

Crenças e concepções de professores sobre variáveis motivacionais e autorregulatórias: o impacto de um curso no contexto da pandemia

Teachers' beliefs and conceptions about motivational and self-regulatory variables: the impact of a course in the pandemic context

¹ Evely Boruchovitch  

² José Aloyseo Bzuneck 

³ Natália Moraes Góes 

⁴ Sueli Edi Rufini 

⁵ Sofia Pellisson 

⁶ Daniel Santos Franciscão 

RESUMO

O estudo investigou o conhecimento teórico-prático de professores em exercício acerca da motivação para aprender, autoeficácia, autorregulação da aprendizagem antes e após o oferecimento de um curso de caráter teórico-autorreflexivo sobre esses temas. Avaliou-se a eficácia do curso em aumentar o conhecimento teórico, fortalecer as crenças pessoais dos professores sobre como motivar e fomentar a autorregulação dos alunos e, melhorar sua motivação e eficácia para ensino. Participaram 21 professores de escolas públicas que responderam questões abertas e 3 escalas Likert. Os dados, examinados por análise de conteúdo e estatística descritiva e inferencial, revelaram que o curso contribuiu para refinar o conhecimento dos docentes e aumentar seu engajamento em práticas pedagógicas baseadas em evidências científicas.

Palavras-chave: Formação de professores. Motivação para aprender. Autoeficácia. Aprendizagem autorregulada.

ABSTRACT

The study investigated theoretical and practical knowledge of inservice teachers about motivation to learn, self-efficacy, self-regulated learning, before and after offering a theoretical and self-reflective course on these themes. Course's effectiveness was analyzed in terms of increasing teachers' theoretical knowledge, strengthening personal beliefs about how to motivate and foster students' self-regulation, and improving their motivation and self-efficacy for teaching. Participants were twenty-one teachers from public schools who answered open questions and 3 Likert scales. Data examined through content analysis and descriptive and inferential statistics revealed that the course contributed to refine teachers' knowledge, enabling their engagement in pedagogical practices based on scientific evidence.

Keywords: Teacher education programs. Motivation to learn. Self-efficacy. Self-regulated learning.

1 Ph.D em Educação pela University of Southern California. Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação, Campinas, SP, Brasil.

2 Doutor em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. Universidade Estadual de Londrina – UEL, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Londrina, PR, Brasil.

3 Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Universidade Estadual de Londrina – UEL, Centro de Educação Comunicação e Artes, Departamento de Educação, Londrina, PR, Brasil.

4 Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Universidade Estadual de Londrina – UEL, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Londrina, PR, Brasil.

5 Doutoranda em Educação na Universidade Estadual de Campinas. Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação, Campinas, SP, Brasil.

6 Mestrando em Educação na Universidade Estadual de Campinas. Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação, Campinas, SP, Brasil.

1 INTRODUÇÃO

Vários estudos e pesquisas no Brasil (BORUCHOVITCH; GANDA, 2013; COUTINHO; MIRANDA, 2019; FRISON, 2016; GANDA; BORUCHOVITCH, 2018; MEDEIROS; AGUIAR, 2018) e no mundo (CALLAN; SHIM, 2019; CLEARY, 2011; KRAMARSKI; KOHEN, 2016; LAWSON *et al.*, 2018; RANDI, 2004) têm demonstrado uma grande preocupação com a formação de professores. Estudiosos, no País, defendem a relevância de se investir nesse tema, pois acreditam que professores bem formados e qualificados são essenciais para enfrentar e reduzir os problemas educacionais brasileiros (BORUCHOVITCH; GANDA, 2013; COUTINHO; MIRANDA, 2019; FRISON, 2016; GATTI, 2016; MEDEIROS; AGUIAR, 2018; PIMENTA, 2007).

Muitas são as iniciativas da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (BRASIL, 2006). Entretanto, as ações formativas têm sido orientadas predominantemente para a prática de ensino de conteúdos das diversas áreas do saber, como descreve Machado (2017). Tendência essa que se verifica também em programas mais recentes (BRASIL, 2021). São escassas as pesquisas voltadas para compreender o processo de aprendizagem dos professores em exercício, bem como aquelas interessadas em conhecer os fatores psicológicos que promovem a própria aprendizagem docente e a de seus alunos. Arcoverde (2021) menciona que mudanças na concepção de formação de professores, em nível internacional (CLEARY, 2011; RANDI, 2004; XU; KO, 2019), marcaram a formação de professores no Brasil e destaca a importância da reflexão e da formação docente reflexiva.

De modo semelhante, evidências mostram que a perspectiva da autorregulação da aprendizagem é essencial a alunos em formação inicial e a docentes em exercício, visto que o acesso e o fomento das habilidades autorregulatórias não apenas podem gerar uma aprendizagem profunda e significativa, como, inclusive, possibilitar vários ganhos, tais como um melhor processamento da informação, uma maior responsabilidade pelas próprias ações, mais sucesso na resolução de problemas, na transferência de saberes e no desempenho acadêmico em geral (CALLAN; SHIM, 2019; CERESO *et al.*, 2019; CLEARY, 2011; KRAMARSKI; KOHEN, 2016; LAWSON *et al.*, 2018). Pesquisadores como Ahn *et al.* (2021), Bzuneck (2010), Pelletier *et al.* (2002) e Ryan e Deci (2020), entre outros, ressaltam a relevância de os professores aprenderem sobre a motivação autônoma dos seus alunos para preparem suas aulas de forma a promovê-la. Igualmente cumpre aos professores conhecerem sua própria motivação para o ensino e suas crenças de eficácia para ensinar (ZEE; KOOMEN, 2016), uma vez que tais aspectos, associados às suas concepções sobre a natureza da inteligência, reverberam no seu desempenho como professor e no desempenho de seus alunos (SONCINI *et al.*, 2021; VERMOTE *et al.*, 2020).

A despeito de haver poucas pesquisas nacionais que se ativeram à investigação das variáveis motivacionais e autorregulatórias de professores em exercício, são exemplos alguns estudos que destacam o exame: do estilo motivacional de professores (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004; MACHADO; BORUCHOVITCH, 2021); das suas estratégias de aprendizagem (GÓES; BORUCHOVITCH, 2022; SANTOS; BORUCHOVITCH, 2011); das suas atribuições de causalidade e eficácia coletiva (BZUNECK; GUIMARÃES, 2009; KAULFUSS; BORUCHOVITCH, 2016); das estratégias de leitura e escrita (ROSA; FRISON, 2016) e das suas crenças de inteligência (LONGATO; BARRERA, 2014).

Mais incipientes ainda foram as investigações nacionais que, além de conhecerem as concepções e crenças de professores em exercício, tendo como referencial a perspectiva da aprendizagem autorregulada e as teorias sociocognitivas da motivação, propuseram também ações formativas e programas de intervenção para fomentá-las entre os docentes (GÓES; BORUCHOVITCH, 2022; MACHADO; BORUCHOVITCH, 2021; MACHADO *et al.*, 2012; MACIEL, 2021).

A importância de ações formativas com base na perspectiva da autorregulação da aprendizagem na formação de professores, sobretudo no contexto da pandemia, aliada à necessidade de conhecer mais sobre como os professores aprendem, o que sabem sobre motivação, autorregulação, inteligência, como se motivam para ensinar, e quão confiantes se sentem para tal motivaram a realização deste estudo.

Dessa forma, estes foram os objetivos da presente investigação: (1) investigar os conhecimentos teórico-práticos de professores em exercício acerca da motivação para aprender, autorregulação da aprendizagem e fatores relacionados ao engajamento escolar dos estudantes, (2) avaliar a eficácia de um curso destinado a promover nos professores (a) aumento de conhecimentos teórico-práticos, (b) fortalecimento das crenças de eficácia pessoal para motivar os alunos, fomentar sua autorregulação e para o ensino, (c) incremento da motivação autônoma para o ensino e (d) desenvolvimento de uma concepção incremental de inteligência.

2 MÉTODO

2.1 Participantes

A amostra foi composta de 21 professores da Educação Básica dentre os quais 19 (90,48%) são do sexo feminino e provenientes de três estados brasileiros, São Paulo (n=8; 38,10%); Paraná (n= 8; 38,10%) e Bahia (n=5; 23,81%). A maioria da amostra leciona em mais de um segmento de escolarização (n=18; 85,71%) e em uma única escola (n=17; 80,95%). Do total da amostra, 10 (47,62%) trabalham entre 30 e 40 horas por semana, 4 (19,05%) mais de 40 horas por semana, 4 (19,05%) entre 20 e 30 horas e 3 (14,29%) menos de 20 horas. A maioria possui apenas uma única graduação (n=14; 66,77%) com especialização (n=15; 71,43%). Somente um docente da amostra era mestre (4,76%) e um outro doutor (4,76%).

2.2 Instrumentos

Para fins de coleta de dados, os instrumentos foram reunidos em dois formulários, um aplicado antes do curso; e outro, depois. Além disso, ao final do curso, foi aplicado um questionário adicional para avaliar a qualidade e o impacto do curso nos participantes. Os instrumentos utilizados no presente artigo serão descritos brevemente, a seguir.

2.3 Questões abertas sobre motivação para aprender e aprendizagem autorregulada

Foram, inicialmente, apresentadas aos participantes quatro questões abertas, destinadas a avaliar seus conhecimentos e suas crenças sobre a motivação para aprender e a aprendizagem autorregulada: *Na sua opinião, o que é motivação para aprender? O que você faz para promover a motivação para aprender de seus alunos em sala de aula? Na sua opinião, o que é aprendizagem autorregulada? O que um professor deve fazer para promover a aprendizagem autorregulada em sala de aula?*

2.4 Questionário de autoeficácia do professor para motivar os alunos e para promover a aprendizagem autorregulada na sala de aula

Foram lançadas duas questões em escala tipo Likert, com cinco opções de respostas que variaram de totalmente capaz a nada capaz: *Quão capaz você se sente para motivar seus alunos a aprender? Quão capaz você se sente para promover a aprendizagem autorregulada de seus alunos?*

2.5 Escala de avaliação da crença de eficácia de professores (WOOLFOLK; HOY, 1990, traduzida e adaptada por BZUNECK; GUIMARÃES, 2003)

Essa escala com 20 itens destina-se a avaliar a crença de eficácia pessoal do professor em relação à sua prática docente e a crença de eficácia dos professores em geral, denominada eficácia do ensino. A análise fatorial exploratória confirmou a presença de dois fatores: eficácia pessoal do professor e eficácia do ensino. O instrumento é do tipo Likert, com seis opções de resposta que podem variar entre “1 - discordo plenamente” até “6 - concordo plenamente”. Não há itens com pontuação invertida, de modo que quanto maior o escore no fator eficácia pessoal (12 itens), melhores serão as crenças de eficácia pessoal para lecionar. Já os itens do fator eficácia do ensino (8 itens) apresentam atitudes negativas dos docentes (ex: culpabilizar os pais e o ambiente familiar

do aluno) diante de adversidades e de outras variáveis que influenciam o processo de aprendizagem, portanto quanto menor a pontuação nesse fator, melhores são as crenças de eficácia dos professores para o ensino. Exemplo dos itens representativos da eficácia pessoal: *Quando um aluno está tendo dificuldade em alguma tarefa, usualmente sou capaz de ajustar a tarefa ao nível do aluno*. Da eficácia do ensino: *Mesmo um(a) professor(a) com boas habilidades de ensino não consegue influenciar muitos alunos*. O valor de alfa de Cronbach foi de 0.91 para a Eficácia Pessoal e, para a Eficácia do Ensino, de 0.65, considerado aceitável em Ciências Humanas, sobretudo no presente caso em que o número de participantes era reduzido (PRIETO; MUÑIZ, 2000).

2.6 Escala de Motivação do Professor para o Ensino (MPE) (OLIVEIRA et al., 2021, no prelo).

Trata-se de um instrumento de avaliação da motivação do professor para o ensino (MPE), segundo as categorias motivacionais da Teoria da Autodeterminação. A análise fatorial exploratória, com base no método das Análises Paralelas (DAMASIO, 2012), resultou a estrutura de dois fatores, representando, respectivamente, os construtos Motivação Autônoma (9 itens), e Motivação Controlada (8 itens). A versão final de 17 itens da escala total apresentou simplicidade e índices de ajuste estimados muito bons. As cargas fatoriais dos itens variaram de 0,54 a 0,88. À pergunta inicial sobre “porque o professor atua no ensino”, um exemplo de item da subescala de motivação autônoma vinha com esta redação: *Sinto-me realizado(a) quando estou ensinando*. De motivação controlada: *Porque lecionando eu me mantenho no emprego*. As respostas dos participantes incidiam num *continuum* de escala tipo Likert de cinco pontos, desde “1 - pouca correspondência” até “5 - total correspondência”. Não há itens com pontuação invertida, de forma que maiores escores no fator motivação controlada indicam que a motivação do professor para o ensino tende a ser influenciada por condições extrínsecas, enquanto pontuações mais altas no fator motivação autônoma significam maior inclinação do professor a ser motivado por razões intrínsecas. O alfa de Cronbach foi de 0.87 para a Motivação Autônoma e 0.81 para a Controlada.

2.7 Escala de Avaliação das Teorias Implícitas de Inteligência (DWECK, 2006, traduzida e adaptada por BORUCHOVITCH, 2009)

O instrumento é composto por oito itens que avaliam a concepção de inteligência das pessoas, examinando se a inteligência é considerada como fixa ou como incremental. As respostas estão organizadas em escala Likert, variando de “1 - concordo plenamente” a “6 - discordo totalmente”. A pontuação pode variar de 8 a 40 pontos com pontuação maior, indicando uma teoria de inteligência mais incremental. Exemplos de itens, respectivamente, das duas concepções de inteligência: *A sua inteligência é algo a seu respeito que você não pode mudar muito; você pode mudar consideravelmente o seu nível de inteligência*. Em estudo inicial com uma amostra brasileira de 107 universitários de Pedagogia (MARINI; BORUCHOVITCH, 2014), o valor de alfa de Cronbach para escala total foi de 0.68, com possibilidades de alcance de 0.77, se fosse retirado um dos itens. Com outra amostra de 884 estudantes brasileiros de diversos cursos de licenciatura, o alfa de Cronbach obtido para escala total foi de 0.84 (BORUCHOVITCH, 2015). Com a presente amostra, o alfa de Cronbach foi de 0.92 para a subescala de inteligência incremental e de 0.90 para a fixa.

2.8 Procedimentos

O projeto foi submetido e aprovado no Comitê de Ética (Processo n. 40695220.3.0000.8142), após consulta às escolas e às diretorias de ensino quanto ao interesse de a pesquisa ocorrer com os professores. Assim, o convite inicial foi enviado aos diretores das instituições que acolheram a pesquisa, e eles consultaram o seu corpo docente acerca do interesse em participar da pesquisa e realizar o curso. Em seguida, foi enviado aos professores das escolas participantes um formulário para que os interessados fornecessem um e-mail para serem contatados para o recebimento de um *link* do primeiro encontro, para que formalizassem o seu interesse em participar e assinassem o TCLE em formulário eletrônico. Muito embora, inicialmente, tenham sido recebidas respostas de 226 professores dispostos a contribuir com a pesquisa, somente 19 professores compareceram, de fato, ao primeiro encontro e mais 2 estiveram presentes numa segunda chance oferecida a todos os ausentes.

Todos os 21 professores que demonstraram interesse em participar e responderam o formulário inicial receberam por e-mail um *link* para um primeiro encontro *online*, por meio da plataforma Zoom. O formulário continha informações detalhadas acerca da pesquisa, tais como: que ela envolveria duas etapas, com duração total de seis semanas, duas horas e meia por sessão, em um dia fixo, das 19h às 21h e 30min; qual seria o conteúdo dos encontros; e quais seriam os professores doutores da equipe que os ministrariam, sob a forma de webinários ou de aulas remotas. Na primeira etapa, acontecida no primeiro dia do curso (pré-teste), foi feita uma coleta de dados com os professores, os quais responderam a instrumentos abertos e fechados e receberam um novo *link* para os encontros subsequentes.

A segunda etapa consistiu em cinco sessões de duas horas e meia de duração cada, uma noite por semana, destinadas ao oferecimento de um curso de formação teórico-prático e autorreflexivo acerca das teorias socio-cognitivas da motivação, da perspectiva da aprendizagem autorregulada e das variáveis psicológicas associadas ao engajamento e ao sucesso escolar. A formação ofertada teve uma dinâmica própria, começando pela reflexão do professor sobre o tema do encontro, seguida de fundamentos teóricos, evidências de pesquisa acerca do tema tratado e de atividades autorreflexivas e teórico-práticas que possibilitassem a aplicação do conteúdo na sala de aula. No último encontro, os professores, além de receberem a formação prevista para aquele momento, responderam novamente os instrumentos do primeiro dia (pós-teste), bem como um questionário complementar com questões referentes à avaliação da qualidade do curso e o impacto dele nas suas formações. Os professores foram informados, no primeiro dia, de que seriam conferidos certificados a todos que participassem com no mínimo 75% de frequência e respondessem aos instrumentos no primeiro e no último dia do encontro.

Os principais temas trabalhados no curso foram: autorregulação da aprendizagem, motivação para aprender; estratégias de aprendizagem; crenças de autoeficácia do professor; regulação da motivação; a teoria da autodeterminação; motivação para o ensino; regulação das emoções e o desempenho escolar. Para cada conteúdo desenvolvido, havia indicação de bibliografia básica e complementar, tendo em vista prover o participante com possibilidades de aprofundamento dos temas. A programação detalhada do curso encontra-se no Quadro 1, no Apêndice A, que pode ser acessado em: <https://bit.ly/37sdgdC>. Teve-se como expectativa melhorar a formação de professores para enfrentar as desigualdades educacionais, agravadas ainda mais pela pandemia.

As coletas de dados inicial, final, o curso em si, bem como a sua avaliação transcorreram sem intercorrências ou problemas. A coleta inicial durou aproximadamente 25 minutos e a final 35 minutos. Os participantes contaram com o apoio da coordenadora do projeto e de estudantes de pós-graduação especialmente treinados para acompanhar a coleta e o curso em todos os 6 encontros. Dos 21 professores participantes no momento inicial, apenas 16 responderam aos questionários finais e ao de avaliação do curso.

2.9 Procedimentos de Análise de Dados

Para analisar os dados quantitativos recorreu-se aos procedimentos da estatística descritiva e inferencial. As médias grupais no pré-teste e no pós-teste em cada uma das escalas foram comparadas pelo teste de Wilcoxon para amostras relacionadas, aí incluído o valor do delta de Cohen. Já para o exame dos dados qualitativos, optou-se pela realização de análise de conteúdo, de forma tradicional, sem emprego de *softwares* (BARDIN, 1991; BERELSON, 1952). As respostas para as questões abertas foram lidas pela coordenadora e por três integrantes da equipe. Foram criadas categorias de respostas para cada uma das questões em função do conteúdo das respostas que emergiram. Elas foram definidas operacionalmente e passaram por releitura, condensação e refinamento. Na sequência, foram submetidas a três juízes que avaliaram 5% das respostas selecionadas aleatoriamente. A concordância entre os pesquisadores e os juízes foi aceitável, acima de 70%. As respostas de cada participante foram analisadas em termos do número de ideias contidas nelas, portanto, foi possível que cada resposta entrasse em mais de uma categoria, se contivesse mais de uma ideia. Sendo assim, para fins de análise, o número de respostas foi usado como critério e pode ser superior ao número de participantes.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da amostra de professores serão apresentados seguindo dois eixos norteadores. Primeiramente, serão descritos os dados qualitativos, provenientes das questões abertas. Na sequência, serão reportados os resultados quantitativos das questões em escalas do tipo Likert.

3.1 Análise qualitativa

A Tabela 1, a seguir, apresenta as categorias criadas para cada uma das questões utilizadas no presente estudo, bem como a frequência e o percentual de respostas no pré-teste e no pós-teste. As definições operacionais e exemplos de resposta podem ser encontradas no Quadro 2, no Apêndice B, que pode ser acessado em: <https://bit.ly/3nQ9GSf>.

Tabela 1 - Categorias criadas a partir das respostas dos professores: frequências de respostas e percentuais no pré-teste e no pós-teste.

1.ª Questão - Na sua opinião, o que é motivação para aprender?				
Categorias	Pré-teste		Pós-teste	
	n	%	n	%
Aproxima-se da definição correta ou define por meio de termos relacionados ao conceito	10	47,6	10	55,6
Confunde o conceito de motivação com o de estratégias para motivar	4	19,1	2	11,1
Redundante, distorcida, confusa ou vaga	7	33,3	6	33,3
Total	21	100	18	100
2.ª Questão - O que você faz para promover a motivação para aprender de seus alunos em sala de aula?				
Despertar o interesse e considerar as vivências dos alunos	11	50	10	52,5
Promoção de autonomia	3	13,7	1	5,3
Valorização das conquistas	1	4,5	0	0
Uso de recursos ou materiais diferentes	5	22,8	6	31,6
Atributos do professor	1	4,5	1	5,3
Uso de feedback	0	0	1	5,3
Vaga ou distorcida	1	4,5	0	0
Total	22	100	19	100
3.ª Questão - Na sua opinião, o que é aprendizagem autorregulada?				
Aproxima-se do conceito ou se utiliza de termos relacionados a ele	9	42,9	11	64,7
Confunde autorregulação com estratégias de aprendizagem ou com abordagem pedagógica	2	9,5	1	5,9
Redundante, distorcida ou vaga	6	28,6	5	29,4
Não sei	4	19,0	0	0
Total	21	100	17	100
4.ª Questão - O que um professor deve fazer para promover a aprendizagem autorregulada em sala de aula?				
Promoção de ambiente autorreflexivo	4	16,0	1	5,3
Promoção de ambiente que favoreça a autonomia do aluno	2	8,0	4	21
Ensino de estratégias autorregulatórias	0	0	2	10,4
Conscientização do aluno sobre a importância da autorregulação e dos processos autorregulatórios	0	0	1	5,3
Apontamento de características ou ações pessoais do professor	4	16,0	1	5,3
Confunde estratégias para promover a autorregulação com estratégias para aprendizagem e com práticas pedagógicas gerais	4	16,0	1	5,3
Confunde com estratégias relacionadas à motivação	4	16,0	6	31,6
Vaga ou distorcida	4	16,0	3	15,8
Não Sei	3	12,0	0	0
Total	25	100	19	100

Nota. O número de respostas obtidas pode ser maior que o número de participantes, porque, em alguns casos, as respostas foram classificadas em mais de uma categoria, conforme o número de ideias que continha.

O objetivo da primeira questão foi investigar se os participantes sabiam o que era motivação para aprender. Os resultados revelaram que, tanto no pré como no pós-teste, a maioria das respostas se aproximou da definição presente na literatura ou conteve termos relacionados ao conceito. Consta-se que houve diminuição das respostas que confundiam a motivação com as estratégias para motivar os alunos, na etapa do pós-teste, quando comparada à do pré-teste. Houve também ligeira redução na frequência das respostas categorizadas como redundantes, distorcidas, confusas ou vagas.

A mudança nas respostas do P19, nos dois momentos da pesquisa, evidencia a evolução de sua concepção após o curso: pré-teste “*um sentido para continuar algo*”; pós-teste “*A Motivação que permite que o aluno se envolva de forma mais profunda, prazerosa e empenhada na aprendizagem*”. É possível que o curso tenha contribuído para as melhoras observadas no pós-teste.

Os resultados da segunda questão, referentes às ações do professor para promover a motivação para aprender dos alunos, indicaram que, tanto no pré como no pós-teste, a maioria dos docentes buscavam conhecer os interesses de seus alunos e contextualizar o conteúdo a ser ensinado, levando em conta a realidade em que os estudantes estão inseridos. Outra estratégia bastante mencionada pelos participantes, nos dois momentos da pesquisa, foi o uso de recursos ou materiais diferentes dos utilizados usualmente nas aulas, como músicas, vídeos, atividades lúdicas e desafios, que podem ter efeito motivacional. A valorização das conquistas dos alunos apareceu apenas no pré-teste. Todavia, o uso do *feedback* que, de acordo com a literatura (BZUNECK, 2010; RYAN; DECI, 2020), é essencial para promover a motivação dos alunos e melhorar seu desempenho, surgiu como uma nova categoria apenas na etapa do pós-teste. Ademais, a frequência das respostas vagas ou distorcidas caiu para zero, no pós-teste. Esses resultados parecem também dar plausibilidade aos benefícios do curso ofertado no qual um dos temas trabalhados foram as estratégias para motivar os alunos.

A título de exemplo, pode-se averiguar o aperfeiçoamento das práticas relatadas pelo P10 para promover a motivação de seus alunos: pré-teste “*Quando é possível, contextualizo o conteúdo e busco tornar significativo aos alunos*”; pós-teste “*Faço uma consulta por meio de diálogo, avaliação diagnóstica dos interesses e temas relacionados ao cotidiano e vivência deles*”. Esses achados mostram que os professores apresentaram conhecimento acerca de como motivar os alunos para aprender, uma vez que nos dois momentos da pesquisa eles mencionaram ações para promover a motivação presentes na literatura como, por exemplo: considerar os interesses e os valores pessoais dos alunos; apoiar a autonomia dos discentes; demonstrar o valor e a utilidade do conteúdo; utilizar embelezamentos e introdução de novidades nas aulas (BZUNECK, 2010; RYAN; DECI, 2020). Todavia, as respostas sugerem que o curso pode ter favorecido para refinar o conhecimento dos professores. No estudo de Machado e Boruchovitch (2021), professores em exercício também relataram utilizar diferentes recursos em suas aulas para motivar os alunos e buscar aproximar o conteúdo à realidade dos estudantes. Esses resultados parecem indicar que os docentes conhecem e empregam práticas para promover a motivação dos estudantes, ainda que alguns tenham dificuldade para definir o que é a motivação para aprender, conforme observado nos resultados da primeira questão do presente estudo. Futuras ações formativas com professores devem dar atenção à aprendizagem de conceitos-chave que possam estar associados à aprendizagem e ao engajamento de estudantes no contexto educativo.

Os resultados da terceira questão, que investigava o conhecimento acerca do conceito de aprendizagem autorregulada, revelaram que, num primeiro momento, boa parte das respostas se aproximou do conceito descrito na literatura. Contudo, muitas foram vagas ou redundantes, ou denotaram um desconhecimento deste conceito, por parte dos professores, de forma explícita. Em menor número, alguns participantes confundiram a autorregulação com estratégias de aprendizagem e com abordagens pedagógicas. Foi interessante notar, entretanto, que, no momento do pós-teste, houve aumento expressivo do número de respostas que se aproximaram do conceito de aprendizagem autorregulada e um incremento na qualidade da definição dada pelos professores. Ressalta-se ainda que, na segunda etapa da pesquisa, não houve mais respostas na categoria “Não sei”. No entanto, como um dado inesperado, o número de respostas redundantes, distorcidas ou vagas foi semelhante ao observado no pré-teste. As respostas dadas pelo P18 são exemplos da mencionada evolução conceitual observada entre os dois momentos da pesquisa, como pode-se perceber a seguir: pré-teste “*(...) suponho que seja uma aprendizagem construída por ba-*

ses ou segmentos pré estabelecidos, com metas claras e objetivas”; pós-teste: “A autorregulação da aprendizagem seria um processo de autorreflexão e ação no qual o aluno pensa, monitora e avalia o seu próprio aprendizado (...)”. De maneira geral, percebeu-se que os professores relataram certo conhecimento, ainda limitado sobre o conceito de aprendizagem autorregulada, mas cujo entendimento pareceu ter sido aperfeiçoado durante o curso.

A quarta questão, que versava sobre o que o professor deve fazer para promover a aprendizagem autorregulada em sala de aula, apresentou, no pré-teste, poucas respostas que realmente possibilitariam a promoção da aprendizagem autorregulada. Tais respostas foram agrupadas nas categorias: promoção de um ambiente autorreflexivo, promoção de ambiente que favoreça a autonomia do aluno e se demonstrar autorregulado. A maioria das respostas não indicou o que o professor deve fazer para promover a aprendizagem autorregulada. Algumas respostas apresentaram confusão conceitual da autorregulação da aprendizagem com outros construtos, como estratégias de aprendizagem, práticas pedagógicas ou estratégias para promover a motivação para aprender. Em quantidade menor, participantes foram vagos em suas respostas e/ou alegaram não saber responder esta questão. Após o curso, as respostas referentes à promoção de um ambiente que favoreça a autonomia do aluno aumentaram. Ademais, na etapa do pós-teste, os participantes que haviam mencionado antes a promoção de um ambiente autorreflexivo evidenciaram melhoras qualitativas em suas respostas, resultando no surgimento de duas novas categorias: uma relacionada ao ensino de estratégias autorregulatórias e outra referente ao fortalecimento da importância da autorregulação e dos processos autorregulatórios como forma de fomentar a autorregulação da aprendizagem dos estudantes. Houve diminuição das respostas que indicavam a necessidade de demonstrar-se autorregulado para promover a autorregulação. Foi possível ainda constatar que houve tímida diminuição de respostas que confundiram autorregulação da aprendizagem com outros conceitos, bem como nas respostas vagas ou distorcidas. Por fim, verificou-se que, no pós-teste, nenhum professor indicou não saber responder esta questão. Os resultados, ora obtidos, mostraram que os participantes tinham, na etapa pré, um conhecimento limitado a respeito de como promover a autorregulação dos alunos. Contudo, confirmaram, de certa forma, a eficácia do curso e sua contribuição para aumentar e aprimorar o conhecimento dessa temática entre os professores participantes. Em linhas gerais, os dados foram semelhantes a outros estudos, o que revela o potencial e a importância das ações formativas acerca da temática da autorregulação da aprendizagem e da motivação para aprender, centradas não só na teoria, mas também na autorreflexão dos participantes formação tanto inicial (BORUCHOVITCH; GANDA, 2013; CEREZO *et al.*, 2019; GANDA; BORUCHOVITCH, 2018) quanto continuada de professores (CLEARY, 2011; GÓES; BORUCHOVITCH, 2022; MACHADO; BORUCHOVITCH, 2021; RANDI, 2004; XU; KO, 2019).

3.2 Resultados quantitativos

A Tabela 2 apresenta os resultados obtidos, em dois momentos, antes e após o curso, com a aplicação das escalas e das duas questões fechadas sobre a crença de eficácia dos professores para motivar e para promover a autorregulação da aprendizagem de seus alunos.

Tabela 2 - Comparação dos escores dos participantes (N=16) nas questões sobre a eficácia do professor para motivar o aluno e promover a autorregulação de sua aprendizagem e nas escalas de: motivação para o ensino, de crenças de eficácia pessoal e no ensino e de concepção de inteligência, no pré-teste e o pós-teste.

Variáveis	Pré-teste			Pós-teste			Z	p	d	Δ
	M	DP	Variação	M	DP	Variação				
Autoefic. – motivar	3.69	0.60	3.00-5.00	4.06	0.68	3.00-5.00	2.45	0.014	0.75	0.38
Autoefic. – autorreg	4.31	0.79	3.00-6.00	4.81	0.75	4.00-6.00	2.31	0.021	0.68	0.50
Eficácia pessoal	4.14	0.78	2.58-5.33	4.39	0.73	3.08-6.00	1.57	0.116	0.43	0.26
Eficácia ensino	3.63	0.71	2.50-5.13	3.53	0.89	2.00-5.00	1.16	0.248	0.18	-0.10
Motivação Control.	1.95	0.88	1.00-3.75	1.91	0.77	1.00-3.50	0.28	0.776	0.05	-0.05
Motivação Autônoma	4.47	0.44	3.67-5.00	4.50	0.49	3.33-5.00	0.22	0.824	0.08	0.03
Inteligência Fixa	2.75	1.30	1.00-5.00	2.75	1.17	1.00-5.25	0.23	0.819	0.00	0.00
Inteligência Incremental	4.53	0.99	2.00-6.00	4.64	1.01	2,75-6.00	0.95	0.345	0.24	0.11

Legenda: M= Média; Dp= Desvio Padrão; Autoefic. – motivar = autoeficácia para motivar os estudantes; Autoefic. – autorreg = autoeficácia para autorregulação; Eficácia pessoal = Crenças de eficácia pessoal; Eficácia Ensino = Crença de eficácia para o ensino; Motivação control.= Motivação controlada.

* Valor-P referente ao teste de Wilcoxon para amostras relacionadas para comparação das variáveis entre as 2 avaliações.
Z=estatística Z do teste. d-Cohen: tamanho do efeito (effect size) para amostras relacionadas; Δ=Delta.

Fonte: Autores (2023)

Como mostra a Tabela 2, foram significativas as diferenças entre o pré-teste e o pós-teste para cada uma das duas questões referentes às crenças de autoeficácia dos professores para promoverem, respectivamente, a motivação dos alunos para aprender e para autorregular a aprendizagem. Esses resultados apontam para a eficácia do curso de que participaram, quando foram levados a refletir sobre suas próprias capacidades para aquelas ações.

Já nas medidas de crenças de eficácia pessoal e de ensino, não surgiu nenhuma diferença significativa entre o pré-teste e o pós-teste. Todavia, em relação a essas crenças, vale observar que, no pós-teste, a média da eficácia pessoal apresentou pequeno aumento, enquanto a de eficácia para o ensino decaiu. Resultados estes semelhantes aos do estudo original de Bzuneck e Guimarães (2003), no qual os escores médios foram mais elevados na medida de eficácia pessoal. Como os itens do fator eficácia do ensino apresentam atitudes negativas dos docentes diante de adversidades e de outros fatores que interferem no processo de aprendizagem (como os pais e o ambiente familiar do aluno), a pontuação mais baixa nesse fator no pós-teste pode indicar melhora nas crenças dos participantes referentes à eficácia do ensino. Todavia essa interpretação merece cautela e ser alvo da pesquisa futura, em amostras maiores, visto as diferenças encontradas no presente estudo não terem sido significativas.

Ademais, ressalta-se que a medida de eficácia do ensino, que consiste na avaliação dos participantes sobre a autoeficácia dos professores em geral, tem semelhança, a ser examinada com mais cuidado, com as medidas de eficácia coletiva (ver, por ex., BANDURA, 2006; TSCHANNEN-MORAN; BARR, 2004), preconizadas na literatura como um construto merecedor de atenção (BZUNECK; GUIMARÃES, 2009). De resto, vale ter presentes as descobertas de Soncini *et al.* (2021) de que a autoeficácia de professores esteve relacionada com menores índices de exaustão emocional, quanto ao ensino remoto, durante o período de isolamento devido à Pandemia de COVID-19.

Da mesma forma, na avaliação da motivação para o ensino, permaneceram em níveis estáveis, do pré-teste para o pós-teste, as medidas em motivação controlada e motivação autônoma. Todavia, nos dois momentos,

foram mais altos os escores em motivação autônoma do que na controlada, o que indica motivação de melhor qualidade entre os professores da amostra. Entretanto, como Pelletier *et al.*, (2002) demonstraram, professores em geral sofrem pressões de cima e de baixo, uma condição que tende a promover mais a forma controlada de motivação em seu trabalho. Mesmo que se exclua a presença do viés autosservidor, pelo qual os professores teriam dado uma versão socialmente mais aceitável de sua motivação, o dado da alta incidência de motivação autônoma para o ensino pode ser interpretado em função das características da presente amostra. Os 21 professores que aceitaram participar do estudo apresentaram-se voluntariamente, uma condição indicadora de valorização do ensino e desejo de melhora, o que é compatível com a regulação identificada própria da motivação autônoma (RYAN; DECI, 2020). Estudos como os de Ahn *et al.* (2021), Guimarães e Boruchovitch (2004) e de Vermote *et al.* (2020) mostram como professores assim motivados adotam práticas de ensino que favorecem significativamente a motivação autônoma de seus alunos, com reflexos positivos no desempenho escolar.

Comentários similares podem ser aplicados aos presentes resultados da prevalência da concepção de inteligência como passível de ser modificada pela experiência educativa, alinhando-se com os resultados de Longato e Barrera (2014). Boruchovitch (2009) argumentou que educadores que consideram a inteligência passível de ser desenvolvida envidam esforços nessa direção para com os alunos, o que maximiza sua capacidade de aprender. Bons resultados nas aprendizagens, por sua vez, alimentam o senso de competência, componente crítico da motivação autônoma (RYAN; DECI, 2020). Assim, foi interessante perceber que os professores terminaram o curso, reportando se sentirem significativamente mais capazes de promover a motivação e a autorregulação dos seus alunos. Os tamanhos dos efeitos foram médios para as duas questões do tipo Likert. É animador, por um lado, identificar que um curso de breve duração pode ter melhorado as crenças de autoeficácia de professores, em exercício, para ações essenciais para a aprendizagem de qualidade e engajamento escolar de seus alunos. Por outro, é de inegável satisfação, que os professores da amostra, no tempo pré, pareciam já possuir crenças motivacionais e concepções de inteligência favoráveis à aprendizagem de seus alunos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo identificou que os professores da amostra já traziam consigo crenças motivacionais, autoeficácia pessoal e para o ensino e teorias implícitas sobre a natureza da inteligência que merecem ser consideradas como muito adaptadoras e promissoras no sentido de promover o engajamento de seus estudantes em comportamentos motivados e autorregulados. Evidenciou também que, mesmo já tendo essas qualidades fundamentais para fomentar o sucesso escolar de seus alunos, os professores da amostra se beneficiaram muito do curso, mesmo que de curta duração, de caráter teórico-reflexivo em conteúdos motivacionais e relacionados à aprendizagem autorregulada, sobretudo em um aspecto que é o aumento da crença quanto à sua capacidade de promover a motivação e a autorregulação de seus alunos. A motivação do professor para o ensino e suas crenças de autoeficácia exercem impacto na sua prática pedagógica e na aprendizagem dos seus alunos (ZEE; KOOMEN, 2016).

Quando se examinam possíveis benefícios do curso, é essencial destacar uma característica fundamental que foi o fato de ele ter sido ministrado com o foco em dupla vertente: o professor como estudante e como profissional. As pesquisas mostram a necessidade de compreender as crenças dos professores como estudantes e de se examinar como se dá o seu processo de aprendizagem, além do como eles devem se preparar para ensinar. Destacam também a relevância do fomento à reflexão em espaços de formação inicial e continuada de professores (CALLAN; SHIM, 2019; CLEARY, 2011; KRAMARSKI; KOHEN, 2016; LAWSON *et al.*, 2018; RANDI, 2004).

Considerando o possível impacto positivo que o curso teve, por um lado, recomenda-se que mais propostas como essa sejam implementadas e com um número maior de professores. Seria igualmente importante que futuras pesquisas sejam delineadas de forma a incluir também gestores, tendo em vista seus possíveis interesses e necessidades de aprender os conteúdos programáticos e a metodologia de trabalho com eles para que possam atuar no sentido de reoferta da formação recebida, em suas escolas, já que possuem forte potencial multiplicador. Por outro lado, há que se pensar em formas de ajudar os professores em seu dia a dia de sala de aula sem, contu-

do, criar demandas adicionais geradas por cursos de formação. Neste sentido, os pesquisadores devem se aproximar mais dos contextos educativos e auxiliar professores, entendendo suas demandas e mostrando-lhes as evidências de pesquisa, valendo-se de delineamentos de estudos mais dinâmicos e orientados à pesquisa-ação. Essa aproximação, sempre muito desejada e necessária, pode ser particularmente mais útil e valiosa, neste contexto de pandemia e pós-pandemia, no qual os desafios a serem enfrentados no âmbito educacional só aumentaram.

A despeito dos resultados inicialmente animadores ora encontrados, foram várias as dificuldades encontradas e as limitações do presente estudo que merecem ser alvo da agenda de pesquisa futura. Quando se leva em conta o número inicial de interessados (226 professores) e, de fato, só 21 se inscreveram, bem como 16 completaram o curso, torna-se evidente a não representatividade da amostra e a impossibilidade de generalizar os resultados. Ademais, a não inclusão de um grupo de controle no estudo permitiu que somente as comparações entre os tempos pré e pós curso fossem analisadas, não se podendo assegurar que os ganhos obtidos de conhecimento e melhorias nas crenças se devam exclusivamente ao curso. Ainda, como a presente pesquisa se baseou no emprego apenas de instrumentos de autorrelato, não se pode descartar a hipótese de que tenha havido desejabilidade social nas respostas. O pouco tempo de curso, certamente dificultou a absorção do conteúdo de forma mais profunda e obrigou a desconsiderar outras variáveis essenciais relacionadas ao engajamento e ao sucesso escolar de estudantes. Não se pode deixar de levar em conta que a pesquisa foi também atravessada pelo contexto da pandemia, que gerou inegáveis desafios à prática pedagógica.

Assim, espera-se que a presente pesquisa instigue a realização de outras mais que superem as limitações deste estudo. Investigações em amostras maiores, que incluam grupos de controle e realizem observação de comportamento dos professores em situação de aprendizagem e em sala de aula são muito bem-vindas e necessárias. Aliado a esses pontos, é essencial também que se aumente o número de crenças motivacionais e autorregulatórias a serem investigadas, bem como que elas possam ser examinadas à luz das características demográficas dos participantes que, muito provavelmente, poderiam trazer *insights* sobre grupos-alvo de professores que mereçam ser foco maior de atenção e intervenção. A incorporação destas recomendações no delineamento de pesquisas futuras muito contribuirá não só para o avanço do conhecimento referente à formação continuada de professores no País, mas também para a adoção de um enfoque preventivo que melhore a formação daqueles que desejam ser professores.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem à Rede Nacional de Ciência para Educação (Rede CpE) e ao Instituto Ayrton Senna (IAS) pelo apoio financeiro concedido para a realização da pesquisa retratada no artigo (Edital 001-Motivação no Contexto Escolar).

REFERÊNCIAS

AHN, I.; MING CHIU, M.; PATRICK, H. Connecting Teacher and Student Motivation: Student-Perceived Teacher Need-Supportive Practices and Student Need Satisfaction. **Contemporary Educational Psychology**, v. 64, p. 101950, jan. 2021.

ARCOVERDE, A. R. S. **Estratégias de estudo e de aprendizagem e crenças de autoeficácia de estudantes de licenciatura: caracterização e intervenção**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2021.

BANDURA, A. Guide for creating self-efficacy scales. In: PAJARES, F.; URDAN, T. (Eds.). **Self-efficacy beliefs of adolescents**. [s.l.] Information Age Publishing., 2006. p. 307–337.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1991.

BERELSON, B. **Content analysis in communication research**. New York: Hafner Press, 1952.

BORUCHOVITCH, E. Inteligência e motivação: perspectivas atuais. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (Eds.). **A Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea**. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 95–115.

BORUCHOVITCH, E. **Aprendizagem autorregulada: um estudo sobre as suas principais dimensões em estudantes universitários brasileiros**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SER ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO. Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2015.

BORUCHOVITCH, E.; GANDA, D. R. Fostering Self-Regulated Skills in an Educational Psychology Course for Brazilian Preservice Teachers. **Journal of Cognitive Education and Psychology**, v. 12, n. 2, p. 157–177, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações Gerais para Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica**. Brasília. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Programa Institucional de Fomento e Indução da Inovação da Formação Inicial Continuada de Professores e Diretores Escolares**. Brasília, 2021.

BZUNECK, J. A. Como motivar os alunos? Sugestões Práticas. In E. Boruchovitch, J. A. Bzuneck, & S. E. R. Guimarães, (Orgs.), **Motivação para Aprender: Aplicações no Contexto Educativo**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 13-42.

BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. É. R. Crenças de eficácia de professores: validação da escala de Woolfolk e Hoy. **Psico-USF**, v. 8, n. 2, p. 137–143, dez. 2003.

BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. É. R. Eficácia coletiva dos professores e implicações para o contexto educacional brasileiro. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 10, p. 1, 6 nov. 2009.

CALLAN, G. L.; SHIM, S. S. How Teachers Define and Identify Self-Regulated Learning. **The Teacher Educator**, v. 54, n. 3, p. 295–312, 18 jun. 2019.

CEREZO, R.; FERNÁNDEZ, E.; AMIEIRO, N.; VALLE, A.; ROSÁRIO, P.; NÚÑEZ, J. C. El papel mediador de la autoeficacia y la utilidad entre el conocimiento y el uso de estrategias de autorregulación del aprendizaje. **Revista de Psicodidáctica**, v. 24, n. 1, p. 1–8, jan. 2019.

CLEARY, T. J. Professional development needs and practices among educators and school psychologists. **New Directions for Teaching and Learning**, v. 2011, n. 126, p. 77–87, jun. 2011.

COUTINHO, C.; MIRANDA, A. C. G. Formação inicial de professores de Ciências da Natureza: relatos de uma prática docente diferenciada. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 2, n. 2, p. 221–231, 19 set. 2019.

DAMASIO, B. F. Uso da análise fatorial exploratória em psicologia. **Avaliação Psicológica**, v. 11, n. 2, p. 213–228, 2012.

DWECK, C. S. **Mindset: the New Psychology of Success**. New York: Random House, 2006.

FRISON, L. M. B. Autorregulação da aprendizagem: abordagens e desafios para as práticas de ensino em contextos educativos. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 21, n. 1, p. 1, 4 Maio 2016.

GANDA, D. R.; BORUCHOVITCH, E. Promoting Self-regulated Learning of Brazilian Preservice Student Teachers: Results of an Intervention Program. **Frontiers in Education**, v. 3, 12 fev. 2018.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, v. 1, n. 2, p. 161–171, 23 maio 2016.

GÓES, N. M.; BORUCHOVITCH, E. Efeitos positivos de um programa de intervenção para o fortalecimento das estratégias de aprendizagem de professores do Ensino Médio brasileiro. **Pro-Posições**, v. 33, 2022.

GUIMARÃES, S. É. R.; BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 17, n. 2, p. 143–150, 2004.

KAULFUSS, M. A.; BORUCHOVITCH, E. Atribuições causais de professores para o sucesso e o fracasso em ensinar. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 2, p. 321–328, ago. 2016.

KRAMARSKI, B.; KOHEN, Z. Promoting preservice teachers' dual self-regulation roles as learners and as teachers: effects of generic vs. specific prompts. **Metacognition and Learning**, v. 12, n. 2, p. 157–191, 27 set. 2016.

LAWSON, M. J.; VOSNIADOU, S.; DEUR, P. V.; WYRA, M.; JEFFRIES, D. Teachers' and Students' Belief Systems About the Self-Regulation of Learning. **Educational Psychology Review**, v. 31, n. 1, p. 223–251, 11 out. 2018.

LONGATO, C. R.; BARRERA, S. D. Teorias implícitas de professores sobre a natureza, origem e desenvolvimento da inteligência. **Psicologia e Pesquisa**, v. 8, n. 2, p. 135-143, dez. 2014.

MACHADO, A. C. T. A. **Como motivar estudantes**: a eficácia de um programa autorreflexivo desenvolvido para a capacitação de professores em teorias sociocognitivas da motivação. 2017. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

MACHADO, A. C. T. A.; BORUCHOVITCH, E. Formação docente: efeitos de um programa autorreflexivo de intervenção em teorias sociocognitivas da motivação. **Pro-Posições**, v. 32, n. e20200101, 2021.

MACHADO, A. C. T. A.; RUFINI, S. E.; MACIEL, A. G.; BZUNECK, J. A. Estilos motivacionais de professores: preferência por controle ou por autonomia. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 32, n. 1, p. 188–201, 2012.

MACIEL, A. G. **Autorregulação da aprendizagem no ensino superior: uma proposta de intervenção colaborativa**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

MARINI, J. A. DA S.; BORUCHOVITCH, E. Self-Regulated Learning in Students of Pedagogy. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 24, n. 59, p. 323–330, dez. 2014.

MEDEIROS, E. A. DE; AGUIAR, A. L. O. Formação inicial de professores da educação básica em licenciaturas de universidades públicas do Rio Grande do Norte: estudo de currículos e suas matrizes curriculares. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 13, n. 3, p. 10238–1045, 3 jul. 2018.

OLIVEIRA, P. C.; RUFINI, S. E.; BZUNECK, J. A. Teacher motivation for teaching: Validity evidences for a Questionnaire. 2021. (no prelo).

PELLETIER, L. G.; SÉGUIN-LÉVESQUE, C.; LEGAULT, L. Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. **Journal of Educational Psychology**, v. 94, n. 1, p. 186–196, 2002.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Ed.). **Saberes Pedagógicos e atividades Docente**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 15–34.

PRIETO, G.; MUÑIZ, J. Un modelo para evaluar la calidad de los tests utilizados en España. **Papeles del Psicólogo**, n. 77, p. 65–72, 2000.

RANDI, J. Teachers as Self-Regulated Learners. **Teachers College Record**, v. 106, n. 9, p. 1825–1853, set. 2004.

ROSA, G. S. G.; FRISON, L. M. B. Atuação docente no ciclo de alfabetização: Eixos que potencializam a aprendizagem autorregulada. **Revista Teias**, v. 17, n. 47, 2016.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. **Contemporary Educational Psychology**, v. 61, n. 1, abr. 2020.

SANTOS, O. J. X. DOS; BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e aprender a aprender: concepções e conhecimento de professores. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 31, n. 2, p. 284–295, 2011.

SONCINI, A.; POLITI, E.; MATTEUCCI, M. C. Teachers navigating distance learning during COVID-19 without feeling emotionally exhausted: The protective role of self-efficacy. **School Psychology**, v. 36, n. 6, p. 494–503, nov. 2021.

TSCHANNEN-MORAN, M.; BARR, M. Fostering Student Learning: The Relationship of Collective Teacher Efficacy and Student Achievement. **Leadership and Policy in Schools**, v. 3, n. 3, p. 189–209, set. 2004.

VERMOTE, B.; AELTERMAN, N.; BEYERS, W.; APER, L.; BUYSSCHAERT, F.; VANSTEENKISTE, M. The role of teachers' motivation and mindsets in predicting a (de)motivating teaching style in higher education: a circumplex approach. **Motivation and Emotion**, v. 44, n. 2, p. 270–294, abr. 2020.

WOOLFOLK, A. E.; HOY, W. K. Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. **Journal of Educational Psychology**, v. 82, n. 1, p. 81–91, 1990.

XU, H.; KO, P. Y. Enhancing teachers' knowledge of how to promote self-regulated learning in primary school students: A case study in Hong Kong. **Teaching and Teacher Education**, v. 80, p. 106–114, abr. 2019.

ZEE, M.; KOOMEN, H. M. Y. Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being. **Review of Educational Research**, v. 86, n. 4, p. 981–1015, 9 jul. 2016.

Link 1 <https://bit.ly/37sdgdC>

Link 2 <https://bit.ly/3nQ9GSf>