nível de escolaridade em pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado).

Tabela 6 - Número de participantes (n), Média (M), Desvio padrão (Dp) conforme o nível de escolaridade.

| Nível de escolaridade | Pós-graduação Especialização | | | Pós-graduação Mestrado | | | Pós-graduação Doutorado | | | p |
|---------------------------|------------------------------|------|------|------------------------|------|------|-------------------------|------|------|-------|
| | N | M | Dp | n | M | Dp | n | M | Dp | |
| Fatores | | | | | | | | | | |
| Eficácia pessoal | 224 | 3,64 | 0,57 | 78 | 3,86 | 0,36 | 28 | 3,89 | 0,45 | 0,296 |
| Eficácia do ensino | 224 | 3,41 | 0,53 | 78 | 3,44 | 0,34 | 28 | 3,47 | 0,38 | 0,333 |

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Por meio da análise estatística, não foram identificadas diferenças estatisticamente significativas entre os diferentes níveis de pós-graduação, conforme indicado pelos valores de nível de significância para eficácia pessoal ($p=0,296$) e para eficácia do ensino ($p=0,333$).

Apesar de não ter sido evidenciado diferenças entre os níveis de formação, os docentes com pós-graduação em doutorado apresentam um nível mais alto de eficácia pessoal, com uma média de $M=3,89$, quando comparados aos níveis apresentados pelos participantes com especialização (3,64) e mestrado (3,86). O que se pode observar é uma tendência de aumento da eficácia pessoal, conforme se eleva o nível de pós-graduação. Mesmo com esse destaque no doutorado, a tendência predominante é de um nível moderado em relação à eficácia pessoal e eficácia do ensino entre os professores, independentemente do nível de pós-graduação.

A seguir será abordada a motivação do professor para o ensino, fazendo uma análise entre motivação autônoma e motivação controlada dos professores. O objetivo é proporcionar uma compreensão mais aprofundada dos

fatores motivacionais que influenciam seus desempenhos e atitudes no ambiente educacional.

3.3 ANÁLISE DA MOTIVAÇÃO DO PROFESSOR PARA O ENSINO (MPE)

Na Tabela 7 estão apresentados os fatores de motivação autônoma e motivação controlada dos professores, levando em consideração as faixas etárias.

Tabela 7 - Número de participantes (n), Média (M), Desvio padrão (Dp) em função da faixa etária.

| Faixas etárias | Faixa etária I | | | Faixa etária II | | | Faixa etária III | | | p |
|----------------------|----------------|------|------|-----------------|------|------|------------------|------|------|-------|
| | n | M | Dp | n | M | Dp | n | M | Dp | |
| Motivação autônoma | 101 | 4,26 | 0,58 | 148 | 4,35 | 0,45 | 153 | 4,37 | 0,40 | 0,241 |
| Motivação controlada | 101 | 1,69 | 0,59 | 148 | 1,79 | 0,78 | 153 | 1,75 | 0,66 | 0,853 |

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A análise indicou que não há diferenças estatisticamente significativas nas médias desses fatores entre as faixas etárias I, II e III, tanto para motivação autônoma ($p=0,241$), como para motivação controlada ($p=0,853$).

Ao comparar as faixas etárias na motivação autônoma, conforme apresentado na Tabela 7, pode-se observar que as médias (M) são bastante próximas entre as três faixas etárias, variando de 4,26 a 4,37, havendo uma tendência de aumento conforme aumenta a faixa etária.

No que diz respeito à motivação controlada, nota-se que a média (M) é ligeiramente mais alta na faixa etária II (1,79), em comparação com as outras, que registram médias (M) de 1,69 para a faixa etária I e 1,75 para a faixa etária III.

A Tabela 8 apresenta a análise dos dados com base no tipo de instituição educacional em que os professores estão atuando.

Tabela 8 - Número de participantes (n), Média (M), Desvio padrão (Dp) em função da faixa etária.

| Tipos de escolas | Conveniada | | | Privada | | | Pública | | | p |
|-----------------------------|------------|------|------|---------|------|------|---------|------|------|-------|
| | N | M | Dp | n | M | Dp | n | M | Dp | |
| Motivação autônoma | 27 | 4,23 | 0,70 | 73 | 4,33 | 0,58 | 300 | 4,35 | 0,42 | 0,781 |
| Motivação controlada | 27 | 1,81 | 0,70 | 73 | 1,69 | 0,64 | 300 | 1,75 | 0,70 | 0,768 |

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

De acordo com os dados apresentados, a análise estatística não revelou diferenças estatisticamente significativas entre as médias para motivação autônoma ($p=0,781$), ao considerar os diferentes tipos de escolas de atuação: escola conveniada (4,23), escola privada (4,33) e escola pública (4,35), assim como para a motivação controlada ($p=0,768$): escola conveniada (1,81), escola privada (1,69) e escola pública (1,75).

Na Tabela 9, conforme informado a seguir, são apresentados os dados relacionados à atuação de professores nos diversos níveis de ensino.

Tabela 9 - Número de participantes (n), Média (M), Desvio padrão (Dp) em função da atuação.

| Atuação (n) | El (23) | EF 1 (136) | EF 2 (79) | EM (118) | EJA (11) | Ed Esp (20) | SRM (14) | p |
|-----------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|-------|
| | M Dp | M Dp | M Dp | M Dp | M Dp | M Dp | M Dp | |
| Motivação autônoma | 4,33 0,31 | 4,36 0,48 | 4,55 0,38 | 4,14 0,49 | 4,36 0,41 | 4,38 0,82 | 4,34 0,35 | 0,933 |
| Motivação controlada | 1,71 0,67 | 1,67 0,74 | 2,14 0,59 | 1,88 0,68 | 1,85 0,64 | 1,49 0,67 | 1,74 0,81 | 0,390 |

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

Com base no valor de significância, observa-se que, tanto para motivação autônoma ($p=0,933$), quanto para motivação controlada ($p=0,390$), não há diferenças estatisticamente significativas entre os níveis de ensino em relação à atuação.

Vale enfatizar que as maiores diferenças entre as médias de motivação autônoma e motivação controlada ocorrem no Ensino Fundamental 2 (EF 2), no qual a motivação autônoma (4,55) é consideravelmente maior do que a

motivação controlada (2,14). Além disso, as médias de motivação autônoma são relativamente consistentes em todos os níveis de ensino, variando de 4,14 (Ensino Médio) a 4,55 (Ensino Fundamental 2), assim como as médias de motivação controlada também são relativamente consistentes, variando de 1,49 (Educação Especial) a 2,14 (Ensino Fundamental 2).

De acordo com as médias, parece haver uma tendência geral de professores relatarem níveis mais elevados de motivação autônoma em comparação com a motivação controlada, independentemente do nível de ensino em que atuam.

Segue abaixo a Tabela 10, que analisa a motivação autônoma e motivação controlada dos professores, considerando o nível de escolaridade em pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado).

Tabela 10 - Número de participantes (n), Média (M), Desvio Padrão (Dp) de acordo com nível de escolaridade.

| Nível de escolaridade Fatores | Pós-graduação Especialização | | | Pós-graduação Mestrado | | | Pós-graduação Doutorado | | | p |
|----------------------------------|------------------------------|------|------|------------------------|------|------|-------------------------|------|------|-------|
| | n | M | Dp | n | M | Dp | n | M | Dp | |
| Motivação autônoma | 284 | 4,33 | 0,50 | 85 | 4,39 | 0,42 | 27 | 4,43 | 0,39 | 0,170 |
| Motivação controlada | 284 | 1,76 | 0,73 | 85 | 1,69 | 0,60 | 27 | 1,77 | 0,47 | 0,460 |

Fonte: Dados da pesquisa (2023).

A análise estatística relativa aos dados apresentados não evidenciou diferenças estatisticamente significativas entre a motivação autônoma e controlada dos professores em relação aos diferentes níveis de pós-graduação, que incluem especialização, mestrado e doutorado, para motivação autônoma ($p=0,170$) e para motivação controlada ($p=0,460$). As médias apresentadas em relação à motivação autônoma foram: especialização (4,33), mestrado (4,39) e doutorado (4,43), sugerindo uma tendência a um aumento da motivação autônoma em função do nível de escolaridade.

Pode-se observar também que as médias obtidas para motivação controlada (especialização: 1,76, mestrado: 1,69, doutorado: 1,77) são relativamente bem menores, quando comparadas às médias para motivação autônoma, sendo a maior diferença observada no grupo de professores com doutorado, motivação autônoma (4,43), consideravelmente mais alta quando comparada à motivação

controlada (1,77), sugerindo uma motivação autônoma mais pronunciada nesse grupo.

No capítulo posterior prosseguirá a exploração e interpretação desses resultados, à luz das questões e hipótese de pesquisa, analisando suas implicações e contribuições para uma compreensão mais profunda do estudo.

4 DISCUSSÃO

A análise dos dados estatísticos coletados neste estudo suscita discussões relevantes sobre a interpretação desses números no contexto da pesquisa, uma vez que oferecem uma perspectiva importante sobre a eficácia pessoal, eficácia do ensino, motivação autônoma e motivação controlada. Vários autores abordam sobre a autoeficácia e sua influência no desempenho e o comportamento dos professores no ambiente educacional (Bzuneck, 1996; Tschannen-Moran; Woolfolk Hoy; Hoy, Davis, 2009; Holzberger; Philipp; Kunter, 2013; Burić; Kim, 2020; Perera; John, 2020; Salles, 2020; Heng; Chu, 2023) e a motivação e o desempenho de professores (Delgado Herrada, 2022).

De acordo com os dados apresentados, é evidente que os escores nas medidas estão elevados, o que pode indicar uma inflação dos resultados. Nesse contexto, Alexander (2008) salientou a necessidade de cautela ao confiar exclusivamente em escalas de autorrelato. Há possibilidade, em primeiro lugar, do fato de que os participantes podem ocultar suas verdadeiras crenças e percepções para projetar uma imagem socialmente mais aceitável. Em segundo lugar, muitos indivíduos podem enfrentar dificuldades para identificar seus estados internos e a intensidade desses estados, mesmo quando confrontados com afirmações claras apresentadas na escala.

É importante mencionar que a escala de Woolfolk e Hoy (1990), aplicada nesta pesquisa, que avalia a crença de eficácia dos professores, é baseada no estudo de Gibson e Dembo (1984). A escala destaca dois fatores: eficácia do ensino e eficácia pessoal. Esses fatores refletem a distinção original de Bandura (1977) entre expectativas de resultados e expectativa de eficácia. Segundo Bzuneck e Guimarães (2003), Woolfolk e Hoy (1990) argumentaram que essas duas dimensões não correspondiam teoricamente às propostas de Bandura (1977).

Isso resultou no surgimento de várias outras escalas, incluindo a escala de Tschannen-Moran e Hoy (2001), que contempla três fatores: (1) a eficácia dos professores no uso de estratégias de ensino; (2) eficácia no gerenciamento de situações imprevistas; e (3) eficácia em conseguir engajamento dos alunos. Para os resultados deste estudo, recorreu-se à escala de Woolfolk e Hoy (1990), a mesma escala que Bzuneck (1996) traduziu e empregou em uma pesquisa brasileira com uma ampla amostra de professores do ensino fundamental. A escolha desta escala deve-

se à sua relevância na diferenciação entre as duas percepções de eficácia docente: a eficácia pessoal e a eficácia do ensino.

Um aspecto notado na presente pesquisa é que as pontuações de eficácia pessoal são superiores à eficácia do ensino em todas as variáveis estudadas. Na literatura discutida por Bzuneck (1996), esta tendência também foi constatada em outros estudos. A suposição é que a formulação dos itens de medição do instrumento desenvolvido por Woolfolk e Hoy (1990) pode ter facilitado uma maior concordância com aqueles que expressam um certo tipo de crença de eficácia. Além disso, a maioria dos itens que compõem a medida de eficácia do ensino está redigida de forma negativa, enquanto todos os itens da subescala de eficácia pessoal estão formulados de forma positiva. Isso pode ter levado a uma maior concordância com os itens de eficácia pessoal e uma maior discordância com os itens de eficácia do ensino, resultando em escores mais altos para a eficácia pessoal.

A análise dos dados apresentados na Tabela 3 evidenciou que não há diferenças significativas da autoeficácia dos professores em relação à faixa etária, tanto para a eficácia pessoal, quanto para a eficácia do ensino. No entanto, no fator de eficácia do ensino, a faixa etária I (18 a 35 anos) apresenta uma autoeficácia mais acentuada, em comparação com as faixas etárias II (36 a 45 anos) e III (46 a 60 anos). Segundo o estudo de Bzuneck (1996), com professores dos anos iniciais do ensino fundamental, a média dos grupos de 30 anos ou menos foi significativamente superior à média dos professores com 40 anos ou mais, semelhante à presente pesquisa, em que a eficácia do ensino foi maior entre os professores mais jovens da educação básica.

Nas investigações de Kaarakainen e Saikkonen (2021) destacou-se que a idade tem um impacto positivo no uso da tecnologia, com exceção dos professores com menos de 30 anos (que usam mais tecnologia) e dos professores com mais de 60 anos (que usam menos tecnologia).

O conhecimento acumulado de professores mais experientes tende à integração de tecnologias digitais no ensino. Denota que, embora a eficácia do ensino possa não variar significativamente com a idade, como observado no estudo em questão, a integração da tecnologia pode ser uma área em que a experiência é fundamental. Os estudos de Bzuneck (1996), Woolfolk Hoy, Hoy e Davis (2009); Burić e Kim (2020), Salles et al. (2020); Nina et al. (2022), Ndabankulu, Muller, Tsoetsi (2022) e Xie et al. (2022) oferecem uma importante relação entre a experiência

docente e a autoeficácia.

Os dados da Tabela 4 revelam diferenças significativas na eficácia pessoal entre professores de diferentes instituições de ensino (conveniada, privada e pública). Foi constatado que os professores de escolas públicas exibiram maior eficácia pessoal, enquanto aqueles de escolas privadas demonstraram menor eficácia. Esses resultados refletem a diversidade de condições nas escolas onde a autoeficácia de um professor pode ser afetada por diversos fatores, muitos dos quais são específicas para o contexto individual do docente e da escola.

Os estudos de Nina et al. (2022), focados na educação inclusiva, ressaltam que os professores nem sempre têm condições favoráveis para a educação, além das questões culturais e o ambiente de cada escola. As instituições escolares analisadas por eles, que incluem pública estadual, particular e confessional, mostram operar de formas distintas, onde os professores atribuem ao ambiente educacional possíveis desafios que enfrentam, para implementar intervenções pedagógicas de alta qualidade.

É importante enfatizar que essas diferenças entre as escolas podem ocorrer independentemente de serem da educação inclusiva, como evidenciado na presente pesquisa, em que se observou diferenças significativas de autoeficácia entre professores de diferentes tipos de escolas. Esse fato está alinhado com a Teoria Social Cognitiva (TSC), proposta por Bandura (1997), que enfatiza o contexto como um componente de uma troca mútua e ativa entre elementos comportamentais e individuais, em que as forças envolvidas em cada um desses elementos não são necessariamente iguais e nem sempre coexistem simultaneamente.

Conforme evidenciado na Tabela 5, a pesquisa revelou diferenças significativas na eficácia do ensino entre professores que atuam na Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos. Tais resultados apontam que o contexto de ensino pode influenciar a eficácia percebida pelos professores. Está em linha com estudos anteriores, que também encontraram variações na autoeficácia do professor com base no nível de ensino. Estudos relevantes, como os de Heng e Chu (2023), com professores de inglês como disciplina específica, evidenciaram que a autoeficácia, a reflexão e a resiliência dos professores são preditores diretos significativos do engajamento no trabalho. Eles propuseram que quando os professores têm confiança em sua habilidade de promover a aprendizagem, investem mais tempo e esforço em seu trabalho e se envolvem mais nele.

Essas conclusões, alinhadas com a teoria de Bandura (1986), indicam que se um indivíduo tem autoconfiança em sua competência para realizar uma atividade específica, é mais provável que ele se comprometa com essa tarefa, demonstre resiliência diante de desafios e alcance o sucesso pretendido (Woolfolk Hoy; Hoy; Davis, 2009). Da mesma forma, Tchannen-Moran, Woolfolk Hoy e Hoy (1998) destacam que as crenças de autoeficácia do professor têm uma função fundamental. Essas crenças se referem à eficácia do professor, ou seja, à convicção na própria capacidade de planejar e implementar ações necessárias para realizar com êxito tarefas de ensino específicas em um contexto específico.

Complementando, os resultados da eficácia do ensino na Educação de Jovens e Adultos (EJA) mostram que os professores obtiveram uma média superior em comparação aos demais níveis de atuação. Bzuneck (2017) destaca que, segundo estudos que apoiam a teoria de Bandura, professores com fortes convicções acreditam no potencial de aprendizado de todos os alunos. Então, esses professores tendem a ser mais dedicados e motivados para criar um ambiente de sala de aula que favoreça o desenvolvimento individual de cada estudante.

Convém ressaltar que os professores especializados participam mais frequentemente de formação continuada, conforme evidenciado nos estudos de Nina et al. (2022). Entretanto, esses mesmos autores apontam que a confiança dos professores de escolas públicas em práticas educacionais inclusivas revelou baixas crenças de autoeficácia. Esta situação sugere que esses professores podem ter menos oportunidades de formação continuada nesta área, em comparação com os de escolas particulares.

Na presente pesquisa, apesar dos professores de escolas públicas terem demonstrado uma maior eficácia pessoal, as investigações de Nina et al. (2022) mostram que eles podem enfrentar desafios em relação à autoeficácia em práticas educacionais inclusivas. Esses autores também observaram que os professores no início de suas carreiras tendem a ter uma autoeficácia mais baixa do que aqueles com mais experiência na profissão. A explicação para isso é que os professores mais experientes, devido ao seu tempo de serviço, são capazes de desenvolver estratégias de ensino mais eficazes para a inclusão. Esse desenvolvimento pode ser atribuído à participação mais frequente em formação continuada, o que pode resultar em uma maior eficácia do ensino.

Quanto aos resultados da motivação docente, considerando as

variáveis estudadas que incluíram faixa etária, escolas onde atuam, níveis de ensino e formação acadêmica dos professores, verificou-se que a motivação para ensinar não apresentou diferenças significativas nos escores dos fatores, tanto para motivação autônoma, quanto para motivação controlada. Em geral, os resultados mostraram médias mais altas para a motivação autônoma, semelhante ao resultado apresentado por Yildiz e Kiliç (2021). Estes resultados destacaram como sentimentos positivos, contribuem para a saúde psicológica e o bem-estar, levando os professores a agirem com base em impulsos internos, ao invés de externos, uma abordagem alinhada com a Teoria da Autodeterminação (TAD).

Nesta perspectiva, é imprescindível que as necessidades psicológicas básicas dos professores sejam atendidas, pois isso desencadeia uma motivação de alta qualidade, promove integridade e boa saúde mental, capacitando-os a enfrentar qualquer situação em suas atividades profissionais (Yildiz; Kiliç, 2021). Salienta-se que, especificamente em relação à idade, conforme a tabela 7 do presente trabalho, as médias de motivação autônoma são bastante próximas entre as três faixas etárias, com uma tendência de aumento à medida que a faixa etária aumenta. Em contraste, o estudo de Yildiz e Kiliç (2021) constatou que os professores mais jovens tendem a ter mais motivação intrínseca do que os mais experientes.

Os dados da Tabela 10 revelam uma tendência relevante na motivação dos professores em diferentes níveis de formação acadêmica (especialização, mestrado e doutorado). Apesar de não haver diferenças estatisticamente significativas, percebe-se um aumento na motivação autônoma à medida que o nível de escolaridade avança. Verifica-se que a motivação autônoma tende a ser mais alta do que a motivação controlada. Os resultados são consistentes com o estudo de Stupnisky et al. (2018), que também não encontrou diferenças significativas na motivação autônoma (intrínseca e identificada) entre professores de graduação, mestrado e doutorado. Ocorreu que, apesar do nível de formação acadêmica, os professores são motivados de maneira autônoma, o que não influencia a qualidade de suas práticas de ensino de maneira distinta.

O autor ainda enfatizou que os professores com motivação ideal (intrínseca ou autônoma), impulsionados por um interesse inerente ou satisfação no ensino, tendem a adotar práticas de ensinos superiores. Assim dizendo, um alto grau de envolvimento pode fomentar inovação e excelência no ensino. Por outro lado, professores com motivação insuficiente (extrínseca ou controlada), podem escolher

estratégias menos eficazes.

No que diz respeito aos resultados gerais, considerando as crenças e os fatores motivacionais: eficácia pessoal, eficácia do ensino, motivação autônoma e motivação controlada, evidencia-se uma correlação positiva altamente significativa entre a eficácia pessoal e a eficácia do ensino. A análise revela que a confiança e a competência pessoal dos professores têm uma função imprescindível na eficácia do ensino, consistente com a teoria da autoeficácia de Bandura (1986), que propõe que a crença na própria capacidade de executar tarefas com sucesso, pode melhorar o desempenho.

É importante salientar que não houve uma correlação significativa entre a eficácia pessoal e a motivação autônoma, bem como com a motivação controlada. Possivelmente, a autoeficácia e a motivação são influenciadas por diferentes variáveis, sugerindo que os fatores que aumentam a crença de uma pessoa em sua capacidade de realizar tarefas podem ser diferentes dos fatores que a motivam a agir. Por exemplo, a autoeficácia pode ser reforçada por *feedback* positivo ou sucesso anterior em tarefas semelhantes, enquanto a motivação pode ser impulsionada por recompensas, interesses pessoais ou a percepção de que a tarefa é valiosa.

Os estudos de Martinelli e Sassi (2010) sugerem uma correlação entre a autoeficácia e motivação dos estudantes, indicando que esses elementos podem ser interdependentes. A autoeficácia parece desempenhar um papel importante na motivação dos alunos. Vale lembrar que a competência dos professores está significativamente ligada a diversos resultados educacionais relevantes, incluindo o desempenho acadêmico dos alunos, sua motivação e crença na própria eficácia (Tschannen-Moran; Woolfolk Hoy, 2001). Além disso, pesquisas indicam que a autoeficácia dos professores afeta diretamente sua motivação e satisfação profissional. Destaca-se que os professores que cultivaram fortes convicções de autoeficácia tendem a gerenciar de maneira mais eficaz os desafios diários no ambiente escolar (Baroudi; Shaya, 2022; Narayanan; Ordynans, 2022).

Por fim, os resultados revelam uma correlação negativa entre a motivação autônoma e motivação controlada. Apesar de não ser significativa, sugere que a motivação autônoma (motivação intrínseca e identificada) e a motivação controlada (motivação introjetada e extrínseca) estejam em extremos opostos de um contínuo de autodeterminação, conforme a Teoria da Autodeterminação (Ryan; Deci,

2017). Em síntese, esses achados ressaltam a relevância da autoeficácia no ensino, mas também apontam para a complexidade da relação entre autoeficácia e motivação, que é provavelmente influenciada por uma série de fatores a serem considerados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, conduzida no contexto do retorno às aulas presenciais após a pandemia da Covid-19, foca a autoeficácia e a motivação para o ensino de professores da educação básica. Este é um tema de grande relevância nesta situação vivenciada pelos participantes do estudo. Os professores enfrentaram desafios sem precedentes, lidando com as desigualdades educacionais agravadas pela pandemia e as lacunas de aprendizado resultantes do ensino remoto. O estudo analisa a relação entre a autoeficácia e a motivação dos professores, elementos cruciais para a eficácia do ensino, e como os professores lidaram com esses desafios.

Baseado nos princípios da Teoria Social Cognitiva (TSC) e da Teoria da Autodeterminação (TAD), este estudo analisou as possíveis relações entre as crenças de autoeficácia e a motivação para o ensino. Os resultados obtidos indicam que a combinação das duas formas motivacionais é uma abordagem valiosa para enfrentar o desafio contínuo do ensino. Destaca-se que os professores enfrentam problemas significativos de motivação, muitas vezes agravados pelas condições de ensino.

Uma variável importante a considerar é a necessidade dos professores de experimentar um clima social positivo e de apoio na escola. Este clima é caracterizado por relacionamentos sólidos e apoio à competência, criando um ambiente no qual os professores se sentem bem. O bem-estar do professor está intrinsecamente ligado às suas três necessidades básicas, conforme identificado pelos autores da Teoria da Autodeterminação.

Para melhorar a motivação e a eficácia do ensino, é essencial que as escolas se esforcem para criar um ambiente que apoie essas necessidades. Isso beneficiará não apenas os professores, mas também terá um impacto positivo nos alunos, melhorando a qualidade do ensino e da aprendizagem. A consideração conjunta dessas duas teorias motivacionais oferece uma nova perspectiva sobre como abordar e melhorar a motivação no contexto educacional. É um passo promissor para enfrentar os desafios do ensino e oferecer uma educação de qualidade para todos os alunos.

Dentre as limitações desta pesquisa, observou-se nos resultados, pontuações elevadas nas medidas. Supõe-se que os participantes possam ter expressado opiniões que são mais aceitas socialmente, possivelmente ocultando suas

verdadeiras convicções e percepções. Esta tendência para atender às expectativas sociais pode ter afetado a veracidade das respostas dos participantes. Assim, muitos indivíduos enfrentam desafios ao discernir seus sentimentos internos e o quão intensos eles são, mesmo quando confrontados com declarações explícitas na escala. Esta dificuldade de autoavaliação é capaz de ter influenciado nos resultados aqui apresentados.

Portanto, conclui-se que é necessário ser mais prudente ao depender apenas de escalas de autorrelato. Embora sejam ferramentas valiosas na pesquisa, elas têm suas restrições e, se possível, devem ser usadas em conjunto com outros métodos para obter uma compreensão mais completa do fenômeno em estudo. Futuras pesquisas poderiam considerar o uso de métodos adicionais, como entrevistas ou observações, para complementar os dados coletados por meio de escalas de autorrelato. Isso auxiliaria a mitigar algumas das limitações associadas ao uso exclusivo de escalas de autorrelato e proporcionaria uma visão mais precisa do fenômeno em estudo. Outra limitação encontrada foi na revisão sistemática de literatura sobre a motivação dos professores. A escassez de pesquisas empíricas brasileiras sobre o tema foi evidente, o que resultou no uso exclusivo de trabalhos internacionais, impossibilitando a análise de aspectos específicos da realidade brasileira.

Ademais, este estudo sugere várias direções para futuras investigações. Entre elas, destaca-se a necessidade de aprofundar os construtos de autoeficácia e motivação dos professores, considerando variáveis como gênero, tempo de experiência no magistério, número de estudantes por turma e a presença de alunos com dificuldades de aprendizagem. Embora esses fatores não tenham sido explorados nesta pesquisa, presume-se que eles possam ter implicações significativas e influenciar os resultados de estudos futuros.

Outro aspecto relevante para futuras pesquisas é a comparação dos níveis de autoeficácia e motivação dos professores. Por exemplo, um professor pode ter baixa autoeficácia, sentir-se inseguro sobre suas habilidades de ensino, mas ainda assim, ser altamente motivado por interesse no ensino e um desejo de impactar positivamente a vida dos alunos. A literatura mostra que a motivação do professor está fortemente relacionada à motivação dos estudantes, ambos fatores imprescindíveis no processo educacional. Portanto, seria interessante investigar mais profundamente essa relação, pois estudos indicam que uma baixa autoeficácia pode

afetar a motivação se não for devidamente abordada. Logo, acredita-se ser indispensável fornecer apoio e recursos adequados aos professores para auxiliá-los a desenvolver sua autoeficácia.

Espera-se que este trabalho possa estimular discussões mais abrangentes sobre a motivação e o sucesso dos estudantes, que são influenciados pelas crenças de autoeficácia dos professores. Assim, as conclusões e percepções advindas por meio deste estudo podem ser extremamente valiosas para a comunidade escolar. Contudo, ressalta-se a necessidade de mais estudos, pois apoiar os docentes na elevação do nível de autoeficácia e promover o desenvolvimento de formas mais autônomas de motivação para o ensino são fundamentais para alcançar resultados educacionais mais satisfatórios.

REFERÊNCIAS

ALCARÁ, Adriana Rosecler. Relações entre a Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas e a competência em informação. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 346–369, 2021. DOI: 10.19132/1808-5245272.346-369. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/view/105632>. Acesso em: 27 mar. 2024.

ALEXANDER, Patricia A. Charting the course for the teaching profession: The energizing and sustaining role of motivational forces. **Learning and Instruction**, v. 18, n. 5, p. 483-491, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.006>. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2008-13174-008>. Acesso em: 27 mar. 2024.

AZZI, Roberta Gurgel; COSTA FILHO, Roraima Alves da; PEDERSEN, Simone Alves; MACIEL, Ana Cecília de Medeiros. **Introdução à teoria social cognitiva**. Belo Horizonte: Editora Artesã, 2021.

BANDURA, Albert. **Self-efficacy**: the exercise of control. Newman York: W.H. Freeman, 1997. Disponível em: <https://www.proquest.com/docview/220140280?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true>. Acesso em: 24 fev. 2022.

BANDURA, Albert. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral chance. **Psychological Review**, Washington, v. 84, n. 2, p. 191–215, 1977. DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0033-295X.84.2.191>. Acesso em: 25 fev. 2022.

BANDURA, Albert. **Social foundations of thought and action**: a social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.

BANDURA, Albert. Teoria social cognitiva na perspectiva da agência. In: BANDURA, Albert. AZZI, Roberta Gurgel. POLYDORO, Soely (orgs.). **Teoria Social Cognitiva**: conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, 2008. P. 69-93.

BAROUDI, Sandra; SHAYA, Nessrin. Exploring predictors of teachers' self-efcacy for online teaching in the Arab world amid COVID-19. **duc Inf Technol**, v. 27, p. 8093-8110, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-022-10946-4> Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-022-10946-4>. Acesso em: 20 out. 2022.

BOATENG, Philip; ARHIN, Ato Kwamina; SEKYERE, Frank Owusu; KOTO, Asare; ADARKWAH, Samuel Nti. Teaching efficacy beliefs of Ghanaian basic school teachers and their subject specializations. **African Journal of Teacher Education**, v. 8, p. 281-298, 2019. DOI: <https://doi.org/10.21083/ajote.v8i0.5372>. Disponível em: <https://journal.lib.uoquelp.ca/index.php/ajote/article/view/5372>. Acesso em: 29 out. 2023.

BURIC, Irena; KIM, Lisa E. Teacher self-efficacy, instructional quality, and student motivational beliefs: An analysis using multilevel structural equation modeling. **Learning and Instruction**, v. 66, p. 101302, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101302>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959475219300222>. Acesso em: 27 mar. 2024.

BZUNECK, José Aloyseo. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. *In*: Boruchovitch, E.; Bzuneck, J. A. (orgs.). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 9-36.

BZUNECK, José Aloyseo. Como motivar os alunos: sugestões práticas. *In*: Boruchovitch, E.; Bzuneck, J. A.; Guimarães, S. É. R. (orgs.). **Motivar para aprender: aplicações no contexto educativo**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 13-42.

BZUNECK, José Aloyseo. Crenças de auto-eficácia de professoras do 1o grau e sua relação com outras variáveis de predição e de contexto. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 48, n. 4, p. 57-89, out.-dez. 1996. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-210223>. Acesso em: 27 mar. 2024.

BZUNECK, José Aloyseo. Crenças de autoeficácia de professores: um fator motivacional crítico na educação inclusiva. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 59, p. 697-708, 2017. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X28427>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28427>. Acesso em: 27 mar. 2024.

BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. Crenças de eficácia de professores: validação da escala de Woolfolk e Hoy. **Psico-USF**, v. 8, n. 2, p. 137-143, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-82712003000200005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psuf/a/bY88RLzL9Dyb8YLQ9KfzSKx/>. Acesso em: 27 mar. 2024.

CARDOSO, Cristiane Alves; FERREIRA, Valdivina Alves; BARBOSA, Fabiana Carla Gomes. (Des)igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**. v.7, n.3, 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/929> Acesso em: 27 fev. 2022.

CIPRIANI, Flávia Marcele; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CARIUS, Ana Carolina. Atuação docente na educação básica em tempo de pandemia. **Educação & Realidade**, v. 46, n. 2, p. e105199, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-6236105199>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/tqLcF8PZfsBxsfY3ZKpyM9N/?lang=pt>. Acesso em: 09 jul. 2022.

COELHO, Paulo Sérgio; DA SILVA, Raimundo Nonato Sousa. Um estudo exploratório sobre as metodologias empregadas em pesquisas na área de contabilidade no EnANPAD. **Revista Contemporânea de Contabilidade**, v. 4, n. 8, p. 139-159, 2007. DOI: DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/contabilidade/article/view/5056>. Acesso em: 27 mar. 2024.

COUTINHO, Clara Pereira. Estudos correlacionais em educação: potencialidades e limitações. **Psicologia Educação e Cultura**. 2008, v. XII, n. 1, p.143-169. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/8549>. Acesso em: 27 mar. 2024.

DECI, Edward L. **Intrinsic motivation**. New York: Plenum, 1975.

DELGADO HERRADA, Maritza Ivette et al. Saúde mental em professores mexicanos da educação básica: uma abordagem a partir da teoria da autodeterminação. **Espiral. Cadernos do Professor**, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/jcal.12534>. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jcal.12534>. Acesso em: 29 out. 2023. <https://ojs.ual.es/ojs/index.php>. Acesso em: 29 out. 2023.

GIBSON, Sherri; DEMBO, Myron H. Teacher Efficacy: A Construct Validation. **Journal of Educational Psychology**, v. 76, n. 4, p. 569-582, 1984. DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0022-0663.76.4.569>. Acesso em: 27 mar. 2024.

GRANZIERA, Helena; PERERA, Harsha N. Relations among teachers' self-efficacy beliefs, engagement, and work satisfaction: A social cognitive view. **Contemporary Educational Psychology**, v.58, p. 75-84, jul. 2019, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.02.003>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X17301911?via%3Dihub>. Acesso em: 27 mar. 2024.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo (orgs.) (2001). **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis, RJ: Vozes

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini; BORUCHOVITCH, Evely. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-79722004000200002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/DwSBb6xK4RknMz kf5gqpZ6Q/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2022.

HENG, Qingzhi; CHU, Lina. Self-efficacy, reflection, and resilience as predictors of work engagement among English teachers. **Frontiers in Psychology**, v. 14, p. 1160681, 2023. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1160681>. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2023.1160681/full>. Acesso em: 29 out. 2023.

HERMAN, Keith C.; SEBASTIAN, James; REINKE, Wendy M.; HUANG, Francis L. Individual and school predictors of teacher stress, coping, and wellness during the

COVID-19 pandemic. **School psychology**, v. 36, n. 6, p. 483, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1037/spq0000456>. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/manuscript/2022-04122-002.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2022.

HOLZBERGER, Doris; PHILIPP, Anja; KUNTER, Mareike. How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis. **Journal of educational psychology**, v. 105, n. 3, p. 774-786, 2013.

HOY, Anita Woolfolk; HOY, Wayne K.; DAVIS, Heather A. Teachers' Self-Efficacy Beliefs. *In: Handbook of motivation at school*. Routledge, 2009. p. 641-668.

HUERTAS, Juan Antonio. **Motivación: querer aprender**. Buenos Aires: Aique, 2001.

IAOCHITE, Roberto Tadeu. **Auto-eficácia de docentes de Educação Física**. 2007. 157f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2007. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar>. Acesso em: 2 nov. 2022.

KAARAKAINEN, Meri-Tuulia; SAIKKONEN, Loretta. Multilevel analysis of the educational use of technology: Quantity and versatility of digital technology usage in Finnish basic education schools. **Journal of Computer Assisted Learning**, v. 37, n. 4, p. 953-965, 2021.

LAPA, Luis. Testes estatísticos: breves reflexões. **Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados**, v. 2, p. 73-86, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Luis-Lapa/publication/350949222_testes_estatisticos_breves_reflexoes/links/607b0e69907dcf667ba82f98/testes-estatisticos-breves-reflexoes.pdf Acesso em: 20 ago.2023.

LEYLAK, Dila; CATAL, Elif; SAY, Serkan. Examining the Primary-School Teachers' Motivation Levels during the COVID-19 Pandemic. **Online Submission**, 2021. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED617688.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2023.

MAIERSKI, Sandra; OLIVEIRA, Katya Luciane de; BZUNECK, José Aloyseo. Motivação para aprender: o autorrelato de professores brasileiros e chilenos. **Psicopusf**, v. 18, n.1, p. 53-64, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-82712013000100007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psuf/a/gT5dYxKCwYs6NQnsNpcmGbm/>. Acesso em: 27 mar. 2024.

MARTINELLI, Selma de Cássia; SASSI, Adriana de Grecci. Relações entre autoeficácia e motivação acadêmica. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 30, n. 4, p. 780-791, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000400009. Acesso em: 27 mar. 2024.

MELLO, Diene Eire de. **Educação a distância, educação online e atividades remotas**. Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática, Aprendizagem e Tecnologias. Departamento de Educação - UEL. Maio de 2020. Disponível em:

<https://ueldidatic.wixsite.com/website/pandemia-e-educacao> Acesso em: 27 fev. 2022.

MLAMBO, Shepherd; RAMBE, Patient; SCHLEBUSCH, Luzaan. Effects of Gauteng province's educators' ICT self-efficacy on their pedagogical use of ICTS in classrooms. **Heliyon**, v. 6, n. 4, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e03730>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2405844020305752?via%3Dihub>. Acesso em: 29 out. 2023

NARAYANAN, Madhu; ORDYNANS, Jill G. Meaning Making and Self-Efficacy: Teacher Reflections through COVID-19. **Teacher Educator**, v.57; n.1, p.26-44, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1080/08878730.2021.1990455>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08878730.2021.1990455>. Acesso em: 27 mar. 2024.

NDABANKULU, Amanda; MULLER, Marguerite; TSOTETSI, Cias T. COVID-19 Pandemic in Schools: An Exploration of the Self-Efficacy of Beginner Teachers in Qwaqwa. **E-Journal of Humanities, Arts and Social Sciences (EHASS)**. 2022. DOI:10.38159/ehass.2022sp31119. Disponível em: <https://noyam.org/ehass2022sp31119/>. Acesso em: 29 out. 2023.

NINA, Karla Cristina Furtado; RAMOS, Edson Marcos Leal Soares; RAVAGNANI, Luis Ricardo; BRITTO, Gisele Maria Gomes; Pontes Fernando Augusto Ramos; Silva, Simone Souza da Costa. Autoeficácia docente na educação inclusiva e características do contexto de ensino. **Ciências Psicológicas**, v. 16, n. 1 p. 45-60, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22235/cp.v16i1.2436>. Disponível em: <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/cienciaspsicologicas/article/view/2436>. Acesso em: 29 out. 2023.

OLIVEIRA, Poliana Chinelli de; RUFINI, Sueli Édi; BZUNECK, José Aloyseo. Motivação do professor para ensinar: evidências de validade do questionário. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 40, p. e210084, 2023.

PAJARES, Frank. OLAZ, Fabián. Teoria social cognitiva e auto-eficácia: uma visão geral. In: BANDURA, Albert. AZZI, Roberta Gurgel. POLYDORO, Soely (orgs.). **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p.97-113.

PERERA, Harsha N.; JOHN, Jennifer E. Teachers' self-efficacy beliefs for teaching math: Relations with teacher and student outcomes. **Contemporary Educational Psychology**, v. 61, p. 101842, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101842>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X20300072?via%3Dihub>. Acesso em: 27 mar. 2024.

PIOVESAN, Armando; TEMPORINI, Edméa Rita. Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. **Revista de saúde pública**, v. 29, n. 4, p. 318-325, 1995. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-89101995000400010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsp/a/ff44L9rmXt8PVYLNvphJgTd/>. Acesso em: 27 mar.

2024.

PRESSLEY, Tim; HA, Cheyeon. **Teaching during a Pandemic: United States Teachers' Self-Efficacy During COVID-19**. Christopher Newport University, EUA. Elsevier Ltd. All rights reserved, 2021.

RABAGLIETTI, Emanuela; LATTKE, Lynda S.; TESAURI, Beatrice; SETTANNI, Michele; LORENZO, Aurelia de. A balancing act during covid-19: teachers' self-efficacy, perception of stress in the distance learning experience. **Frontiers in psychology**, v. 12, p. 644108, 2021. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.644108>. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2021.644108/full>. Acesso em: 21 abr. 2022.

RASMITADILA, Rasmitadila; ALIYAH, Rusi Rusmiati; RACHMADTULLAH, Reza; SAMSUDIN, Achmad; SYAODITH, Ernawulan; NURTANTO, Muhammad; TAMBUNAN, Anna Riana Suryanti. The Perceptions of Primary School Teachers of Online Learning during the COVID-19 Pandemic Period: A Case Study in Indonesia. **Journal of Ethnic and Cultural Studies**, v. 7, n. 2, p. 90-109. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.29333/ejecs/388>. Disponível Em: <https://www.ejecs.org/index.php/JECS/article/view/388>. Acesso em: 10 nov. 2023.

RAUEN, Fábio José. Pesquisa científica: discutindo a questão das variáveis. *In: Simpósio sobre Formação de*, 4, 2012, **Anais...**, v. 7, p. 1-14, 2012.

REEVE, Johnmarshall; CHEON, Sung Hyeon. Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. **Educational Psychologist**, v. 56, n. 1, p. 54-77, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1862657>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00461520.2020.1862657>. Acesso em: 10 nov. 2023.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. **Contemporary educational psychology**, v. 61, p. 101860, 2020. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X20300254>. Acesso em: 27 mar. 2024.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **American psychologist**, v. 55, n. 1, p. 68, 2000. Disponível em: https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf. Acesso em: 10 nov. 2023.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. **Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness**. New York: Guilford Press, 2017.

SALLES, William das Neves; FOLLE, Alexandra; FARIAS, Gelcemar Oliveira; NASCIMENTO, Juarez Vieira do. Teaching self-efficacy and factors associated with the teaching practice of physical education faculty. **Journal of Physical Education**, v. 31, 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/jpe/a/C8VShrs3bsMP8kJ4VPDhvH/?lang=en#>. Acesso em: 27 mar. 2024.

SANTOS, Edméa. EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos. **Notícias, Revista Docência e Cibercultura**, 20 ago. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1119>. Acesso em: 25 out. 2023.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice Salete; LOCKMANN, Kamila. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis educativa**. Ponta Grossa, PR. v. 15, 2020, p. 1-24, 2020. DOI:

<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16289.094>. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16289>. Acesso em: 27 mar. 2024.

SCHUNK, Dale H.; MEECE, Judith L.; PINTRICH, Paul R. **Motivation in Education: Theory, Research, and Applications**. 4. ed. Boston, Mass., 2014.

SILVA, Rosângela Ramos Veloso; BARBOSA, Rose Elizabeth Cabral; SILVA, Nayra Suze Souza e; PINHO, Lucinéia de; FERREIRA, Thalita Bahia; MOREIRA, Bethânia Borja; BRITO, Maria Fernanda Santos Figueiredo; HAIKAL, Desirée Sant'Ana. Pandemia da COVID-19: insatisfação com o trabalho entre professores(as) do estado de Minas Gerais, Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 26, p. 6117-6128, 2021.

STUPNISKY, Robert H.; BRCKALORENZ, Allison; YUHAS, Bridget; GUAY, Frédéric. Faculty members' motivation for teaching and best practices: Testing a model based on self-determination theory across institution types. **Contemporary Educational Psychology**, v. 53, p. 15-26, 2018. Disponível em:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X17303715>. Acesso em: 27 mar. 2024.

TROITINHO, Maria da Conceição Ribeiro; SILVA, Ivonilde Brelaz da Silva; SOUSA, Mariana Maia; SANTOS, Adriana Damascena da Silva; MAXIMINO, Caio. Ansiedade, afeto negativo e estresse de docentes em atividade remota durante a pandemia da Covid-19. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, 2021.

TSCHANNEN-MORAN, Megan; HOY, Anita Woolfolk. HOY, Wayne K. Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. **Review of Educational Research Summer**, v. 68, n. 2, p. 202-248. 1998. DOI: 10.3102/00346543068002202. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543068002202>. Acesso em: 20 out. 2022.

TSCHANNEN-MORAN, Megan; HOY, Anita Woolfolk. Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. **Teaching and teacher education**, v. 17, n. 7, p. 783-805, 2001. Disponível em:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X01000361>. Acesso em: 27 mar. 2024.

WONG, Kai Yan; SULAIMAN, Tajularipin; IBRAHIM, Amalina; MOHD, Abdul G. K.; HUSSIN, Omrah H. JAAFAR, Wan M. Secondary school teachers psychological status and competencies in e-teaching during Covid-19. **Heliyon**, v. 11, 2021. DOI: Acesso em: 10 nov. 2023. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34722941/>. Acesso em: 27 mar. 2024.

WOOLFOLK, Anita E.; HOY, Wayne K. Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. **Journal of educational Psychology**, v. 82, n. 1, p. 81, 1990. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/1990-20992-001>. Acesso em: 27 mar. 2024.

XIE, Zhiyong; WU, Rongxiu; LIU, Hongyun; LIU, Jian. How does teacher-perceived principal leadership affect teacher self-efficacy between different teaching experiences through collaboration in China? A multilevel structural equation model analysis based on threshold. **Frontiers in Psychology**, v. 13, p. 933838, 2022. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.933838>. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2022.933838/full>. Acesso em: 29 out. 2023.

YILDIZ, Vahit Ağa; KILIÇ, Durmuş. Motivation and motivational factors of primary school teachers from the Self-Determination Theory perspective. **Turkish Journal of Education**, v. 10, n. 2, p. 76-96, 2021. DOI: <https://doi.org/10.19128/turje.832203>. Disponível em: <https://dergipark.org.tr/en/pub/turje/issue/62154/832203>. Acesso em: 10 nov. 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Questionário Sociodemográfico

Idade: _____ Gênero: _____

Estado Civil: _____ Tem filhos? () Sim () Não

Escolaridade:

Graduação em: _____ Ano de Conclusão: _____

Pós graduação:

() Especialização () Mestrado () Doutorado

Área: _____

Tempo de magistério: _____

Trabalha em escola: pública () privada () conveniada ()

Ano que leciona: _____ Outros _____

Foi professor(a) durante o período de isolamento devido à Covid-19, utilizando ensino remoto?

() Sim () Não

Retornou e encontra-se em sala de aula no ensino presencial, pós-pandemia?

() Sim () Não

ANEXOS

ANEXO A

Escala “Crenças de Autoeficácia de Professores”

Para analisar as afirmativas abaixo, **tenha em mente o período de retorno às aulas presenciais, após o isolamento devido à pandemia Covid-19**. São apresentadas 20 afirmativas, sendo que, para cada uma delas, verifique o quanto é verdadeira para você, assinalando entre 1 (nada verdadeiro) a 5 (totalmente verdadeiro). Não há afirmativas certas ou erradas, apenas queremos saber o que é válido para você nesse momento de retorno às aulas presenciais.

1. Quando eu realmente tento, sei que posso dar conta dos alunos mais difíceis.

Nada Verdadeiro (1) (2) (3) (4) (5) Totalmente Verdadeiro

2. Se um aluno não se lembra do que eu ensinei numa aula passada, eu saberia como melhorar sua retenção na lição seguinte.

Nada Verdadeiro (1) (2) (3) (4) (5) Totalmente Verdadeiro

3. Quando um aluno consegue uma nota melhor do que usualmente recebe, é porque eu descobri melhores meios de ensinar aquele aluno.

Nada Verdadeiro (1) (2) (3) (4) (5) Totalmente Verdadeiro

4. Se um aluno em minha aula se torna bagunceiro e perturbador, com toda certeza eu conheço técnicas com as quais eu o controlo rapidamente.

Nada Verdadeiro (1) (2) (3) (4) (5) Totalmente Verdadeiro

5. Se os pais fizessem mais por seus filhos, eu também poderia fazer mais.

Nada Verdadeiro (1) (2) (3) (4) (5) Totalmente Verdadeiro

6. Se levamos em conta todos os fatores, os(as) professores(as) não representam uma influência poderosa sobre os alunos.

Nada Verdadeiro (1) (2) (3) (4) (5) Totalmente Verdadeiro

7. Quando um aluno está tendo dificuldade em alguma tarefa, usualmente sou capaz de ajustar a tarefa ao nível do aluno.

Nada Verdadeiro (1) (2) (3) (4) (5) Totalmente Verdadeiro

8. Quando melhoram as notas de meus alunos, usualmente é porque descobri métodos mais eficazes de ensino.

Nada Verdadeiro (1) (2) (3) (4) (5) Totalmente Verdadeiro

9. A quantidade do que um dado aluno pode aprender, relaciona-se prioritariamente com sua base familiar.

Nada Verdadeiro (1) (2) (3) (4) (5) Totalmente Verdadeiro

10. Tenho preparo suficiente para lidar com praticamente qualquer problema de aprendizagem.

Nada Verdadeiro (1) (2) (3) (4) (5) Totalmente Verdadeiro

11. Um(a) professor(a) tem muitas limitações, porque o ambiente de casa do aluno exerce grande influência sobre o desempenho dele.

Nada Verdadeiro (1) (2) (3) (4) (5) Totalmente Verdadeiro

12. Se um aluno chegar a dominar rapidamente um novo conceito, isso pode ser porque eu conhecia os passos necessários quanto ao ensino daquele conceito.

Nada Verdadeiro (1) (2) (3) (4) (5) Totalmente Verdadeiro

13. Quando a aprendizagem dos alunos vai mal mesmo, o(a) professor(a) não pode fazer muito, porque a maior parte da motivação e do rendimento do aluno depende de seu ambiente no lar.

Nada Verdadeiro (1) (2) (3) (4) (5) Totalmente Verdadeiro

14. Quando um aluno se sai melhor do que de costume, normalmente é porque eu estou me esforçando mais no ensino.

Nada Verdadeiro (1) (2) (3) (4) (5) Totalmente Verdadeiro

15. Se os alunos não são disciplinados em casa, provavelmente não aceitarão qualquer disciplina na escola.

Nada Verdadeiro (1) (2) (3) (4) (5) Totalmente Verdadeiro

16. Meu curso de graduação, de preparação para o magistério, e/ou experiência, deram-me as habilidades necessárias para ser um(a) professor(a) eficaz.

Nada Verdadeiro (1) (2) (3) (4) (5) Totalmente Verdadeiro

17. Se realmente eu me empenhar com afinco, posso dar conta até dos alunos mais difíceis ou desmotivados.

Nada Verdadeiro (1) (2) (3) (4) (5) Totalmente Verdadeiro

18. As horas que os alunos passam em sala de aula, têm pouca influência sobre eles em comparação com a influência de seu ambiente de casa.

Nada Verdadeiro (1) (2) (3) (4) (5) Totalmente Verdadeiro

19. Se algum de meus alunos não puder dar conta de alguma tarefa prescrita, eu seria capaz de avaliar corretamente, se tal tarefa está ou não no nível adequado de dificuldade para ele.

Nada Verdadeiro (1) (2) (3) (4) (5) Totalmente Verdadeiro

20. Mesmo um(a) professor(a) com boas habilidades de ensino, não consegue influenciar muitos alunos.

Nada Verdadeiro (1) (2) (3) (4) (5) Totalmente Verdadeiro

ANEXO B

Escala “Motivação do Professor para o Ensino (MPE)”

Tenha em mente a pergunta: “**Por que eu trabalho no ensino?**” e, na sequência, leia com atenção a cada uma das 21 afirmativas abaixo e sinalize o quanto ela é verdadeira para você. A escala é de cinco pontos, sendo 1 – nada verdadeira a 5 – totalmente verdadeira. Lembre-se que não há resposta correta ou incorreta, o objetivo é conhecer os motivos que mantêm você atuando no ensino.

- | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|
| 1 | Porque meu contrato de trabalho exige que eu continue lecionando. | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | Porque eu tenho muito prazer em ensinar. | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | Eu não sei, algumas vezes eu não sei por que ainda sou professor(a). | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | Porque sou pago para isso. | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | Porque a escola me obriga a lecionar. | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | Porque esse é o meu trabalho e eu me sentiria culpado(a) se eu não o fizesse. | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | Eu não me sinto bem ensinando como professor(a). | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | Sinto-me realizado(a) quando estou ensinando. | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 | Poderia decepcionar as pessoas caso não o fizesse. | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 | Se eu não lecionar, vou me dar mal. | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 | Caso não o fizesse, ficaria envergonhado(a). | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 | Porque durante as aulas eu fico em um agradável estado de empolgação. | | | | |

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----|---|---|---|---|---|
| 13 | Porque lecionando eu me mantenho no emprego. | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14 | Porque eu acho a tarefa de ensinar interessante. | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15 | Porque é gostoso ensinar. | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16 | Porque ensinando, me sinto realizado(a) profissionalmente. | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17 | Ensinar significa pouco para mim, porque não vejo como o ensino pode contribuir para com meus alunos. | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18 | Porque para mim a tarefa de ensinar tem importância pessoal. | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19 | Porque vejo meu trabalho como importante para meus alunos. | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20 | Não tenho interesse particular em ser professor(a). | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21 | Se eu pudesse, deixaria essa profissão. | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |