



INSTITUTO SUPERIOR
DE CIÊNCIAS SOCIAIS
E POLÍTICAS
UNIVERSIDADE DE LISBOA

U LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA

A obrigatoriedade do teletrabalho no contexto da pandemia COVID- 19: influência sobre o chamamento e a motivação dos professores

Ana Carina Penedo Silva

Orientador: Prof. Doutora Liliana Alexandra de Pinto Ferreira Pitacho

Coorientador: Prof. Doutora Sónia P. Gonçalves

Dissertação para obtenção de grau de Mestre em Políticas de Desenvolvimento de
Recursos Humanos

Lisboa
2026



INSTITUTO SUPERIOR
DE CIÊNCIAS SOCIAIS
E POLÍTICAS
UNIVERSIDADE DE LISBOA

U LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA

A obrigatoriedade do teletrabalho no contexto da pandemia COVID- 19: influência sobre o chamamento e a motivação dos Professores

Ana Carina Penedo Silva

Orientadora: Prof. Doutora Liliana Alexandra de Pinto Ferreira Pitacho

Coorientadora: Prof. Doutora Sónia P. Gonçalves

Dissertação para obtenção de grau de Mestre em Políticas para o
Desenvolvimento de Recursos Humanos

Presidente: Doutora Helena Maria Águeda Marujo, Professora Associada do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa;

Vogais: Doutora Liliana Alexandra de Pinto Ferreira Pitacho, Professora Adjunta Convidada na Escola Superior de Ciências Empresariais do Instituto Politécnico de Setúbal, na qualidade de Orientadora;

Doutora Maria de Lurdes Barroso Simão, Professora Auxiliar Convidada do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa.

Lisboa
2026

Agradecimentos

Ao finalizar esta dissertação e, conseqüentemente, este ciclo de estudos, abre-se uma nova etapa na minha vida. Muitas pessoas foram fundamentais para o meu percurso e para o sucesso alcançado, tanto no âmbito académico como pessoal.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à Professora Liliana Pitacho, orientadora, mentora e guia deste trabalho. A sua visão e apoio foram fundamentais para a definição do foco desta investigação. Agradeço sinceramente pela sua sabedoria, pelo incentivo contínuo e por acreditar no potencial deste trabalho desde o seu início.

Gostaria de expressar ainda de expressar o meu profundo agradecimento à Professora Rosário Ramos, a minha primeira orientadora indicada pelo ISCSP, pela sua orientação inicial e por ter sugerido o estudo sobre os professores.

A Professora Sónia Gonçalves, que agora na reta final passou a minha coorientadora, foi sempre um apoio constante para mim e para todos os meus colegas de curso. A sua disponibilidade e preocupação genuína comigo e outros colegas foram fundamentais para o meu percurso escolar desde a licenciatura até ao mestrado.

Ao refletir sobre o meu percurso académico, não posso deixar de mencionar Teresa Gago, minha colega e amiga desde a licenciatura. A sua amizade, apoio, paciência e todas as experiências que partilhámos ao longo destes anos foram inestimáveis. Foi um privilégio trilhar este caminho ao seu lado. Também gostaria de destacar Fábio Ribeiro, meu colega, cuja paciência e determinação foram fundamentais. Ele foi o meu “cavalo de corrida”, sempre um passo à frente, abrindo o caminho para o sucesso.

Ao meu namorado, Rogério Gomes, um agradecimento especial pelo amor, paciência e compreensão demonstrados durante os momentos mais desafiadores desta dissertação. O teu apoio inabalável e a tua presença constante foram fundamentais para que eu pudesse alcançar este marco. A tua confiança em mim inspirou-me a perseverar e a dar o meu melhor, mesmo nos momentos de maior dificuldade.

Gostaria de expressar o meu profundo agradecimento aos meus colegas de trabalho e amigos, cujo apoio foi decisivo ao longo desta jornada. Em particular, quero destacar Gonçalo Rijo, cujo incentivo crucial foi determinante para que eu retomasse os estudos. A tua motivação constante e o teu encorajamento inabalável foram fundamentais para que eu persistisse e alcançasse este objetivo. Quero também agradecer a Hugo Cristina, cuja visão positiva e



INSTITUTO SUPERIOR
DE CIÊNCIAS SOCIAIS
E POLÍTICAS
UNIVERSIDADE DE LISBOA

U LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA

constante otimismo foram uma fonte de inspiração contínua, e a Rui Pinheiro, pela sua presença e amizade constantes, que tanto valor trouxeram ao meu percurso.

A todos, a minha sincera gratidão por terem contribuído de forma tão significativa para este percurso académico.

AGRADECIMENTOS	I
RESUMO	VI
ABSTRACT	VII
1. INTRODUÇÃO	1
2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
2.1. TELETRABALHO	3
2.1.1. CONCEITO DE TELETRABALHO	3
2.1.2. O TELETRABALHO NOS PROFESSORES	6
2.2. CHAMAMENTO	8
2.2.1. DEFINIÇÃO DE CHAMAMENTO	8
2.2.2. CHAMAMENTO NOS PROFESSORES	10
2.3. MOTIVAÇÃO	10
2.3.1. TEORIAS DA MOTIVAÇÃO	11
2.3.2. MOTIVAÇÃO NOS PROFESSORES	12
3. HIPÓTESES DO ESTUDO	16
4. METODOLOGIA	20
4.1. AMOSTRA	21
4.2. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	21
4.2.1. QUESTIONÁRIO APLICADO	22
4.2.2. ESCALA DE QUALIDADE DE TELETRABALHO	25
4.2.2. ESCALA DE CHAMAMENTO	26
4.2.3. ESCALA DE MOTIVAÇÃO DOCENTE	26
4.2.5. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	27
4.2.6. QUESTÃO ABERTA	28
5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS	29
5.1. ANÁLISE DESCRITIVA	29



INSTITUTO SUPERIOR
DE CIÊNCIAS SOCIAIS
E POLÍTICAS
UNIVERSIDADE DE LISBOA

U LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA

5.2. ANÁLISE CORRELACIONAL	34
5.3. ANÁLISE DAS HIPÓTESES	36
5.4. ANÁLISE À QUESTÃO ABERTA	40
6. CONCLUSÕES	44
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47
8. ANEXOS	I

ÍNDICE DE TABELAS

TABELA 1 - TELETRABALHO NO CONTEXTO DOCENTE	7
TABELA 2 - COMPONENTES DA SDT NOS PROFESSORES.....	14
TABELA 3 - ANÁLISE DESCRITIVA DA VARIÁVEL MOTIVAÇÃO DURANTE O TELETRABALHO	30
TABELA 4 - DADOS DESCRITIVOS DAS SUBESCALAS ESCALA DE MOTIVAÇÃO DO DOCENTE	31
TABELA 5 - DADOS DESCRITIVOS DA VARIÁVEL CHAMAMENTO.....	33
TABELA 6 - DADOS DESCRITIVOS DA VARIÁVEL QUALIDADE DE TELETRABALHO.....	33
TABELA 7 - A ANÁLISE CORRELACIONAL ENTRE A QUALIDADE DO TELETRABALHO, O CHAMAMENTO E AS DIMENSÕES DA MOTIVAÇÃO	34
TABELA 8 - A ANÁLISE DE REGRESSÃO DA QUALIDADE DO TELETRABALHO NA MOTIVAÇÃO DOCENTE	36
TABELA 9 - A ANÁLISE RELATIVA À RELAÇÃO ENTRE A QUALIDADE DE TELETRABALHO E CHAMAMENTO	36
TABELA 10 - A ANÁLISE DO CHAMAMENTO COM FATOR PREDITOR DA MOTIVAÇÃO DOCENTE	37
TABELA 11 - RESULTADOS DA REGRESSÃO LINEAR MÚLTIPLA STEPWISE PARA A MOTIVAÇÃO DOCENTE	37
TABELA 12 – ANÁLISE À QUESTÃO ABERTA	40

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 - MODELO CONCEPTUAL PROPOSTO.....	19
FIGURA 2 - EFEITO DE MEDIAÇÃO QUALIDADE DE TELETRABALHO > CHAMAMENTO > MOTIVAÇÃO DOCENTE	38

Resumo

O presente estudo tem como propósito analisar de que forma o teletrabalho influenciou o chamamento e a motivação dos professores no contexto da pandemia de COVID-19. Para tal, recorreu-se a um questionário online aplicado a 625 docentes em Portugal, no qual foram exploradas dimensões como a flexibilidade, a autonomia, o isolamento e os constrangimentos tecnológicos sentidos no ensino remoto.

A análise dos dados incluiu procedimentos descritivos, correlacionais e regressões lineares. Os resultados evidenciaram que a qualidade do teletrabalho está associada a níveis mais elevados de motivação docente, sendo o chamamento um mediador com impacto significativo nesta relação. Verificou-se, ainda, que a flexibilidade e a autonomia constituem fatores que potenciam a motivação e a eficácia, enquanto o isolamento e as dificuldades tecnológicas se destacam como elementos que fragilizam o bem-estar dos professores.

De forma global, este estudo contribui para a literatura sobre teletrabalho no setor educativo, oferecendo evidência empírica acerca dos benefícios e desafios desta modalidade laboral em tempos de crise sanitária.

Palavras-chave: Teletrabalho; Chamamento; Motivação; Professores; Pandemia de COVID-19

Abstract

This study aims to analyse how telework influenced teachers' sense of calling and motivation during the COVID-19 pandemic. To this end, an online questionnaire was administered to 625 teachers in Portugal, addressing dimensions such as flexibility, autonomy, isolation, and technological constraints experienced in remote teaching.

Data analysis included descriptive statistics, correlations, and linear regressions. The findings showed that the telework quality is associated with higher levels of teacher motivation, with calling emerging as a significant mediator in this relationship. Moreover, flexibility and autonomy were identified as factors that strengthen motivation and effectiveness, whereas isolation and technological difficulties proved to undermine teachers' well-being.

Overall, this study contributes to the literature on telework in the education sector by providing empirical evidence of both the benefits and the challenges of this work modality in times of health crisis.

Keywords: Teleworking; Calling, Motivation, Teachers, COVID-19 Pandemic

1. INTRODUÇÃO

A crise provocada pela COVID-19 alterou de forma repentina e profunda a maneira como vivemos, trabalhamos e aprendemos. O encerramento das escolas, necessário para travar a propagação do vírus, levou à adoção generalizada do ensino à distância, colocando os professores perante a exigência de trabalhar remotamente e de comunicar com os alunos exclusivamente por meios digitais (Hermawan, 2021; Hodges et al., 2020). A transição para o ensino remoto colocou desafios significativos aos docentes (Hermawan, 2021). e na sua relação com o trabalho, sobretudo no que se refere ao chamamento e à motivação.

O termo teletrabalho foi inicialmente proposto por Nilles (1988) para designar atividades profissionais realizadas com recurso a tecnologias de telecomunicação em substituição do espaço físico do escritório. Desde então, várias definições foram surgindo, mas todas remetem para formas de trabalho flexíveis, desempenhadas à distância, em regime parcial ou integral, e em locais como a residência, centros satélites ou espaços de clientes (Bosua et al., 2017). A literatura aponta efeitos distintos desta prática: alguns estudos destacam ganhos ao nível da produtividade e da satisfação, enquanto outros salientam riscos como o isolamento social ou as dificuldades na gestão do tempo (Bailey & Kurland, 2002; Gajendran & Harrison, 2007). No caso específico da docência, tais desafios tornam-se ainda mais evidentes dada a natureza eminentemente relacional e presencial da profissão (Koh et al., 2022).

Recentemente, surgiu a qualidade do teletrabalho, compreendida como o conjunto de condições que permite ao trabalhador desempenhar eficazmente as suas funções à distância (Miglioretti et al., 2021). Trata-se de um constructo multidimensional que engloba aspetos como os recursos tecnológicos disponíveis, ter autonomia na gestão das tarefas, a clareza das orientações recebidas, a qualidade da comunicação entre os colegas e superiores e ainda o equilíbrio entre vida pessoal e profissional. Estudos recentes mostram que estas condições têm reflexos diretos na motivação, no bem-estar e no desempenho (Fana et al., 2020; Fernandes et al., 2021; Kniffin et al., 2021). No setor educativo, a qualidade do teletrabalho revela-se especialmente crítica, pois molda a forma como os professores vivenciam o ensino remoto e condiciona a sua capacidade de manter elevados níveis de empenhamento profissional (Wang et al., 2021, 2023).

Paralelamente, o conceito de chamamento assume um papel de relevo nas profissões de natureza vocacional, como é o caso da docência. Wrzesniewski et al. (1997) evidenciam que os profissionais que percecionam o seu trabalho como um chamamento tendem a demonstrar

maior resiliência, na medida em que encontram propósito e significado na sua atividade. Embora o chamamento não é exclusivo de uma profissão, pode ser encontrado em diversas profissões (Duffy & Dik, 2012), em investigações recentes o chamamento tem sublinhado a sua relevância para explicar a dedicação e o compromisso dos professores, sobretudo em contextos adversos como a pandemia COVID-19 (Flores et al., 2021; Shockley et al., 2021).

A motivação, por outro lado, é amplamente reconhecida como um elemento essencial para o desempenho docente e tem sido analisada através da *Self-Determination Theory* (SDT) proposta por Ryan e Deci (2017). A Self-Determination Theory mostra que a motivação pode ser extrínseca ou intrínseca, mas dá particular importância à motivação autodeterminada, que tem sido ligada a níveis mais altos de satisfação, desempenho e bem-estar (Deci et al., 2017; Howard et al., 2025). Em Portugal, estudos realizados durante a pandemia revelam que a passagem repentina para o ensino remoto acentuou conflitos entre vida profissional e pessoal, potenciando desmotivação, stress e insatisfação quando não foram assegurados apoios tecnológicos e institucionais adequados (Andrade & Petiz Lousã, 2021; Carillo et al., 2021; Shockley et al., 2021). Apesar do número crescente de investigações sobre teletrabalho e ensino remoto, continua a verificar-se uma lacuna no estudo do seu impacto no chamamento docente, particularmente no contexto português. Grande parte dos trabalhos tem privilegiado a análise das condições tecnológicas e do bem-estar, mas poucos exploram de que forma estas mudanças afetam a motivação intrínseca e o chamamento para a profissão (Flores et al., 2021; Allen et al., 2020). A ausência de estudos sobre este tema deixa em aberto uma oportunidade importante: produzir conhecimento que ajude a definir políticas educativas mais adequadas (Schleicher, 2020; García & Weiss, 2020). Neste enquadramento, o presente estudo procura analisar a forma como a qualidade do teletrabalho influencia a motivação dos professores, tendo em conta o papel mediador do chamamento. Pretende-se compreender até que ponto a experiência de teletrabalho durante a pandemia se traduziu em consequências significativas para a motivação e para o chamamento dos docentes. Os objetivos específicos passam por: i) avaliar a relação entre qualidade do teletrabalho e motivação; ii) verificar o papel mediador do chamamento; e iii) testar empiricamente este efeito de mediação.

A dissertação divide-se em cinco capítulos: introdução, enquadramento teórico, metodologia, análise e discussão dos resultados. Seguem-se as limitações, com recomendações para futuras investigações, e a conclusão, que resume os principais contributos do estudo.

2.ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. TELETRABALHO

2.1.1 O CONCEITO DE TELETRABALHO

O conceito de teletrabalho foi reforçado na sequência de acontecimentos com efetiva repercussão mundial, como a crise petrolífera surgida em 1973, que gerou uma preocupação em reduzir os gastos com deslocação para o trabalho, levando determinadas funções a serem executadas no domicílio do trabalhador (Rocha & Amador, 2018). Embora o teletrabalho tenha sido discutido pela primeira vez na década de 1950, com Wiener (1961) a falar do conceito de trabalho à distância, foi apenas com a massificação da tecnologia da informação que se começou a visualizar a sua verdadeira implementação. A introdução de computadores pessoais e o conceito de telemática, que combina tecnologias de informação e telecomunicações (Nora & Minc, 1981), foram essenciais para esta transformação.

O teletrabalho consiste em trazer o trabalho para junto do trabalhador, em vez de o forçar a ir ao encontro do seu trabalho (Nilles et al, 1976). Gray, Hodson e Gordon (1993) propuseram que o teletrabalho é uma forma flexível de trabalho que abrange uma ampla gama de atividades, mas que tem sempre em comum o facto de ser realizado à distância, durante uma parte significativa do tempo, em substituição da presença física no local de trabalho tradicional. O teletrabalho pode ser a tempo inteiro ou a tempo parcial, geralmente envolvendo processamento eletrónico de informações e o uso de telecomunicações para manter o contacto entre empregador e funcionário (OECD, 2021).

Um grupo de investigadores (Andrissen, 1991; Gray et al., 1993; Huws, 1994) propôs uma classificação do teletrabalho em termos gerais, que inclui:

Teletrabalho no domicílio, onde as tarefas de trabalho são realizadas em casa, podendo envolver tanto tarefas altamente qualificadas, como programação, quanto funções administrativas básicas.

Teletrabalho em escritórios remotos, onde o trabalho é efetuado em escritórios distantes do escritório principal, como escritórios satélites ou telecentros.

Teletrabalho móvel, que implica deslocações e permanência nas instalações dos clientes, como vendas e consultoria.

Gajendran e Harrison (2007, p.1538) expressam um ponto de vista crítico sobre a pesquisa do teletrabalho, considerando que os últimos vinte anos de estudos apresentam “um refrão comum em revisões incapazes de tirar conclusões consistentes sobre os seus aspetos mais

básicos e consequências". Esta crítica é corroborada por estudos recentes que apontam a dificuldade em conduzir a resultados conclusivos sobre a eficácia, produtividade e bem-estar dos trabalhadores envolvidos em regimes de teletrabalho (Mbonu et al, 2024; Fana et al., 2020).

A pandemia de COVID-19, que começou em 2020, trouxe um aumento abrupto e sem precedentes no teletrabalho, obrigando organizações a adaptarem-se rapidamente a esta nova realidade. O estudo de Kniffin et al. (2021) revelou que, apesar dos desafios iniciais, muitos trabalhadores descobriram benefícios significativos, como uma melhor conciliação entre vida profissional e pessoal e um aumento da autonomia. Além disso, a pesquisa de Wang et al. (2021) indica que, embora o teletrabalho tenha proporcionado flexibilidade, também trouxe desafios relacionados à saúde mental e à desconexão.

Em Portugal, o debate sobre o teletrabalho tem ganho destaque sobretudo desde a pandemia de COVID-19. O Instituto Nacional de Estatística (2021) mostrou que, em 2020, quase dois terços das pessoas que trabalhavam habitualmente a partir de casa viviam na Área Metropolitana de Lisboa. Este resultado sugere que a adoção do teletrabalho não ocorreu de forma equilibrada no território, mas refletiu desigualdades regionais e sociais. A Fundação José Neves (2022, 2024) reforça esta ideia ao indicar que o teletrabalho trouxe benefícios claros, como uma maior flexibilidade e a possibilidade de conciliar melhor vida profissional e pessoal. Porém, os mesmos relatórios apontam fragilidades, sobretudo no que diz respeito à desigualdade de acesso a equipamentos tecnológicos e à literacia digital. No caso da educação, estas dificuldades foram ainda mais evidentes. Muitos professores dependeram do tipo de apoio dado pelas suas escolas e da qualidade das ferramentas disponíveis para conseguirem dar continuidade às aulas (Flores et al., 2021).

Esses estudos sublinham que a experiência do teletrabalho durante a pandemia pode ter um impacto duradouro nas práticas laborais futuras, com muitas organizações a considerar a permanência de modelos híbridos de trabalho como uma forma de responder às novas expectativas dos trabalhadores e às exigências do mercado (OECD, 2021).

A qualidade do teletrabalho tem sido cada vez mais explorada na literatura, sendo entendida como a perceção que os trabalhadores têm das condições que lhes permitem desempenhar eficazmente as suas funções à distância (Miglioretti et al., 2021). Trata-se de um constructo multidimensional que integra fatores como os recursos tecnológicos disponíveis, o grau de autonomia na organização das tarefas, a clareza das orientações recebidas, a qualidade da comunicação com colegas e superiores e o equilíbrio entre vida profissional e pessoal. A

investigação tem mostrado que a qualidade do teletrabalho não se limita apenas a aspetos técnicos, mas depende também da forma como a organização organiza, apoia e regulamenta esta modalidade laboral. Quando estas condições estão asseguradas, verificam-se efeitos positivos na motivação, no bem-estar e no desempenho (Fana et al., 2020; Fernandes et al., 2021; Kniffin et al., 2021). Se existirem défices na qualidade do teletrabalho poderão acentuar o isolamento, a sobrecarga e o stress, comprometendo a sustentabilidade desta prática (Wang et al., 2021, 2023; Eurofound, 2021). Neste sentido, a qualidade do teletrabalho não deve ser analisada apenas do ponto de vista dos trabalhadores e, no caso específico deste estudo, dos docentes. Como sublinham Andrade e Petiz Lousã (2021), os fatores institucionais e organizacionais desempenham um papel determinante e podem potenciar ou limitar a experiência de ensino remoto.

2.1.2. O TELETRABALHO NOS PROFESSORES

O trabalho docente é considerado universalmente essencial, responsável pela natureza e desenvolvimento de cada ser humano (Silva et al., 2022). Embora o teletrabalho não seja uma novidade, a sua implementação em larga escala ocorreu de forma abrupta durante a pandemia de COVID-19. Vários estudos têm demonstrado que a transição para o ensino remoto foi rápida e muito desafiadora para muitos docentes (Alzabin, 2025; Kniffin et al., 2021).

Em março de 2020, em Portugal, as escolas encerraram sob as orientações do governo português, e foi decretado que as aulas se lecionassem de forma remota, utilizando ferramentas digitais como Google Classroom ou Microsoft Teams (Joye et al., 2020). O e-learning foi considerado a melhor maneira de continuar o processo de ensino durante a pandemia (Mailizar et al., 2020; Zawacki-Richter et al., 2020). Os professores, nesta nova realidade, tentaram replicar sua experiência presencial de forma a completar o ano letivo (Flores et al., 2021). Em Portugal, utilizou-se a televisão como recurso educativo através do canal RTP Memória, com a recuperação da conhecida telescola, como forma de complementar as aulas (Joye et al., 2020).

Cardullo et al. (2021) aplicaram o Modelo de Aceitação de Tecnologia Estendida (TAM) de Venkatesh e Davis (2000) para compreender como os professores aceitaram e utilizaram a tecnologia no ensino remoto e como esta foi aceite, a fim de validar a eficácia do ensino remoto durante a pandemia. O estudo incluiu respostas abertas a perguntas como "Que desafios, vantagens e desvantagens teve quando mudou as suas turmas de um ambiente presencial para um remoto?". Os participantes mencionaram que muitos alunos não tinham acesso à internet ou a dispositivos adequados para assistir às aulas; outra resposta comum foi que nem todos faziam login, seja por falta de acesso à internet ou por desmotivação, já que os alunos não sentiam a pressão para cumprir (Cardullo et al., 2021).

Além disso, um estudo de Wang et al. (2023) ressaltou que o impacto emocional foi significativo, com incertezas sobre o retorno às aulas presenciais e sobre como seriam avaliados neste novo sistema que utilizava ferramentas como Zoom ou Webex. Os professores relataram dificuldades em comunicar de forma eficaz e em manter o aproveitamento escolar dos estudantes, ressaltando a necessidade de apoio e formação contínua para lidar com este tipo de situação (Gonçalves, 2020). A adaptação ao teletrabalho na pandemia trouxe desafios e oportunidades, exigindo novas competências aos professores

e bem como afetou o ensino e o bem-estar (Zawacki-Richter et al., 2020). De uma forma sintética foi contruí-se a Tabela 1, para ter uma ideia generalizada de como foi o teletrabalho no contexto docente.

Tabela 1

O teletrabalho no contexto docente

Teletrabalho no contexto docente	Descrição	Autores
Histórico	O teletrabalho em contexto educativo não é novo. Aretio (1994) discutia os primórdios do ensino à distância com o ensino autoguiado. O TES - Telework Education System Project (2000-2003) utilizou plataformas de e-learning na Europa.	Aretio (1994), Paragină, Paragină, Dumitrescu, & Savu (2011)
Implementação Durante a Pandemia	Em 2020, com o encerramento das escolas em Portugal devido à COVID-19, as aulas passaram a ser lecionadas remotamente usando ferramentas como Google Classroom e Microsoft Teams. A televisão, através da telescola no canal RTP Memória, também foi usada como recurso educativo.	Joye et al. (2020), Flores et al (2020)
Desafios Identificados	Desafios incluíram a falta de acesso à internet e dispositivos, dificuldades em manter a motivação dos alunos, e impacto emocional devido à incerteza sobre o retorno às aulas presenciais. Alguns alunos não participavam ativamente nas aulas online devido à falta de acesso ou desinteresse.	Cardullo, Wang, Burton, & Dong (2021), Mailizar, Almanthari, Maulina, & Bruce (2020)
Fatores de Sucesso	Suporte organizacional, aceitação e administração do regime de trabalho pelos supervisores, e facilitação de requisitos tecnológicos adequados são cruciais para o sucesso do teletrabalho. A confiança e a comunicação aberta também são essenciais.	Baruch & Nicholson (1997), Shockley et al (2012), Gajendran & Harrison (2007), Kossek, Lautsch, & Eaton (2006)
Impacto na Produtividade e Bem-estar	Alguns professores relataram aumento de produtividade, enquanto outros enfrentaram dificuldades em manter limites claros entre trabalho e vida pessoal, levando ao stress e ao <i>burnout</i> . A autonomia no trabalho pode melhorar a satisfação e a eficácia.	Golden (2006), Chang et al. (2021), Gajendran & Harrison (2007)

Nota. Elaboração própria.

2.2. CHAMAMENTO

2.2.1 DEFINIÇÃO DE CHAMAMENTO

O conceito de chamamento tem origens religiosas e era interpretado como uma chamada para Deus e para uma vocação (Esteves et al, 2018). De facto, o conceito de chamamento tem profundas raízes religiosas, sendo historicamente interpretado como uma convocação divina para servir a um propósito superior, muitas vezes associado a um chamado de Deus.

Martinho Lutero, uma figura central da Reforma Protestante no século XVI, desempenhou um papel significativo na secularização do conceito de chamamento. Lutero promoveu a ideia de que todas as profissões tinham igual valor aos olhos de Deus e que o trabalho secular poderia ser considerado uma forma de vocação ou chamamento, assim como o trabalho religioso (Nelson, 2011). Esta visão marcou uma mudança importante, sugerindo que a busca por significado e propósito no trabalho não estava limitada à esfera religiosa.

Posteriormente, o conceito de chamamento expandiu-se para abranger uma compreensão mais ampla, associando-se não apenas à satisfação pessoal e à realização, mas também ao alinhamento entre os talentos individuais, as paixões e as contribuições para o bem maior da sociedade (Dobrow & Tosti-Kharas, 2011). Essa evolução reflete uma visão mais inclusiva e acessível do chamamento, onde qualquer tipo de trabalho pode ser considerado uma vocação, desde que haja um sentido de propósito e contribuição (Dik & Duffy, 2009).

Além disso, pesquisas contemporâneas no campo da psicologia vocacional têm examinado como o chamamento se relaciona com a identidade profissional, o *engagement* no trabalho e o bem-estar dos trabalhadores. Duffy e Dik (2013) argumentam que um chamamento para uma carreira pode ser uma fonte significativa de satisfação no trabalho e bem-estar, sugerindo que as pessoas com um forte senso de chamamento para sua profissão são mais propensas a relatar níveis mais altos de felicidade e realização profissional (Allan, Tebbe, & Duffy, 2016). Estudos recentes também confirmam a importância do chamamento na satisfação e no bem-estar no trabalho, especialmente durante a pandemia de COVID-19, quando muitas pessoas reavaliaram o significado das suas carreiras e buscaram maior propósito no trabalho (Kniffin et al., 2021; Cardullo et al., 2021).

No seu estudo, Wrzesniewski et al. (1997) verificaram que aqueles com orientação para o chamamento identificam-se fortemente com o trabalho que realizam e acreditam que o trabalho é fundamental para quem eles são como pessoa. Eles obtêm do trabalho um significado

peçoal e um senso de identidade e veem o trabalho como uma oportunidade de contribuir positivamente para a sociedade.

Embora o trabalho de Wrzesniewski et al. (1997) se concentre mais amplamente na percepção do trabalho através dessas três óticas, o conceito de chamamento é especialmente importante no contexto da educação e do ensino. Os professores, devido à natureza intrinsecamente altruísta e impactante do seu trabalho, estão entre os profissionais mais propensos a ver o seu trabalho como um chamamento uma vez que o ensino reflete um forte alinhamento entre valores pessoais e contribuição social (Wrzesniewski et al., 1997; Hirschi, 2012; Pitacho et al, 2020). Isso deve-se ao forte alinhamento entre os valores pessoais, o desejo de contribuir significativamente para a sociedade e a realização profissional encontrada na educação. O ensino, portanto, não é apenas uma profissão, mas um chamamento que transcende o desejo por ganhos materiais, refletindo um compromisso profundo como desenvolvimento e o bem-estar dos alunos (Hirschi, 2012; Pitacho, 2020). Durante a pandemia de COVID-19, esta visão foi ainda mais reforçada, com muitos professores enfrentando desafios significativos ao adaptar-se ao ensino remoto, enquanto mantinham o seu compromisso com a educação e o apoio aos alunos (Flores et al, 2021; Cardullo et al., 2021).

2.2.2. CHAMAMENTO NOS PROFESSORES

O chamamento é frequentemente descrito como uma dimensão central da docência, traduzindo-se numa perceção de vocação, compromisso e sentido de missão associado ao ato de ensinar (Palma & Lopes, 2012; Sánchez-Tarazaga et al., 2023). Professores que encaram a profissão como um chamamento, tal como outros profissionais tendem a encontrar no trabalho propósito e significado, o que reforça a dedicação e a resiliência perante os desafios do quotidiano escolar (Wrzesniewski et al., 1997).

A pandemia de COVID-19 veio colocar esta ligação vocacional em evidência. A transição repentina para o ensino remoto, assente em plataformas digitais como Google Classroom, Teams ou Zoom, implicou mudanças profundas e inesperadas na prática docente (Kniffin et al., 2021; Kröner et al., 2023; Gonçalves, 2020). Muitos professores sentiram-se sobrecarregados, enfrentando incertezas e dificuldades de comunicação com os alunos (Chaudhary et al., 2022). Apesar disso, o chamamento revelou-se um fator essencial para manter o envolvimento profissional, permitindo que os docentes se adaptassem e continuassem a assegurar a aprendizagem em tempos de crise (Cardullo et al., 2021; Flores et al., 2021).

Neste sentido, a experiência da pandemia mostrou que o chamamento dos professores não é apenas uma dimensão subjetiva da sua relação com o trabalho, mas também um recurso crucial para sustentar a motivação e a continuidade educativa em contextos adversos.

2.3. MOTIVAÇÃO

A motivação tem sido amplamente estudada e interpretada de diversas formas na literatura académica (Gagné & Deci, 2005; Pereira et al., 2022). Sentir-se motivado implica um impulso interno que nos encoraja a agir, enquanto a ausência desse impulso, ou a desmotivação, é marcada pela falta de inspiração ou vontade de realizar ações. Indivíduos motivados, por outro lado, são aqueles que se sentem impulsionados ou estimulados a alcançar objetivos específicos (Ryan & Deci, 2017; Schunk et al., 2020). Estudos recentes têm mostrado que a motivação é influenciada por fatores contextuais e sociais, sugerindo que a criação de um ambiente propício pode aumentar significativamente a motivação intrínseca dos indivíduos (Gencoglu et al., 2025).

2.3.1 TEORIAS DA MOTIVAÇÃO

No âmbito dos estudos sobre motivação, a escola das relações humanas destaca a importância da motivação individual para compreender a dinâmica de grupos e organizações. As teorias da motivação fornecem uma base para entender o que impulsiona os indivíduos a agir, abordando diversos fatores que influenciam o comportamento humano.

A Teoria da Hierarquia de Necessidades, proposta por Maslow (1943), sugere que as necessidades humanas estão organizadas em uma hierarquia que vai desde as necessidades fisiológicas básicas até à autorrealização. Esta teoria foi revisada por Alderfer (1969), que a consolidou em três categorias: existência, relacionamento e crescimento. Estudos recentes continuam a explorar e validar esses conceitos, destacando sua relevância no contexto contemporâneo (Gawel, 2021).

A Teoria das Expectativas, desenvolvida por Vroom (1995), propõe que a motivação é determinada pela expectativa de que um esforço levará a um desempenho esperado e que esse desempenho será seguido por uma recompensa desejada. Pesquisas atuais mostram que essa teoria ainda é aplicável, especialmente no ambiente de trabalho moderno, onde as expectativas e recompensas estão mais ligadas a desempenho e produtividade (Miner, 2020).

A Teoria da Equidade, proposta por Adams (1965), sugere que os indivíduos são motivados pelo sentido de justiça nas suas relações com os outros. Os indivíduos avaliam a equidade comparando o seu próprio rácio esforço–recompensa com o dos outros, e a iniquidade pode motivar mudanças de comportamento no sentido de restabelecer a equidade. Estudos recentes confirmam que a justiça organizacional continua a ser um fator crítico na motivação e na satisfação no trabalho (Colquitt et al., 2019).

A Teoria do Reforço, associada a B.F. Skinner (1953), fundamenta-se no behaviorismo e sugere que o comportamento é determinado pelas suas consequências. Comportamentos reforçados positivamente ou negativamente tendem a ser repetidos, enquanto aqueles que não são reforçados ou são punidos tendem a ser eliminados. Pesquisas recentes no campo da psicologia comportamental continuam a validar e expandir essa teoria, destacando a sua aplicabilidade em diversas áreas (Luthans & Youssef-Morgan, 2017).

Hernández (2022) investiga os obstáculos e os elementos que moldam o ânimo dos docentes durante a crise sanitária provocada pela COVID-19. Utilizando o arcabouço teórico sobre as necessidades humanas de Maslow, Hernández destaca que cada pessoa enfrenta limitações na busca pelos seus propósitos, dedicando-lhes significativa energia, especialmente

no contexto profissional. O cenário de atuação, particularmente durante a pandemia de COVID-19, emergiu como um fator determinante que influenciou a predisposição dos professores para cumprir as suas obrigações e envolver-se de forma proativa (Hernández, 2022).

A Teoria dos Dois Fatores de Herzberg (1959) distingue entre fatores intrínsecos e extrínsecos ao analisar o que motiva os indivíduos no ambiente de trabalho. Fatores intrínsecos, como realização pessoal e reconhecimento, aumentam a satisfação e motivação dos funcionários. Por outro lado, fatores extrínsecos, como condições de trabalho e salário, podem prevenir a insatisfação, mas não necessariamente promovem maior satisfação (Herzberg, 1959). Estudos recentes continuam a aplicar essa teoria em diferentes contextos, evidenciando a sua relevância (Sachau, 2007).

A Teoria da Autodeterminação (Self-Determination Theory - SDT) de Deci e Ryan (1995) explora a motivação humana sob a ótica da escolha pessoal, do interesse intrínseco e do bem-estar psicológico. Esta teoria destaca a importância da motivação intrínseca, derivada do prazer e satisfação encontrados na própria atividade, sem depender de incentivos externos. A motivação autodeterminada, caracterizada por um locus de causalidade interno, contrasta com a motivação extrínseca, impulsionada por recompensas ou pressões externas (Deci & Ryan, 2000). Pesquisas recentes continuam a validar a SDT, destacando a sua aplicabilidade em ambientes educacionais e profissionais (Ryan & Deci, 2020).

2.3.2. MOTIVAÇÃO NOS PROFESSORES

Aplicando a teoria de Herzberg ao contexto dos professores, podemos compreender que a motivação e a satisfação destes profissionais são influenciadas tanto por fatores intrínsecos como extrínsecos. Segundo Herzberg (1966), o sentimento de realização ao contribuir para o desenvolvimento dos alunos, o reconhecimento do trabalho por parte de colegas, pais e da instituição educacional, assim como as oportunidades de desenvolvimento profissional e crescimento na carreira, são fundamentais para a motivação intrínseca dos professores. Estudos recentes confirmam que esses fatores são cruciais para promover uma alta satisfação no trabalho, pois estão ligados à natureza do trabalho e ao prazer de cumprir tarefas desafiadoras e significativas (Oliveira, 2021).

Os fatores extrínsecos, como um ambiente de trabalho seguro e saudável, políticas institucionais justas, salários adequados e relações harmoniosas com colegas e administração, são essenciais para evitar a insatisfação. A ausência desses fatores pode resultar em

desmotivação e insatisfação entre os professores, afetando negativamente o seu desempenho e bem-estar (Soares, 2020). Estudos recentes destacam que o reconhecimento e o apoio da administração escolar são vitais para sustentar a motivação dos professores, reforçando a autoestima e promovendo um ambiente de trabalho colaborativo e produtivo (Silva et al., 2022).

Mertler (2020) reforça a importância das condições de trabalho, incluindo a segurança e o ambiente físico da escola, para a satisfação dos professores. Políticas institucionais justas e transparentes contribuem para um clima organizacional positivo, essencial para manter a moral dos professores elevada (Ingersoll, 2021). Além disso, salários adequados são fundamentais para garantir que os professores se sintam valorizados e respeitados (Dinham & Scott, 2020). Relações harmoniosas com colegas de trabalho e a administração escolar também são cruciais, com a cooperação e o suporte entre colegas a melhorarem significativamente o ambiente de trabalho (Williamson & Blackburn, 2023).

Também Gultekin e Acar (2014) observam que tanto os fatores intrínsecos como os extrínsecos influenciam a motivação dos professores. O sentimento de realização ao contribuir para o desenvolvimento dos alunos e o reconhecimento do trabalho são fundamentais para a motivação intrínseca. Estes elementos podem levar os professores a sentirem-se valorizados e satisfeitos com a sua profissão.

Davoglio e Santos (2022), ao aplicarem a Teoria da Autodeterminação (*Self-Determination Theory*; SDT) ao contexto dos professores, enfatizam que a motivação autodeterminada dos docentes é crucial para o seu *engagement* profissional e satisfação no trabalho. Quando os professores operam a partir de um locus de causalidade intrínseco, tendem a mostrar um maior nível de reflexão e consciência sobre as suas escolhas e ações, facilitando um processo contínuo de autoconhecimento e desenvolvimento profissional (Ryan & Deci, 2017).

A SDT aborda três necessidades psicológicas básicas fundamentais para o bem-estar e crescimento pessoal: autonomia, competência e relacionamento. A autonomia refere-se ao sentimento de estar no controlo das próprias ações e decisões, enquanto a competência envolve um sentido de eficácia e maestria nas atividades realizadas. No contexto educacional, proporcionar feedback construtivo e oportunidades de desenvolvimento profissional pode aumentar o sentimento de competência entre os professores (Niemic & Ryan, 2019). O relacionamento refere-se ao desejo de sentir-se parte de uma comunidade e de manter relações significativas com os outros.

Um ambiente de trabalho colaborativo e de apoio pode satisfazer essa necessidade, promovendo um clima escolar positivo e inclusivo (Baumeister & Leary, 1995). Satisfazer estas necessidades psicológicas reforça a motivação intrínseca dos professores e promove melhores resultados educativos, ao favorecer ambientes que estimulam autonomia, competência e relacionamento (Ryan & Deci, 2017), conforme sintetizado na tabela 2.

Tabela 2

Componentes da SDT- Self-Determination Theory nos Professores

Componentes da SDT	Detalhes
Necessidades Psicológicas Básicas	
Autonomia	Liberdade para desenvolver o currículo (Howard et al., 2017)
	Escolha de métodos de ensino (Ryan & Deci, 2018)
	Capacidade de tomar de decisões pedagógicas independentes (Ryan & Deci, 2018)
Competência	Sentimento de eficácia nas atividades de ensino (Ryan & Deci, 2018)
	Provisão de feedback construtivo (Howard et al., 2017)
	Oportunidades de desenvolvimento profissional (Ryan & Deci, 2018)
	Sentimento de pertença a uma comunidade escolar (Kincade et.al., 2020)
	Relações significativas com colegas e administração (Kincade et.al., 2020)
	Clima escolar positivo e colaborativo (Ryan & Deci, 2018)
Tipos de Motivação	
Motivação Intrínseca	Prazer e satisfação na atividade de ensino (Ryan & Deci, 2018)
	Interesse genuíno pelo desenvolvimento dos alunos (Unger et al., 2022)
	Paixão pelo ensino (Ryan & Deci, 2018)
Motivação Extrínseca	Incentivos e recompensas externas (salários, promoções) (Ryan & Deci, 2018)
	Pressões sociais (expectativas dos pais, políticas institucionais) (Ryan & Deci, 2018)
	Avaliações e recompensas condicionais (Howard et al., 2017)

Tabela 2 (Continuação.)

Componentes da SDT- Self-Determination Theory nos Professores

Componentes da SDT	Detalhes
Impacto na Prática Educativa	
Engagement Profissional	Maior nível de reflexão e consciência sobre escolhas e ações (Davoglio & Santos, 2022)
	Processo contínuo de autoconhecimento o e desenvolvimento (Davoglio & Santos, 2022)
	Criação de ambientes de aprendizagem que promovem a autonomia, competência e relacionamento o (Ryan & Deci, 2018)
Satisfação no Trabalho	Valorização e reconhecimento pelo trabalho realizado (Ryan & Deci, 2018)
	Relações harmoniosas com colegas e administração (Kincade et al., 2020)
	Sentimento de realização e eficácia no ensino (Ryan & Deci, 2020)
Ambiente de Trabalho Ideal	
Apoio à Autonomia	Delegação de responsabilidades (Ryan & Deci, 2018)
	Incentivo à inovação pedagógica (Howard et al., 2025)
	Reconhecimento da individualidade dos professores (Ryan & Deci, 2018)
Desafios Apropriados	Tarefas que correspondem às capacidades dos professores (Howard et al., 2017)
	Oportunidades de crescimento e aprendizagem contínua (Ryan & Deci, 2018)
Reconhecimento dos Esforços	<i>Feedback</i> positivo e construtivo (Howard et al., 2025)
	Reconhecimento formal e informal pelo bom desempenho (Ryan & Deci, 2018)
	Ambiente escolar que valoriza e celebra o sucesso (Ryan & Deci, 2018)
Resultados para os alunos	
Motivação dos Alunos	Moldados pela motivação intrínseca dos professores (Kincade et al., 2020)
	Ambientes de aprendizagem que apoiam a autonomia, competência e relacionamento (Ryan & Deci, 2018)
	Melhores resultados educacionais e maior envolvimento no processo de aprendizagem (Ryan & Deci, 2018)

Nota. Elaboração própria

3. HIPÓTESES DO ESTUDO

Com base na revisão da literatura, apresentada na seção anterior, pretende-se verificar se existe influencia do teletrabalho sobre o chamamento dos professores, se o teletrabalho influencia a motivação dos professores. E se o chamamento pode influenciar a motivação. O modelo conceptual utilizado neste estudo propõe é o apresentado na figura 1 e que a seguir se detalha.

3.1.1 A Qualidade do teletrabalho como preditor da motivação dos professores

O ensino online foi uma solução crucial para a continuidade da educação durante a pandemia de COVID-19 e o isolamento social, trazendo consequências não intencionais para a motivação dos professores (Kulikowski et al, 2020). A transição para o ensino remoto exige uma adaptação significativa dos professores, impactando diretamente a sua motivação e envolvimento no trabalho (Flores et al, 2021; Hodges et al., 2020).

A forma como os professores percecionaram a qualidade do teletrabalho pode ter tido impacto direto na sua motivação. Quando os professores sentiram que tinham autonomia, apoio tecnológico, clareza nas tarefas e condições físicas adequadas para exercer a sua função à distância, é provável que se tenham sentido mais motivados e capazes de manter o seu compromisso com os alunos. Pelo contrário, quando enfrentaram dificuldades como falta de equipamentos, fraca ligação à internet, ou ausência de contacto com os colegas e alunos, esses obstáculos podem ter diminuído a sua motivação (Miglioretti et al., 2021).

A literatura sugere que o teletrabalho pode ter efeitos positivos na motivação, especialmente quando permite uma maior flexibilidade e autonomia (Gajendran & Harrison, 2007). No entanto, essa influência depende em grande parte das condições em que o trabalho remoto é realizado. A Teoria da Autodeterminação, desenvolvida por Deci e Ryan (2000), explica que a motivação é mais forte quando as pessoas se sentem autónomas, competentes e ligadas aos outros. No caso do ensino à distância, estas três necessidades psicológicas podem ter ficado comprometidas, sobretudo quando não houve planeamento prévio ou acompanhamento adequado por parte das escolas (Ryan & Deci, 2020).

Em Portugal, estudos como os de Andrade e Petiz Lousã (2021) indicam que muitos professores sentiram um impacto negativo na sua motivação, por causa do aumento da carga de trabalho, da dificuldade em separar a vida profissional da vida pessoal e do sentimento de

isolamento. Por outro lado, alguns docentes referiram ganhos em termos de gestão do tempo e autonomia.

Assim, faz sentido admitir que a qualidade do teletrabalho possa estar relacionada com os níveis de motivação dos professores.

Com base no que foi referido, apresenta-se a seguinte hipótese:

Assim, formula-se a seguinte hipótese:

H1: A qualidade do teletrabalho influencia positivamente a motivação dos professores.

3.1.2. A qualidade do teletrabalho como Preditor do Chamamento dos Professores

Indivíduos que experienciam um forte senso de chamamento em relação ao seu trabalho tendem a manifestar maior satisfação e sentimentos de realização e alegria na sua atividade profissional (Steger et al., 2010). Habitualmente, somos apaixonados por algo que vai de encontro com os nossos valores (Leider & Shapiro, 2012). Este chamamento é frequentemente associado a uma motivação intrínseca que se manifesta em um maior comprometimento e desempenho no trabalho (Wrzesniewski et al., 1997; Duffy et al., 2011).

No contexto da pandemia, os professores enfrentaram a necessidade urgente de adaptar rapidamente as suas práticas pedagógicas e planos de ensino a um modelo de ensino à distância, o que representou um desafio significativo (Vieira & Seco, 2020). Esta transição exigiu não apenas habilidades técnicas, mas também uma grande resiliência e adaptabilidade por parte dos docentes (Flores et al, 2021).

Além disso, a dedicação na docência pode ser vista como uma tendência para desenvolver uma identidade positiva, funcionando como um mecanismo de defesa contra os aspetos negativos da profissão. Este conceito é evidenciado pela pesquisa de Amorim (2017), que sugere que a identificação com a profissão de docente pode mitigar os efeitos do stress e do *burnout*, comuns em contextos de alta pressão e mudança constante. Indivíduos com um forte sentido de chamamento tendem a demonstrar mais dedicação e eficácia no trabalho, especialmente em contextos de teletrabalho (Duffy et al., 2011; Howard et al., 2025). A literatura recente sugere que o teletrabalho pode aumentar a autonomia, melhorando a satisfação e a motivação dos professores (Gajendran & Harrison, 2007). Estudos em Portugal indicam que o chamamento pode servir como proteção em contextos adversos. A título de exemplo, Esteves e Lopes (2017) mostraram que um forte sentido de propósito pode mitigar os efeitos do *stress*

ocupacional. Além disso, Esteves et al. (2018) destacam que líderes que cultivam um senso de chamamento fortalecem o comprometimento e a resiliência organizacional.

Assim, a seguinte hipótese é formulada com base nestes pressupostos:

H2: A qualidade do teletrabalho influencia positivamente o chamamento dos professores.

3.1.3. O Chamamento como Preditor da Motivação dos Professores

Para que os indivíduos consigam viver de acordo com a sua missão e trabalhar com paixão, utilizando plenamente os seus talentos, é crucial que se sintam motivados. Esta motivação é frequentemente intrínseca para aqueles que têm um forte senso de chamamento na sua profissão, levando a um maior comprometimento e satisfação no trabalho (Howard et al., 2016; Ryan & Deci, 2017).

O conceito de chamamento implica uma profunda conexão emocional e psicológica com o trabalho, onde o indivíduo vê a sua profissão como uma parte essencial da sua identidade e propósito de vida. Este aspeto potencia a dedicação e o empenho no trabalho, mas também promove uma maior resiliência e adaptabilidade, especialmente em contextos desafiadores como o ensino remoto durante a pandemia (Bakker et al., 2017; Esteves et al., 2018).

A literatura sugere que professores com um forte senso de chamamento são mais propensos a experimentar altos níveis de motivação intrínseca, o que se traduz em práticas pedagógicas mais inovadoras e eficazes, além de uma maior satisfação pessoal e profissional (Ryan & Deci, 2017; Flores et al., 2021). Estas características são essenciais para manter a qualidade do ensino e a motivação dos alunos, especialmente em tempos de mudança e incerteza.

Assim, formula-se a seguinte hipótese:

H3: O chamamento influencia positivamente a motivação dos professores.

3.1.4. O Chamamento como Mediador da Qualidade do Teletrabalho e Motivação dos Professores

Segundo Howard et al. (2016), as pessoas que sentem uma convocação transcendente em relação ao seu trabalho desenvolvem um senso de propósito que funciona como uma fonte primária de motivação. Esta motivação intrínseca é fundamental para enfrentar os desafios do teletrabalho e manter altos níveis de desempenho e satisfação no trabalho (Ryan & Deci, 2017).

O chamamento pode atuar como um mediador importante entre a qualidade do teletrabalho e a motivação dos professores. Quando os professores têm um forte senso de chamamento, eles são mais propensos a encontrar significado e propósito no seu trabalho, mesmo em condições adversas como o ensino remoto. Estudos recentes sugerem que um forte senso de chamamento pode levar a uma maior resiliência, satisfação no trabalho e menor probabilidade de burnout (Bakker et al., 2024; Esteves et al., 2018).

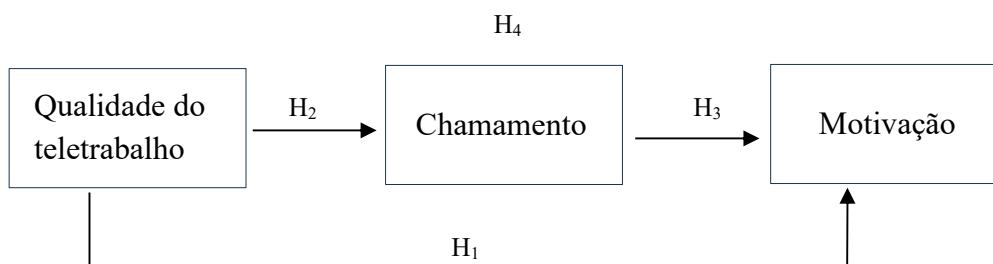
O teletrabalho, quando bem suportado por tecnologias adequadas e um ambiente organizacional positivo, pode beneficiar os professores ao proporcionar maior flexibilidade e autonomia (Eurofound, 2021). No entanto, sem um forte senso de chamamento, os desafios do teletrabalho podem superar os seus benefícios, levando à desmotivação e ao esgotamento (Kniffin et al., 2021; Golden, 2021). Assim, o chamamento pode ser visto como um fator crucial que potencializa os efeitos positivos da qualidade do teletrabalho na motivação dos professores.

Assim, formula-se a seguinte hipótese:

H4: O chamamento dos professores medeia a relação entre a qualidade do teletrabalho e a motivação dos professores.

Figura 1

Modelo Conceptual Proposto.



Nota. Elaboração Própria

4. METODOLOGIA

A presente investigação baseia-se numa metodologia quantitativa, com um único momento de recolha de dados que será feito por questionário, seguindo-se a respetiva análise estatística. Seguiu, portanto, uma perspetiva hipotético-dedutiva assente no paradigma positivista, traduzindo-se a sua execução em um estudo quantitativo transversal.

A presente investigação adota uma metodologia quantitativa, com um único momento de recolha de dados realizado através de inquérito. Posteriormente, os dados serão submetidos a uma análise estatística rigorosa. Este estudo segue uma abordagem hipotético-dedutiva e não-experimental, permitindo testar hipóteses específicas e inferir conclusões baseadas nos dados recolhidos (Creswell, 2014; Bryman, 2016).

A escolha de uma metodologia quantitativa é justificada pela necessidade de obter uma compreensão ampla e objetiva do fenómeno em estudo. Os inquéritos são uma ferramenta eficaz para recolher dados de um grande número de participantes, permitindo a generalização dos resultados (Fowler, 2013). A análise estatística, por sua vez, possibilita a identificação de padrões e relações significativas entre variáveis, contribuindo para a robustez das conclusões (Field, 2018).

A abordagem hipotético-dedutiva é adequada para este tipo de investigação, pois envolve a formulação de hipóteses com base na teoria existente, que são então testadas empiricamente. Esta abordagem permite a construção de um quadro teórico sólido e a validação das hipóteses propostas (Popper, 2005). Além disso, o carácter não-experimental da investigação é apropriado, dado que não se pretende manipular variáveis independentes, mas sim observar e analisar a realidade tal como ela se apresenta (Kerlinger & Lee, 2000).

A escolha do foco nos professores prende-se pela importância crítica dos professores no processo educativo, especialmente durante a pandemia de COVID-19, onde a adaptação rápida e eficaz ao ensino remoto foi essencial para garantir a continuidade da educação (Gonçalves, 2020). Estudos destacam o papel central dos professores em assegurar a qualidade do ensino, independentemente das circunstâncias (Flores et al, 2021; Hodges et al., 2020).

A inovação do estudo, uma vez que não foram encontradas investigações semelhantes em Portugal que se focassem exclusivamente nos professores e no contexto específico da pandemia COVID 19. Esta lacuna na literatura justifica a relevância e a necessidade do presente estudo, que visa preencher este vazio e contribuir com novos *contributos* para o campo da educação em tempos de crise. Uma vez que o objetivo era focar-se nos professores que

lecionaram durante a pandemia de 2020 em diante, esta pesquisa oferece uma análise oportuna e necessária sobre as adaptações e resiliência dos docentes em face das mudanças súbitas impostas pela pandemia.

4.1. AMOSTRA

Dada a natureza quantitativa da investigação, recorreu-se a uma amostragem por conveniência, tendo sido inquiridos 625 professores de todos os níveis de ensino, em Portugal.

A idade média dos participantes foi de 52.32 anos (DP = 8.236), com idades compreendidas entre os 27 e os 80 anos. Relativamente ao tempo de serviço, os inquiridos apresentaram uma média de 25.38 anos (DP = 9.703), variando entre 1 e 49 anos.

No que respeita ao nível de habilitações académicas, a maioria dos professores possuía licenciatura (44.3%, n = 277), seguida de doutoramento (37.0%, n = 231) e mestrado (18.7%, n = 117) (Ver anexo II).

Quanto ao nível de ensino lecionado, o ensino superior foi o mais representado (44.6%, n = 279), seguindo-se o 3.º ciclo do ensino básico (17.9%, n = 111) e o ensino secundário (17.5%, n = 109), como se observa na (Ver anexo I).

Durante o período da pandemia de COVID-19, a grande maioria dos participantes esteve em regime de teletrabalho (98.2%, n = 614) (Anexo III). No momento da recolha de dados a maioria já não se encontrava em teletrabalho (88.3%, n = 551) (Ver anexo Tabela A7)

4.2. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Os dados foram recolhidos através de um questionário on-line, composto por seis secções: (1) caracterização sociodemográfica; (2) experiência profissional e teletrabalho; (3) motivação docente; (4) chamamento; (5) qualidade do teletrabalho; e (6) uma questão aberta sobre os fatores percecionados como motivadores ou desmotivadores perante o teletrabalho. Este questionário foi disponibilizado online, entre 15 de julho de 2022 a 2 de setembro de 2022 utilizando a plataforma Google Forms, que esteve disponível de e divulgado aos professores através da network da autora, através de envio de 5070 emails utilizando o email institucional de aluna (@edu.ulisboa.pt) aos professores, universidades e agrupamentos escolares e pelas redes sociais da autora.

4.2.1. QUESTIONÁRIO APLICADO

O presente questionário foi elaborado com o objetivo de analisar a influência da pandemia de COVID-19 no chamamento e na motivação dos professores. Todas as respostas foram confidenciais e destinavam-se exclusivamente a fins académicos.

Caracterização sociodemográfica e Teletrabalho

1. Idade: ____ anos
2. Género: Feminino [] Masculino [] Outro []
3. Escolaridade: Licenciatura [] Mestrado [] Doutoramento []
4. Há quanto tempo trabalha como professor(a)? ____ anos
5. Nível/níveis de ensino em que leciona: 1º Ciclo [] 2º Ciclo [] 3º Ciclo [] Secundário [] Ensino Superior []
6. Esteve em teletrabalho durante a pandemia? Sim [] Não [] Parcialmente []
7. Atualmente ainda se encontra em teletrabalho? Sim [] Não [] Parcialmente []

Motivação Docente

Escala de resposta: 1 – Discordo totalmente ... 5 – Concordo totalmente

Item	Afirmção	1	2	3	4	5
1	Compartilhar ideias, sentimentos e dúvidas com os meus colegas influencia positivamente o meu trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Sinto que tenho liberdade para negociar a participação nas diferentes atividades docentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Os espaços de cooperação entre os docentes promovidos pela instituição são fonte de prazer para mim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Realizo cursos de atualização por iniciativa própria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Gosto quando a instituição me oferece oportunidades para realizar atividades desafiantes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Sinto-me menos capaz quando preciso lidar com conteúdos novos *	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Participo de atividades de educação continuada porque quero.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	A falta de apoio dos pares limita a minha disposição para enfrentar dificuldades ou oportunidades docentes *	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Continuo a estudar porque acho que ainda tenho muito a aprender.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Sempre avalio criticamente as minhas ações docentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Interaço e socializo com os meus colegas como forma de desenvolvimento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	A remuneração pelo trabalho docente interfere na perceção das capacidades que possuo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Sinto-me bem quando posso arriscar-me com soluções criativas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Motivação Docente (Continuação)

Escala de resposta: 1 – Discordo totalmente ... 5 – Concordo totalmente

Item	Afirmção	1	2	3	4	5
14	Na minha prática, tento levar os alunos a compreender que errar faz parte da aprendizagem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Invisto na profissão docente porque me proporciona realização dos meus objetivos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Sinto que é difícil trabalhar cooperativamente no meio docente *	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	A maioria das vezes preciso do reconhecimento dos colegas e da instituição para me sentir competente *	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Às vezes deixo de fazer algo do meu interesse por receio de me sentir constrangido(a) *	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Sinto-me livre para expressar os meus sentimentos e ideias no trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Valorizo ter atividades e horários de trabalho flexíveis.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Esforço-me para que os meus alunos e colegas sintam que me importo com eles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	É muito estimulante a possibilidade de escolher o modo como vou ensinar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Gosto de trabalhar cooperativamente, mesmo com colegas que não conheço.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Durante o teletrabalho senti-me/sinto-me menos motivado(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	Durante o teletrabalho, quanto se sentiu/sente motivado(a)?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Chamamento

Escala de resposta: 1 – Discordo totalmente ... 10 – Concordo totalmente

Item	Afirmção	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Sou apaixonado(a) pelo meu trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Recuso-me a envolver-me emocionalmente com o meu trabalho *	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Trabalhar é obrigação de todos nós.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	A minha felicidade depende do meu sucesso profissional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	O meu trabalho é a minha missão de vida.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Esforço-me para ser reconhecido(a).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	O meu trabalho é crucial para a organização/sociedade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	A grande recompensa que retiro do meu trabalho é sem dúvida a monetária.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Sacrificaria qualquer coisa pelo meu trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Se não dependesse economicamente do meu trabalho, nunca mais o faria *	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	O meu trabalho é profundamente gratificante.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Ambiciono muito uma promoção.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Chamamento (Continuação)

Escala de resposta: 1 – Discordo totalmente ... 10 – Concordo totalmente

Item	Afirmção	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
13	Obtenho satisfação pessoal através do meu trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Sou capaz de sacrifícios pessoais só para atingir desempenhos elevados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Este trabalho preenche-me a 100%.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	A minha realização pessoal depende da minha realização profissional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Não aconselharia a ninguém este trabalho *	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	Não estaria num emprego que não me desse oportunidade de desenvolvimento e progressão.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Vejo o meu trabalho como um trampolim para outros empregos *	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Gostava de ser aumentado, mas não promovido a um cargo que implique mais responsabilidade *	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	Caso tivesse estabilidade financeira, continuaria a trabalhar mesmo que não fosse pago.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	A maior recompensa que retiro do meu trabalho é a minha satisfação, felicidade e bem-estar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Estou sempre desejoso(a) que cheguem as férias/reforma *	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	O meu trabalho ajuda a tornar o mundo um lugar melhor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Qualidade do Teletrabalho

Escala de resposta: 1 – Discordo totalmente ... 5 – Concordo totalmente

Item	Afirmação	1	2	3	4	5
1	O clima no local de trabalho é confortável em termos de temperatura e humidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	O trabalho é realizado num ambiente limpo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	O trabalho é realizado num ambiente livre de riscos para a saúde.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	O local de trabalho está livre de ruído excessivo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	O meu local de trabalho é confortável.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	O meu local de trabalho é ergonómico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	O meu local de trabalho tem a tecnologia de que preciso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Decido autonomamente quando trabalhar durante o dia.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Na minha organização, tenho a garantia de ter todos os meios de que preciso para atingir os meus objetivos de trabalho, mesmo à distância.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Entendo como o meu trabalho se encaixa no objetivo geral da organização.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Tenho a noção sobre o que se espera de mim no trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Tenho a noção de quais são os meus deveres e responsabilidades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Eu sei como fazer o meu trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

* Item invertido para análise estatística

4.2.2. ESCALA DE QUALIDADE DE TELETRABALHO

O *Quality of Telework Questionnaire (QoT-q)* foi desenvolvido por Miglioretti et al. (2021) e avalia a perceção dos trabalhadores relativamente às condições que permitem desempenhar eficazmente as suas funções em regime de teletrabalho. A versão original é multidimensional, composta por 29 itens organizados em cinco dimensões: *Outside workplace*, *Inside workplace*, *Time management*, *Workplace management* e *Work by objectives*

No entanto, neste estudo selecionou-se apenas 16 itens, selecionados pela sua relevância para os objetivos específicos da investigação. A opção metodológica recaiu na análise de um score global, em vez da distinção entre dimensões, por se considerar mais adequado captar da qualidade do teletrabalho durante a pandemia. Esta decisão encontra suporte na literatura, uma vez que versões abreviadas ou fatores globais de escalas multidimensionais têm sido frequentemente aplicados em estudos organizacionais, como sucede com a *Utrecht Work Engagement Scale (UWES-9)* (Schaufeli et al, 2006), a *Job Satisfaction Scale* (Brayfield & Rothe, 1951) ou a *Job Involvement Scale* (Kanungo, 1982).

Os itens foram avaliados numa escala de tipo Likert de cinco pontos (1 = discordo totalmente; 5 = concordo totalmente), abrangendo aspetos como conforto físico e tecnológico,

autonomia na gestão das tarefas e clareza dos objetivos. A tradução seguiu o procedimento de tradução e retroversão.

O alfa de Cronbach obtido para a versão reduzida foi de $\alpha = .87$, indicando elevada consistência interna e adequada fiabilidade do score global (Marôco, 2018). Embora o QoT-q tenha sido desenvolvido como uma escala multidimensional, neste estudo a opção por trabalhar com um score global mostrou-se consistente e adequada aos objetivos definidos.

4.2.3. ESCALA DE CHAMAMENTO

O conceito de Chamamento foi medido através da subescala com o mesmo nome do questionário de orientação para o trabalho desenvolvido por Pitacho et al (2020), composta por 16 itens respondidos numa escala de tipo Likert de dez pontos, variando de 1 (Discordo totalmente) a 10 (Concordo totalmente). Esta escala é, até à data, a única validada para a população portuguesa no que respeita à avaliação do chamamento no contexto do trabalho. Os itens centram-se na perceção de um propósito vocacional, sentido de missão e ligação pessoal ao trabalho.. Exemplos de itens são: “*Este trabalho preenche-me a 100%*”, “*É inevitável descrever-me pelo que sou profissionalmente*”, e “*O meu trabalho ajuda a tornar o mundo um lugar melhor*”. Na versão original, a dimensão apresentou um alfa de Cronbach (α) de .81, refletindo uma boa consistência interna. Para este estudo optou-se por utilizar a escala, tal como definida pelos seus autores.

4.2.4. ESCALA DE MOTIVAÇÃO DOCENTE

A variável Motivação foi operacionalizada através da escala desenvolvida por Davoglio e Santos (2017), especificamente concebida para avaliar a motivação autodeterminada dos docentes, com base na Teoria da Autodeterminação (Self-Determination Theory – SDT) proposta por Deci e Ryan (1985, 2000). A abordagem de Davoglio e Santos (2017) caracteriza a motivação autodeterminada como um processo intrínseco, influenciado por fatores socio contextuais e sustentado nas necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e pertencimento. Davoglio e Santos (2017) pode ser aplicada no contexto educacional, uma vez que possibilita compreender os fatores que sustentam o envolvimento profissional dos professores. A escala é composta por 24 itens, respondidos numa escala de tipo *Likert* de cinco pontos, que variam entre 1 (nada aplicável) e 5 (totalmente aplicável). Exemplos de itens são: “*Compartilhar ideias, sentimentos e dúvidas com os meus colegas influencia positivamente o*

meu trabalho”, “*Realizo cursos de atualização por iniciativa própria*” e “*Na minha prática, tento levar os alunos a compreender que errar faz parte da aprendizagem*” A estrutura do instrumento é multidimensional, estando os itens organizados em cinco dimensões distintas: performance, que avalia a capacidade dos docentes em manter um bom desempenho; desenvolvimento, que reflete a motivação para o crescimento profissional; prática docente, relacionada com o envolvimento na atividade pedagógica; formação contínua, que expressa a predisposição para o aperfeiçoamento profissional; e inserção institucional, que mede o grau de ligação e compromisso com a escola, cada uma representando diferentes fontes de motivação no exercício da docência (Davoglio & Santos, 2017; Ryan & Deci, 2017).

A Escala de Motivação do Docente revelou uma boa consistência interna, com um valor global de alfa de Cronbach de 0.798, o que confirma a fiabilidade do instrumento enquanto medida da motivação dos docentes (Tabela 13). Também as subescalas performance ($\alpha = .695$), desenvolvimento ($\alpha = .695$) e formação ($\alpha = 0.722$) contínua apresentaram valores próximos ou ligeiramente acima do valor de referência de 0.70, sendo considerados adequados para investigação em contexto educacional.

Já as subescalas práticas docentes ($\alpha = 0.555$) e inserção institucional ($\alpha = 0.614$) registaram valores abaixo do limiar de aceitabilidade, o que pode indicar uma menor coerência entre os itens que as compõem.

4.2.5. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

No que concerne à análise estatística, recorreu-se ao IBM SPSS *Statistics* 29.0.2.0. e ao macro *Process* do Hayes para SPSS. Na primeira fase foi avaliada a consistência interna de cada uma das escalas utilizadas, através do cálculo do alfa de Cronbach (α), já apresentada na secção anterior.

A segunda fase consistiu na análise descritiva e correlacional das variáveis em estudo. Foram calculadas medidas de tendência central e dispersão (média, mediana, moda, mínimo, máximo e desvio padrão). As correlações entre variáveis foram analisadas com recurso ao coeficiente de correlação de Pearson.

Na terceira fase, validou-se o modelo de análise estrutural proposto no modelo conceptual. Foram realizadas análises de regressão linear simples e múltipla, com o intuito de aferir o efeito preditor das variáveis independentes sobre as variáveis dependentes, bem como a presença de efeitos indiretos. Os pressupostos de aplicação dos modelos de regressão foram

verificados, nomeadamente a normalidade dos resíduos, a independência dos erros (avaliada com o teste de Durbin-Watson) e a ausência de multicolinearidade, através do Índice de Tolerância e do VIF (*Variance Inflation Factor*). Este conjunto de procedimentos permitiu testar as hipóteses propostas e garantir a robustez estatística dos resultados apresentados, assegurando a validade interna do estudo.

4.2.5. QUESTÃO ABERTA

Para além das escalas fechadas, o questionário incluiu uma questão aberta com o objetivo de recolher perspetivas mais livres e detalhadas dos inquiridos acerca do teletrabalho. Esta opção metodológica visou dar voz aos participantes, permitindo que exprimissem, de forma espontânea, as suas perceções, experiências e sentimentos relativamente a esta modalidade de trabalho. A questão colocada foi: “Na sua opinião, quais são os fatores que funcionam como motivadores/desmotivadores perante o teletrabalho?”.

No total, foram analisadas 366 respostas válidas, recorrendo-se à técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011), que possibilita uma leitura sistemática e criteriosa dos discursos individuais, transformando-os em categorias de análise que evidenciam padrões de significado. A leitura direta do material recolhido permitiu a identificação de duas grandes categorias, nas quais foi possível agrupar os diferentes contributos: fatores motivadores e fatores desmotivadores. Esta distinção, para além de tornar mais clara a diversidade de respostas, abre espaço para compreender como os professores interpretam, em simultâneo, as potencialidades e os constrangimentos associados ao trabalho remoto.

A análise realizada permite identificar não apenas as variáveis externas, relacionadas sobretudo com condições estruturais ou organizacionais, mas também fatores de natureza intrínseca, ligados à utilidade, ao sentido de propósito ou à valorização pessoal da atividade. Esta perspetiva está em consonância com o quadro teórico proposto por Deci e Ryan (2000) na Teoria da Autodeterminação, segundo a qual a motivação pode assumir diferentes formas consoante a origem dos estímulos que a sustentam, oscilando entre fontes externas e fontes internas.

Assim, a interpretação dos resultados não se limita a enumerar fatores positivos e negativos, mas procura compreender em que medida estes condicionaram a experiência de teletrabalho vivida pelos docentes. Ao relacionar dimensões motivacionais e desmotivacionais, torna-se possível alcançar uma leitura mais aprofundada e crítica sobre o impacto desta

modalidade de trabalho, oferecendo pistas que podem ser mobilizadas tanto no plano científico como na prática organizacional. Esta reflexão assume particular relevância no campo da gestão de recursos humanos, uma vez que fornece elementos que poderão contribuir para práticas mais eficazes e adaptadas às necessidades dos profissionais (Krippendorff, 2013).

Os principais resultados encontram-se sistematizados na Tabela 12, onde se apresentam de forma organizada as categorias identificadas e os aspetos mais frequentemente referidos pelos participantes.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

5.1. ANÁLISE DESCRITIVA

Iniciou-se a análise pela variável motivação dos docentes. Questionados sobre a motivação em teletrabalhos os inquiridos, na questão “Durante o teletrabalho senti-me/ sinto-me menos motivado(a)”, numa escala de 1 a 5, o valor médio situou-se em 2.87 (desvio padrão = 1.334) e na questão “Durante o teletrabalho quanto se sentiu/sente motivado(a)”, numa escala de 1 a 5, o valor médio situou-se em 3.41 (desvio padrão = 1.07).

Em termos de frequência absoluta na questão “Durante o teletrabalho senti-me/ sinto-me menos motivado(a)” o valor mais verificado foi 3 (25.4%, n=159), seguido de 4 (22.1%, n=138) e 1 (21.9%, n=137) e na questão “Durante o teletrabalho quanto se sentiu/sente motivado(a)” o valor mais verificado foi 4 (34.2%, n=214), seguido de 3 (33.8%, n=211) (Tabela 3).

Verifica-se então que 34.9% dos docentes inquiridos manifestam uma diminuição acentuada da sua motivação durante o teletrabalho, enquanto 25.4% não sentiu alteração na sua motivação. Ou seja, durante o teletrabalho apenas 38.7% se encontrava mais motivado. Através da segunda questão sobre nível de motivação absoluto verifica-se que 48.9% dos docentes inquiridos apresentavam uma motivação elevada e 33.8% apresentava uma motivação mediana ou moderada, enquanto apenas 16% dos docentes inquiridos assumem apresentar uma baixa motivação. Isto significa que apesar de 34.9% dos docentes inquiridos manifestarem descida da motivação durante o teletrabalho, quase metade da amostra (48.9%) continua a demonstrar uma elevada motivação.

Tabela 3

Análise descritiva da variável Motivação durante o Teletrabalho

		N	%
Durante o teletrabalho senti-me/ sinto-me menos motivado(a)	1	137	21.9%
	2	105	16.8%
	3	159	25.4%
	4	138	22.1%
	5	80	12.8%
Durante o teletrabalho quanto se sentiu/sente motivado(a)	1	45	7.2%
	2	55	8.8%
	3	211	33.8%
	4	214	34.2%
	5	92	14.7%

Fonte. Adaptado de SPSS Statistics

(1 a 5 Escala de resposta: 1 = Discordo totalmente ... 5 = Concordo totalmente)

Ainda relativa à motivação docente, procedeu-se à análise da Escala de Motivação Docente, composta por 23 questões organizadas em cinco subescalas: performance, desenvolvimento, prática docente, formação contínua e inserção institucional (tabela4).

Analisando as cinco subescalas da Escala de Motivação Docente (Tabela 4), observam-se diferentes níveis de motivação entre os docentes nas várias dimensões avaliadas. Na subescala *performance*, registou-se uma média de 3.36 (DP = 0.766). Esta dimensão, que reflete a capacidade dos docentes em manter um bom desempenho mesmo em contextos exigentes, está relacionada com a perceção de competência uma das necessidades psicológicas básicas propostas na Teoria da Autodeterminação (Deci & Ryan, 2000). Apesar dos valores moderados, a média encontra-se significativamente acima do ponto central da escala ($t_{(619)} = 28.051$; $p < .001$; $d = 1.12$), revelando que os docentes demonstram motivação robusta para manter a sua eficácia, mesmo em condições adversas como o ensino remoto.

A subescala desenvolvimento apresentou uma média bastante elevada de 4.41 (DP = 0.432), indicando uma forte motivação dos docentes para o seu crescimento profissional. Este resultado confirma que o desejo de progressão contínua está fortemente presente, estando em linha com a necessidade de competência da SDT e com os fatores motivacionais intrínsecos referidos por Herzberg (1959), como o desenvolvimento pessoal e a autorrealização.

A subescala *prática docente* foi a que obteve a média mais elevada (M = 4.49; DP = 0.489), refletindo uma motivação significativa no exercício da atividade pedagógica. Este resultado reforça a ligação entre motivação e identidade profissional, frequentemente associada ao conceito de chamamento, tal como descrito por Wrzesniewski et al. (1997) e posteriormente explorado por Ryan e Deci (2017), indicando que quando o trabalho está alinhado com os valores e propósitos pessoais, a motivação intrínseca tende a ser mais elevada.

Relativamente à *formação contínua*, a média foi de 4.14 (DP = 0.80), o que revela uma elevada predisposição para o aperfeiçoamento profissional constante. Esta tendência encontra suporte nos estudos de Niemiec e Ryan (2009), que referem que a perceção de progresso e aprendizagem reforça a perceção de eficácia e o sentimento de competência, elementos centrais para a motivação intrínseca no contexto profissional.

Por fim, a subescala *inserção institucional* registou uma média de 3.76 (DP = 0.739). Apesar de ser o valor mais moderado entre as cinco dimensões, continua a situar-se significativamente acima do ponto médio da escala ($t_{619} = 42.37$; $p < .001$; $d = 1.70$), o que indica que os docentes, mesmo em regime de teletrabalho, mantêm um envolvimento significativo com a sua instituição e com as dinâmicas organizacionais. Este dado é consistente com os estudos de Soares (2020) e Williamson e Blackburn (2023), que salientam a importância do ambiente institucional e das relações interpessoais para a motivação e o bem-estar dos professores.

Estes resultados mostram que, apesar dos desafios impostos pela pandemia e da transição abrupta para o teletrabalho, os docentes inquiridos apresentaram níveis elevados de motivação nas várias dimensões analisadas. Tais conclusões são consistentes com os pressupostos da Teoria da Autodeterminação, segundo a qual a motivação mais sustentada emerge quando as necessidades de autonomia, competência e relacionamento são satisfeitas (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2017), como parece ter ocorrido no caso da amostra analisada.

Tabela 4

Dados descritivos das subescalas escala de motivação do docente

	Performance	Desenvolvimento	Prática Docente	Formação Contínua	Inserção Institucional
Média	3.36	4.40	4.49	4.13	3.75
Desvio padrão	0.76	0.43	0.48	0.79	0.73
Mínimo	1.00	2.14	1.75	1.00	1.00
Máximo	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00

Fonte. Adaptado de SPSS Statistics

Os resultados deste estudo mostram que o teletrabalho teve um impacto misto na motivação dos professores. A média de 3.41 na questão “Durante o teletrabalho quanto se sentiu/sente motivado(a)” sugere níveis moderadamente positivos de motivação, mas a média

de 2.87 na afirmação oposta (“senti-me menos motivado(a)”) indica que uma parte significativa dos docentes experienciou também desmotivação.

Estes resultados vão ao encontro de estudos como os de Kulikowski et al. (2021) e Flores (2021), que destacam a ambivalência do teletrabalho no contexto docente: se por um lado promove autonomia e flexibilidade, por outro acentua o isolamento e as dificuldades tecnológicas. De facto, a motivação dos professores durante o teletrabalho depende fortemente da capacidade de adaptação às ferramentas digitais e do suporte institucional disponível (Shockley et al., 2021).

Seguindo agora para a análise de variável chamamento (Tabela 5), observou-se uma média de 6.80 (DP = 1.95), o que indica que os docentes inquiridos apresentam um nível significativamente superior ao ponto médio da escala ($t_{(600)} = 26.72$; $p < .001$; $d = 1.09$). Este resultado sugere que os participantes atribuem ao seu trabalho um forte sentido de missão e propósito, considerando-o não apenas como uma ocupação.

Esta perceção está alinhada com a conceptualização de chamamento proposta por Wrzesniewski et al. (1997), que identificam esta orientação como uma forma de ligação emocional e identitária com o trabalho, no qual o indivíduo encontra significado pessoal e uma oportunidade de contribuir para o bem comum. No caso dos professores, esta ligação tende a ser particularmente acentuada, dada a natureza transformadora da atividade educativa e o impacto direto que exerce na sociedade (Duffy & Dik, 2013).

A análise da subescala “Chamamento” revelou uma média global de 6.80 em 10, sugerindo que, apesar das adversidades, os professores mantiveram um sentido de chamamento relativamente forte durante o período de ensino remoto. Isto corrobora os estudos de Pitacho (2020) e Palma (2012), que salientam que o chamamento está enraizado na identidade profissional docente e tende a manter-se estável, mesmo em cenários adversos. Os resultados também confirmam que, em tempos de crise, o chamamento pode atuar como um fator de resiliência (Esteves & Lopes, 2017), ajudando os docentes a encontrar significado no seu trabalho e a manter o compromisso com os alunos.

Adicionalmente, os resultados observados neste estudo ganham relevância quando considerados à luz do contexto pandémico, durante o qual os professores enfrentaram desafios significativos. Ainda assim, como refere Flores (2021), muitos mantiveram o seu compromisso com a missão educativa, mesmo em regime de teletrabalho, o que poderá justificar os elevados níveis de chamamento reportados.

Tabela 5

Dados descritivos da variável Chamamento

	Chamamento
Média	6.80
Desvio Padrão	1.19
Mínimo	3.19
Máximo	10.00

Fonte. Adaptado de SPSS *Statistics*

Por fim, realizou-se a análise da variável qualidade do teletrabalho, na qual se observou uma média de 3.65 (DP = 0.66). Apesar de representar um valor moderado, este encontra-se significativamente acima do ponto médio da escala ($t(600) = 42.41; p < .001; d = 1.73$), o que indica que os docentes avaliaram positivamente a sua experiência de trabalho remoto durante o período da pandemia (tabela 6).

Este resultado sugere que, apesar das dificuldades sentidas, os professores conseguiram adaptar-se à nova realidade, reorganizando os seus espaços, métodos e estratégias pedagógicas com o objetivo de manter a qualidade do ensino. Esta conclusão está em linha com os dados apresentados por Fernandes et al. (2021), que referem o forte compromisso demonstrado pelos docentes portugueses durante o ensino remoto, mesmo em condições particularmente exigentes.

Wang et al. (2021) destacam que a eficácia do trabalho remoto depende da forma como este é organizado, sendo a autonomia, o apoio organizacional e a clareza nas expectativas factores essenciais para que os profissionais consigam manter níveis elevados de envolvimento. Também a OECD (2021) identifica benefícios associados ao teletrabalho durante a pandemia, nomeadamente o aumento da autonomia, da flexibilidade e da gestão do tempo. Neste sentido, e de acordo com os princípios da Teoria da Autodeterminação, a satisfação das necessidades de competência e autonomia está associada ao bem-estar e à motivação no trabalho (Ryan & Deci, 2000).

Tabela 6

Dados descritivos da variável Qualidade de teletrabalho

	Qualidade de Teletrabalho
Média	3.65
Erro Desvio	.66
Mínimo	1.64
Máximo	5.00

Fonte. Adaptado de SPSS *Statistics*

Cessada a análise descritiva das variáveis em estudo, seguem-se a análise e correlacional.

5.2. ANÁLISE CORRELACIONAL

Através das correlações de Pearson verificamos que existe correlação entre as variáveis. A análise correlacional entre a qualidade do teletrabalho, o chamamento e as dimensões da motivação docente evidenciou associações positivas e estatisticamente significativas. A qualidade do teletrabalho apresentou correlações mais elevadas com a inserção institucional ($r = .374; p < 0,01$) e com a motivação docente global ($r = .331; p < 0,01$), sugerindo que perceções mais favoráveis relativamente às condições de trabalho remoto estão associadas a níveis mais altos de motivação e a um maior sentimento de pertença organizacional. O chamamento, por sua vez, revelou associações positivas com todas as dimensões, destacando-se o desenvolvimento ($r = .40; p < 0,01$), a formação contínua ($r = .35; p < 0,01$) e a prática docente ($r = .33; p < 0,01$). Para além disso, observou-se uma forte coerência interna entre as subdimensões da motivação docente, com correlações robustas entre desenvolvimento e formação contínua ($r = .54; p < 0,01$) e entre desenvolvimento e prática docente ($r = .47; p < 0,01$), confirmando a interdependência das várias dimensões do constructo motivacional (tabela 7).

Tabela 7

A análise correlacional entre a qualidade do teletrabalho, o chamamento e as dimensões da motivação

		Motivação MD	-MD	MD	-MD-	MD	
	QTT	Chamamento	Docente	Performance	Desenvolvimento	Prática Docente	Formação Inserção
QTT	1						
Chamamento	.26**	1					
MD_SG	.33**	.44**	1				
Performance	.20**	.10*	.55**	1			
Desenvolvimento	.18**	.40**	.73**	.14**	1		
Prática Docente	.16**	.33**	.60**	.10**	.47**	1	
Formação	.13**	.35**	.70**	.12**	.54**	.38**	1
Continua							
Inserção	.37**	.31**	.705**	.29**	.45**	.30**	.25**
Institucional							

Nota. QTT = Qualidade do Teletrabalho; MD_SG = Motivação Docente (score global); Performance = Subescala Performance; Desenvolvimento = Subescala Desenvolvimento; Prática Docente = Subescala Prática Docente; Formação Contínua = Subescala Formação Contínua; Inserção Institucional = Subescala Inserção Institucional.

Fonte. Adaptado de SPSS Statistics.

Os resultados confirmam a relevância da qualidade do teletrabalho enquanto fator associado à motivação docente e ao sentimento de integração institucional. Estudos recentes realizados em contexto português reforçam esta perspetiva, demonstrando que o teletrabalho, quando acompanhado de condições adequadas, pode contribuir para o bem-estar e o envolvimento dos trabalhadores (Chambel, Carvalho & Santos, 2022)

Em particular, a associação encontrada entre a perceção positiva do teletrabalho e a inserção institucional aproxima-se das conclusões de Lopes et al. (2024), que mostraram como o apoio organizacional pode reduzir a exaustão e contribuir para o bem-estar dos teletrabalhadores. Relativamente ao chamamento, a sua relação positiva com dimensões como o desenvolvimento profissional e a formação contínua sugere que docentes que percecionam a sua atividade como vocacional tendem a investir mais no crescimento e na atualização pedagógica. Esta conclusão é consistente com investigações internacionais que destacam o chamamento como fator potenciador do envolvimento profissional e da satisfação no trabalho (Duffy et al., 2023).

Por fim, a forte interdependência entre as subdimensões da motivação docente reforça a natureza multidimensional, mas integrada, do constructo, tal como já evidenciado por Davoglio e Santos (2017). Estes autores salientam que as várias dimensões da motivação não devem ser analisadas de forma isolada, mas sim como parte de um sistema que se reforça mutuamente, sendo influenciado pelas condições de trabalho e pelo sentido atribuído à atividade profissional.

5.3 ANÁLISE DAS HIPÓTESES

A análise de regressão simples demonstrou que a qualidade do teletrabalho verificou-se que a qualidade do teletrabalho tem um efeito significativo e positivo na motivação dos docentes (score global) ($\beta = .33$; $p < .001$). O modelo é estatisticamente significativo ($F_{(1, 57)} = 70.53$; $p < .001$) e explica 10.9% da variabilidade da motivação docente (Tabela 8). Mostrando que perceções mais favoráveis relativamente à qualidade do teletrabalho estão associadas a níveis mais elevados de motivação. Estes resultados reforçam a pertinência do teletrabalho como fator a considerar na análise da motivação dos professores, ainda que outras variáveis sejam igualmente relevantes. **Deste modo, confirma-se a hipótese H1, que previa que a qualidade do teletrabalho influencia positivamente a motivação dos professores.**

Tabela 8

A análise de regressão da qualidade do teletrabalho na motivação docente

Fonte. Adaptado de SPSS Statistics

Variável Preditora	Variável Critério	Z	R ² a	β	t	p- value
Qualidade de Teletrabalho	Motivação Docente	70.53*	.10	.33*	8.39*	< .001

Seguiu-se a análise relativa à relação entre a qualidade de teletrabalho e o chamamento. A qualidade do teletrabalho tem uma relação positiva e significativa com o chamamento docente ($\beta = .260$; $p < .001$). Este modelo é estatisticamente significativo ($F_{(1, 57)} = 41.98$; $p < .001$), explicando 6.6% da variabilidade do chamamento dos docentes (Tabela 9). **Estes resultados validam a hipótese H2, que propunha que a qualidade do teletrabalho influencia positivamente o chamamento dos professores.**

Tabela 9

Análise relativa à relação entre a qualidade de teletrabalho e chamamento

Variável Preditora	Variável Critério	Z	R ² a	β	t	p- value
Qualidade de Teletrabalho	Chamamento	41.98*	.06	.26*	6.44*	< .001

Fonte. Adaptado de SPSS Statistics

Recorrendo ao mesmo teste, o chamamento dos docentes também se revelou um fator preditor da motivação docente (score global) ($\beta = .44$; $p < .001$). Este modelo é igualmente estatisticamente significativo ($F(1, 575) = 140.39$; $p < .001$) e explica 19.5% da variabilidade da motivação dos docentes (Tabela 10). **Assim, confirma-se a hipótese H3, segundo a qual o chamamento influencia positivamente a motivação dos professores.**

Tabela 10

A análise do chamamento com fator preditor da motivação docente

Variável Preditora	Variável Critério	Z	R ² a	β	t	p- value
Chamamento	Motivação Docente	140.39*	.19	.44*	11.84*	< .001

Fonte. Adaptado de SPSS Statistics

Estão reunidas as condições para verificarmos a mediação. Para o efeito utilizamos a regressão linear múltipla com o método *stepwise*. Verificou-se que existe efetivamente um efeito significativo positivo simultâneo da qualidade de teletrabalho na Motivação docente ($F(2, 57) = 88.23$; $p < .001$) na Tabela 11. Sendo que o efeito do chamamento é superior ao efeito da qualidade de teletrabalho, contudo, ambas, em simultâneo, explicam 23.8% da motivação docente.

Tabela 11

Resultados da regressão linear múltipla stepwise para a Motivação Docente

Variáveis Preditoras	Variável Critério	Z	R ² a	β	t	p- value
Chamamento				.38*	9.94*	< .001
Qualidade de Teletrabalho	Motivação Docente	88.23*	.23	.22*	5.75*	< .001

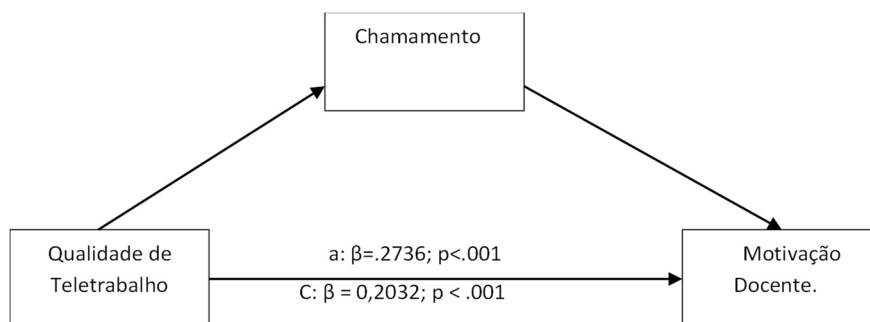
Fonte. Adaptado de SPSS Statistics

Para fundamentar a hipótese de mediação da relação qualidade de teletrabalho com a motivação docente, recorreu-se à utilização do modelo 4 do Macro do Hayes. Verifica-se, então, que a variável chamamento é, de facto, uma variável mediadora da relação entre qualidade do teletrabalho (QTT) e a Motivação docente (MD_SG). O efeito indireto de X (QTT) sobre Y (MD), mediado por M (chamamento), é significativo ($a*b$: $\beta = 0.06$; IC 95% = [0.04; 0.09]). Contudo, o efeito direto da qualidade do teletrabalho na motivação docente mantém-se também significativo (C' : $\beta = 0.13$; $p < .001$), embora inferior ao efeito total (C: $\beta = 0.20$; $p < .001$). Ou seja, estamos perante uma mediação parcial, na qual a variável chamamento explica uma parte significativa da associação entre a qualidade do teletrabalho e a motivação para o serviço. Esta

mediação representa 10.44% do efeito total de QTT em MD_SG (efeito indireto estandardizado: $\beta = 0.10$). **Estes resultados confirmam a hipótese H4, segundo a qual o chamamento medeia a relação entre a qualidade do teletrabalho e a motivação docente.**

Figura 2

Efeito de mediação *Qualidade de Teletrabalho > Chamamento > Motivação Docente (Modelo 4 do PROCESS)*



Nota. *Elaboração própria.*

Analisando a figura 2 de mediação concluímos que o crescimento do teletrabalho, especialmente após a pandemia de COVID-19, trouxe novas reflexões sobre a qualidade das condições laborais e seus impactos na motivação dos profissionais da educação. A qualidade do teletrabalho, caracterizada por fatores como autonomia, suporte institucional e equilíbrio entre vida pessoal e profissional, tem sido apontada como um elemento central para o bem-estar e desempenho dos docentes (Melo, 2024).

No contexto educacional, a motivação docente é influenciada por múltiplos fatores, entre os quais se destaca o sentido de chamamento entendido como a perceção de que o trabalho possui um propósito maior e contribui para o bem comum. Wrzesniewski, McCauley, Rozin e Schwartz (1997) afirmam que indivíduos que percebem o seu trabalho como um chamamento tendem a apresentar maior *engagement* e satisfação profissional.

A aplicação do Modelo 4 do PROCESS, conforme proposto por Hayes (2018), permite investigar o papel mediador do chamamento na relação entre a qualidade do teletrabalho e a motivação docente. Os resultados indicam que a qualidade do teletrabalho tem um efeito positivo significativo sobre o chamamento ($\beta = 0.2736$; $p < .001$), e que este, por sua vez, influencia positivamente a motivação docente ($\beta = 0.2032$; $p < .001$). Esses achados corroboram estudos anteriores que destacam o papel das perceções subjetivas de propósito como mediadores entre condições de trabalho e resultados motivacionais (Duffy, Dik & Steger, 2012). Conclui-se, portanto, que o chamamento atua como um mecanismo psicológico que transforma boas condições de teletrabalho em maior motivação para o ensino. Essa mediação

sugere que políticas institucionais voltadas para melhorar a experiência do teletrabalho devem considerar não apenas aspectos técnicos e logísticos, mas também estratégias que reforcem o sentido e propósito do trabalho docente.

Os resultados deste estudo sugerem que a qualidade do teletrabalho influencia a motivação dos docentes. Este efeito torna-se mais evidente quando mediado pelo chamamento, que funciona como recurso de resiliência em contextos de crise (Crompton et al., 2023). As implicações práticas são múltiplas. Para o Ministério da Educação, torna-se crucial investir em programas de formação digital contínua, garantindo condições mais equitativas entre escolas (Huang et al., 2024). Nos agrupamentos, a criação de espaços de cooperação entre pares pode atenuar sentimentos de isolamento e promover estratégias coletivas de apoio (Flores et al., 2021). Ao nível individual, a atualização profissional e o desenvolvimento de competências de coping revelam-se fundamentais para sustentar a motivação (Lemon & McDonough, 2023).

Estes resultados confirmam também investigações nacionais, que destacam o impacto do teletrabalho docente na gestão do equilíbrio entre vida pessoal e profissional e no aumento do conflito trabalho-família (Andrade & Petiz Lousã, 2021).

5.4. ANÁLISE À QUESTÃO ABERTA

Análise à questão aberta “Na sua opinião quais são os fatores que funcionam como motivadores/desmotivadores perante o teletrabalho?”

Tabela 12

Análise à questão aberta: Fatores motivadores e desmotivadores do teletrabalho docente (n = 366)

Categoria	Subcategoria	N.º de menções	Exemplos de respostas dos professores
Fatores motivadores	Autonomia e flexibilidade	31	“Motivador: autonomia no trabalho.” “Estar em casa e poder trabalhar com calma no conforto das nossas casas e fazer os nossos horários.” MOTIVADOR – a flexibilidade; DESMOTIVADOR – a falta de contacto cara a cara.”
	Colaboração e partilha	20	“O apoio da direção, os recursos disponíveis, a interajuda.” “Houve mais partilha e colaboração, foi novo para todos, as pessoas do grupo disciplinar uniram-se e trabalharam muito para conseguir.” “A tolerância, a compreensão e a partilha de dificuldades e ideias.”
	Benefícios práticos (tempo, custos, conforto)	69	“Motivadores: não haver necessidade de me deslocar.” “Uso de soluções eletrónicas, e.g. gravação.” “Foi possível aproveitar melhor o tempo, eliminando as viagens diárias e ficando com mais disponibilidade para preparar aulas.”
Fatores desmotivadores	Isolamento e falta de contacto humano	71	“Não se ensina bem sem contacto próximo.” “As aulas online são impessoais e os alunos não se envolvem.” “O ensino presencial é muito importante; estar com os meus alunos é motivador.”
	Excesso de trabalho e burocracia	102	“Excesso de trabalho e fraco empenho dos discentes.” “A carga de trabalho é muito maior; acarreta mais problemas de saúde.” “O excesso de burocracia e mudanças frequentes na legislação.”
	Dificuldades tecnológicas e desigualdade de acesso	52	“Faltaram meios facilitados pela tutela, bem como legislação adequada em termos de proteção de voz e imagem.” “Nem todos os alunos/encarregados de educação eram capazes de aceder às aulas.” “O acesso à tecnologia adequada e às redes nem sempre era possível.”

Nota. Elaboração própria

A Tabela 12 apresenta a síntese das respostas à questão aberta, permitindo identificar os fatores que os professores consideraram como motivadores e desmotivadores do teletrabalho. A análise das 366 respostas revelou uma visão ambivalente desta experiência. Por um lado, os docentes valorizaram aspetos como a autonomia, a flexibilidade e alguns benefícios práticos; por outro, destacaram dificuldades significativas, como o isolamento, o aumento da carga de trabalho e as barreiras tecnológicas. Esta leitura reforça a necessidade de olhar para o teletrabalho docente como uma realidade marcada por tensões constantes entre ganhos e perdas.

Entre os fatores motivadores, a autonomia e a flexibilidade foram os mais salientados. Muitos professores referiram à possibilidade de organizar o trabalho segundo o seu próprio ritmo, ajustando horários e conciliando responsabilidades profissionais e familiares. Uma professora comentou: “Estar em casa e poder trabalhar com calma no conforto das nossas casas e fazer os nossos horários foi uma vantagem que me deu mais tranquilidade”. Outro docente acrescentou: “O motivador foi a autonomia no trabalho, sentir que tinha espaço para decidir como dar as aulas e gerir os materiais”. Este entendimento vai ao encontro da Teoria da Autodeterminação (Ryan & Deci, 2000), segundo a qual a autonomia constitui uma necessidade psicológica básica. Quando respeitada, contribui para níveis mais elevados de envolvimento e satisfação. Contudo, mesmo quando referida como ponto positivo, a autonomia surgia frequentemente acompanhada de comentários que denunciavam limitações. Uma professora sublinhou que “houve flexibilidade, mas o excesso de tarefas acabou por anular essa vantagem”.

Outro aspeto positivo foi a colaboração e a partilha entre colegas. Apesar do distanciamento físico, vários docentes sentiram que as equipas de trabalho se aproximaram e criaram dinâmicas novas de entreajuda. Um dos inquiridos escreveu: “Houve mais partilha e colaboração, foi novo para todos, as pessoas do grupo disciplinar uniram-se e trabalharam muito para conseguir”. Outro testemunho reforça a mesma ideia: “O apoio da direção e a interajuda dos colegas foram fundamentais para não desistir”. Estes exemplos confirmam que, em momentos de crise, a cooperação pode tornar-se um recurso essencial, ajudando a compensar fragilidades individuais. Schaufeli, Bakker e Salanova (2006) já tinham salientado que o suporte social no trabalho funciona como fator de proteção, potenciando o bem-estar e o *engagement*.

Os benefícios práticos também foram reconhecidos por muitos professores. A redução das deslocações, a poupança de custos e a possibilidade de estar no conforto do lar foram destacados como vantagens. Um docente referiu: “Motivadores: não haver necessidade de me

deslocar”, enquanto outro afirmou: “Foi possível aproveitar melhor o tempo, eliminando as viagens diárias e ficando com mais disponibilidade para preparar aulas”. Alguns participantes mencionaram igualmente que trabalhar em casa trouxe maior comodidade: “Estava no conforto da minha casa, o que me trouxe tranquilidade para dar as aulas”. Ainda assim, importa reconhecer que, para outros, o espaço doméstico não era adequado, o que limitou esta sensação de conforto.

Apesar destas dimensões positivas, as respostas foram dominadas pelos fatores desmotivadores. O isolamento destacou-se como uma das dificuldades mais referidas. Muitos professores confessaram sentir a ausência de contacto com os alunos como um vazio profundo na sua prática profissional. “Não se ensina bem sem contacto próximo”, escreveu uma docente, enquanto outro professor descreveu: “As aulas online são impessoais e os alunos não se envolvem”. Também o afastamento dos colegas foi sentido: “Senti falta da convivência no espaço escolar, das conversas informais que ajudavam a aliviar as dificuldades”. Estes testemunhos revelam que a docência não é apenas transmissão de conteúdos, mas uma atividade relacional, onde a presença e a proximidade desempenham um papel central. Golden et al. (2008) sublinham precisamente que o isolamento é uma das principais desvantagens do teletrabalho, com impactos negativos no bem-estar psicológico.

Outro problema amplamente apontado foi a sobrecarga de trabalho e a burocracia acrescida. Esta categoria reuniu mais de uma centena de menções, o que a torna a mais frequente entre os desmotivadores. Vários docentes relataram que o tempo dedicado ao trabalho aumentou de forma significativa. Uma professora escreveu: “O tempo de trabalho alargou-se, parecia que nunca desligávamos do computador”. Outro participante acrescentou: “As exigências administrativas cresceram, sempre com novas plataformas e pedidos de relatórios”. Para além da multiplicação de tarefas, surgia também a sensação de exaustão física e mental. Um docente resumiu assim: “A carga de trabalho é muito maior; acarreta mais problemas de saúde”. Estes relatos articulam-se com a literatura sobre burnout (Maslach & Leiter, 2016), que associa contextos de elevada exigência e baixos recursos a sentimentos de desgaste, perda de energia e desmotivação.

As dificuldades tecnológicas e a desigualdade de acesso foram igualmente destacadas. Muitos professores assinalaram que nem todos os alunos tinham meios para participar nas aulas online, o que aumentava a frustração. Um docente observou: “Nem todos os

alunos/encarregados de educação eram capazes de aceder às aulas”. Outro acrescentou: “O acesso à tecnologia adequada e às redes nem sempre era possível, e havia ainda os contactos a horas impróprias que aumentavam o desgaste”. Para além das limitações técnicas, surgiram preocupações relacionadas com a proteção de dados e a exposição da voz e da imagem. Um participante referiu: “Faltaram meios facilitados pela tutela, bem como legislação adequada em termos de proteção de voz e imagem”. Estas barreiras confirmam que, sem recursos tecnológicos consistentes, a sensação de competência e a motivação ficam comprometidas (Schaufeli et al., 2002).

A leitura global das respostas mostra que, embora alguns fatores tenham funcionado como recursos, os desmotivadores tiveram maior peso. A autonomia, a colaboração e os benefícios práticos foram reconhecidos, mas não compensaram o isolamento, a sobrecarga e as dificuldades tecnológicas. Assim, confirma-se a ideia de Gajendran e Harrison (2007), segundo a qual o impacto do teletrabalho resulta do equilíbrio entre recursos e exigências. No caso da docência, a balança inclinou-se claramente para as exigências.

Em termos práticos, estes resultados têm implicações relevantes. Para as escolas, torna-se urgente repensar formas de apoio organizacional que previnam a sobrecarga burocrática e que assegurem meios tecnológicos adequados. Para o Ministério da Educação, os dados sugerem a necessidade de políticas mais robustas de formação digital e de proteção do bem-estar docente. Para os próprios professores, a experiência reforça a importância da entreaajuda e da partilha de práticas como estratégias para enfrentar contextos adversos.

Em síntese, a análise evidencia que o teletrabalho docente foi vivido de forma paradoxal. Por um lado, permitiu experimentar novas formas de organização do trabalho e reforçou a cooperação entre colegas. Por outro, trouxe perdas significativas na dimensão relacional do ensino e um acréscimo considerável de exigências burocráticas e tecnológicas. O chamamento profissional, identificado por Wrzesniewski et al. (1997) como fonte de resiliência, ajudou a sustentar a motivação em circunstâncias adversas, mas não anulou as dificuldades vividas. Estes resultados sublinham que, no futuro, qualquer implementação de ensino remoto deve ter em conta não apenas as condições técnicas, mas também as dimensões humanas e relacionais que sustentam a motivação dos professores.

6. CONCLUSÕES

O presente estudo teve como objetivo analisar de que forma a qualidade do teletrabalho influenciou a motivação dos professores durante a pandemia de COVID-19, considerando o papel mediador do chamamento. Os resultados obtidos confirmam que a qualidade do teletrabalho está associada a níveis mais elevados de motivação docente, em linha com a literatura que destaca o valor da autonomia, da flexibilidade e dos recursos tecnológicos adequados para o bem-estar e o desempenho (Gajendran & Harrison, 2007; Fernandes et al., 2021; Andrade & Petiz Lousã, 2021). Em simultâneo, verificou-se que o chamamento contribui para sustentar a motivação mesmo em contextos adversos, funcionando como um recurso de resiliência, tal como já sugerido por estudos anteriores (Pitacho et al., 2020; Flores et al., 2021).

Os resultados desta investigação mostraram que a qualidade do teletrabalho teve impacto significativo na motivação dos docentes, sendo este efeito reforçado pelo chamamento. A ligação emocional à profissão funcionou como fator de resiliência e ajudou a manter níveis de motivação mesmo em contextos adversos.

Estes resultados permitem afirmar que o teletrabalho, quando apoiado por condições adequadas, pode reforçar a motivação e a dedicação docente, mas que a sua implementação sem suporte institucional e tecnológico tende a acentuar fragilidades como o isolamento e a sobrecarga. A análise revela, ainda, que a motivação docente é sustentada não só por fatores externos, mas também por aspetos intrínsecos, designadamente o sentido de propósito e a ligação vocacional à profissão. Este equilíbrio entre fatores contextuais e pessoais ajuda a compreender, por que razão muitos professores conseguiram manter o compromisso com a missão educativa, mesmo perante as dificuldades impostas pelo ensino remoto. Este estudo oferece, assim, contributos relevantes para compreender como o teletrabalho afetou a motivação e o chamamento dos professores em Portugal. Ao evidenciar o papel mediador do chamamento, sublinha a importância de políticas educativas que reconheçam esta dimensão vocacional como elemento central da resiliência docente (Lemon & McDonough, 2023).

Assim, o estudo contribui para preencher uma lacuna na literatura portuguesa ao evidenciar a relação entre qualidade do teletrabalho, chamamento e motivação docente, oferecendo dados empíricos que podem apoiar a definição de políticas educativas mais ajustadas às necessidades dos professores. Estes contributos revelam que a motivação docente deve ser entendida como uma prioridade estratégica, não apenas em situações de crise, mas

também no desenho de modalidades de trabalho futuras que conciliem inovação pedagógica, sustentabilidade e bem-estar.

Apesar dos contributos alcançados, importa reconhecer algumas limitações. O recurso exclusivo a métodos quantitativos é um constrangimento ao nível de uma compreensão mais profundada das temáticas em estudo. A análise restrita ao período pandémico não permite generalizar os resultados a outros contextos críticos. Futuras investigações poderão recorrer a metodologias qualitativas, como entrevistas, de modo a captar de forma mais aprofundada as experiências subjetivas dos docentes (Flores et al., 2021). A amostra foi de natureza não probabilística, não permitindo generalizar os resultados a todo o universo docente português. A recolha de dados através de questionário online possibilitou analisar um número significativo de respostas, mas não captou em profundidade as vivências individuais dos professores e poderá determinar um enviesamento da amostra aos docentes que acedem com regularidade as ferramentas digitais e aos canais de divulgação utilizados. Também não foram incluídas variáveis contextuais, como as condições familiares ou o apoio institucional, que a literatura tem vindo a identificar como determinantes no contexto do ensino remoto (Flores et al., 2021; Carillo et al., 2021). Outra limitação decorre da opção metodológica de analisar a qualidade do teletrabalho através de um score global de 16 itens selecionados da versão original da escala QoT-q (Miglioretti et al., 2021). Embora esta versão tenha demonstrado boa consistência interna ($\alpha = .87$), não permitiu explorar diferenças entre as dimensões originais do instrumento.

Estas limitações abrem espaço para estudos futuros. Será pertinente recorrer a metodologias qualitativas, como entrevistas ou grupos de discussão, para compreender em maior detalhe a forma como os professores vivenciaram o teletrabalho. Estudos longitudinais, realizados em diferentes períodos letivos, poderão ajudar a perceber como a motivação, o chamamento e a qualidade do teletrabalho evoluem ao longo do tempo. Também seria relevante comparar docentes de distintos níveis de ensino e de diferentes contextos educativos, de forma a identificar variações na adaptação ao ensino remoto. Seria igualmente pertinente desenvolver estudos comparativos com outros países, permitindo identificar especificidades do contexto português (Crompton et al., 2023). A análise longitudinal do impacto do teletrabalho após o regresso ao ensino presencial constitui também uma linha de investigação promissora (Huang et al., 2024).

As implicações práticas destes resultados são claras. Para os diretores de escola, destaca-se a importância de garantir condições tecnológicas adequadas e de oferecer autonomia na organização do trabalho. Para os professores, ao nível individual, os professores poderão beneficiar de oportunidades de atualização contínua e de partilha de experiências, elementos que se revelam essenciais para sustentar a motivação em contextos de mudança. Para o Ministério da Educação, os dados reforçam a necessidade de investir na formação digital e em apoios psicológicos que respondam aos desafios sentidos pelos docentes. Para as escolas e agrupamentos, destaca-se a importância de promover espaços de colaboração e estratégias de apoio coletivo. Também as famílias desempenham um papel relevante, assegurando um ambiente doméstico propício ao trabalho em casa. No seu conjunto, estas implicações reforçam a ideia de que a motivação dos professores deve ser assumida como uma prioridade nas políticas e práticas educativas (Flores et al., 2021; Fernandes et al., 2021).

Em síntese, este trabalho demonstra que a qualidade do teletrabalho influencia a motivação dos professores e que o chamamento funciona como um recurso essencial para manter o envolvimento em contextos de adversidade. Ao integrar contributos teóricos e evidência empírica, o estudo não só amplia o conhecimento científico sobre o tema, como também oferece pistas concretas para a ação das escolas, das famílias e das autoridades educativas.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, J. S. (1965). Inequity in social exchange. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 2, pp. 267–299). Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60108-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60108-2)
- Agência Europeia Para a Segurança e Saúde no Trabalho. (2022). *Riscos psicossociais e stresse no trabalho*. https://osha.europa.eu/pt/publications/risks-psychosocial-hazards-and-stress-work?utm_source=chatgpt.com
- Alderfer, C. P. (1969). An Empirical Test of a New Theory of Human Needs. *Organizational Behavior and Human Performance*, 4(2), 142-175. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(69\)90004-X](https://doi.org/10.1016/0030-5073(69)90004-X)
- Allen, T. D., Golden, T. D., & Shockley, K. M. (2015). How effective is telecommuting? Assessing the status of our scientific findings. *Psychological Science in the Public Interest*, 16(2), 40-68. <https://doi.org/10.1177/1529100615593273>
- Amorim, C., & Ribeiro-Silva, E. (2023). *Identidade profissional docente em Educação Física: Perspetivas de diferentes momentos da carreira*. In V. Vaz (Ed.), Livro de resumos do XIX Congresso de Ciências do Desporto e Educação Física dos Países de Língua Portuguesa (p. 85). Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. ISBN 978-989-53189-6-4
- Andrade, C., & Petiz Lousã, E. (2021). Telework and work–family conflict during COVID-19 lockdown in Portugal: The influence of job-related factors. *Administrative Sciences*, 11(3), 103. <https://doi.org/10.3390/admsci11030103>
- Antunes, A. C., Caetano, A., & Cunha, M. P. (2017). Reliability and Construct Validity Of The Portuguese Version Of The Psychological Capital Questionnaire. *Psychological Reports*, 120(3) 503–516 <https://doi.org/10.1177/0033294116686742>
- Aretio, L. G. (1994). *El aprendizaje autónomo: El estudiante autodirigido en la educación a distancia*. Madrid: Editorial UNED. ISBN 978-8436221295
- Argolo, J. C., & Araújo, M. A. (2004). O impacto do desemprego sobre o bem-estar psicológico dos trabalhadores da cidade de Natal. *Revista de Administração Contemporânea*, 8(4), 161–182. <https://doi.org/10.1590/S1415-65552004000400009>

- Assembleia da República. (2018). *Resolução da Assembleia da República n.º 240/2018*.
<https://data.dre.pt/eli/resolassrep/240/2018/08/03/p/dre>
- Avendaño, W. R., Luna, H. O., & Rueda, G. (2021). Educación virtual en tiempos de COVID-19: Percepciones de estudiantes universitarios. *Formación Universitaria*, 14(5), 119–128.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000500119>
- Avey, J. B. (2014). The left side of psychological capital: New evidence on the antecedents of PsyCap. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 21(2), 141–149.
<https://doi.org/10.1177/1548051813515516>
- Avey, J. B., Reichard, R. J., Luthans, F., & Mhatre, K. H. (2011). Meta-analysis of the impact of positive psychological capital on employee attitudes, behaviors, and performance. *Human Resource Development Quarterly*, 22(2), 127–152. <https://doi.org/10.1002/hrdq.20070>
- Alzabin, M. (2025). Remote Work: A Comprehensive Overview. *Arab Journal for Scientific Publishing*, 8. 372-375. <https://doi.org/10.36571/ajsp7616>
- Bailey, D., & Kurland, N. (2002). A review of telework research: Findings, new directions, and lessons for the study of modern work. *Journal of Organizational Behavior*, 23(4), 383-400. <https://doi.org/10.1002/job.144>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company. ISBN 978-0716728504
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70. ISBN 978-9724415488
- Baron, R. A., Franklin, R. J., & Hmieleski, K. M. (2016). Why entrepreneurs often experience low, not high, levels of stress: The joint effects of selection and psychological capital. *Journal of Management*, 42(3), 742–768. <https://doi.org/10.1177/0149206313495411>
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173–1182. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173>
- Baruch, Y., & Nicholson, N. (1997). Home, sweet work: Requirements for effective home working. *Journal of General Management*, 23(2), 15-30.
<https://doi.org/10.1177/030630709702300202>

- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, *117*(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Brayfield, A. H., & Rothe, H. F. (1951). An index of job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, *35*(5), 307–311. <https://doi.org/10.1037/h0055617>
- Bosua, R., Kurnia, S., Gloet, M., & Mendoza, A. (2017). *Telework impact on productivity and well-being: An Australian study*. In J. Choudrie, S. Kurnia, P. Tsatsou, & S. Al-Jaghoub (Eds.), *Social inclusion and usability of ICT-enabled services* Editions Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315677316>
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5.^a ed.). Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0199689453
- Bullough, R. V., & Hall-Kenyon, K. M. (2011). The call to teach and teacher hopefulness. *Teacher Development*, *15*(2), 127–140. <https://doi.org/10.1080/13664530.2011.571488>
- Bunderson, J. S., & Thompson, J. A. (2009). The call of the wild: Zookeepers, callings, and the double-edged sword of deeply meaningful work. *Administrative Science Quarterly*, *54*(1), 32–57. <https://doi.org/10.2189/asqu.2009.54.1.32>
- Cardullo, V., Wang, C.-h., Burton, M., & Dong, J. (2021). *K-12 Teachers' Remote Teaching Self-Efficacy during the Pandemic*, *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, *14*(1), 32–45. <https://doi.org/10.1108/JRIT-10-2020-0055>
- Carmeli, A., Friedman, Y., & Tishler, A. (2013). Cultivating a resilient top management team: The importance of relational connections and strategic decision comprehensiveness. *Safety Science*, *51* (1), 148-159. <https://doi.org/10.1016/j.ssci.2012.06.002>
- Carmody, J., & Baer, R. A. (2008). Relationships between mindfulness practice and levels of mindfulness, medical and psychological symptoms and well-being in a mindfulness-based stress reduction program. *Journal of Behavioral Medicine*, *31*(1), 23–33. <https://doi.org/10.1007/s10865-007-9130-7>
- Carter, J. W., & Youssef-Morgan, C. M. (2022). Psychological capital development effectiveness of face-to-face, online, and Micro-learning interventions. *Education and Information Technologies*, *27*(5), 6553–6575. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10824-5>

- Chambel, M. J., Carvalho, V. S., & Santos, A. (2022). Telework during COVID-19: Effects on the work–family relationship and well-being in a quasi-field experiment. *Sustainability*, *14*(24), 16462. <https://doi.org/10.3390/su142416462>
- Chang, Y., Chien, C., & Shen, L.-F. (2021). Telecommuting during the coronavirus pandemic: Future time orientation as a mediator between proactive coping and perceived work productivity in two cultural samples. *Personality and Individual Differences*, *171*, 110508. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110508>
- Chaudhary, F., Jaral, N., & Khanam, S. (2022). Impact of COVID-19 on teacher education in India. *International Journal of Creative Research Thoughts (IJCRT)*, *10*(9), 410–414. <https://ijcrt.org/papers/IJCRT2209183.pdf>
- Clarence, M., Devassy, V. P., Jena, L. K., & George, T. S. (2021). Predictors of positive psychological capital: An attempt among the teacher communities in rural Jharkhand, India. *Management and Labour Studies*, *46*(2), 139–160. <http://dx.doi.org/10.1177/0258042X21991013>
- Collin, V., Toon, M., O’Selmo, E., Reynolds, L., & Whitehead, P. (2019). A survey of stress, burnout and well-being in UK dentists. *British Dental Journal*, *226*(1), 40–49. <https://doi.org/10.1038/sj.bdj.2019.6>
- Couto, R., Lopes, S., Carvalho, V. S., & Chambel, M. J. (2025). Telework and well-being: Investigating the role of motivation in shaping remote work experiences. In *Lecture notes on multidisciplinary industrial engineering* (Vol. Part F528, pp. 275–307). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-031-89948-5_12
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4.^a ed.). Sage Publications. ISBN 978-1452226101
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications. Among Five Approaches (4.^a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications. ISBN 978-1506330204
- Crompton, H., Burke, D., Jordan, K., Borge, M., & Gregory, K. (2023). Teacher resilience during COVID-19. *Education and Information Technologies*, *28*, 1323–1345. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9854409>
- Davoglio, T. R., & Santos, B. S. (2017). Escala de motivação docente: Desenvolvimento e validação. *Educar em Revista*, *33*(65), pp 201–218. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.47470>

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer. ISBN 978-0306420221
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1995). Human autonomy: The basis for true self-esteem. In M. H. Kernis (Ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem* (pp. 31–49). *Springer Science+Business Media*. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-1280-0_3
- 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
- Dik, B. J., & Duffy, R. D. (2009). Calling and vocation at work: Definitions and prospects for research and practice. *The Counseling Psychologist*, 37(3), 424–450. <https://doi.org/10.1177/0011000008316430>
- Dinham, S., & Scott, C. (2000). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 38(4), 379–396. <https://doi.org/10.1108/09578230010373633>
- Dobrow, S. R. (2013). Dynamics of calling: A longitudinal study of musicians. *Journal of Organizational Behavior*, 34(4), 431–452. <https://doi.org/10.1002/job.1808>
- Dobrow, S. R., & Tosti-Kharas, J. (2011). Calling: The development of a scale measure. *Personnel Psychology*, 64(4), 1001–1049. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2011.01234.x>
- Duffy, R. D., & Dik, B. J. (2012). Research on work as a calling: Introduction to the special issue. *Journal of Career Assessment*, 20(3), 239–241. <https://doi.org/10.1177/1069072711434409>
- Duffy, R. D., Allan, B. A., & Bott, E. M. (2012). Calling and life satisfaction among undergraduate students: Investigating mediators and moderators. *Journal of Happiness Studies*, 13(3), 469–479. <https://doi.org/10.1007/s10902-011-9274-6>
- Duffy, R. D., Dik, B. J., & Steger, M. F. (2011). Calling and work-related outcomes: Career commitment as a mediator. *Journal of Vocational Behavior*, 78(2), 210–218. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.09.013>

- Duffy, R. D., Perez, G., Dik, B. J., & Marsh, D. R. (2023). Work as calling theory. In W. B. Walsh, L. Y. Flores, P. J. Hartung, & F. T. L. Leong (Eds.), *Career psychology: Models, concepts, and counseling for meaningful employment* (pp. 101–119). *American Psychological Association*. <https://doi.org/10.1037/0000339-006>
- Duffy, R.D., & Dik, B.J. (2013). Research on calling: What have we learned and where are we going? *Journal of Vocational Behavior*, 83(3), pp 428-436. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.06.006>
- Duffy, R. D., Dik, B. J., & Steger, M. F. (2011). Calling and work-related outcomes: Career commitment as a mediator. *Journal of Vocational Behavior*, 78(2), 210–218. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.09.013>
- Esteves, T., Lopes, M. P., Geremias, R. L., & Palma, P. J. (2018). Calling for leadership: Leadership relation with worker's sense of calling. *Leadership & Organization Development Journal*, 39(2), 248-260. <https://doi.org/10.1108/LODJ-06-2016-0158>
- Evans, L. (1998). *Teacher morale, job satisfaction and motivation*. London: Paul Chapman Publishing. ISBN 978-1853963373
- Fagundes, P. A., Wessel, S. C., & Marin, A. H. (2023). Pandemia e ensino remoto: Repercussões na saúde mental docente. *Psicologia da Educação*, 56, 10–21. <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2023i56p10-21>
- Fana, M., Milasi, S., Napierała, J., Fernández-Macías, E., & Vázquez, I. G. (2020). Telework, work organisation and job quality during the COVID-19 crisis: A qualitative study (JRC Working Papers Series on Labour, Education and Technology, No. 2020/11). *European Commission, Joint Research Centre*. <https://hdl.handle.net/10419/231343>
- Fernandes, M. A. F., Machado, E. A., Alves, M. P., & Aguiar Vieira, D. (2021). Ensinar em tempos de COVID-19: Um estudo com professores dos ensinos básico e secundário em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 34(1), 5–27. <https://doi.org/10.21814/rpe.21108>
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (5.^a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications. ISBN 978-1526419521

- Flores, M. A., Barros, A., Veiga Simão, A. M., Pereira, D., Gago, M., Fernandes, E. L., Ferreira, P. D. C., & Costa, L. (2022). Remote teaching in times of COVID-19: Teachers' adaptation and pupil level of participation. *Technology, Pedagogy and Education*, 33(1), 57-72. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2023.2270491>
- Flores, M. A., & Gago, M. (2020). Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: National, institutional and pedagogical responses. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 46(4), 507-516. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1799709>
- Flores, M. A., Machado, E. A., Alves, P., & Vieira, D. A. (2021). Ensinar em tempos de COVID-19: Um estudo com professores dos ensinos básico e secundário em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 34(1), 5-27. <https://doi.org/10.21814/rpe.2110>
- Fowler, F. J. (2013). *Survey research methods* (5.^a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications. ISBN 978-1452259000
- Fundação José Neves. (2022). *Estado da Nação: Educação, Emprego e Competências em Portugal 2022*. Fundação José Neves. https://downloads.ctfassets.net/q7u0tpqgnnc1/6a37X6U3iZJHXAE9s4Pab6/b4c772f89e7511700c29d26fb6f4ff0d/PDF_estado_da_na___o_2022_compressed.pdf
- Fundação José Neves. (2024). *Relatório Estado da Nação 2024*. Fundação José Neves. <https://www.joseneves.org/artigo/relatorio-estado-da-nacao-2024>
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331–362. <https://doi.org/10.1002/job.322>
- Gajendran, R. S., & Harrison, D. A. (2007). The Good, the Bad, and the Unknown About Telecommuting: Meta-Analysis of Psychological Mediators and Individual Consequences. *Journal of Applied Psychology*, 92(6), pp 1524–1541. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.6.1524>
- Galesic, M., & Bosnjak, M. (2009). Effects of questionnaire length on participation and indicators of response quality in a web survey. *Public Opinion Quarterly*, 73(2), 349–360. <https://doi.org/10.1093/poq/nfp031>
- García, E., & Weiss, E. (2020). *COVID-19 and student performance, equity, and U.S. education policy: Lessons from pre-pandemic research to inform relief, recovery, and rebuilding*.

- Economic Policy Institute. <https://www.epi.org/publication/the-consequences-of-the-COVID-19-pandemic-for-education-performance-and-equity-in-the-united-states-what-can-we-learn-from-pre-pandemic-research-to-inform-relief-recovery-and-rebuilding/>
- García-Martínez, I., Tadeu, P., Montenegro-Rueda, M., & Fernández-Batanero, J. M. (2020). Networking for online teacher collaboration. *Interactive Learning Environments*, 30(9), 1736–1750. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1764057>
- Gencoglu, B., Helms-Lorenz, M., Maulana, R., & Jansen, E. P. W. A. (2025). Towards understanding student perceptions of supportive teaching behaviour. *Learning Environments Research*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s10984-025-09544-1>
- Gonçalves, S. P. (2020). Education in the context of the pandemic: A look at the case of Portugal. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 12(1 Sup2), 78-85. <https://doi.org/10.18662/rrem/12.1sup2/249>
- Golden, T. D. (2006). The role of relationships in understanding telecommuter satisfaction. *Journal of Organizational Behavior*, 27(3), 319–340. <https://doi.org/10.1002/job.369>
- Golden, T. D., & Veiga, J. F. (2005). The impact of extent of telecommuting on job satisfaction: Resolving inconsistent findings. *Journal of Management*, 31(2), 301–318. <https://doi.org/10.1177/0149206304271768>
- Golden, T. D., Veiga, J. F., & Dino, R. N. (2008). The impact of professional isolation on teleworker job performance and turnover intentions: Does time spent teleworking, interacting face-to-face, or having access to communication-enhancing technology matter? *Journal of Applied Psychology*, 93(6), 1412–1421. <https://doi.org/10.1037/a001272>
- Grant, A. M. (2007). Relational job design and the motivation to make a prosocial difference. *Academy of Management Review*, 32(2), 393–417. <https://doi.org/10.5465/amr.2007.24351328>
- Gultekin, H., & Acar, E. (2014). *The intrinsic and extrinsic factors for teacher motivation*. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, 47, 291–306. Retirado de <https://www.rcis.ro/en/section1/135-volumul-472014decembrie/2135-the-intrinsic-and-extrinsic-factors-for-teacher-motivation.html>

- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16(2), 250–279. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(76\)90016-7](https://doi.org/10.1016/0030-5073(76)90016-7)
- Hayes, A. F. (2018). *Introdução à mediação, moderação e análise de processos condicionais: Uma abordagem baseada em regressão* (2.^a ed.). Guilford Press. ISBN: 978-1462534654
- Hermawan, D. (2021). The Rise of E-Learning in COVID-19 Pandemic in Private University: Challenges and Opportunities. *IJORER: International Journal of Recent Educational Research*. 2. 86-95. DOI:10.46245/ijorer.v2i1.77
- Hernández, J. S. (2022). Factores que intervienen en la motivación del docente en tiempos de COVID-19. *Gaceta de Pedagogía*, (44), 179–189. <https://doi.org/10.56219/rgp.vi44.1259>
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach* (2.^a ed.). Guilford Press. ISBN: 978-1-4625-3465-4
- Herzberg, F. (1966). *Work and the nature of man*. Cleveland, OH: World Publishing Company. ISBN 978-0837181511
- Hirschi, A. (2012). Callings and work engagement: Moderated mediation model of work meaningfulness, occupational identity, and occupational self-efficacy. *Journal of Counseling Psychology*, 59(3), 479–485. <https://doi.org/10.1037/a0028949>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. Educause Review. Acedido em <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations* (2.^a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications. ISBN 978-0-7619-2352-7
- Howard, J, Gagné, M, Wang, Z., & Forest, J. (2016). Using Bifactor Exploratory Structural Equation Modeling to Test for a Continuum Structure of Motivation. *Journal of Management*. 44. 10.1177/0149206316645653.
- Howard, J. L., Gagné, M., & Bureau, J. S. (2017). Testing a continuum structure of self-determined motivation: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 143(12), 1346–1377. <https://doi.org/10.1037/bul0000125>

- Howard, J., & Slemp, G. (2025). Why we need a living meta-analysis of self-determination theory: an illustration examining temporal changes in need supportive education. *Motivation and Emotion*, 1-18. [10.1007/s11031-025-10132-2](https://doi.org/10.1007/s11031-025-10132-2).
- Huang, L., Liang, M., Xiong, Y., Wu, X., & Lim, C. P. (2024). A systematic review of technology-enabled teacher professional development during COVID-19 pandemic. *Computers & Education*, 223, 105168. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105168>
- Huremović, D. (2019). *Social distancing, quarantine, and isolation*. In D. Huremović (Ed.), *Psychiatry of pandemics: A mental health response to infection outbreak* (pp. 85–94). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-15346-5_8
- Instituto Nacional de Estatística. (2021, abril 23). *Dois terços das pessoas que trabalharam sempre ou quase sempre em casa em 2020 residiam na Área Metropolitana de Lisboa*. INE. https://www.ine.pt/xportal/xmain?DESTAQUESdest_boui=493705905&DESTAQUESmodo=2&xpgid=ine_destaques&xpid=INE
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), pp 499-534. <https://doi.org/10.3102/00028312038003499>
- Jain, P., & Kaur, J. (2021). Development and validation of Teachers' Sense of Calling Scale. *Management and Labour Studies*, 46(4), 438-451. <https://doi.org/10.1177/0258042X211018611>
- Joye, C. R., Moreira, M. M., & Rocha, S. S. D. (2020). Distance Education or Emergency Remote Educational Activity: In search of the missing link of school education in times of COVID-19. *Research, Society and Development*, 9(7), e521974299. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i7.4299>
- Kanungo, R. N. (1982). Measurement of Job and Work Involvement. *Journal of Applied Psychology*, 67(3), 341-349. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.67.3.341>
- Kass, S. J., Vodanovich, S. J., & Callender, A. (2001). State-trait boredom: Relationship to absenteeism, tenure, and job satisfaction. *Journal of Business and Psychology*, 16(2), 317-327. <https://doi.org/10.1023/A:1011121503118>

- Kerlinger, F. N., & Lee, H. B. (2000). *Foundations of behavioral research* (4.^a ed.). Fort Worth, TX: Harcourt College Publishers. ISBN 978-0155078970
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3.^a ed.). New York: Guilford Press. ISBN 978-1606238761
- Kniffin, K. M., Narayanan, J., Anseel, F., Antonakis, J., Ashford, S. P., Bakker, A. B., Bamberger, P., Bapuji, H., Bhawe, D. P., Choi, V. K., Creary, S. J., Demerouti, E., Flynn, F. J., Gelfand, M. J., Greer, L. L., Johns, G., Kesebir, S., Klein, P. G., Lee, S. Y., .. Vugt, M. V.(2021). COVID-19 and the workplace: Implications, issues, and insights for future research and action. *American Psychologist*, 76(1), 63-77.
<https://doi.org/10.1037/amp0000716>
- Kossek, E. E., Lautsch, B. A., & Eaton, S. C. (2006). Telecommuting, control, and boundary management: Correlates of policy use and practice, job control, and work–family effectiveness. *Journal of Vocational Behavior*, 68(2), 347–367.
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2005.07.00>
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: An introduction to its methodology* (3.^a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications. ISBN 978-1412983150
- Kröner, F., Menz, W., Menz, C., Kröner, S., & Rösler, L. (2023). Development of well-being after moving to telework: A longitudinal study on employees’ telework experience during the COVID-19 pandemic in Germany. *Frontiers in Psychology*, 14, 1098336.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.109833>
- Kulikowski, K., Przytuła, S., & Sułkowski, Ł. (2020). E-learning? Never again! On the unintended consequences of COVID-19 forced e-learning on academic teacher motivational job characteristics. *Higher Education Quarterly*, 76(1), 174–189
<https://doi.org/10.1111%2Fhequ.12314>
- Kulikowski, K., Przytuła, S., & Sułkowski, Ł. (2021). The motivation of academics in remote teaching during the COVID-19 pandemic in Polish universities—Opening the debate on a new equilibrium in e-learning. *Sustainability*, 13(5), 2752.
<https://doi.org/10.3390/su13052752>
- Koh, J.H.L., Daniel, B.K. Shifting online during COVID-19: A systematic review of teaching and learning strategies and their outcomes. *Int J Educ Technol High Educ* 19, 56 (2022).
<https://doi.org/10.1186/s41239-022-00361-7>

- Leider, R. J., & Shapiro, D. A. (2012). *Repacking your bags: Lighten your load for the good life* (3.^a ed.). San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers. ISBN 978-1609947318
- Lemon, N., & McDonough, S. (2023). “I feel like nothing else will ever be this hard”: Australian teachers’ perspectives on resilience during COVID-19. *The Educational Forum*, 87(3), 329–345. <https://doi.org/10.1080/00131725.2023.2178564>
- Lopes, S., Couto, R., Rodrigues, A., Sabino, A., Oliveira, Í. M., Dias, P. C., Leite, Â., & Carvalho, V. S. (2024). Beyond work: The role of “family-friendly” practices in the subjective well-being of teleworkers and on-site workers in the COVID-19 pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 21(4), Article 447. <https://doi.org/10.3390/ijerph21040447>
- Lopes, S., Rodrigues, A., & Oliveira, I. M. (2024, outubro). *O apoio organizacional no teletrabalho: Consequências para os resultados individuais*. In *XII Conferência Internacional Investigação e Intervenção em Recursos Humanos*. Universidade do Minho. Não tem doi <https://parc.ipp.pt/index.php/iirh/article/view/6011/3344>
- Mailizar, Almanthari, A., Maulina, S., & Bruce, S. (2020). Secondary school mathematics teachers’ views on e-learning implementation barriers during the COVID-19 pandemic: The case of Indonesia. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(7), Article em1860. <https://doi.org/10.29333/ejmste/8240>
- Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50(4), pp 370-396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row. ISBN 978-0060419875
- Mbonu, H., Bello, S., & Emeje, S. (2024). The effect of remote work on employee performance: An overview of the COVID-19 experience. *Research in Communications, Management & Social Science (IJOCMAG)*, 4(2).
Acedido em <https://www.researchgate.net/publication/380541112>
- Melo, T. A. (2024). *Liderança, práticas de gestão de pessoas e qualidade de vida no teletrabalho: proposta de um modelo de mediação no contexto do serviço público* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília]. Repositório Institucional da Universidade de Brasília.
<https://repositorio.unb.br/handle/10482/50090>

- Mertler, C. A. (2002). Job satisfaction and perception of motivation among middle and high school teachers. *American Secondary Education*, 31(1), pp 43-53.
<http://www.jstor.org/stable/41064589>
- Miglioretti, M., Gragnano, A., Margheritti, S., & Picco, E. (2021). Not all telework is valuable: Developing and validating a questionnaire measuring the quality of telework (QoT-q). *Journal of Work and Organizational Psychology*, 37(1), 11–19.
<https://doi.org/10.5093/jwop2021a6>
- Nelson, T. (2011). *Work matters: Connecting Sunday worship to Monday work*. Wheaton, IL: Crossway. ISBN 978-1433526671
- Neuman, W. L. (2014). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches* (7.^a ed.). Pearson Education. ISBN 978-1292020235
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133–144.
<https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Nilles, J. M., Carlson, F. R., Gray, P., & Hanneman, G. (1976). Telecommuting—An alternative to urban transportation congestion. *IEEE Transactions on Systems, Man, and Cybernetics*, SMC-6(2), 77–84. <https://doi.org/10.1109/TSMC.1976.540917>
- Nilles, J. M. (1988). Traffic reduction by telecommuting: A status review and selected bibliography. *Transportation Research Part A: General*, 22(4), pp 301–317.
[https://doi.org/10.1016/0191-2607\(88\)90008-8](https://doi.org/10.1016/0191-2607(88)90008-8)
- OECD (2021), Teleworking in the COVID-19 pandemic: Trends and prospects, OECD Policy Responses to Coronavirus (COVID-19), OECD Publishing, Paris,
<https://doi.org/10.1787/72a416b6-en>.
- Ogawa, M. T. (2023). Desafios enfrentados pelos docentes em tempos de pandemia: um olhar sobre a precarização do ensino híbrido e remoto. *Eventos Pedagógicos*, 14(2), 319–328.
<https://doi.org/10.30681/rep.v14i2.11457>
- Palma, P. J., & Lopes, M. P. (2012). *Paixão e talento no trabalho: Trabalhar (e viver) com paixão*. Lisboa: Edições Sílabo. ISBN 978-972-618-694-6

- Paragină, F., Paragină, S., Dumitrescu, A., & Savu, A. (2011). The results of the project T&T – Telework and Training: Work at distance to teach at distance. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 15, 1051-1055.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.355>
- Pereira, A. R., Passos, C., & Ribeiro, C. (2022). *A motivação no ambiente de trabalho e o seu efeito no desempenho profissional: Um estudo no sector bancário*. *Gestão e Desenvolvimento*, 30, 481-503.
<https://doi.org/10.34632/gestaoedesenvolvimento.2022.11688>
- Pitacho, L., Palma, P. & Correia, P. (2020) Impacto da redução de recompensas no comportamento dos colaboradores: E quando o trabalho é um chamamento? *Revista Psicologia*, 34 (1), 43-55. <https://doi.org/10.17575/psicologia.v34i1.1469>
- Popper, K. R. (2005). *The logic of scientific discovery*. London: Routledge. ISBN 978-0415278447
- Praskova, A., Creed, P. A., & Hood, M. (2015). Self-regulatory processes mediating between career calling and perceived employability and life satisfaction in emerging adults. *Journal of Career Development*, 42(2), 86-101.
<https://doi.org/10.1177/0894845314541>
- Richardson, P. W., & Watt, H. M. G. (2010). Current and future directions in teacher motivation research. In T. C. Urdan & S. A. Karabenick (Eds.), *The decade ahead: Applications and contexts of motivation and achievement* (Vol. 16B, pp. 139–173). Emerald Group Publishing. ISBN 978-1848553107
- Rocha, C. T. M., & Amador, F. S. (2018). O teletrabalho: Conceituação e questões para análise. *Cadernos EBAPE.BR*, 16(1), 152–162. <https://doi.org/10.1590/1679-395154516>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (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
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Press. ISBN 978-1462528769

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2018). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Press. ISBN 978-1462538966
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer. ISBN 978-1489992869
- Ryan, R. M., & Stiller, J. D. (1991). The social contexts of internalization: Parent and teacher influences on autonomy, motivation, and learning. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 7, pp. 115–149). Greenwich, CT: JAI Press. ISBN 978-0892329636
- Sachau, D. A. (2007). Resurrecting the motivation–hygiene theory: Herzberg and the positive psychology movement. *Human Resource Development Review*, 6(4), 377–393.
<https://doi.org/10.1177/1534484307307546>
- Sánchez-Tarazaga, L., Sanahuja, A., Colomer, C., & Ferrández-Berruero, R. (2023). Teaching in a COVID-19 pandemic: Perceptions and practices of university faculty in Spain. *Tuning Journal for Higher Education*, 11(1), 267-294.
<https://doi.org/10.18543/tjhe.2385>
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two-sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71–92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701–716. <https://doi.org/10.1177/0013164405282471>
- Schleicher, A. (2020). *The impact of COVID-19 on education: Insights from education at a glance 2020*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2020). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (5.^a ed.). Pearson. ISBN 978-0134891956
- Shockley, K. M., Clark, M. A., Dodd, H., & King, E. B. (2021). Work-family strategies during COVID-19: Examining gender dynamics among dual-earner couples with young children. *Journal of Applied Psychology*, 106(1), 15-28.
<https://doi.org/10.1037/apl0000857>

- Shockley, K. M., Allen, T. D., & Grant, R. S. (2021). *Remote work: Post-COVID-19 state of the knowledge and best practice recommendations*. Society for Industrial and Organizational Psychology.
- Silva, S., Fernandes, J., Peres, P., Lima, V., & Silva, C. (2022). Teachers' perceptions of remote learning during the pandemic: A case study. *Education Sciences*, 12(10),698. <https://doi.org/10.3390/educsci12100698>
- Silverman, D. (2017). *Doing qualitative research* (5.^a ed.). Sage Publications. ISBN 978-1473916562
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. New York: Macmillan. ISBN 978-0029290408.
- Soares, M. P. (2021). Motivação e satisfação docente nos professores contratados em Portugal. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (20), 97-118. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.9686>
- Steger, M. F., Pickering, N. K., Shin, J. Y., & Dik, B. J. (2010). Calling in work: Secular or sacred? *Journal of Career Assessment*, 18 (1), 82-96 <https://doi.org/10.1177/106907270935090>
- Venkatesh, V., & Davis, F. D. (2000). A theoretical extension of the technology acceptance model: Four longitudinal field studies. *Management Science*, 46(2), 186–204. <https://doi.org/10.1287/mnsc.46.2.186.11926>
- Vieira, M. F., & Seco, C. (2020). Education in the context of the COVID-19 pandemic: A systematic literature review. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, 28, 1013–1031. <https://doi.org/10.5753/rbie.2020.28.0.1013>
- Vroom, V. H. (1995). *Work and motivation* (ed. rev.). San Francisco, CA: Jossey-Bass. ISBN 978-0787900304
- Wang, B., Liu, Y., Qian, J., & Parker, S. K. (2021). Achieving effective remote working during the COVID-19 pandemic: A work design perspective. *Applied Psychology*, 70(1), 16–59. <https://doi.org/10.1111/apps.12290>
- Williamson, R., & Blackburn, B. R. (2023). *Improving teacher morale and motivation: Leadership strategies that build student success* (1.^a ed.). Routledge. ISBN 978-1032315959

- Winters, J. R. F., Nogueira, D. R., Heidemann, I. T. S. B., Durand, M. K., Magagnin, A. B., & Arakawa-Belaunde, A. M. (2023). O ensino remoto durante a pandemia de COVID-19: Repercussões sob o olhar docente. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 76(Suppl 1), e20220172. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2022-0172>
- Wright, K. B. (2005). Researching Internet-based populations: Advantages and disadvantages of online survey research, online questionnaire authoring software packages, and web survey services. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10(3), Article JCMC1034. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2005.tb00259.x>
- Wrzesniewski, A., McCauley, C. R., Rozin, P., & Schwartz, B. (1997). Jobs, careers, and callings: People's relations to their work. *Journal of Research in Personality*, 31(1), 21-33. <https://doi.org/10.1006/jrpe.1997.2162>
- Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2020). Systematic review of research on artificial intelligence in higher education: Challenges and opportunities. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), 1–24. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

8. ANEXOS

8.1 ANEXO 1

Tabela A1

Nº de indivíduos tendo em conta o género

	N	%
Feminino	405	64.8%
Masculino	220	35.2%

Fonte. SPSS statistics

Tabela A2

Nível de Escolaridade dos inquiridos

	N	%
Licenciatura	277	44.3%
Mestrado	117	18.7%
Doutoramento	231	37.0%

Fonte. SPSS statistics

Tabela A3

Percentagem de indivíduos tendo em conta a que nível/níveis leciona

	N	%
1.º Ciclo	60	9.6%
2.º Ciclo	64	10.3%
3.º Ciclo	111	17.9%
Secundário	109	17.5%
Ensino superior	279	44.6%

Fonte. SPSS statistics

Tabela A4

Percentagem (%) de indivíduos tendo em conta se esteve em Teletrabalho

	N	%
Mista	1	0.2%
Não	10	1.6%
Sim	614	98.2%

Fonte. SPSS statistics

Tabela A5

Frequência absoluta (N) e percentagem (%) de indivíduos tendo em conta se ainda está em teletrabalho

	N	%
Não	551	88.3%
Parcialmente	64	10.3%
Sim	8	1.4%

Fonte. SPSS statistics

Tabela A6

Dados descritivos da escala de motivação do docente

	\bar{X}	DP
Compartilhar ideias, sentimentos e dúvidas com meus colegas influencia positivamente meu trabalho.	4.45	0,75
Sinto que tenho liberdade para negociar a participação nas diferentes atividades docentes	3.76	0,92
Os espaços de cooperação entre os docentes promovidos pela instituição são fonte de prazer para mim.	3.51	1.03
Realizo cursos de atualização por iniciativa própria.	4.12	1.08
Gosto quando a instituição me oferece oportunidades para realizar atividades desafiadoras.	4.28	0.82
Sinto-me menos capaz quando preciso lidar com conteúdos novos.	3.45	1.27
Participo de atividades de educação continuada porque quero.	4.00	1.07
A falta de apoio dos pares limita minha disposição para enfrentar as dificuldades ou oportunidades docentes.	3.16	0.22
Continuo estudando porque acho que ainda tenho muito a aprender.	4.58	0.69
Sempre avalio criticamente minhas ações docentes.	4.54	0.59
Interajo e socializo com meus colegas como forma de desenvolvimento.	4.20	0.82
A remuneração pelo trabalho docente interfere na perceção das capacidades que possuo.	3.37	1.32
Sinto-me bem quando posso arriscar-me com soluções criativas.	4.33	0.76
Na minha prática, tento levar os alunos a compreender que errar faz parte da aprendizagem.	4.64	0.57
Invisto na profissão docente porque me proporciona realização de meus objetivos.	4.29	0.82
Sinto que é difícil trabalhar cooperativamente no meio docente.	3.00	1.11
A maioria das vezes preciso do reconhecimento dos colegas e da instituição para me sentir competente.	3.58	1.18
Às vezes deixo de fazer algo do meu interesse pelo receio de me sentir constrangido(a).	3.62	1.17
Sinto-me livre para expressar meus sentimentos e ideias no trabalho.	3.99	0.99
Valorizo ter atividades e horários de trabalho flexíveis.	4.38	0.95
Esforço-me para que meus alunos e colegas sintam que me importo com eles.	4.62	0.60
É muito estimulante a possibilidade de escolher o modo como vou ensinar.	4.62	0.61
Gosto de trabalhar cooperativamente, mesmo com colegas que não conheço.	4.17	0.81

Fonte. SPSS statistics

Tabela A7

Dados descritivos do questionário de orientação para o trabalho.

	\bar{X}	DP
Sou apaixonado(a) pelo meu trabalho.	8.49	1.541
O meu trabalho é a minha missão de vida.	6.08	2.369
O meu trabalho é crucial para a organização/sociedade.	8.16	1.852
Sacrificaria qualquer coisa pelo meu trabalho.	3.36	2.187
O meu trabalho é profundamente gratificante.	7.29	2.082
Obtenho satisfação pessoal através do meu trabalho.	8.13	1.792
Habitualmente levo trabalho para casa.	8.90	1.943
Mesmo quando não estou a trabalhar não consigo deixar de me preocupar.	7.41	2.437
Sinto que não seria feliz em qualquer outro trabalho.	5.43	2.919
Faço horas extra sem qualquer sacrifício.	5.38	2.822
Este trabalho preenche-me a 100%.	6.92	2.371
Não me preocupo em ascender na carreira, mas sim em fazer bem o meu trabalho.	6.15	2.570
Caso estivesse estabilidade financeira continuaria a trabalhar mesmo que não fosse pago.	4.85	3.063
A maior recompensa que retiro do meu trabalho é a minha satisfação, felicidade e bem-estar.	6.97	2.306
É inevitável descrever-me pelo que sou profissionalmente, ex: "sou professor(a)"	6.81	2.768
O meu trabalho ajuda a tornar o mundo um lugar melhor.	8.66	1.709

Fonte. SPSS statistics