

Evidências de validade da escala de motivação de professores para o trabalho

RESUMO

Este estudo teve por objetivo estimar indicadores de validade com base na estrutura interna e precisão da Escala de Motivação do Professor para o Trabalho, por meio de uma Análise Fatorial Confirmatória (AFC). Participaram 452 docentes de diferentes etapas de ensino e regiões do país. A média de idade foi de 41 anos e 7 meses (DP = 10,2), variando de 18 a 66 anos, com predominância do gênero feminino (77,9%). Os resultados da AFC indicaram a presença das quatro dimensões, conforme mencionado na literatura científica, com índices de consistência interna considerados aceitáveis e bons índices de ajuste do instrumento. Foram encontradas correlações positivas e negativas entre os fatores, todas significativas. Por fim, os professores se mostraram mais motivados autonomamente. Os resultados evidenciam importantes contribuições à área psicoeducacional, com bons indicadores psicométricos do instrumento para avaliação do construto motivacional relacionado ao trabalho docente.

Palavras-chave: Docência; Teoria da Autodeterminação; Motivação de Professores; Análise fatorial confirmatória.

1. INTRODUÇÃO

As diversas ações que professores e professoras devem exercer no dia a dia nas escolas exigem dedicação, comprometimento e persistência, dados os inúmeros desafios e obstáculos inerentes à profissão. Engajamento e dedicação persistentes, em tais condições, dependem particularmente de motivação, um recurso interno, conceituado como um processo pelo qual ações são iniciadas e mantidas, em direção a objetivos (Deci & Ryan, 2000). Entretanto, é preciso ter presente que, dada a diversidade de ações docentes exigidas, a motivação dos professores deve ser considerada em relação a cada uma delas especificamente. Tais ações incluem a de preparar aulas com esmero, prestar *feedback* construtivo aos alunos, motivar os alunos, usar recursos tecnológicos, lecionar para classes inclusivas e, não menos importante, associada à opção vocacional, motivação para a própria profissão do ensino.

Daí se infere que o declínio ou a baixa qualidade da motivação de professores(as) acarreta queda do engajamento em pelo menos uma dessas

Amanda Lays Monteiro
Inácio¹
Universidade Estadual
Paulista (Unesp),
Brasil.

Maria Luzia Silva
Marianoⁱⁱ
Universidade Pitágoras
Unopar Anhanguera,
Brasil.

José Aloyseo Bzuneckⁱⁱⁱ
Universidade Estadual
de Londrina, Brasil.

facetas de sua atividade profissional, além de não se sentirem satisfeitos em sua profissão (Ryan & Deci, 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2016). Neste sentido, problemas motivacionais têm sido associados ao fenômeno do *burnout* e da insatisfação, que geram alta probabilidade de abandonar a profissão (Skaalvik & Skaalvik, 2016). Assim, estudar a motivação de professores tem como primeira justificativa trazer uma compreensão do nível e da qualidade desse recurso interno energizador, bem como a identificação dos fatores intrapessoais ou ambientais do que os mantém produtivos, felizes e realizados na profissão escolhida.

Na busca pela identificação do que motiva professores, pesquisadores têm considerado a natureza multifatorial da motivação no contexto escolar. Isto é, motivação não é um construto simples, como se fosse suficiente classificar professores como mais ou menos motivados ou desmotivados, mas encerra vários componentes ou motivos, focalizados em teorias específicas. Holzberger et al. (2014) observaram que nas pesquisas com professores têm sido examinados os mesmos construtos motivacionais, como autoeficácia e orientação a metas de realização, à luz das mesmas teorias motivacionais dos estudos com alunos. Entre elas foi mencionada a Teoria da Autodeterminação (TAD), eleita para o presente estudo.

Os proponentes da Teoria da Autodeterminação (Ryan & Deci, 2017; 2020) defendem a existência de motivos ou razões qualitativamente diferentes para a pessoa agir, dispostos num *continuum*, em que figuram graus diversos de autodeterminação. Entretanto, os mesmos autores adicionaram no seu modelo a possibilidade de desmotivação, caracterizada pela ausência de qualquer motivo para a ação, logo, por total ausência de regulação.

Já sob alguma forma de regulação, segundo os autores da teoria, figuram num *continuum* quatro tipos de motivação extrínseca. O primeiro caracteriza-se pela regulação externa, uma vez que por ele o comportamento do indivíduo é orientado por fatores de origem ambiental, como receber uma recompensa ou evitar punição. Com outro tipo de motivação extrínseca, por regulação introjetada, a pessoa age em função de pressões internas, que incluem a condição de não se sentir culpado, ou para manter a autoestima, ou ainda para agradar outras pessoas, ou até por simples obediência. A terceira modalidade de motivação extrínseca, por regulação identificada, caracteriza uma pessoa que age por haver assumido plenamente o valor e importância da atividade em questão. Isto é, nessa condição, o motivo para agir consiste numa valorização pessoalmente assumida.

A quarta modalidade, por regulação integrada, é o tipo mais autodeterminado de motivação extrínseca, com a qual a pessoa terá conseguido estabelecer uma integração do valor da tarefa com outros aspectos do seu *self*, ou seja, com valores, objetivos e necessidades pessoais. Como modalidade final do *continuum*, está a motivação intrínseca, caracterizada por total autonomia e autodeterminação, com a qual tarefas são realizadas por escolha própria, por interesse e até por prazer, com ausência de quaisquer pressões internas ou externas.

Ryan e Deci (2017; 2020) propuseram que, em relação às modalidades constantes nesse *continuum* da autorregulação, é crítica e particularmente relevante a distinção entre motivação autônoma e motivação

controlada. A motivação autônoma compreende a intrínseca e dois tipos de motivação extrínseca mais autodeterminados – a integrada e identificada. A motivação controlada engloba os tipos de motivação extrínseca por regulação externa e introjetada. Os autores relataram diferenças significativas sobre o engajamento, o que foi comprovado em inúmeros estudos.

Deve ficar bem claro que, na Teoria da Autodeterminação, superaram-se tanto a simples e tradicional dicotomia de motivação intrínseca e extrínseca como a suposição de que é suficiente avaliar nas pessoas apenas a intensidade da sua motivação, não excluindo a própria desmotivação. No caso específico de professores, seu engajamento nas atividades de ensino terá ocorrido pela ativação de uma das modalidades dispostas no *continuum* da autodeterminação, incluída a possibilidade de desmotivação.

Todavia, ainda segundo Ryan e Deci (2017; 2020), as pessoas podem agir tanto por uma única razão ou motivo, como sob a combinação, em graus de diversos, de duas ou mais modalidades. Por exemplo, professores(as) podem dedicar-se intensamente ao ensino por prazer, ou seja, por motivação intrínseca, e também para receber seu bom salário, o que configura regulação extrínseca (Jansen in de Wal et al., 2014; Van den Berghe et al., 2015).

A Teoria da Autodeterminação tem sido adotada como referencial em estudos sobre motivação em diversos segmentos de atividade humana. Ryan e Deci (2019) relataram sua aplicação em áreas tão diversas como cuidados de saúde, mundo do trabalho e de organizações, psicoterapia, ambientalismo, esportes, tecnologia e, particularmente, os contextos educativos, em que foram contemplados tanto alunos como professores. Dois aspectos críticos têm sido considerados na literatura em relação à motivação de professores. O primeiro, à luz da Teoria da Autodeterminação, consiste na identificação dos fatores ambientais que promovem a motivação autônoma, a modalidade mais autorregulada, formada pela combinação de motivação intrínseca e motivação por regulação identificada. Tais modalidades motivacionais serão desenvolvidas e interiorizadas, segundo Ryan e Deci (2017; 2020), caso os professores percebam que, no ambiente de trabalho, estão atendidas as três necessidades psicológicas básicas e inatas – de competência, autonomia e pertencimento.

Brevemente, a necessidade de competência será atendida quando os professores sentirem que estão sendo eficazes nas suas interações com as condições de trabalho e capazes de exercer e demonstrar suas capacidades. Sentir-se com autonomia implica perceber-se como origem de seu próprio comportamento e as ações são exercidas por interesse ou em função de valorização interiorizada. A necessidade de pertencimento será atendida pela experiência de estar conectado com outras pessoas em seu ambiente, com um senso de relacionamento à equipe, dispensando cuidados e sendo objeto de cuidados.

Desta forma, segundo a teoria, a motivação autônoma resulta da interação entre aquelas três necessidades psicológicas, inerentes a cada pessoa, e o apoio ambiental para seu atendimento. Como amostra, essas associações foram identificadas pelas análises de regressão no estudo de Jansen in de Wal et al. (2014) com professores do ensino médio. O estudo investigou o perfil motivacional com base na teoria da autodeterminação de 2360 profes-

sores holandeses, relacionando esse perfil com o sentimento de autonomia, pertencimento e competência no desenvolvimento profissional. Os pesquisadores perceberam que o perfil motivacional dos professores se relacionou ao sentimento de autonomia e pertencimento, sendo que professores com maior manifestação de motivação intrínseca ou de regulação identificada se envolveram mais em atividades ligadas ao seu desenvolvimento profissional.

Liu et al. (2020), tomando como base a teoria da autodeterminação, investigaram o uso de estratégias motivacionais por professores em sala de aula. 221 professores de 10 escolas secundárias de Singapura participaram do estudo. Os resultados indicaram que orientação de causalidade autônoma dos professores e a percepção de motivação autodeterminada dos alunos influenciam na satisfação das necessidades básicas e inatas dos docentes, influenciando positivamente na sua motivação autônoma.

Outros estudos, como os de Lee et al. (2020), Liu et al. (2020), Van den Berghe et al., (2015) também escritos à luz da teoria da autodeterminação, buscam relacionar aspectos ligados à qualidade motivacional e a satisfação das necessidades básicas e inatas de professores de diferentes etapas de ensino. Tais estudos buscam demonstrar como esses fatores são relevantes no cotidiano docente, no esgotamento dos professores, na sua motivação para o exercício da carreira ao longo dos anos e na maneira como conduzem e motivam seus alunos nas aulas.

O segundo e mais relevante aspecto relacionado com a motivação de professores, presente na literatura, consistiu na identificação dos seus efeitos sobre os alunos. Wisniewski et al. (2020) demonstraram que as percepções que estudantes têm de seus professores fornecem indicadores significativos para o diagnóstico da qualidade do ensino. Por sua vez, qualidade do ensino reflete em boa medida a qualidade motivacional de seus professores. Em outras palavras, para os alunos faz muita diferença a qualidade motivacional dos seus professores. Tam et al. (2019), por exemplo, demonstraram em seu estudo que professores entediados, isto é, num estado que reflete desmotivação (Abós et al., 2018), têm alunos igualmente entediados. Mais especificamente sob o referencial da Teoria da Autodeterminação, em vários estudos tem sido revelado que professores com motivação autônoma (isto é, intrínseca e identificada), tendem a adotar as melhores práticas em seu ensino.

Em primeiro lugar, professores assim motivados também favorecem o desenvolvimento de motivação autônoma nos próprios alunos (Cheon et al., 2020; Jansen in de Wal et al., 2014). Liu et al. (2020), com professores do ensino médio, revelaram que motivação autônoma de professores apareceu com valor positivo significativo de predição de comportamentos de prestar ajuda instrumental e apoio e de fornecer razões para os alunos aprenderem os conteúdos, ou seja, tornando as aprendizagens significativas e merecedoras de engajamento. Com professores universitários e seus estudantes, resultados similares surgiram nos estudos de Stupnisky et al. (2018) e de Vermote et al. (2020). Ryan e Deci (2017) citam dados de pesquisa que mostraram regressão motivacional de alunos, isto é, que passavam de uma motivação mais autônoma para motivação extrínseca, devido à condição de haverem passado, numa nova fase, para professores caracterizados por um estilo controlador.

A avaliação da motivação de professores é um passo necessário para o delineamento de todo estudo que tenha por objetivo principal investigar o impacto desse construto para a satisfação e bem-estar dos profissionais do ensino. Mais ainda, o conhecimento dessa motivação, baseado em critérios metodológicos mais apurados, serve para relacioná-la tanto com fatores antecedentes quanto com os efeitos, que incluem a relação com a própria motivação dos alunos.

Para avaliar a motivação de professores, pelo referencial da teoria da autodeterminação, Fernet et al. (2008) construíram um instrumento específico, que foi explorado em pesquisas como a de Colares et al. (2019), Oliveira (2017) e Rudnik (2012). Neves e Coimbra (2018), por sua vez, procederam à validação de uma tradução do questionário original de Fernet et al. (2008) para o contexto educacional português (Apêndice A).

O presente estudo teve por objetivo principal estimar novos indicadores de validade, com base na estrutura interna e precisão, do questionário construído por Oliveira (2017), destinado a avaliar a motivação de professores de diversos níveis de ensino para o exercício e perseverança em sua função. Adicionalmente, buscar-se-á avaliar nessa mesma amostra sua motivação para o ensino, em função dos construtos resultantes das análises anteriores. Com isso, espera-se que o instrumento em questão possa ser utilizado enquanto uma medida confiável para verificação e análise da motivação, em sentido qualitativo, de professores para o trabalho, sobretudo no que tange à realidade brasileira, que possui grande especificidade em sua vastidão.

2. MÉTODO

2.1. PARTICIPANTES

Participaram da pesquisa 452 docentes das etapas de Educação Infantil, Ensino Básico, Ensino Superior e Pós-Graduação. A média de idade foi de 41 anos e 7 meses (DP = 10,2), variando de 18 a 66 anos, sendo que o gênero feminino representou a maior parte da amostra, com 77,9% (n = 352). Dos participantes, 66,6% (n = 301) pertenciam a instituições de ensino público, 24,1% (n = 109) a instituições particulares e 9,3% (n = 42) trabalhavam em ambas as modalidades. A Tabela 1 indica a região de proveniência dos respondentes.

Tabela 1
Regiões do Brasil de proveniência dos participantes

Região	f	%
Centro-oeste	71	15,7
Nordeste	35	7,7
Norte	12	2,7
Sul	186	37,2
Sudeste	166	36,7
Total	452	100%

2.2. INSTRUMENTOS

Questionário sociodemográfico: Composto por questões que caracterizaram a amostra, como gênero, idade, titulação acadêmica, modalidade de instituição e etapa do ensino em que atua.

Escala de Motivação do Professor para o Trabalho (EMPT) (Apêndice A): Composto originalmente de 26 itens, o questionário fora elaborado por Oliveira (2017) para o contexto exclusivo do ensino superior. As afirmativas foram redigidas como base em outros instrumentos já publicados, como o de Fernet et al. (2008), Roth et al. (2007) e Rudnik (2012), além de atender aos critérios defendidos por Ryan e Deci (2017) sobre cada categoria motivacional do *continuum*. A cada item, os participantes deviam assinalar, numa escala tipo *Likert* de cinco pontos, o grau de correspondência do enunciado com o motivo de trabalhar no magistério, desde nenhuma correspondência até total correspondência.

Aplicada pela autora sobre os resultados obtidos com aquela amostra, a Análise Fatorial Exploratória, com a extração de componentes principais, havia revelado quatro fatores. A carga fatorial dos nove itens mantidos do fator 1, de motivação autônoma, variou de 0,88 a 0,90; dos quatro itens no fator 2, de motivação extrínseca por regulação introjetada, de 0,69 a 0,72; dos três itens no fator 3, de motivação extrínseca por regulação externa, de 0,58 a 0,60; por fim, para os seis itens de desmotivação, fator 4, a variação foi de 0,63 a 0,73. Dos 26 itens originais, contudo, quatro itens de toda a escala foram excluídos por não se ajustarem teoricamente ao fator em que haviam carregado ou por baixa carga fatorial. Assim, com os 22 itens mantidos, os índices de consistência interna das quatro dimensões pelo alfa de Cronbach foram, respectivamente, 0,90, 0,77, 0,77 e 0,72. No presente estudo, com a nova amostra de participantes, foram considerados para as análises somente os 22 itens mantidos.

2.3. ANÁLISE DE DADOS

Sobre os dados obtidos com o instrumento, foi aplicada uma análise descritiva e, posteriormente, a Análise Fatorial Confirmatória (AFC). Sua escolha deve-se ao fato de que, teoricamente, o instrumento teve suas dimensões identificadas mediante a AFE realizada por Oliveira (2017). Assim, a AFC busca comparar o ajuste do modelo, identificando sua plausibilidade (Hauck Filho, 2019). Os procedimentos foram desenvolvidos por meio dos softwares MPlus 7 e Jamovi 0.9. O modelo teórico estruturado em quatro dimensões foi testado utilizando-se o estimador *Weighted Least Square Mean and Variance Adjusted* (WLSMV), que faz uso de correlações policóricas. A rotação foi a oblíqua (Geomin). Os índices de ajuste foram analisados a partir do qui-quadrado e graus de liberdade, *Confirmatory Fit Index* ($CFI > 0,90$), Tucker-Lewis Index ($TLI > 0,90$) e *Root Mean Square Error of Approximation* ($RMSEA < 0,08$) (Hu & Bentler, 1999). A consistência interna da escala foi estimada por meio do alfa e do ômega de McDonald. Foram realizadas as correlações de Pearson entre as dimensões do instrumento, considerando as magnitudes de Cohen (1988). Por fim, realizaram-se as análises descritivas dos resultados da amostra.

2.4. PROCEDIMENTOS

Todos os procedimentos éticos foram seguidos e estão em conformidade com a Resolução 510/2016 e em seus complementares do Conselho Nacional de Saúde. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética de uma universidade pública do norte do Paraná, sob número 4.141.285/2020 (CAAE: 34437920.1.0000.5231). Os instrumentos foram inseridos na plataforma do *Google Forms* para a realização da coleta de dados *on-line*. O link da pesquisa foi divulgado via redes sociais, *e-mails* e aplicativos de mensagem. Todos os participantes responderam a pesquisa após o aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e levaram, em média, 15 minutos para responderem o protocolo com o TCLE e instrumentos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, será apresentada a Tabela 2, que se refere aos dados descritivos de cada um dos 26 itens na Escala de Motivação do Professor para o Trabalho e sua sensibilidade psicométrica. Na sequência, serão indicados os escores em cada modalidade motivacional representada pelos quatro fatores. Na Tabela 3 é indicado o cálculo da média ponderada de cada uma das dimensões, ou seja, a média de cada uma delas foi dividida pelo respectivo número de itens. Assim, pôde-se obter o resultado de predominância de cada dimensão, já que elas foram comparadas de maneira semelhante.

Tabela 2
Dados descritivos da EMPT e sensibilidade psicométrica

Itens	Média	Desvio-padrão	Mínimo e Máximo	Assimetria	Curtose
1	2,47	1,53	1 – 5	0,527	-1,252
2	4,19	0,88	1 – 5	-1,013	0,818
3	1,84	1,12	1 – 5	1,193	0,429
4	2,55	1,29	1 – 5	0,362	-0,891
5	1,63	1,07	1 – 5	1,722	2,128
6	2,94	1,52	1 – 5	0,003	-1,460
7	1,47	0,95	1 – 5	2,274	4,698
8	3,58	1,26	1 – 5	-0,619	-0,604
9	4,27	0,94	1 – 5	-1,406	1,821
10	2,09	1,26	1 – 5	0,827	-0,536
11	1,51	0,97	1 – 5	1,999	3,306
12	2,13	1,36	1 – 5	0,875	-0,583
13	1,93	1,31	1 – 5	1,156	-0,011
14	3,67	1,11	1 – 5	-0,658	-0,105
15	3,01	1,39	1 – 5	-0,009	-1,218
16	4,17	0,88	1 – 5	-1,089	1,172
17	1,27	0,72	1 – 5	3,362	2,243
18	4,16	0,92	1 – 5	-1,123	1,114
19	4,19	0,97	1 – 5	-1,285	1,355
20	4,07	1,07	1 – 5	-0,985	0,395
21	1,36	0,79	1 – 5	2,511	6,350
22	4,19	0,92	1 – 5	-1,318	1,771
23	1,84	1,16	1 – 5	1,310	0,770
24	4,25	0,92	1 – 5	-1,348	1,729
25	1,93	1,15	1 – 5	1,129	0,391
26	3,04	1,31	1 – 5	-0,034	-1,000

Mediante a Tabela 2, nota-se que a maior pontuação ocorreu no item 9, seguido pelos itens 2, 19, 22, 16 e 18, respectivamente. Além disso, todos os itens apresentaram valores indicadores de distribuição normal e, com isso, evidenciaram adequada sensibilidade psicométrica.

Tabela 3
Pontuação dos docentes na EMPT

Fatores	Pontuação mínima e máxima atingida	Médias	Média ponderada	Desvio-padrão
F1	12-45	37,16	4,12	6,89
F2	6-26	9,86	2,46	4,44
F3	4-20	9,09	3,03	4,18
F4	3-15	6,64	1,10	3,03

Nota. F1 = Motivação autônoma; F2 = Motivação extrínseca por regulação introjetada; F3 = Motivação extrínseca por regulação externa; F4 = Desmotivação.

Pela Tabela 3, os docentes da presente amostra acusaram maiores índices de pontuação no fator de motivação autônoma, seguida pela motivação extrínseca por regulação externa. Em contrapartida, a menor pontuação foi em relação ao fator desmotivação. Esses resultados sugerem que, em certa medida e com base nos relatos, os professores atuam no magistério por motivos de mais alta qualidade, inerentes à motivação autônoma, combinação de motivação intrínseca e extrínseca por regulação identificada. Entretanto, os escores grupais revelam que eles são, embora em menor grau e ao mesmo tempo, por motivação extrínseca do tipo receber recompensas (possivelmente, a principal delas seria a remuneração) ou evitar uma punição (como ser demitido).

Tal combinação de motivos não é estranha. Pintrich (2003) havia observado que as pessoas não necessariamente agem ou fazem opções por um único motivo, o que foi efetivamente considerado em vários estudos sobre motivação. No de Ratelle et al. (2007), por exemplo, foi descoberto, com outra metodologia, que estudantes se envolvem nos estudos sob a combinação de motivos diversos (Jansen in de Wal et al., 2014; Van den Berghe et al., 2015). Por outro lado, a menor pontuação na medida de desmotivação sugere que, em certo grau, já desponta esse fenômeno. Entretanto, a metodologia adotada neste estudo não permitiu identificar diferenças entre professores nesta medida. Investigações futuras, com a abordagem centrada na pessoa (Jansen in de Wal et al., 2014; Ratelle et al., 2007), poderão ter como objetivo descobrir se há professores com médias mais altas nessa medida, o que traria informações relevantes visando a procedimentos de intervenção.

Com o objetivo de estimar indicadores de validade com base na estrutura interna e precisão da Escala de Motivação do Professor para o Trabalho, foi realizada a Análise Fatorial Confirmatória (AFC). O modelo testado indicou os seguintes índices de ajuste: $\chi^2 = 694.062$, $gl = 203$, $p < 0,001$; RMSEA = 0,07; CFI = 0,97; TLI = 0,96. A Tabela 4 fornece a distribuição dos itens por dimensão, com suas respectivas cargas fatoriais e os indicadores de consistência interna.

Tabela 4*Distribuição dos itens da EMPT por fator, cargas fatoriais e consistência interna*

Item	Cargas Fatoriais Padronizadas				C	
	1	2	3	4		
1	Contrato exige		0.581		0.337	
2	Para não sentir culpa	0.849			0.721	
3	Eu não sei			0.857	0.734	
4	Sou pago pra isso		0.684		0.468	
5	A escola me obriga		0.949		0.900	
6	É meu trabalho		0.644		0.415	
7	Não me sinto bem ensinando			0.696	0.485	
9	Me sinto realizado	0.900			0.810	
10	Medo de decepcionar pessoas		0.672		0.452	
11	Não sei porquê			0.767	0.589	
12	Para não ser prejudicado		0.875		0.765	
13	Para não sentir vergonha		0.817		0.667	
14	Fico empolgado	0.735			0.540	
16	Gosto de ensinar	0.849			0.722	
17	Ensinar significa pouco			0.605	0.366	
18	É gostoso ensinar	0.885			0.783	
19	Me sinto realizado	0.947			0.898	
20	Importância pessoal	0.887			0.786	
22	Vejo meu trabalho importante	0.748			0.560	
23	Deixaria a profissão			0.918	0.843	
24	Ensinar é importante	0.760			0.577	
25	Não sei porque sou professor			0.789	0.623	
Alfa de Cronbach		0,93	0,76	0,66	0,81	-
Ômega de McDonald		0,93	0,77	0,69	0,81	-

Na Tabela 4 é possível observar que se manteve o número de itens reduzido a 22, que convergiram para as quatro dimensões da EMPT, baseadas na teoria da autodeterminação (Ryan & Deci, 2017). Carregaram no fator 1, representando motivação autônoma, nove itens; o fator 2, motivação extrínseca por regulação introjetada, manteve-se com quatro itens; o fator 3, de motivação extrínseca por regulação externa, com três itens e o fator 4, desmotivação, com seis itens. Considerando a organização proposta e o fato de os índices de ajuste obtidos serem considerados adequados, pode-se afirmar que a AFC atestou a adequabilidade do modelo teórico.

Os índices de consistência interna das dimensões, apresentados na Tabela 4, são considerados aceitáveis, indicando a precisão do modelo. Além disso, destaca-se que também foi calculada a consistência interna da escala total, com alfa de Cronbach de 0,68 e ômega de McDonald de 0,76. Esses resultados evidenciam a capacidade de os fatores mensurarem as respectivas variáveis psicológicas com baixo nível de erro associado à medida (Urbina, 2014). A Tabela 5 apresenta os índices de correlação entre os quatro fatores.

Tabela 5
Correlações entre as dimensões da EMPT

Fatores		F1	F2	F3	F4
		F1	Motivação autônoma	-	-0,066*
F2	Mot. extrínseca/regulação introjetada		-	0,637**	0,355**
F3	Mot. extrínseca/regulação externa			-	0,401**
F4	Desmotivação				-

Nota. * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

As correlações positivas e significativas entre as dimensões da Escala de Motivação do Professor para o Trabalho são de magnitudes entre média e grande (Cohen, 1988). Surgiram igualmente correlações negativas, em nível significativo, com magnitudes que variaram entre nula, pequena e grande, em relação à motivação autônoma. Todos esses índices refletem e apoiam os postulados da teoria da autodeterminação (Ryan & Deci, 2017). A correlação positiva mais alta apareceu entre medidas de construtos próximos no *continuum*, ou seja, entre a medida de motivação por regulação introjetada e por regulação externa, ambas contíguas no espaço de motivação extrínseca.

Da mesma forma, foi moderada a correlação positiva entre desmotivação e motivação por regulação externa. De resto, vale apontar os valores de correlação negativa entre os escores em motivação autônoma, de melhor qualidade, e as medidas em motivação por regulação externa, de qualidade inferior, e desmotivação, que se caracteriza pela ausência de regulação. Essas relações são consistentes com as levantadas em outros estudos anteriores com a TAD (Ratelle et al., 2007; Van Den Berghe et al., 2015).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS E IMPLICAÇÕES

Os resultados obtidos permitem a conclusão de que o presente estudo atingiu os objetivos propostos inicialmente, evidenciando indicadores psicométricos aceitáveis de estrutura interna e precisão da EMPT. Desta forma, fica aberta a oportunidade de emprego desse instrumento como medida confiável para verificação e análise da motivação, em sentido qualitativo, de professores para o trabalho. Além disso, evidenciou-se que os docentes da amostra pesquisada estão mais orientados pela motivação autônoma, como foi verificado por meio da escala ora submetida à análise fatorial confirmatória.

Os presentes resultados possuem especial relevância por possibilitarem um mapeamento da motivação dos professores em sentido qualitativo, ou seja, permitem a identificação de motivos diferentes para o exercício da profissão, mais ou menos eficazes. Desta forma, propiciam o delineamento de ações afirmativas ou estratégias institucionais e governamentais destinadas à formação e à atuação desses profissionais. Mais ainda, de acordo com os postulados da teoria, quando se tiverem identificado casos de motivação mais pobre ou até de desmotivação, caberá a agentes de instituições adotar medidas com as quais sejam atendidas as necessidades psicológicas básicas de competência, autonomia e relacionamento. Tal atendimento propicia os insumos imprescindíveis para o desenvolvimento das formas mais autorreguladas da motivação. Nas escolas, espera-se que todos os professores sejam comprometidos, satisfeitos e entusiasmados em seu trabalho no dia a dia, o que depende de motivação da melhor qualidade, que se afere com um instrumento como o que aqui foi investigado.

Por fim, cabe mencionar que o presente estudo não está livre de limitações. Em primeiro lugar, como tem sido apontado em estudos com autorrelatos, não se descarta o viés da desejabilidade social, pelo qual professores podem inflacionar os escores em alguma medida em seu próprio favor. Além disso, dada a diversidade de níveis de escolaridade em que os professores da amostram atuam, não foi considerada essa diferença no tratamento dos dados. Assim, coloca-se como agenda futura a implementação de novos estudos que empreguem a EMPT, discriminando a etapa da escolaridade em que exercem o ensino. Parece igualmente oportuna a sugestão de relacionar os dados obtidos com esse instrumento, associando-os com os obtidos com outros construtos motivacionais críticos nos contextos educativos, como, por exemplo, a orientação a metas de realização, que inclui diferenças qualitativas na motivação (Holzberger et al., 2014).

REFERÊNCIAS

- Abós, A., Sevil, J., Martín-Albo, J., Aibar, A., & García-González, L. (2018). Validation Evidence of the Motivation for Teaching Scale in Secondary Education. *The Spanish Journal of Psychology*, 21(9), 1-12. <https://doi.org/10.1017/sjp.2018.11>
- Cheon, S.H., Reeve, J., & Vansteenkiste, M. (2020). When teachers learn how to provide classroom structure in an autonomy-supportive way: Benefits to teachers and their students. *Teaching and Teacher Education*, 90, e103004. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.103004>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Erlbaum.
- Colares, A. C. V., Castro, M. C. C. S., Barbosa Neto, J. E., & Cunha, J. V. A. (2019). Teacher motivation in stricto sensu postgraduation: An analysis based on self-determination theory. *Revista de Contabilidade e Finanças*, 30(81), 381-395. <https://doi.org/10.1590/1808-057x201909090>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Fernet, C., Senécal, C., Guay, F., Marsh, H., & Dowson, M. (2008). The Work Tasks motivation scale for teachers (WTMST). *Journal of Career Assessment, 16*(2), 256-279. <https://doi.org/10.1177/1069072707305764>

Hauck Filho, N. (2019). Editorial. *Avaliação Psicológica, 18*(1). <https://doi.org/10.15689/ap.2019.1801.ed>

Holzberger, D., Philipp, A., & Kunter, M. (2014). Predicting teachers' instructional behaviors: The interplay between self-efficacy and intrinsic needs. *Contemporary Educational Psychology, 39*(2), 100-111. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0361476X14000095>

Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: a Multidisciplinary Journal, 6*(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>

Jansen in de Wal, J., Brok, P. J., Hooijer, J. G., Martens, R. L., & Van den Beemt, A. (2014). Teachers' engagement in professional learning: Exploring motivational profiles. *Learning and Individual Differences, 36*, 27-36. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.08.001>

Lee, A. N., Nie, Y. B., & Barry B. (2020). Perceived principal's learning support and its relationships with psychological needs satisfaction, organisational commitment and change-oriented work behaviour: A Self-Determination Theory's perspective. *Teaching and Teacher Education, 93*, e103076. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103076>

Liu, W. C., Wang, C. K. J., Reeve, J., Kee, Y. H., & Chian, L. K. (2020). What Determines Teachers' Use of Motivational Strategies in the Classrooms? A Self-Determination Theory Perspective. *Journal of Education, 200*(3), 1-11. <https://doi.org/10.1177/0022057419881171>

Neves, L., & Coimbra, J. (2018). Validation study in the educational context of the Portuguese version of the multidimensional work motivation scale. *Paidéia, 28*, e28201803. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-4327e2803>

Oliveira, P. C. (2017). *A qualidade motivacional para o trabalho em professores do ensino superior*. [Dissertação de Mestrado publicada]. Universidade Estadual de Londrina, Paraná, Brasil. http://www.uel.br/pos/ppedu/images/stories/downloads/dissertacoes/2017/OLIVEIRA_-_Poliana_Chinelli.pdf

Pintrich, P. R. (2003). A motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology, 95*(4), 667-686. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>

Ratelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S., & Senécal, C. (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology, 99*(4), 734-746. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.734>

Rudnik, L. (2012). *Avaliação da motivação do professor para tarefas específicas do seu trabalho: Adaptação e validação de um instrumento*. [Dissertação de Mestrado publicada]. Universidade Estadual de Londrina, Paraná, Brasil. http://www.uel.br/pos/ppedu/images/stories/downloads/dissertacoes/2012/2012_-_RUDNIK_Luciano.pdf

Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology, 99*(4), 761–744. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.761>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology, 61*, e101860. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2019). Brick by Brick: The Origins, Development, and Future of Self-Determination Theory. In A. J. Elliot (Ed.), *Advances in motivation science* (pp. 111–156). Elsevier Inc. <https://doi.org/10.1016/bs.adms.2019.01.001>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.

Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2016). Teacher stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession. *Creative Education, 7*(13), 1785-1799. <https://doi.org/10.4236/ce.2016.713182>

Stupnisky, R. H., Brcka Lorenz, A., Yuhas, B., & Guay, F. (2018). Faculty members' motivation for teaching and best practices: Testing a model based on self-determination theory across institution types. *Contemporary Educational Psychology, 53*, 15–26. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.01.004>

Tam, K. Y., Y., Poon, C. Y. S., Hui, V. K. Y., & Wong, C.Y.F. (2019). Boredom begets boredom: An experience sampling study on the impact of teacher boredom on student boredom and motivation. *British Journal of Educational Psychology, 90*(1), 124-137. <https://doi.org/10.1111/bjep.12309>

Urbina, S. (2014). *Essentials of psychological testing*. Wiley.

Van Den Berghe, L., Soenens, B., Aelterman, N., Cardon, G., Tallir, I. B., & Haerens, L. (2015). Within-person profiles of teachers' motivation to teach: Associations with need satisfaction at work, need-supportive teaching, and burnout. *Psychology of Sport and Exercise, 15*(4), 407-417. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.04.001>

Vermote, B., Aelterman, N., Beyers, W., Aper, L., Buyschaert, F., & Vansteenkiste, M. (2020). The role of teachers' motivation and mindsets in predicting a (de)motivating teaching style in higher education: A circumplex approach. *Motivation and Emotion, 44*(2), 270–294. <https://doi.org/10.1007/s11031-020-09827-5>

Wisniewski, B., Zierera, K., Dreselb, M., & Daumillerb, M. (2020). Obtaining secondary students' perceptions of instructional quality: Two-level structure and measurement invariance. *Learning and Instruction, 66*, e101303. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101303>

i Departamento de Psicologia Clínica da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Brasil.
<http://orcid.org/0000-0003-1892-6242>

ii Núcleo de Licenciaturas, Departamento de Sociologia da Universidade Pitágoras Unopar Anhanguera, Brasil.
<https://orcid.org/0000-0002-7563-2155>

iii Centro de Educação, Comunicação e Artes, Departamento de Educação, Universidade Estadual de Londrina, Brasil.
<http://orcid.org/0000-0003-3641-8284>

Toda a correspondência relativa a este artigo deve ser enviada para:

Cláudia Maia-Lima
Rua Dr. Roberto Frias, 602. 4200-465 Porto. Portugal
claudiamai@ese.ipp.pt

Recebido em 24 de janeiro de 2022
Aceite para publicação em 12 de janeiro de 2023
Publicado em 16 de outubro de 2023

Evidence of validity of the work tasks motivation scale for teacher

ABSTRACT

This study aimed to estimate validity indicators based on the internal structure and accuracy of The Work Tasks Motivation Scale for Teacher by using a Confirmatory Factor Analysis (CFA). The study was attended by 452 teachers from different stages, educational institutions, and regions of Brazil. The results from CFA indicated the presence of the four motivational dimensions, as reported in the scientific literature, with internal consistency indices considered acceptable and good fit indices for the instrument. There were significant correlations between the factors, both positive and negative. Finally, teachers proved to be more autonomously motivated. The results highlight important contributions to the psychoeducational area, with well-developed psychometric indicators of the instrument for the evaluation of the motivational construct related to the teaching work.

Keywords: Teaching; Self-Determination Theory; Teacher Motivation; Confirmatory factor analysis.

Evidencia de validez de la escala de motivación laboral docente

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo estimar los indicadores de validez basados en la estructura interna y la precisión de la Escala de Motivación Laboral Docente, mediante un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC). Participaron del estudio 452 docentes de diferentes etapas, instituciones educativas y regiones de Brasil. Los resultados del AFC indicaron la presencia de las cuatro dimensiones motivacionales, según la literatura científica, con índices de consistencia interna considerados aceptables y buenos índices de ajuste del instrumento. Se encontraron correlaciones positivas y negativas entre los factores, todas ellas significativas. Por último, los profesores se mostraron más motivados de forma autónoma. Los resultados muestran importantes contribuciones al área psicoeducativa, con indicadores psicométricos del instrumento bien desarrollados para la evaluación del constructo motivacional relacionado con la labor docente.

Keywords: Docencia; Teoría de la autodeterminación; Motivación docente; Análisis factorial confirmatorio.

APÊNDICE A

*ESCALA DA MOTIVAÇÃO DO PROFESSOR PARA O TRABALHO (EMPT):
Adaptado do instrumento “The Work Tasks Motivation Scale for Teachers”
(Fernet et al., 2008)*

Caro professor(a), esta é uma pesquisa que objetiva conhecer a motivação de professores. Abaixo estão colocadas afirmativas e, usando a escala de 1 a 5, indique em que extensão cada uma delas corresponde, atualmente, a uma das razões pelas quais se mantém na profissão. Procure ler com atenção e ser o mais sincero possível.

Por que você trabalha no magistério?

	1 - Nenhuma correspondência	2 - Pouca correspondência	3 - Moderada correspondência	4 - Muita correspondência	5 - Total correspondência
1. Porque meu contrato de trabalho exige que eu continue lecionando.					
2. Porque eu tenho muito prazer em ensinar.					
3. Eu não sei, algumas vezes eu não sei porque ainda sou professor(a).					
4. Porque sou pago para isso.					
5. Porque a escola me obriga a lecionar.					
6. Porque esse é o meu trabalho e eu me sentiria culpado(a) se eu não o fizesse.					
7. Eu não me sinto bem ensinando como professor(a).					
8. Pela sensação de dever cumprido.					
9. Sinto-me realizado(a) quando estou ensinando.					
10. Poderia decepcionar as pessoas caso não o fizesse.					
11. Não sei porquê, eu não me sinto bem como professor.					
12. Caso eu não leciono, serei prejudicado.					
13. Caso não o fizesse ficaria envergonhado(a).					
14. Porque durante as aulas eu fico em um agradável estado de empolgação.					
15. Porque lecionando eu me mantenho no emprego.					
16. Porque eu acho a tarefa de ensinar interessante.					

	1 - Nenhuma correspondência	2 - Pouca correspondência	3 - Moderada correspondência	4 - Muita correspondência	5 - Total correspondência
17. Ensinar significa pouco para mim, porque não vejo como o ensino pode contribuir para com meus alunos.					
18. Porque é gostoso ensinar.					
19. Porque, ensinando, me sinto realizado(a) profissionalmente.					
20. Porque para mim a tarefa de ensinar tem importância pessoal.					
21. Não tenho interesse particular em ser professor(a).					
22. Porque vejo meu trabalho como importante para meus alunos.					
23. Se eu pudesse, deixaria essa profissão.					
