

# A MOTIVAÇÃO DOS PROFESSORES EM PORTUGAL - ESTUDO DE CASO DE UM AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

THE MOTIVATION OF TEACHERS IN PORTUGAL - A CASE STUDY IN PORTUGUESE PUBLIC SCHOOLS

## **Maria de Lurdes Gomes Neves**

Pós doutora em Gestão. Professora no Instituto Superior de Gestão de Lisboa, Universidade Lusófona (Lisboa/Portugal) e Presidente do Conselho Geral do Instituto Superior de Gestão de Lisboa na mesma universidade.  
E-mail: maria.neves@isg.pt

Recebido em: 2 de maio de 2024  
Aprovado em: 15 de julho de 2024  
Sistema de Avaliação: Double Blind Review  
RPR | a. 21 | n. 2 | p. 286-306 | jul./dez. 2024  
DOI: <https://doi.org/10.25112/rpr.v2.3792>

**RESUMO**

No campo da educação, nos últimos anos, tem-se dado grande importância ao tema da motivação no contexto educativo, nomeadamente, a motivação dos professores, consequência da profissão docente ser constantemente alvo de inúmeros fatores de mudança que, inevitavelmente, poderão estar a contribuir para um decréscimo da motivação desta classe, da identificação com a profissão docente e do comprometimento perante as suas escolas e um aumento da insatisfação generalizada no trabalho (Day, 1999; Estrela, 2001). A literatura atual realça a Teoria da autodeterminação (*self-determination theory* - SDT) (Ryan; Deci, 2020), que revela grande importância na compreensão do processo motivacional e pressupõe três motivações básicas, as quais tornam os indivíduos mais autodeterminados e automotivados, elevando assim o seu crescimento psicológico. O presente estudo teve como principal objetivo o estudo das qualidades psicométricas da escala de motivação MWMS aplicada a 100 professores de um agrupamento de escolas em Portugal, na região sul do país e verificar se o mesmo determina alguma correlação entre os domínios em estudo. A análise fatorial indicou uma escala de 19 itens com estrutura de fatores semelhante à obtida nos estudos originais. A dimensão com melhor consistência interna é a regulação identificada e a regulação introjetada é a mais baixa. Os resultados mostram ainda que as qualidades psicométricas pouco ou nada se correlacionam com as dimensões motivacionais dos respondentes.

**Palavras-chave:** Teoria de automotivação; motivação; autodeterminação; professores; Escala MWMS.

**ABSTRACT**

In the field of education, in recent years, great importance has been given to the topic of motivation in the educational context, namely, the motivation of teachers, as a result of which the teaching profession is constantly subject to considerable factors of change that, eventually, could be contributing to a decline in this class's motivation, identification with the teaching profession and commitment to their schools and an increase in generalized dissatisfaction at work (Day, 1999; Estrela, 2001). Current literature highlights the self-determination theory (SDT) (Ryan; Deci, 2020), which reveals great importance in understanding the motivational process and presupposes three basic motivations, which make individuals more self-determined and motivated, increasing thus their psychological growth. The main objective of the present study was to study the psychometric qualities of the MWMS motivation scale applied to 100 teachers from a group of schools in Portugal, in the southern region of the country, and to verify whether it determines any novelty among the domains under study. Factor analysis indicated a scale of 19 items with a factor structure similar to that obtained in the original studies. The dimension with the best internal consistency is indicated regulation, and introjected regulation is the lowest. The results also show that the psychometric qualities correlate little or not at all with the motivational dimensions of the interviewees.

**Keywords:** Self-motivation theory; motivation; self-determination; teachers; MWMS scale.

## 1. INTRODUÇÃO

Em pleno século XXI, a sociedade enfrenta novos desafios diariamente, resultado de uma globalização e de um desenvolvimento científico e tecnológico acelerados, pelo que a Escola deve preparar os alunos, futuros cidadãos, *para empregos ainda não criados, para tecnologias ainda não inventadas, para a resolução de problemas que ainda se desconhecem* (Portugal. Presidência do Conselho de Ministros, 2018). Assim, é neste contexto que a escola, enquanto ambiente propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências, deve permitir aos alunos a aquisição das variadas literacias que precisam de mobilizar e, para tal, devem-se desenhar novos papéis para todos os intervenientes na comunidade educativa, mas neste estudo, ir-se-á analisar principalmente as motivações dos professores, mediadores na construção desse processo, para se conseguir chegar aos alunos, principais atores do processo de ensino aprendizagem.

Mais do que nunca, à escola de hoje, exige-se que prepare os seus alunos para uma sociedade global e digital, que os capacite com conhecimentos, atitudes e valores para que sejam capazes de enfrentar o futuro incógnito (Neves, 2020) mas, para isso, é preciso capacitarem-se os professores, proporcionando-lhes ferramentas que os ajudem a lidar com as transformações da prática docente uma vez que, se não houver, mudança nas práticas letivas e colaborativas, com implementação de novas metodologias ativas e inovadoras, não haverá sucesso educativo. É certo que a criação de condições favoráveis para o desenvolvimento profissional dos professores é vital para as aprendizagens dos alunos. Perrenoud (2000), elenca as competências básicas que devem caber num professor: organizar e animar situações de aprendizagem; gerir a progressão das aprendizagens: conceber e gerir situações-problema ajustadas aos níveis e possibilidades dos alunos; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; gerir a heterogeneidade de um grupo-turma; envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho: suscitar o desejo de aprender; trabalhar em equipa; participar da gestão da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão e gerir a sua própria formação contínua.

Para atender a todas estas exigências são precisos professores que estejam ou que queiram estar preparados e motivados para os desafios que este novo século impõe, mas para isso, para além das alterações intrínsecas ao professor, outras têm de ser tidas em conta: salários, condições de trabalho, formações (horários e custos), presença e apoio da família lado a lado com o professor, união de toda a comunidade educativa.

É o modo de agir do professor em sala de aula, mais do que as suas características de personalidade que colabora para uma adequada aprendizagem dos alunos; fundamenta-se numa determinada concepção do papel do professor, que, por sua vez, reflete valores e padrões da sociedade (Masetto, 2003).

Mas estarão os professores deste século preparados para tantas mudanças e motivados para as concretizarem?

Por conseguinte, o principal objetivo deste trabalho é o estudo das qualidades psicométricas da escala de motivação MWMS aplicada a professores de um agrupamento de escolas em Portugal e verificar se existe correlação com os dados sociodemográficos da população do Sul do País.

## **2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Segundo Perrenoud (2000), a formação e o desenvolvimento profissional continuado é um pré-requisito de base para a transformação do professor, visto que é através do estudo, da pesquisa, da reflexão, do contacto com novas concepções e /ou metodologias, que é possível a mudança. O professor que não vivencie novas experiências, que não faça novas pesquisas, que não veja novas formas de ver e pensar o ensino, dificilmente mudará o seu modo de pensar e de fazer pedagogia.

Atualmente, para se ser um bom professor é preciso mais do que ter conhecimentos específicos da sua disciplina, é essencial possuir um vasto leque de práticas de ensino que atenda cada um dos seus alunos de forma a que a aprendizagem seja possível a todos e a cada um dos alunos. De facto, um dos maiores desafios da educação, nos dias de hoje, e dos professores, é conseguir reinventar-se em tempo útil, numa sociedade em constante transformação, com todas as suas inovações, o que exige ao professor preocupar-se não só com a transmissão de conhecimentos mas também com o desenvolvimento de competências e atitudes nos alunos – é necessário rejeitar sistemas de aprendizagem que alienam o indivíduo e o tratam como uma mercadoria. Desenvolver uma educação inspirada em valores e princípios é de importância crucial para se atingir um desenvolvimento durável e pacífico (Unesco, 2016).

Neste panorama atual, constata-se que a motivação, no contexto escolar, tem um papel fundamental e preponderante e, por isso, nos últimos anos, esta temática tem sido alvo de inúmeros estudos, com o intuito de, na sua grande maioria, tentar apreender-se como a motivação dos professores pode influenciar positivamente as aprendizagens dos alunos.

O tema motivação no ambiente laboral é de recorrente interesse das organizações na revisão da literatura, pois está relacionado com o bem-estar do colaborador e, conseqüentemente, a ganhos em qualidade e produtividade para a organização (Morin, 2001). As organizações baseadas em conhecimento dependem da sapiência e da entrega individual e coletiva, bem como das interações realizadas entre os

colaboradores. Em outras palavras, o tema motivação passa a ser um preditor da vinculação e manutenção destes profissionais nas organizações (Boff; Abel, 2005).

O trabalho conserva lugar importante na sociedade e na vida de quem o executa, representando uma influência considerável sobre a sua satisfação e a sua produtividade (Morin, 2001). A motivação no trabalho é definida “como um conjunto de forças energéticas que se originam tanto dentro como fora do indivíduo, para iniciar o comportamento relacionado com o trabalho e para determinar a sua forma, direção, intensidade e duração” (Latham; Pinder, 2005, p. 486).

A motivação dos docentes é considerada como uma energia dinamizadora do processo ensino-aprendizagem que atinge todos os níveis de escolaridade. É “um processo psicológico no qual interatuam as características da personalidade e as características ambientais percebidas” (Lens; Matos; Vansteenkiste, 2008, p.17), podendo a motivação dos professores ser alterada por meio de mudanças neles próprios, no seu ambiente educativo ou na cultura de escola.

Nesse sentido, muitos estudos têm sido feitos na temática da motivação, destacando-se a Teoria da Autodeterminação que propõe um visão multidimensional sobre a motivação e aponta para que as motivações dos indivíduos diferem, sendo determinadas e orientadas por contextos que dão subsídios a necessidades psicológicas com diferentes manifestações, o que torna a motivação “um fenômeno complexo, multideterminado, que pode apenas ser inferido mediante a observação do comportamento, seja em situações reais de desempenho ou de autorrelato” (Guimarães; Bzuneck, 2008, p. 111). A literatura atual categoriza as teorias da motivação no trabalho em função de três grupos principais e dentro destes encontram-se as teorias de conteúdo, da qual faz parte a meta teoria que realça a importância dos recursos próprios do ser humano na autorregulação do seu comportamento – Teoria da autodeterminação (*self-determination theory* - SDT) (Deci; Ryan, 2000). Este modelo teórico revela grande importância na compreensão do processo motivacional e pressupõe três motivações básicas - a necessidade de competência, a necessidade de autonomia e a necessidade de vínculo ou de relação com os outros - e sugere que, quando as pessoas experimentam estas três sensações, tornam-se mais autodeterminadas e automotivadas, elevando assim o seu crescimento psicológico. Ainda segundo Deci e Ryan (2008) a teoria da autodeterminação é uma macro teoria da motivação humana, que descreve o desenvolvimento da personalidade e do bem-estar de acordo com os pressupostos básicos e concebe que os seres humanos apresentam uma tendência natural para o crescimento pessoal e para a integração psicológica. Por outras palavras, esta teoria “faz uma importante distinção entre duas diferentes questões motivacionais: *porquê vs para que*. Qual é o objetivo da sua atividade e porque quer realizar esse objetivo;

quais são as razões que o levam ao esforço para atingir esse objetivo?" (Lens; Matos; Vansteenkiste, 2008, p. 19).

Em 2014, inspirado na Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (1985), publicou-se um estudo científico de uma escala de motivação chamada *Multidimensional Work Motivation Scale* (MWMS), criada por Gagné *et al.* (2015), a qual foi validada em Portugal por Neves e Coimbra, em 2018. Segundo esta, é possível distinguir duas formas de motivação: a motivação extrínseca e intrínseca. A motivação extrínseca é aquela em que o indivíduo é movido por condições externas, sejam benefícios ou punições, mas onde a ação, por si só, não o satisfaz. Já a motivação intrínseca manifesta-se quando as origens do comportamento são motivos internos baseados em necessidades intrínsecas e a gratificação da pessoa integra a ação em si, sem que sejam necessários estímulos externos para que o comportamento se concretize (Assor; Vansteenkiste; Kaplan, 2009). Por outro lado, a motivação intrínseca e a extrínseca formam um contínuo, que vai desde a falta de motivação (amotivação), passando por vários níveis da motivação extrínseca, até chegar à motivação intrínseca (adaptado de Deci; Ryan, 1985) (Esquema 1).

Os diferentes tipos de motivação dependem de um processo dito de internalização que envolve introjeção e integração das regras externas. Na realidade, enquanto um sistema de regras externo não for internalizado, a pessoa não sente motivação para adotar os comportamentos prescritos por esse sistema de regras, pois este não tem sentido e significado para ela.

Conclui-se que a motivação pode ser definida como a força ou energia que impulsiona o comportamento (Deci; Ryan, 1985) e que integra uma orientação deste mesmo comportamento, "determinando a sua forma, a sua direção, intensidade e duração" (Latham; Pinder, 2005, p. 486). A motivação no trabalho poderá concretizar-se na vontade de atingir elevados níveis de desempenho para se concretizarem os objetivos organizacionais e permitir que esses esforços possibilitem a satisfação das necessidades individuais (Gagné *et al.*, 2018, Neves; Coimbra, 2018).

Desmotivação	Motivação Extrínseca				Motivação Intrínseca
	Regulação Externa	Regulação Introjetada	Regulação Identificada	Regulação Integrada	
Ausência de regulação emocional	Contingências de recompensa e punição	Autoestima dependente do desempenho; envolvimento do ego	Importância dos objetivos, valores e regulamentos	Coerência entre objetivos, valores e regulamentos	Interesse e prazer pela tarefa
Ausência de motivação	Motivação controlada	Motivação moderadamente controlada	Motivação moderadamente autônoma	Motivação autônoma	Motivação autônoma inerente

**Esquema 1 – *Continuum de autodeterminação***

**Fonte: Adaptado de Gagné *et al.* (2018)**

### 3. DELIMITAÇÃO DOS OBJETIVOS E HIPÓTESES DE INVESTIGAÇÃO

A presente investigação, em termos globais, encerra em si dois principais objetivos de investigação. O primeiro centra-se na identificação do tipo de motivação (amotivação, motivação extrínseca – regulação extrínseca, regulação introjetada, regulação identificada e motivação intrínseca) preponderante nos professores em estudo. Dentro deste objetivo delimitaram-se, ainda, as seguintes questões de investigação: (i) qual o tipo de motivação sentido pelos professores deste agrupamento?; e (ii) quais as estratégias de promoção da motivação que as lideranças deverão utilizar durante as suas práticas?

O segundo objetivo deste trabalho prende-se com o estudo das qualidades psicométricas dos professores através da aplicação do instrumento MWMS sendo desdobrado seguidamente nas suas hipóteses de investigação. No âmbito deste objetivo e atendendo à revisão da literatura apresentada na Introdução e no Enquadramento Teórico, construiu-se um conjunto de oito hipóteses gerais de investigação, que se apresentam a seguir.

### 3.1 QUALIDADES PSICOMÉTRICAS E MOTIVAÇÃO

Conforme escrito na literatura, os professores mais motivados buscam incessantemente a melhoria dos seus conhecimentos e habilidades e não se deixam levar pelos insucessos (Rufini; Bzuneck, 2008), pelo contrário, apresentam satisfação pessoal e experimentam um desenvolvimento saudável e sentimentos/emoções positivas (Reeve, 2002) e realização profissional (Austin; Renwick; McPherson, 2006).

Relativamente ao primeiro objetivo de investigação e ainda, segundo a teoria da automotivação, a motivação intrínseca estabelece-se através de processos de internalização que, além de ser individual, pessoal e espontâneo, também ocorre em função do contexto social, ou seja, os fatores sociais e ambientais também podem ou facilitar ou dificultar esse processo (Deci; Ryan, 2008), o que fundamenta a primeira hipótese de investigação:

**Hipótese 1.** A motivação encontra-se correlacionada com a idade.

Jesus e Santos (2004) mostraram que muitos autores consideram as idades compreendidas entre os 35 e os 40 anos, um período onde os professores possuem maior tendência para a desilusão profissional e, portanto, menores índices de motivação, o que sustenta a hipótese 2:

**Hipótese 2.** A motivação está correlacionada negativamente com a idade.

Os teóricos motivacionais da Teoria da Auto-determinação pressupõem ainda que haja um decréscimo gradual na motivação ao longo dos anos (Deci; Ryan, 2008). Huberman (1995) também argumenta que, nos anos finais de serviço docente, os professores encontram-se menos motivados para as práticas profissionais, investindo mais nas suas vidas pessoais.

Tendo em conta estes contributos, pode-se enunciar a seguinte hipótese de investigação:

**Hipótese 3.** A motivação está correlacionada negativamente com os anos de serviço (tempo de investimento na profissão).

A motivação intrínseca é provavelmente responsável pela preponderância da aprendizagem humana ao longo da vida, que podemos considerar que aqui se obtém através dos anos de serviço e da formação contínua de professores, em oposição à aprendizagem através de estímulos extrínsecos obrigatórias (Ryan; Deci, 2017; 2020), o que sustenta a formulação da quarta hipótese de investigação.

**Hipótese 4.** A motivação está correlacionada positivamente com o vínculo.

A regulação intrínseca diz respeito a comportamentos conduzidos por regras impostas externamente que podemos considerar relacionado com um vínculo extrínseco.

Os reforços e as punições são uma forma de motivação controlada e não autónoma. A regulação introjetada traduz a motivação extrínseca do comportamento parcialmente internalizada; o



comportamento é regulado pelas recompensas internas como a autoestima para o sucesso e evitamento da ansiedade, vergonha ou culpa pelo fracasso. Em atividades acadêmicas a regulação introjetada muitas vezes assume ainda a forma de envolvimento do ego (Ryan; Deci, 2020). Em conclusão a maioria dos comportamentos intencionais são motivados de forma múltipla (Litalien et al., 2017; Ryan; Deci, 2020). As pessoas podem, por exemplo, ser simultaneamente intrinsecamente motivadas e identificadas para algumas ações, ou integradas ambas as fontes reguladas externamente e através da regulação introjetada, etc.

Relativamente ao segundo objetivo de investigação:

**Hipótese 1.** A estrutura fatorial da escala é preservada (com cinco dimensões distintas e com bons índices de ajustamento) na presente amostra em estudo do Agrupamento de Escolas.

**Hipótese 2.** A consistência interna é semelhante aos valores originais da escala

De acordo com Gagné *et al.* (2015) e Neves e Coimbra (2018) a escala apresenta cinco dimensões distintas e com bons índices de ajustamento e a consistência interna varia entre boa e elevada (>0.80) conforme é referido nos valores originais, à exceção da versão alemã que apresenta valores mais baixos em todos os fatores, à exceção da motivação intrínseca.

## 4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

### 4.1 PROCEDIMENTO

O processo para adaptação, validação e estudo seguiu critérios semelhantes aos definidos por Gagné *et al.* (2015) e Neves e Coimbra (2018). Após o processo de adaptação: reformulação do formulário com a devida introdução à realidade escolar em causa, realizou-se um contacto presencial com a Diretora do Agrupamento de Escolas do Algarve (sul de Portugal), à qual se explicou o objetivo do presente estudo e se solicitou a colaboração neste estudo. Consequentemente, a Diretora enviou, por *e-mail*, o *link* para o preenchimento do questionário, para todos os docentes do agrupamento. A recolha de dados ocorreu entre durante o mês de outubro de 2022 e foram recolhidos 100 questionários válidos.

Após a recolha de dados, estes foram inseridos numa base e tratados de forma a: (1) analisar a estrutura fatorial exploratória subjacente e a homogeneidade dos itens dentro de cada uma das escalas, através do uso da análise fatorial exploratória (factorização do eixo principal) ; (2) verificar a fiabilidade através do indicador de consistência interna (alfa de Cronbach) e (3) verificar a qualidade psicométrica do modelo de avaliação através da análise fatorial confirmatória (método da máxima verosimilhança).

Para a realização da base de dados e das análises estatísticas recorreu-se ao Jamovi (versão 2.3.18.0) como *software* de tratamento estatístico equivalente ao SPSS, mas com inferior espaço em disco.

#### 4.2 INSTRUMENTO: ESCALA DE MOTIVAÇÃO

O instrumento original designa-se por *Multidimensional Work Motivation Scale* (MWMS) (Gagné *et al.*, 2015) e foi validada em Portugal por Neves e Coimbra (2018). O MWMS contempla 19 itens que foram elaborados considerando as seguintes dimensões: amotivação, motivação extrínseca (social e material), regulação introjetada, regulação identificada e motivação intrínseca.

Na adaptação ao contexto educativo, a palavra *trabalho* significa situação de emprego em contexto de Agrupamento, em que o empregador é o Estado.

A MWMS envolve 5 dimensões:

1. Amotivação – ausência de motivação para uma atividade por parte do indivíduo.
2. Regulação Extrínseca – o indivíduo compromete-se em atividades por razões instrumentais (receber recompensas, aprovação, evitar punições, ...). É a regulação externa que engloba dois tipos de regulação: a extrínseca social e material.
3. Regulação Identificada – o indivíduo realiza a atividade porque se identifica com o seu valor ou significado, fazendo com que se origine um comportamento autodeterminado.
4. Regulação Introjetada – o indivíduo regula o seu comportamento através da pressão interna de forças como o ego-envolvimento, a vergonha e a culpa (controlo interno)
5. Motivação Intrínseca – o indivíduo realiza a atividade por si mesma, porque a considera agradável e interessante.

Aos participantes foi colocada uma questão inicial: **Por que motivo se esforça ou se esforçaria no seu trabalho atual?**, seguida de 19 afirmações, colocadas numa escala *Likert* de 7 pontos (1 - Nada a 7 - Completamente).

O presente estudo está centrado, como já foi referido, nas seguintes hipóteses de investigação:

**Hipótese 1.** A motivação encontra-se correlacionada com o género.

**Hipótese 2.** A motivação está correlacionada negativamente com a idade.

**Hipótese 3.** A motivação está correlacionada negativamente com os anos de serviço.

**Hipótese 4.** A motivação está correlacionada positivamente com o vínculo.

#### 4.3 AMOSTRA

A amostra do presente estudo foi recolhida de 100 professores de um agrupamento de escolas português situado no sul do país, correspondendo a 66,7% dos visados (Tabela 1).

**Tabela 1 – Dados sociodemográficos dos participantes**

Gênero	%	Idade	%	Anos de serviço	%	Vínculo	%	Cargos de liderança	%	Habilitações	%
masculino	27	25-34	1	< 10	6	Contratado	13	Sim	66	Bacharelato	4
feminino	73	35-44	18	11-20	18	QZP	13	Não	34	Licenciatura	80
		45-54	46	21-30	43	QA	74			Mestrado	9
		55-64	31	+30	33					Pós-graduação	2
		+65	5							Doutoramento	5

## 5. RESULTADOS

Procedeu-se à análise fatorial exploratória (AFE) para os cinco fatores, através do método “Fatorização do eixo principal”, usado em combinação com uma rotação ortogonal (procedimento varimax) e verificou-se a fatoriabilidade da matriz dos dados, pois o valor de KMO está acima do valor limite ( $0.80 > 0.60$ ) e o teste de Bartlett é significativo ( $p < 0.001$ ).

Para avaliar a consistência interna dos itens utilizados para avaliar cada uma das dimensões calculou-se o alfa de Cronbach, comparando-o com o obtido em estudo equivalentes.

Na tabela 2 é possível observar os valores de alfa de Cronbach obtidos pelo MWMS noutros idiomas e em Portugal (Neves; Coimbra, 2018).

**Tabela 2 – Valores de alfa de Cronbach obtidos pelo MWMS em outros idiomas, em Portugal e neste estudo**

	Inglês	Francês	Norueguês	Alemão	Chinês	Portugal	Presente estudo
<b>Amotivação</b>	.79	.81	.95	.78	.87	.93	.87
<b>Regulação Extrínseca</b>	.76	.74	.84	.80	.77	.90	.84
<b>Regulação Introjetada</b>	.70	.74	.79	.55	.88	.77	.80
<b>Regulação Identificada</b>	.75	.78	.88	.65	.88	.89	.95
<b>Motivação Intrínseca</b>	.90	.88	.94	.93	.89	.89	.94

Verifica-se que para o Alfa de Cronbach, os resultados são satisfatórios  $> 0.80$  (Field, 2013) para as 5 dimensões predeterminados por Gagné *et al.* (2015) e Neves e Coimbra (2018), o que permite inferir que há homogeneidade e coerência nas respostas providas pelos inquiridos e que a consistência interna é satisfatória. Verificou-se que os valores encontrados neste estudo são próximos dos valores do alfa de

adaptação, sendo mesmo superiores nas dimensões “regulação identificada” e “motivação intrínseca” relativamente aos valores obtidos noutra estudo em Portugal (Neves; Coimbra, 2018).

**Tabela 3 – Análise descritiva por domínio**

	Média	95% de limite de confiança para média		Mediana	Desvio padrão	Mínimo	Máximo
		Limite inferior	Limite superior				
<b>Amotivação</b>	1.37	1.20	1.53	1.00	0.765	1.00	4.00
<b>Regulação extrínseca</b>	1.59	1.41	1.77	1.17	0.834	1.00	4.50
<b>Regulação introjetada</b>	3.64	3.31	3.50	3.50	1.55	1.00	7.00
<b>Regulação identificada</b>	5.22	4.90	5.67	5.67	1.50	1.00	7.00
<b>Motivação intrínseca</b>	4.91	4.62	5.00	5.00	1.38	1.67	7.00

Da análise dos resultados apresentados na Tabela 3, identifica-se que nem todos os domínios variam do mínimo ao máximo da escala, verificando-se que a “amotivação” e a “regulação extrínseca” são as dimensões com valores mais baixos, como era desejável.

Tal como se esperava, destaca-se o resultado obtido na mediana para o domínio “amotivação” (1.00), inferior ao da sua média (1.37) e abaixo do limite inferior do intervalo de confiança (1.20), o que é indicativo de uma assimetria positiva. O mesmo acontece para o fator “regulação extrínseca”. Em contrapartida, o domínio “regulação identificada” obteve mediana superior à sua média (5.67 vs 5.22) e acima do limite superior do intervalo de confiança (5.55), indicando assimetria negativa. Estas assimetrias revelam que os professores deste contexto são motivados principalmente pela “Regulação Identificada”.

A “Regulação Identificada” foi ainda o domínio com índice mais alto, o que demonstra que os professores deste agrupamento identificam os valores da sua atividade com os seus próprios valores e objetivos pessoais.

Estes resultados mostram ainda que, para a amostra em estudo, a regulação introjetada é mais importante que a extrínseca.

Finalmente, a “amotivação” obteve índices baixos, o que indica que, na sua maior parte, não há falta de intencionalidade para o trabalho e que, neste universo, pode-se considerar que os trabalhadores não estão desmotivados.

**Tabela 4 – Correlações de Pearson entre as dimensões**

	1	2	3	4	5
1. Amotivação					
2. Regulação Extrínseca	.472***				
3. Regulação Introjetada	.141	.462***			
4. Regulação Identificada	-.182	.088	.632***		
5. Motivação Intrínseca	-.277*	-.030	.430***	.484***	

\*p<.05; \*\*p<.01; \*\*\*p<.001

Analisando a tabela 4, conclui-se, de modo dar resposta às questões de investigação (i) levantada, que não existe uma correlação entre “amotivação” e a “regulação introjetada” ( $R^2 = 0.02$ ,  $p = 0.2$ ), nem entre “amotivação” e a “regulação identificada” ( $R^2 = 0.03$ ,  $p = 0.01$ ). Mas é possível verificar que “amotivação” se correlaciona negativamente com a regulação identificada.

Existe ainda uma correlação negativa entre a “amotivação” e a “motivação intrínseca”, como era expectável, uma vez que um professor desmotivado não pode sentir vontade própria de realizar a atividade por prazer. Mas não existe qualquer correlação entre a “regulação extrínseca” e a “regulação identificada” ( $R^2 = 0.007$ ,  $p = 0.42$ ) e a “regulação extrínseca” e a “motivação intrínseca” ( $R^2 = 9.17e-4$ ,  $p = 0.78$ ), como também se pôde comprovar pelo método da regressão linear.

**Tabela 5 – Coeficientes de alfa de Cronbach**

	n	Média	D. P.	$\alpha$
Amotivação	100	1.37	0.765	0.87
Regulação Extrínseca	100	1.59	0.834	0.84
Regulação Introjetada	100	3.64	1.548	0.80
Regulação Identificada	100	5.22	1.504	0.95
Motivação Intrínseca	100	4.91	1.383	0.94

Da tabela 5 constata-se que a dimensão com melhor consistência interna é a “regulação identificada” e a “regulação introjetada” é a mais baixa.

Para se dar resposta às restantes hipóteses de investigação levantadas, usou-se o método da regressão linear e verificou-se no **objetivo 1** que:

**Hipótese 1.** existe uma pequena diferença, embora pouco significativa ( $0.05 < p < 0.1$ ) mas interessante do ponto de vista das ilações que se podem retirar desta, entre a amotivação e o género ( $R^2 = 0.0465$  e  $p =$

0.048), verificando-se que o gênero masculino, neste contexto educativo, encontra-se mais desmotivado que o gênero feminino, ao contrário do expectável.

**Hipótese 2.** Não existe diferença significativa, ao contrário do que era expectável, entre amotivação e a idade, nem entre a idade e qualquer outro tipo de fator motivacional.

O mesmo acontece em relação às habilitações literárias e a motivação.

**Hipótese 3.** Verifica-se uma pequena diferença entre os anos de serviço na regulação identificada nos docentes com mais de 30 anos de serviço ( $R^2 = 0.0468$  e  $p = 0.083$ ), o que pode ser consequência da associação deste tipo de motivação a sentimentos de ligação com os seus ideais e/ou valores pessoais. As relações sociais e profissionais poderão ser preponderantes para este perfil de professor, que valoriza a relação de troca e de atingir resultados em equipa. Verifica-se ainda uma correlação pouco significativa entre a motivação intrínseca e os anos de serviço, mas apenas nos docentes com mais de 20 anos de serviço. Assim, esta pesquisa, entretanto, não confirmou a hipótese proposta por Deci e Ryan, 2000), de acordo com a teoria da automotivação, uma vez que a motivação dos professores aqui investigados é superior nos que apresentam mais de 20 anos de serviço.

De acordo com a hipótese gerada pelos autores da teoria da autodeterminação, a motivação relaciona-se de forma inversamente proporcional ao tempo de serviço, conforme estabelecido pelo *continuum* da autodeterminação. Contudo, os resultados obtidos apresentam uma motivação superior aos professores com menos anos de serviço, o que poderia ser alvo em outros estudos.

**Hipótese 4.** Existe uma pequena diferença em relação ao vínculo na regulação extrínseca ( $R^2 = 0.0437$  e  $p = 0.074$  e  $0.092$  respetivamente para professores do quadro de agrupamento e/ou do quadro de zona pedagógica).

Conclui-se ainda que não existem diferenças significativas em relação ao facto dos professores ocuparem cargos de liderança e/ou lideranças intermédias e qualquer tipo de dimensão motivacional.

Após a AFE procedeu-se à análise fatorial confirmatória com o propósito de testar o modelo fornecido pelos autores da versão original (Gagné *et al.*, 2015; Neves; Coimbra, 2018), que consiste em cinco fatores.

Como nenhuma medida de ajustamento evidencia uma resposta conclusiva para o ajustamento de um modelo, neste estudo foi usado um leque de índices de ajustamento para testar a estrutura do MWMS. O ajustamento foi verificado recorrendo-se às recomendações de diversos autores, (Byrne, 2001; Hair *et al.*, 2006).

Os valores obtidos para os índices absolutos, de  $\chi^2/df$  ( $< 3$ ), de  $p$  ( $< 0.001$ ) e de SRMR (0.07) são indicativos de um bom ajustamento. Relativamente aos índices relativos, verifica-se que os valores de CFI (0.092), TLI (0.91), SRMR (0.07) e RMSEA (0.08) comprovam um bom ajustamento ao modelo testado.

Quanto à estrutura fatorial do MWMS, foi possível também neste estudo, confirmar o modelo indicado pelos autores Gagné *et al.* (2015) e Neves e Coimbra (2018). Verificou-se uma estrutura com cinco dimensões distintas e com bons índices de ajustamento.

Verificou-se que a consistência interna varia entre boa e elevada (> 0.80). Estes valores assemelham-se aos valores originais, à exceção da versão alemã que apresenta valores mais baixos em todos os fatores, à exceção da motivação intrínseca.

## 6. DISCUSSÃO DE RESULTADOS

O presente estudo centrou-se na adaptação e na análise das qualidades psicométricas da escala de motivação MWMS, um instrumento baseado no conceito multidimensional da motivação inserida na teoria da autodeterminação. Esta escala já foi previamente testada e validada em vários países, incluindo Portugal, e demonstrou um comportamento satisfatório. Tal como nesses estudos, também neste, foi possível verificar que os itens que constituem o MWMS são indicadores relevantes dos constructos que se pretendem aferir e que os fatores e encontram devidamente diferenciados. A escala demonstrou cinco dimensões robustas, tal como nos estudos originais (Gagné *et al.*, 2015; Neves; Coimbra, 2018).

Respeitante à fiabilidade do MWMS, verificou-se que a consistência interna varia entre boa e elevada (> 0.80). estes valores assemelham-se aos valores originais, à exceção da versão alemã que apresenta valores mais baixos em todos os fatores, à exceção da motivação intrínseca. Neste estudo obtiveram-se, comparativamente com os resultados originais, valores mais altos para as dimensões “regulação identificada” e “motivação intrínseca” que, segundo o Esquema 1, são já dimensões que revelam já uma “motivação autónoma”, apesar de na “regulação identificada” ser ainda de uma forma moderada.

Quanto à estrutura fatorial do MWMS, foi possível também neste estudo, confirmar o modelo indicado pelos autores Gagné *et al.* (2015) e Neves e Coimbra (2018). Verificou-se uma estrutura com cinco dimensões distintas e com bons índices de ajustamento.

Também neste estudo, tal como nas versões originais, observou-se uma correlação negativa entre a “motivação intrínseca” com a “regulação extrínseca” e a “amotivação”. Neste trabalho constatou-se ainda que a “amotivação” se correlaciona negativamente com a “regulação identificada”.

Resumidamente, o MWMS, nesta investigação, é compreendido de forma semelhante às versões originais e comprova-se assim a sua robustez e fiabilidade para medir, multidimensionalmente, a motivação segundo a teoria da autodeterminação.

## 7. CONCLUSÕES E PISTAS FUTURAS DE INVESTIGAÇÃO

Após a análise dos resultados, pode-se inferir que há dois tipos de motivação, a Regulação Identificada e a Motivação Intrínseca, importantes para o grupo estudado, ou seja, mais do que as atividades serem realizadas pela satisfação interna que daí poderia advir, é a sua realização pelas recompensas que poderão daí resultar.

Estes resultados vêm reforçar as investigações desenvolvidas por London (1988, 1993) que sugerem que a motivação no trabalho está positivamente associada às lideranças que apoiam o desenvolvimento profissional e criam estruturas para a operacionalização e/ou concretização do trabalho que possibilite a autonomia dos seus colaboradores, reconhecendo-a. Estes estudos mostram ainda que a partilha/capacitação do poder pode ser um fator de motivação para os liderados.

Segundo a perspectiva social cognitiva, professores motivados são mais abertos a implementar novas metodologias de ensino de forma mais eficaz e eficiente, sentindo-se recompensados e valorizados. Quanto melhor for a experiência de motivação sentida pelo professor, maior será a sua dedicação, empenho, interação, satisfação e bem-estar pessoal (Reeve; Deci; Ryan, 2004; Tollefson, 2000).

Contudo, nem sempre motivar e comprometer os professores é simples. Isto porque, todos os dias, precisam de lidar com situações adversas, além das suas próprias questões pessoais, podem aumentar o desânimo e dificultar esta missão para as lideranças. Podem-se citar exemplos como alunos sem educação, desvalorização da profissão, cansaço, burocracia, pais negligentes e/ou desinformados, salários, condições de trabalho, formações (horários e custos), presença e apoio da família lado a lado com o professor, união de toda a comunidade educativa, instituições com lideranças autoritárias e rígidas e daí por diante. Diante de todas estas circunstâncias, como motivar os professores? Que iniciativas podem tomar as lideranças para que o corpo docente continue comprometido e com vontade de querer continuar a fazer a diferença na vida das crianças e jovens?

Conclui-se este estudo, motivar os professores é investir no futuro. Assim, sugere-se que o nível hierárquico estratégico esteja alinhado em relação à cultura organizacional para operar no sentido de compreensão comum do que é apropriado e do que é comportamento aceite (Langton; Robbins; Judge, 2015). A cultura organizacional deve incluir o incentivo às boas relações, respeito à diversidade, estímulo à cooperação, à criatividade, à expressão de ideias e ao incentivo à inovação e a novos conhecimentos. O equilíbrio entre vida pessoal e profissional também deve ser um valor que a ser respeitado, mantendo-se níveis de demanda equilibrados com níveis de controle (Camelo; Angerami, 2008).

A liderança pode e deve exercer um papel fundamental nos fatores de satisfação. No entanto, é da competência das lideranças promoverem um bom ambiente para o desenvolvimento de pessoas



através da construção de relações saudáveis, estratégias de satisfação coletiva, valorização do trabalho em equipa, incentivo à cooperação e competência para gestão de pessoas, através da capacidade de dar *feedbacks* construtivos. Esta prática passa pela habilidade e sensibilidade de fazer com que os colaboradores sintam satisfação no seu maior desempenho profissional.

Implementar mudanças que consciencializem a importância da motivação para professores no ambiente escolar não é, nem será nunca uma tarefa fácil, uma vez que se trata de um processo longo e contínuo. Contudo, e tendo em conta os resultados obtidos neste estudo, sugere-se que as escolas e as suas lideranças, desenvolvam periodicamente práticas que promovam a motivação e o comprometimento dos professores para que, conseqüentemente, possam estes proporcionar melhores realizações profissionais e melhores resultados educacionais aos seus alunos.

Com este estudo, conclui-se, que a motivação não está inerente a uma só dimensão; ela é da responsabilidade de cada um, ou seja, o funcionamento da motivação no ambiente laboral passa pela relação sistémica do conjunto: organização, liderança e indivíduo.

Pretende-se valorizar o facto dos professores que se sintam e estejam motivados, bem como se sintam apoiados pelas lideranças, são os que assumem a crença duradoura de que podem marcar a diferença não só no percurso escolar dos seus alunos, bem como nas suas vidas, através dos seus exemplos e de quem são. O estudo da motivação humana é complexo e primordial no contexto profissional e organizacional e quando a cultura de escola, as políticas educativas e as práticas organizacionais levam isso em consideração, a relação de trabalho tem tendência a ser mais produtiva e saudável, tanto para a escola quanto para os próprios professores e, conseqüentemente, para os atores principais da escola, as crianças e jovens.

Uma escola de qualidade é aquela que sonha e que se permite sonhar, é aquela que motiva e se permite motivar.

## **AGRADECIMENTOS**

Um agradecimento a todos os professores do Agrupamento de Escolas que colaboraram na participação do estudo

**REFERÊNCIAS**

ASSOR, A.; VANSTEENKISTE, M.; KAPLAN, A. Identified versus introjected approach and introjected avoidance motivations in school and in sports: The limited benefits of self-worth strivings. **Journal of Educational Psychology**, Washington D.C., v. 101, n. 2, p. 482-497, maio 2009. Disponível em: <https://tinyurl.com/6e44cbuc>. Acesso em: 22 mar. 2024.

AUSTIN, J.; RENWICK, J.; MCPHERSON, G. E. Developing Motivation. *In*: MCPHERSON, G. (ed.). **The Child as Musician**. [S. l.]: Oxford University Press, 2006. p. 213-238. ISBN 9780198530329. Disponível em: <https://tinyurl.com/fnkuytak>. Acesso em: 25 mar. 2024.

BOFF, L. H.; ABEL, M. Autodesenvolvimento e competências: O caso do trabalhador de conhecimento como especialista. *In*: BOFF, L. H.; ABEL, M. **Aprendizagem Organizacional e Competência**. Porto Alegre: Bookman, 2005. p. 70-86. Disponível em: <https://tinyurl.com/3h5psd hx>. Acesso em: 22 mar. 2024.

BYRNE, B. M. **Structural equation modeling with AMOS**: Basic concepts, applications, and programming. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2001. 418 p. Disponível em: <https://tinyurl.com/yck5n2rb>. Acesso em: 30 mar. 2024.

CAMELO, S. H. H.; ANGERAMI, E. L. S. Riscos psicossociais no trabalho que podem levar ao estresse: uma análise da literatura. **Ciência, Cuidado e Saúde**, Maringá, PR, v. 7, n. 2, 11 set. 2008. Disponível em: <https://tinyurl.com/5n7k2kf8>. Acesso em: 10 mar. 2024.

DAY, C. Professional development and reflective practice: purposes, processes and partnerships. **Pedagogy, Culture and Society**, United Kingdom, v. 7, n. 2, p. 221-233, 1 jul. 1999. Disponível em: <https://tinyurl.com/38dhndat>. Acesso em: 14 mar. 2024.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. **Canadian Psychology/Psychologie canadienne**, Ottawa, v. 49, n. 3, p. 182-185, 2008. Disponível em: <https://tinyurl.com/mrya5umm>. Acesso em: 5 mar. 2024.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. **Psychological Inquiry**, United States, v. 11, n. 4, p. 227-268, 2000. Disponível em: <https://tinyurl.com/bddwpjwv>. Acesso em: 6 mar. 2024.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Handbook of self-determination research**. Rochester: University of Rochester Press, 2002. 470 p. Disponível em: <https://tinyurl.com/3fjdw2tz>. Acesso em: 6 mar. 2024.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior**. New York, NY: Plenum Press, 1985. 372 p. Disponível em <https://tinyurl.com/4jew2wbv>. Acesso em: 6 mar. 2024.

ESTRELA, M. T. Questões de profissionalidade e profissionalismo docente. In: M. T. (Org.), **Ser professor no limiar do século XXI**. In: TEIXEIRA, M. (org.). **Ser professor no limiar do século XXI**. Porto: ISET, 2001. p. 113-142.

GAGNÉ, M. et al. The Multidimensional Work Motivation Scale: Validation evidence in seven languages and nine countries. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, Belgium, v. 24, n. 2, p. 178-196, 2015. Disponível em: <https://tinyurl.com/4ujb2dnh>. Acesso em: 10 mar. 2024.

GAGNÉ, M.; DECI, E. L.; RYAN, R. M. Self-determination theory applied to work motivation and organizational behavior. In: ONES, D. S. et al. (ed.). **The SAGE handbook of industrial, work & organizational psychology**: Organizational psychology, Washington, D.C.: Sage Reference 2 ed., 2018. p. 97-121. Disponível em: <https://tinyurl.com/2n4kd454>. Acesso em: 11 mar. 2024.

GUIMARÃES, S. É. R.; BZUNECK, J. A. Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. **Ciências e Cognição**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 101-113, 2008. Disponível em: <https://tinyurl.com/3wmdfemb>. Acesso em: 12 mar. 2024.

HAIR, J. F. et al. **Multivariate Data Analysis**. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall, 2006. 832 p.

HUBERMAN, M.. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (ed.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995. p. 31-61. Disponível em: <https://tinyurl.com/mpd27khf>. Acesso em: 15 mar. 2024.

JESUS, S. N.; SANTOS, J. C. V. (2004). Desenvolvimento Profissional e Motivação dos Professores. *Educação: Revista da Faculdade de Educação*, Porto Alegre, v. 52, n. 1, p. 39-58, 2004. Disponível em: <https://tinyurl.com/3ekhaxdt>. Acesso em: 10 mar. 2024.

LANGTON, N.; ROBBINS, S.; JUDGE, T. **Fundamentals of Organizational Behaviour**. 5. ed. [S. l.]: Pearson Canada, 2015. 456 p. ISBN 978-0134204932. Disponível em: <https://tinyurl.com/rdmeu9pj>. Acesso em: 8 mar. 2024.

LATHAM, G. P.; PINDER, C. C. Work Motivation Theory and Research at the Dawn of the Twenty-First Century. **Annual Review of Psychology**, San Mateo, CA, v. 56, n. 1, p. 485-516, fev. 2005. Disponível em: <https://tinyurl.com/kev452py>. Acesso em: 14 mar. 2024.

LENS, W.; MATOS, L.; VANSTEENKISTE, M. Professores como fontes de motivação dos alunos: O quê e o porquê da aprendizagem do aluno. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 17-20, 2008. Disponível em: <https://tinyurl.com/mws5ak3e>. Acesso em: 15 mar. 2024.

LITALIEN, D. *et al.* Evidence of a continuum structure of academic self-determination: A two-study test using a bifactor-ESEM representation of academic motivation. **Contemporary Educational Psychology**, United States, v. 51, p. 67-82, out. 2017. Disponível em: <https://tinyurl.com/4n4xbjxx>. Acesso em: 16 mar. 2024.

MASETTO, M. T. Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, Antônio (Ed.). **Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia pela curiosidade da formação universitária**. São Paulo: Mackenzie, 2003. Disponível em: <https://tinyurl.com/bddpmn4s>. Acesso em: 8 mar. 2024.

MORIN, E. M. Os sentidos do trabalho. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 8-19, set. 2001. Disponível em: <https://tinyurl.com/2jwfk63a>. Acesso em: 18 mar. 2024.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p.183. Disponível em: <https://tinyurl.com/3ra8vbpe>. Acesso em: 17 mar. 2024.

PORTUGAL. Presidência do Conselho de Ministros. Decreto-lei nº 55/2018, de 6 de julho de 2018. Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. **Diário da República**, p. 2928-2943, 6 jul. 2018. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>. Acesso em: 15 mar. 2024.

REEVE, J. Self-determination theory applied to educational settings. In: DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. (ed.). **Handbook of Self-Determination Research**. Rochester, NY: The University of Rochester Press, 2002. p. 183-203. Disponível em: <https://tinyurl.com/4ew2rf5a>. Acesso em: 4 mar. 2024.

REEVE, J.; DECI, E. L.; RYAN, R. M. Self-Determination Theory: A Dialectical Framework for Understanding Socio-Cultural Influences on Student Motivation. In: MCLNERNEY, D. M.; VAN ETTEN, S. (ed.). **Big Theories Revisited**. Greenwich, CT: Information Age Press, 2004. p. 31-60. Disponível em: <https://tinyurl.com/42w4898e>. Acesso em: 4 mar. 2024.

RUFINI, S.; BZUNECK, J. A. Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 101-113, 2008. Disponível em: <https://tinyurl.com/3wmdfemb>. Acesso em: 11 mar. 2024.

RYAN, R. M.; CONNELL, J. P. Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. **Journal of Personality and Social Psychology**, Washington D.C, v. 57, n. 5, p. 749-761, 1989. Disponível em: <https://tinyurl.com/4rj2vzb4>. Acesso em: 19 mar. 2024.

RYAN, R. M.; DECI, Edward L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. **Contemporary Educational Psychology**, United States, v. 61, p. 101860, abr. 2020. Disponível em: <https://tinyurl.com/5t33ct93>. Acesso em: 1 mar. 2024.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Self-Determination Theory. *In*: RYAN, Richard M. (ed.). **Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness**. New York, NY: Guilford Press, 2017. p. 3-25. ISBN 9781462538966. Disponível em: <https://www.guilford.com/excerpts/ryan.pdf?t=1>. Acesso em: 2 mar. 2024.

TOLLEFSON, N. Classroom Applications of Cognitive Theories of Motivation. **Educational Psychology Review**, v. 12, n. 1, p. 63-83, 2000. Disponível em: <https://tinyurl.com/3jr9s5vj>. Acesso em: 13 mar. 2024.

UNESCO. **Global education monitoring report, 2016**: Place: inclusive and sustainable cities. Paris: UNESCO Publishing, 2016. 61 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246230>. Acesso em: 17 mar. 2024.

Neves. **Liderança em contexto educativo em Portugal**: o presente, o futuro e o impacto nos professores. Lisboa: Lisbon- International Press, 2020. ISBN 978-989-52-8922-6. Disponível em: <https://tinyurl.com/mwd5jfdv>. Acesso em: 2 mar.2024.

Neves; COIMBRA, Joaquim Luís. Validation Study in the Educational Context of the Portuguese Version of the Multidimensional Work Motivation Scale. **Paidéia, Ribeirão Preto**, v. 28, p. 1-8, 7 jun. 2018. Disponível em: <https://tinyurl.com/mr3u4vz6>. Acesso em: 2 mar. 2024.