



Universidade Federal do Pampa

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA
CAMPUS SANT'ANA DO LIVRAMENTO
GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO**

CAMILA PAULO MARTINEZ

**AVALIAÇÃO DA MOTIVAÇÃO DOS DOCENTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DO PAMPA**

TRABALHO DE CURSO

**Sant'Ana do Livramento
2025**

CAMILA PAULO MARTINEZ

**AVALIAÇÃO DA MOTIVAÇÃO DOS DOCENTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL
DO PAMPA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Administração, da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA - RS) como requisito para obtenção do título de Bacharel em Administração.

Aprovado em 01 de dezembro de 2025.

Dra. Vanessa Rabelo Dutra (UNIPAMPA)
(Presidente/Orientador)

Dra. Silvia Amélia Mendonça Flores (UNIPAMPA)
(Membro da banca)

Dra. Carolina Freddo Fleck (UFSM)
(Membro da banca)

**Sant'Ana do Livramento
2025**

AVALIAÇÃO DA MOTIVAÇÃO DOS DOCENTES DA UNIVERSIDADE FEDE DO PAMPA

Autora: Camila Paulo Martinez

Orientadora: Profa. Dra. Vanessa Rabelo Dutra

Coorientadora: Maitê Guimarães Pinto

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar os fatores que influenciam a motivação dos docentes da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) em relação a tarefas específicas do trabalho docente, considerando a relação entre motivação, avaliação de desempenho e características profissionais. A pesquisa adotou abordagem quantitativa e utilizou um questionário estruturado baseado na Escala de Metas de Realização no Trabalho, aplicado a todos os docentes dos diversos campi da instituição. Os resultados evidenciaram maior predominância das dimensões de evitação de desempenho e aproximação de aprendizagem, revelando um perfil docente que busca desenvolvimento contínuo, mas que demonstra cautela diante de contextos de avaliação. As hipóteses testadas evidenciaram diferenças significativas em aspectos específicos: docentes do sexo feminino demonstraram maior preocupação com a imagem de competência e maior engajamento no aperfeiçoamento pedagógico, enquanto a carga horária semanal não apresentou relação estatisticamente significativa com a motivação. Docentes que atuam na pós-graduação apresentaram menor receio de parecerem menos competentes ao aprender algo novo. Concluiu-se que a motivação docente na UNIPAMPA está ligada a fatores institucionais, emocionais e profissionais, reforçando a necessidade de políticas que valorizem a formação continuada, o reconhecimento e o bem-estar docente.

Palavras-chave: motivação docente; avaliação de desempenho; ensino superior; metas de realização.

EVALUATION OF THE MOTIVATION OF TEACHERS AT THE FEDERAL UNIVERSITY OF PAMPA

ABSTRACT

This study aimed to analyze the factors that influence the motivation of faculty members at the Federal University of Pampa (UNIPAMPA) regarding specific teaching tasks, considering the relationship between motivation, performance evaluation, and professional characteristics. The research adopted a quantitative approach and used a structured questionnaire based on the Work Achievement Goals Scale, applied to all faculty members across the institution's campuses. The results showed a greater predominance of performance-avoidance and learning-approach dimensions, revealing a teaching profile focused on continuous development while demonstrating caution in evaluation contexts. The tested hypotheses indicated significant differences in specific aspects: female faculty members showed greater concern with maintaining an image of competence and greater engagement in pedagogical improvement, while weekly workload showed no statistically significant relationship with motivation. Faculty members involved in graduate programs demonstrated less fear of appearing less competent when learning something new. The study concludes that teacher motivation at UNIPAMPA is linked to institutional, emotional, and professional factors, reinforcing the need for policies that value continuous training, recognition, and faculty well-being.

Keywords: teacher motivation; performance evaluation; higher education; achievement goals.

EVALUACIÓN DE LA MOTIVACIÓN DEL PROFESORADO DE LA UNIVERSIDAD FEDERAL DEL PAMPA

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo analizar los factores que influyen en la motivación de los docentes de la Universidad Federal de Pampa (UNIPAMPA) en relación con tareas específicas del trabajo docente, considerando la relación entre motivación, evaluación del desempeño y características profesionales. La investigación adoptó un enfoque cuantitativo y utilizó un cuestionario estructurado basado en la Escala de Metas de Logro en el Trabajo, aplicado a todos los docentes de los diversos campus de la institución. Los resultados evidenciaron una mayor predominancia de las dimensiones de evitación del desempeño y de aproximación al aprendizaje, revelando un perfil docente que busca un desarrollo continuo, pero que demuestra cautela ante contextos de evaluación. Las hipótesis evaluadas mostraron diferencias significativas en aspectos específicos: las docentes mujeres demostraron mayor preocupación por la imagen de competencia y mayor compromiso con el perfeccionamiento pedagógico, mientras que la carga horaria semanal no presentó una relación estadísticamente significativa con la motivación. Los docentes que actúan en el posgrado presentaron menor temor de parecer menos competentes al aprender algo nuevo. Se concluye que la motivación docente en la UNIPAMPA está vinculada a factores institucionales, emocionales y profesionales, lo que refuerza la necesidad de políticas que valoricen la formación continua, el reconocimiento y el bienestar docente.

Palabras-clave: motivación docente; evaluación del desempeño; educación superior; metas de logro.

1 INTRODUÇÃO

O conceito de motivação é complexo e multifacetado, atraindo a atenção de diferentes abordagens teóricas. Assim como pode ser compreendido como aquilo que impulsiona uma pessoa, a estimula a agir, leva-a a alterar seu rumo e fornece uma razão para suas ações, tem sido entendida como um fator psicológico, como um conjunto de elementos ou como um processo (Rudnik, 2012). Sabe-se que a motivação não pode ser observada de forma direta, sendo sua existência deduzida a partir das ações e comportamentos, os quais podem ser consequência de múltiplos fatores atuando de maneira conjunta (Colares *et al.*, 2019). Ela está vinculada a aspectos que vão além do cognitivo, incluindo fatores sociais e externos, que também desempenham papel importante nesse processo (Meireles, 2015). Sob essa perspectiva, pode-se dizer que a motivação representa uma abordagem positiva do ambiente de trabalho, proporcionando ao profissional satisfação e desenvolvimento em sua carreira (Wesz; Patias; Brescovit, 2022).

A busca por um desempenho superior nas organizações está profundamente relacionada ao comportamento dos trabalhadores. Dentro desse contexto, a motivação é um dos principais fatores que influenciam esse comportamento (Silva; Barros, 2018). Na área docente, essa realidade se repete, visto que a motivação dos professores está diretamente conectada ao processo de ensino-aprendizagem e também à motivação dos alunos (Colares *et al.*, 2019). Há evidências de que a motivação dos professores acarreta consequências significativas, como a sensação de realização, melhora na saúde e no bem-estar, além de promover comprometimento

e dedicação em suas práticas educacionais (Oliveira; Rufini; Bzuneck, 2022). No entanto, se o professor não encontrar motivação para realizar suas atividades, dificilmente conseguirá incentivar seus alunos a alcançarem melhores resultados (Colares *et al.*, 2019).

Entende-se que a maneira como os professores se relacionam entre si e com os alunos influencia diretamente os resultados e o desempenho de todos, sendo o nível de motivação dos docentes um dos fatores essenciais no ambiente de ensino (Fernandes; Sá, 2023). Ao se tratar da motivação dos professores, pode-se compreender a relação direta entre esse conceito e o aprendizado dos alunos, considerando a relevância do papel docente (Rudnik, 2012). Nesse sentido, manter a motivação de professores, tanto iniciantes quanto experientes, é um desafio atual, assim como tornar a carreira docente atrativa para novos profissionais (Wiebush; Korman; Santos, 2020).

A desmotivação docente contribui para problemas que afetam diretamente a qualidade do ensino, da pesquisa e do ambiente institucional. Em primeiro lugar, observa-se uma redução significativa no comprometimento dos docentes com a elaboração e a condução de atividades didáticas, o que pode resultar em aulas menos interativas e menos eficazes para a formação dos estudantes. Em segundo lugar, a desmotivação impacta negativamente a produtividade científica, visto que os professores tendem a reduzir sua participação em projetos de pesquisa e em atividades de extensão, enfraquecendo a produção acadêmica e o desenvolvimento de novos conhecimentos. Por fim, a falta de motivação contribui para o aumento dos índices de absenteísmo e de afastamentos por motivos de saúde, como o estresse (Uchôa, 2024).

Diante desse cenário, torna-se essencial compreender os mecanismos institucionais que podem influenciar a motivação dos docentes, entre os quais se destaca a avaliação de desempenho. Quando bem conduzida, essa prática pode funcionar não apenas como uma ferramenta de controle ou progressão funcional, mas também como um instrumento capaz de estimular o desenvolvimento profissional e promover reconhecimento. Assim, a avaliação do desempenho docente tem se tornado cada vez mais relevante, sendo considerada uma estratégia para assegurar a qualidade do ensino e fortalecer o engajamento dos professores (Fernandes; Sá, 2023).

A partir disso, esta pesquisa busca responder à seguinte **pergunta de pesquisa**: quais fatores influenciam na motivação para tarefas específicas do trabalho docente na UNIPAMPA? Com base nesse questionamento, o objetivo geral do estudo é analisar os fatores que influenciam na motivação para tarefas específicas do trabalho docente na UNIPAMPA. Para tanto, têm-se como objetivos específicos: analisar as tarefas que mais geram motivação no trabalho docente; analisar os desafios no desenvolvimento das atividades docentes; e analisar as diferenças conforme o perfil dos docentes.

O presente estudo mostra-se relevante, pois o tema da motivação docente, especialmente no contexto universitário, ainda é pouco explorado, embora existam estudos que iniciem debates importantes sobre a temática (Palacios; Fleck, 2020; Pinto; Rosado, 2012). Em termos teóricos, investigar a motivação dos professores contribui para o aprofundamento do entendimento sobre as variáveis que afetam o comportamento docente e a eficácia no ensino, além de fornecer subsídios para a elaboração de políticas institucionais voltadas à valorização e à retenção de profissionais qualificados (Fernandes; Sá, 2023). Em termos práticos, esta pesquisa pretende contribuir para que a Universidade Federal do Pampa, possa verificar a motivação dos docentes e propor melhorias nas tarefas diárias. Ao compreender como a motivação é impactada por políticas e práticas institucionais, como a avaliação de desempenho, gestores e coordenadores poderão adaptar esses processos às necessidades específicas dos professores, promovendo maior satisfação e engajamento. Os resultados também poderão auxiliar na elaboração de iniciativas que valorizem a carreira docente e fortaleçam o compromisso com a qualidade educacional, beneficiando não apenas os professores, mas também a formação dos estudantes.

O estudo da motivação docente revela-se relevante por proporcionar uma compreensão mais aprofundada sobre o envolvimento dos professores no processo de ensino e os impactos diretos na aprendizagem dos alunos. A motivação dos docentes influencia não apenas a qualidade do ensino, mas também o ambiente universitário e as relações estabelecidas com os estudantes. A análise desse tema permite identificar estratégias para incentivar e apoiar os professores, contribuindo para um ensino mais engajador e eficaz, com reflexos positivos no desenvolvimento acadêmico discente.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

O referencial teórico foi estruturado em três tópicos principais. O primeiro aborda o trabalho docente e suas respectivas atividades, com ênfase nas funções desempenhadas pelos professores no contexto educacional. O segundo trata da avaliação de desempenho na docência, explorando seus objetivos, métodos e implicações. Por fim, o terceiro tópico discute a motivação, apresentando seu conceito e destacando sua relevância no contexto da atuação docente.

2.1 Trabalho docente universitário

A universidade é compreendida como uma instituição responsável pela produção e disseminação do conhecimento científico, além de planejar estratégias para garantir sua sustentabilidade e cumprir sua missão de formar novos profissionais. Nesse processo, o docente ocupa uma posição central, já que suas atividades estão diretamente relacionadas à criação e transmissão do saber, bem como à formação e desenvolvimento de indivíduos (Santos *et al.*, 2020).

Os professores universitários exercem um papel essencial na formação de cidadãos críticos e conscientes da realidade social em que estão inseridos. Além disso, atuam como elo entre a estrutura social vigente e as possibilidades de transformação social (Silva; Silva; Pinto, 2024). Ressalta-se ainda que a docência exige intensa dedicação intelectual e emocional, acumulando, frequentemente, uma série de tarefas burocráticas que extrapolam o horário regular de trabalho (Santos *et al.*, 2020).

Segundo Uchôa (2024), muitos docentes relatam sentimentos de desvalorização e desamparo, o que compromete significativamente sua saúde mental. A ausência de motivação adequada reduz o entusiasmo pela profissão, refletindo negativamente no desempenho pedagógico. Nesse contexto, a docência tem se configurado como a segunda categoria profissional com maior prevalência de doenças ocupacionais, sendo, portanto, considerada uma atividade de elevado risco (Uchôa, 2024).

De acordo com dados da Central dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil-Rio Grande do Sul (CTBRS), em relação ao ano de 2024, a discussão sobre a saúde mental dos professores na região não se limita apenas a índices alarmantes de adoecimento, mas também revela as complexas dinâmicas sociais e institucionais que intensificam o sofrimento vivido pelos docentes. Esse quadro de adoecimento psíquico não pode ser interpretado como um fenômeno isolado, mas reflete um processo contínuo e estrutural, que se manifesta de diversas formas, como ansiedade, depressão, estresse crônico e síndrome de burnout. Além disso, mais de 50% dos afastamentos por motivos de saúde estão relacionados a transtornos mentais e comportamentais, variando de leve a grave (Júnior, 2025).

No contexto das profissões, o trabalho docente ocorre em um ambiente previamente estruturado, com metas bem definidas, conhecimentos técnicos específicos e ferramentas adequadas. O exercício da docência, portanto, visa alcançar resultados concretos, o que pode gerar pressões adicionais sobre os profissionais (Kern *et al.*, 2023). Nesse ambiente, o docente

assume uma série de responsabilidades cruciais para o desenvolvimento educacional dos estudantes, como o planejamento e a execução de aulas, a avaliação da aprendizagem e a constante atualização profissional (Kern *et al.*, 2023).

Entre essas funções, as práticas avaliativas representam um dos maiores desafios enfrentados pelos docentes, exigindo preparo, domínio de metodologias pedagógicas e responsabilidade quanto ao progresso dos alunos. A avaliação sempre esteve presente no contexto escolar, sendo responsabilidade do professor compreender as diferentes formas de aprendizagem dos estudantes, a fim de desenvolver estratégias que contribuam para superar dificuldades e favorecer o sucesso no processo educacional (Maffezzolli; Pereira, 2020).

Diante de tal cenário, o próximo tópico discute a importância da avaliação docente e os reflexos que ela pode exercer sobre a motivação dos professores.

2.2 Avaliação de desempenho na docência

Desde a década de 1970, tem-se intensificado o interesse das instituições de ensino, especialmente no ensino superior, pela busca do autoconhecimento institucional. Nesse contexto, o desempenho dos professores passou a ser avaliado por diferentes agentes, como alunos, egressos ou comissões formadas por docentes, os quais analisam e retratam a realidade percebida no ambiente educacional (Ramos; Moraes, 2023).

A avaliação docente, no entanto, ainda carece de um modelo padronizado e adequado. Para compreender um sistema de avaliação, é necessário considerar os fundamentos teóricos que o sustentam, bem como as diferentes abordagens envolvidas em sua aplicação. Quando bem implementada e compreendida pelos professores, a avaliação de desempenho pode promover o aumento da motivação profissional e contribuir para a melhoria da competitividade institucional no cenário educacional (Fernandes; Sá, 2023).

A Avaliação de Desempenho (AD) configura-se como uma ferramenta que pode atuar tanto no reconhecimento quanto no estímulo aos profissionais, incentivando o comprometimento com as atividades desempenhadas (Martins; Ensslin; Damke, 2023). Para que cumpra essa função, é fundamental que estejam claros os pressupostos teóricos, as concepções de ensino e aprendizagem, os valores éticos e as implicações políticas que envolvem o processo. Isso porque a avaliação tem como finalidade principal o aprimoramento da prática profissional dos docentes e, conseqüentemente, a elevação da qualidade do processo de ensino-aprendizagem (Fernandes; Sá, 2023).

A avaliação de desempenho docente é um processo estruturado com o objetivo de analisar e aperfeiçoar a eficiência e a eficácia dos professores no contexto educacional. Sua aplicação pode ocorrer por meio de diversos métodos, como observações em sala de aula, feedback de estudantes e colegas, autoavaliação e análises vinculadas à progressão na carreira. A partir dessas estratégias, busca-se identificar pontos fortes e áreas que requerem aprimoramento, favorecendo o desenvolvimento profissional contínuo dos docentes (Costa, 2024).

Os objetivos da avaliação docente são diversos e abrangem desde a melhoria do desempenho individual até a prestação de contas, o avanço na carreira, a profissionalização e o ingresso na profissão (Fernandes; Sá, 2023). Apesar disso, tem-se observado que, em muitos casos, os professores limitam-se a comparar os resultados atuais com avaliações anteriores, utilizando essas informações apenas para verificar possíveis mudanças, sem aprofundar a reflexão sobre sua prática (Ramos; Moraes, 2023). A partir desse processo, torna-se possível identificar as percepções dos docentes em relação à avaliação e compreender de que maneira ela pode impactar o exercício pedagógico, além de investigar se essa prática pode funcionar como um fator motivacional no desempenho profissional (Fernandes; Sá, 2023).

No tópico a seguir, será discutido o conceito de motivação e sua relação com o trabalho docente, especialmente no que diz respeito ao papel que a avaliação de desempenho pode exercer nesse processo.

2.3 Motivação docente

O estudo da motivação, embora amplamente discutido no meio acadêmico, é também recorrente no cotidiano, onde o termo costuma ser utilizado com diferentes interpretações, como estímulo, incentivo, causa ou fator que mantém uma pessoa engajada em determinada atividade (Meireles, 2015). As pesquisas sobre esse tema tornam-se especialmente relevantes para profissionais cuja atuação envolve estimular outras pessoas a agirem, como ocorre com os docentes, que estão diretamente ligados à formação de indivíduos, ao desenvolvimento da profissão e à qualidade do ensino (Colares *et al.*, 2019). Nesse sentido, a motivação é compreendida como um elemento responsável por iniciar, manter e encerrar uma ação (Meireles, 2015).

Ainda que não haja uma definição única para o termo, as abordagens teóricas convergem na ideia de que a motivação representa uma força ou estímulo que orienta o comportamento em direção a um objetivo específico (Fernandes; Sá, 2023). A influência da motivação sobre a aprendizagem e o desempenho é amplamente reconhecida, não se restringindo ao ambiente escolar, mas estendendo-se a diversas áreas da vida cotidiana (Meireles, 2015).

Entre as teorias explicativas da motivação, destaca-se a teoria das necessidades aprendidas que considera a motivação ligada à realização, reconhecimento e relações interpessoais. Com base nessa concepção, essa teoria desenvolvida por David McClelland, propõe que a motivação humana é influenciada por três necessidades adquiridas ao longo da vida: a necessidade de realização, a necessidade de poder e a necessidade de afiliação. A necessidade de realização está ligada ao desejo de alcançar metas e se destacar pelo desempenho; a de poder refere-se ao interesse em influenciar e orientar o comportamento de outras pessoas; e a de afiliação diz respeito à busca por relações sociais positivas e de pertencimento. No contexto docente, essas dimensões ajudam a compreender como professores se motivam por reconhecimento acadêmico, influência no ambiente educacional e boas relações interpessoais com colegas e alunos, impactando diretamente seu engajamento e satisfação profissional (Mcshane; Von Glinow, 2013).

A motivação não é um fenômeno uniforme. Além de apresentar diferentes níveis de intensidade, ela pode se manifestar em diferentes formas. Trata-se de um processo relacionado às metas e atitudes que direcionam o comportamento, ou seja, ao propósito que sustenta determinada ação (Colares *et al.*, 2019). Nesse contexto, distingue-se a motivação intrínseca da motivação extrínseca. A motivação intrínseca ocorre quando a pessoa realiza uma atividade por prazer ou interesse próprio, sem a necessidade de recompensas externas (Lopes *et al.*, 2015).

Por sua vez, a motivação extrínseca está associada a fatores externos e pode ser classificada em quatro tipos: regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada e regulação integrada. Na regulação externa, o comportamento é controlado por recompensas ou punições. Na regulação introjetada, o indivíduo age por pressões internas, como culpa ou obrigação. Na regulação identificada, há reconhecimento do valor da atividade, e na regulação integrada, os objetivos da ação estão plenamente alinhados aos valores pessoais do indivíduo (Wesz; Patias; Brescovit, 2022). No caso da motivação extrínseca, a retirada das recompensas externas pode provocar uma queda no engajamento com a tarefa (Colares *et al.*, 2019).

Diante desse cenário, destaca-se que o papel do docente na promoção da qualidade educacional está diretamente ligado à sua motivação para permanecer e atuar na carreira, considerando aspectos pessoais e profissionais. A motivação dos professores encontra-se profundamente entrelaçada com o processo de ensino-aprendizagem, influenciando, inclusive,

a motivação dos próprios alunos (Colares *et al.*, 2019). Assim, torna-se essencial compreender os fatores que impulsionam a atuação docente, de modo a garantir que a presença ou ausência de motivação não comprometa a qualidade do ensino ofertado (Colares *et al.*, 2019).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa é de caráter descritivo, pois se propõe a desenvolver um referencial baseado em teorias consolidadas na literatura, ainda que pouco relacionadas entre si, como é o caso da motivação e da avaliação de desempenho (Creswell, 2014). A abordagem adotada é quantitativa, considerando a abrangência da população investigada, composta por 967 docentes vinculados aos diferentes *campi* da Universidade Federal do Pampa (Unipampa). A amostra final da pesquisa foi composta por 111 docentes que responderam integralmente ao instrumento de coleta de dados, representando diferentes áreas de atuação e unidades da instituição.

Com o objetivo de analisar a motivação dos docentes em relação à avaliação de desempenho, adotou-se uma abordagem quantitativa. A coleta de dados foi realizada a partir de uma amostra de docentes dos diversos *campi* da Universidade Federal do Pampa.

Para esta pesquisa, foi adotado o método *survey*, por se tratar de uma investigação de natureza quantitativa. Nesse contexto, esse método pode ser definido como uma técnica de coleta de dados e informações baseada nas características e opiniões de grupos de indivíduos (Dias, 2019). Entre suas principais características, destacam-se o interesse em produzir descrições quantitativas de uma população e a utilização de um instrumento previamente estruturado (Freitas *et al.*, 2000). A escolha desse método justifica-se pelo fato de ser amplamente utilizado em pesquisas que fazem uso de questionários estruturados como instrumento de coleta, como é o caso deste estudo.

A Escala de Metas de Realização no Trabalho utilizada nesta pesquisa foi elaborada com base no modelo 2×2 da Orientação para Metas de Realização, o qual abrange quatro dimensões motivacionais distintas: aproximação de maestria, evitação de maestria, aproximação de desempenho e evitação de desempenho. Essas dimensões foram desenvolvidas para captar diferentes formas de motivação entre docentes universitários, considerando tanto o foco no aperfeiçoamento pessoal quanto as preocupações com a avaliação externa. O instrumento, originalmente proposto por Baranik *et al.* (2007) e adaptado ao contexto brasileiro por Oliveira-Silva e Porto (2016), foi construído especificamente para o público docente, e sua aplicação nesta pesquisa está detalhada no Apêndice A, assegurando transparência quanto ao procedimento metodológico adotado.

A partir desse referencial, os itens do instrumento foram ajustados para refletir a realidade da docência no ensino superior, mantendo, contudo, a estrutura teórica original. A versão adaptada da escala contém 18 afirmações voltadas à atuação docente, com respostas em escala *Likert* de sete pontos, variando de “totalmente falso a meu respeito” (1) a “totalmente verdadeiro a meu respeito” (7). Essa adaptação teve como propósito preservar o rigor teórico e psicométrico da versão original, contemplando ao mesmo tempo as especificidades do contexto acadêmico. A aplicação do instrumento foi realizada por meio de um questionário estruturado, distribuído eletronicamente via e-mail aos docentes de todos os *campi* da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). A coleta de dados ocorreu de forma online, no período de agosto a novembro de 2025.

Para orientar a análise estatística e investigar possíveis diferenças motivacionais entre os docentes da UNIPAMPA, foram formuladas as seguintes hipóteses:

Hipótese 1 (H1): Há diferença significativa nas dimensões motivacionais entre docentes do sexo masculino e feminino.

Hipótese 2 (H2): Há diferença significativa nas dimensões motivacionais conforme a carga horária dedicada ao ensino.

Hipótese 3 (H3): Há diferença significativa nas dimensões motivacionais entre docentes que atuam ou não na pós-graduação.

Os dados obtidos foram analisados no software *JASP* (Jeffreys's Amazing Statistics Program), por meio de estatística descritiva e teste de hipótese. Para a comparação entre grupos, foi utilizado o teste *t de Student* para amostras independentes, com o objetivo de verificar diferenças estatisticamente significativas nas dimensões da motivação docente conforme variáveis como sexo, carga horária e atuação na pós-graduação. Essa análise permitiu identificar padrões, relações e possíveis implicações relacionadas à motivação dos docentes em suas práticas profissionais.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Com o objetivo de identificar os fatores motivacionais que mais se destacam entre os docentes da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), e de acordo com os objetivos específicos da pesquisa, esta seção está organizada em duas partes. A primeira apresenta o perfil sociodemográfico e profissional dos docentes participantes, enquanto a segunda traz a análise dos resultados obtidos no questionário aplicado, considerando as quatro dimensões da Escala de Metas de Realização.

4.1. Perfil dos respondentes

A partir da análise dos respondentes, foi possível identificar a totalidade de 111 participantes, todos docentes vinculados à Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). A amostra apresentou diversidade em relação à idade, com os participantes variando entre 28 e 66 anos, sendo a média de aproximadamente 32 anos. Esse intervalo etário evidencia a presença tanto de docentes mais jovens, possivelmente em início de carreira, quanto de profissionais mais experientes, com maior tempo de atuação na docência. Essa heterogeneidade pode contribuir para uma variedade de percepções quanto à motivação profissional, proporcionando uma análise mais ampla e representativa do grupo investigado.

No que diz respeito à variável sexo, a distribuição entre os participantes foi bastante equilibrada. Do total de 111 docentes respondentes, 50,5% se identificaram como do sexo masculino, enquanto 49,5% se declararam do sexo feminino. Essa proporção praticamente igualitária contribui para uma análise mais equânime das percepções e experiências docentes, permitindo identificar possíveis diferenças ou semelhanças entre os grupos de gênero quanto aos fatores motivacionais e às condições de trabalho.

Com relação ao estado civil dos docentes, verificou-se que 59,5% são casados(as), representando a maioria da amostra. Outros 23,4% declararam-se solteiros(as), enquanto os demais se identificaram como estando em união estável, divorciados(as), viúvos(as) ou namorando. Essa distribuição demonstra uma predominância de vínculos conjugais formalizados entre os participantes, o que pode influenciar, direta ou indiretamente, nas percepções relacionadas à motivação profissional, considerando fatores como estabilidade familiar, responsabilidades domésticas e apoio social no exercício da docência.

Em relação à atuação na pós-graduação, identificou-se que 56,8% dos docentes também ministram aulas nesse nível de ensino, enquanto 43,2% atuam exclusivamente na graduação. Esses dados revelam uma presença significativa de docentes envolvidos em múltiplas frentes de ensino, o que pode refletir um nível mais elevado de exigência e dedicação acadêmica. A atuação na pós-graduação pode estar relacionada à titulação mais elevada, ao envolvimento com pesquisa e à experiência docente acumulada, fatores que também podem interferir nos níveis de motivação, seja por meio do reconhecimento profissional ou pela ampliação das demandas e responsabilidades institucionais.

Quanto à carga horária semanal de aulas, observou-se uma variação entre 8 e 40 horas, demonstrando a heterogeneidade das jornadas docentes na instituição. A maior concentração de respostas, no entanto, situou-se entre 10 e 20 horas semanais, indicando uma predominância de cargas horárias intermediárias. Essa distribuição pode refletir tanto as características dos cursos quanto as políticas institucionais de alocação de disciplinas, e sugere que, apesar da diversidade nas cargas, há uma tendência de equilíbrio no volume de atividades de ensino assumidas pela maioria dos docentes.

O cenário da presente pesquisa é a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), uma instituição pública de ensino superior criada em 2006, vinculada ao Ministério da Educação. A universidade está localizada no estado do Rio Grande do Sul e possui caráter multicampi, com dez campi distribuídos estrategicamente na região da Metade Sul do estado: Alegrete, Bagé, Caçapava do Sul, Dom Pedrito, Itaqui, Jaguarão, Santana do Livramento, São Borja, São Gabriel e Uruguaiana. A UNIPAMPA oferece cursos de graduação, pós-graduação lato sensu e stricto sensu, com foco no desenvolvimento regional e na interiorização do ensino superior público de qualidade. Todas as ações da instituição estão alinhadas ao seu compromisso com a inclusão, a diversidade e a produção científica voltada às demandas sociais. A distribuição por campus incluiu docentes de todas as unidades da Universidade Federal do Pampa, com destaque para os *campi* de Bagé (20 respondentes), Alegrete (13 respondentes), Santana do Livramento (30 respondentes) e São Borja (13 respondentes).

4.2. Fatores de motivação

Em relação aos dados obtidos através do questionário, é possível visualizar diversas questões importantes sobre o âmbito do projeto, assim, conforme a Tabela 1, são apresentadas as estatísticas descritivas relativas à idade e à carga horária semanal dos docentes participantes. O desvio padrão de 8,49 indica uma distribuição heterogênea, refletindo a diversidade etária dos participantes. Tais dados permitem compreender a distribuição básica dessas variáveis quantitativas na amostra e contribuem para a contextualização das análises posteriores sobre a motivação docente.

Tabela 1 – Estatísticas descritivas do bloco sociodemográfico

Questão	Válidos ⁱ	Ausentes	Moda	Mediana	Média	Desv. Padrão	Mínimo	Máximo
1. Idade (resposta em números):	110	1	41,62	43,00	44,59	8,487	28,00	66,00
2. Sexo:	111	0	2					
3. Estado Civil:	111	0	2				1	3
4. Em média, quantas horas você leciona por semana?	107	4	12,00	10,00	10,86	2,752	0,000	20,00
5. Além da graduação, você ministra aulas na pós-graduação?	111	0	2					

Fonte: autora (2025).

A Tabela 2 apresenta os valores da moda para cada item da Escala de Metas de Realização no Trabalho, aplicada aos docentes da UNIPAMPA. Observa-se que os itens com maior concentração de respostas nos níveis mais elevados da escala (valores 6 e 7) pertencem, majoritariamente, às dimensões de evitação de desempenho e aproximação de aprendizagem. Esses itens incluem, por exemplo: “Tento evitar parecer incompetente ao ministrar minhas

aulas” (Item 1), “Ao preparar minhas aulas, fico pensando no que preciso fazer para não cometer erros” (Item 2) e “Procuro oportunidades que me permitam aprender novas metodologias ou melhorar minha prática docente” (Item 9). O Item 1, em particular, apresentou moda igual a 7, com 54 respondentes, demonstrando forte presença da dimensão de evitação de desempenho entre os participantes.

A predominância dessa dimensão indica que muitos docentes se preocupam em evitar julgamentos negativos sobre sua atuação, o que se alinha ao referencial teórico que trata da motivação extrínseca regulada por fatores sociais e institucionais (Colares *et al.*, 2019; Meireles, 2015). Isso pode refletir um contexto organizacional em que a avaliação e a visibilidade do desempenho geram certo nível de apreensão entre os profissionais, como descrito também por Fernandes e Sá (2023).

Por outro lado, a dimensão de aproximação de aprendizagem também apresentou valores expressivos, especialmente nos itens que abordam a busca por desenvolvimento profissional e inovação didática. O Item 9, por exemplo, obteve moda 7, com 39 respondentes, sugerindo um perfil docente voltado à formação continuada e ao aperfeiçoamento. Esse resultado é compatível com o modelo 2×2 da Orientação para Metas de Realização (Oliveira-Silva; Porto, 2016), segundo o qual indivíduos motivados por metas de aproximação de aprendizagem buscam crescer por meio de desafios e novos conhecimentos, mesmo que isso envolva riscos.

Em contraste, os itens ligados à aproximação de desempenho, como “Gosto de mostrar que posso ser mais eficiente do que outros docentes” (Item 11), apresentaram modas mais baixas, com concentração nas opções 1 a 3. Esse padrão sugere menor valorização da competição ou da validação externa, o que pode indicar que os docentes da amostra priorizam o desempenho pessoal e a melhoria contínua, em vez de disputas ou comparações com os pares. A dimensão de evitação de maestria, por sua vez, apresentou menor destaque, com respostas mais distribuídas, refletindo menor centralidade dessa motivação na amostra analisada.

Em síntese, os dados sugerem que os docentes da Unipampa são fortemente motivados pela manutenção da imagem de competência e pela busca por aprendizado e desenvolvimento, confirmando a coexistência de elementos de motivação extrínseca (ligada à avaliação e julgamento) e intrínseca (voltada ao autodesenvolvimento). Esses achados reforçam a relevância institucional de políticas que promovam a valorização docente, assegurem ambientes seguros para experimentação pedagógica e minimizem o impacto negativo da exposição constante à avaliação.

Tabela 2 – Estatísticas descritivas da Escala Adaptada de Metas de Realização no Trabalho

Sentença	Válidos	Moda	Frequência						
			1	2	3	4	5	6	7
1. Tento evitar parecer incompetente ao ministrar minhas aulas ou realizar atividades docentes.	106	7	16	3	2	8	4	19	54
2. Ao preparar minhas aulas, fico pensando no que preciso fazer para não cometer erros.	106	7	12	12	1	11	8	12	50
3. Meu foco como docente é evitar que meu desempenho piore em relação ao que já fiz antes.	106	7	15	2	4	7	12	18	48
4. Minha meta principal é não ser visto como um professor pouco qualificado.	106	7	14	5	5	15	20	15	32
5. Espero conseguir manter um nível mínimo de competência nas minhas atividades como docente.	106	7	5	5	1	7	11	20	57
6. Evito situações em que meu desempenho como professor possa ser avaliado negativamente.	106	7	10	7	5	16	15	18	35
7. Estou disposto a assumir disciplinas desafiadoras se isso contribuir para meu desenvolvimento docente.	106	7	5	6	4	11	18	25	37
8. Para mim, desenvolver minhas habilidades pedagógicas justifica correr certos riscos.	106	7	7	5	7	14	17	25	31
9. Procuro oportunidades que me permitam aprender novas metodologias ou melhorar minha prática docente.	106	7	2	4	2	10	28	21	39

10. Gosto de atividades desafiadoras que me forcem a sair da zona de conforto como professor.	106	6	4	2	4	15	26	30	25
11. Gosto de mostrar que posso ser mais eficiente do que outros docentes.	106	1	29	17	8	21	14	9	8
12. Prefiro participar de atividades que me permitam demonstrar minhas habilidades para meus colegas e superiores.	106	1	36	21	10	19	7	6	7
13. Tento identificar o que é valorizado na carreira docente para mostrar que sou competente.	106	1	23	14	12	22	13	11	11
14. Gosto que os outros saibam que estou tendo um bom desempenho no meu trabalho como professor.	106	1	22	16	9	20	20	4	15
15. Evito aceitar responsabilidades novas se houver chance de parecer despreparado.	106	4	18	16	12	23	10	16	11
16. Prefiro não arriscar aprender uma nova habilidade se isso puder fazer com que eu pareça menos competente.	106	1	37	16	21	16	10	2	4
17. Evito participar de atividades em que meu desempenho como docente possa ser inferior ao dos outros.	106	1	33	21	14	24	7	3	4
18. Tenho receio de aceitar novos desafios se isso puder revelar que ainda tenho limitações profissionais.	106	1	38	23	11	16	10	5	3

Fonte: autora (2025).

Para orientar a análise das diferenças entre docentes do sexo feminino e masculino em relação às motivações avaliadas pela escala aplicada, foram estabelecidas três hipóteses de pesquisa. A primeira hipótese buscou verificar se existem distinções entre os grupos quanto às preocupações relacionadas ao desempenho negativo. Assim, formulou-se a Hipótese 1 (H_1), que propõe que docentes do sexo feminino apresentam maior preocupação em evitar parecerem incompetentes no exercício da docência quando comparadas aos docentes do sexo masculino. Essa hipótese se fundamenta na literatura que aponta que mulheres, em contextos profissionais, podem experimentar maior autocobrança e vigilância performativa (Alves; Cotrim Ferreira; Bonfim, 2019).

Os resultados apresentados na Tabela 3 mostram que apenas o Item 1 (“Tento evitar parecer incompetente ao ministrar minhas aulas ou realizar atividades docentes”) apresentou diferença estatisticamente significativa entre os sexos ($t = 2,146$; $p = 0,034$). Esse achado confirma parcialmente a Hipótese 1, sugerindo que as mulheres realmente tendem a demonstrar maior preocupação em relação à sua imagem de competência profissional. Tal resultado pode estar relacionado a padrões de autocobrança e dúvidas sobre a própria capacidade que são mais frequentes entre mulheres em contextos acadêmicos, conforme apontado por Alves, Cotrim Ferreira e Bonfim (2019), que identificaram que professoras relatam maior sensação de inadequação e pressão por desempenho quando comparadas aos seus pares masculinos.

Nos demais itens da dimensão de evitação de desempenho, as diferenças entre os grupos não foram significativas ($p > 0,05$), embora algumas variáveis, como o Item 6 ($p = 0,052$), tenham se aproximado do limiar de significância. Esse padrão pode indicar uma tendência geral das mulheres a apresentar níveis ligeiramente mais altos de preocupação com a avaliação externa, ainda que nem sempre de forma estatisticamente expressiva.

Outro resultado relevante foi observado no Item 9 (“Procuro oportunidades que me permitam aprender novas metodologias ou melhorar minha prática docente”), que apresentou diferença significativa ($t = 3,333$; $p = 0,001$). Nesse caso, as docentes do sexo feminino obtiveram médias mais elevadas, o que aponta para uma maior motivação voltada à aproximação de aprendizagem, ou seja, à busca ativa pelo aprimoramento e desenvolvimento profissional. Esse achado complementa o anterior, indicando que, embora as mulheres possam demonstrar maior cautela em relação à avaliação negativa, também são mais engajadas em processos de formação contínua e inovação pedagógica.

Os demais itens, com valores de p superiores a 0,05, não indicaram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, sugerindo que, de modo geral, as motivações docentes relacionadas à realização no trabalho tendem a ser semelhantes entre homens e mulheres. Ainda assim, a combinação de resultados nos Itens 1 e 9 revela um perfil feminino marcado por uma dualidade: a busca pelo aperfeiçoamento constante coexistindo com a preocupação em manter uma imagem de competência e credibilidade no contexto acadêmico.

Tabela 3 – Análise do Teste t de Amostras Independentes por Sexo

	t	df	p
1. Tento evitar parecer incompetente ao ministrar minhas aulas ou realizar atividades docentes.	2,146	109	0,034
2. Ao preparar minhas aulas, fico pensando no que preciso fazer para não cometer erros.	0,852	109	0,396
3. Meu foco como docente é evitar que meu desempenho piore em relação ao que já fiz antes.	- 0,164	109	0,870
4. Minha meta principal é não ser visto como um professor pouco qualificado.	1,056	109	0,293
5. Espero conseguir manter um nível mínimo de competência nas minhas atividades como docente.	0,555	109	0,580
6. Evito situações em que meu desempenho como professor possa ser avaliado negativamente.	1,966	109	0,052
7. Estou disposto a assumir disciplinas desafiadoras se isso contribuir para meu desenvolvimento docente.	1,918	109	0,058

8. Para mim, desenvolver minhas habilidades pedagógicas justifica correr certos riscos.	0,793	109	0,429
9. Procuo oportunidades que me permitam aprender novas metodologias ou melhorar minha prática docente.	3,333	109	0,001
10. Gosto de atividades desafiadoras que me forcem a sair da zona de conforto como professor.	1,769	109	0,080
11. Gosto de mostrar que posso ser mais eficiente do que outros docentes.	- 0,274	109	0,785
12. Prefiro participar de atividades que me permitam demonstrar minhas habilidades para meus colegas e superiores.	- 0,407	109	0,685
13. Tento identificar o que é valorizado na carreira docente para mostrar que sou competente.	0,558	109	0,578
14. Gosto que os outros saibam que estou tendo um bom desempenho no meu trabalho como professor.	0,874	109	0,384
15. Evito aceitar responsabilidades novas se houver chance de parecer despreparado.	0,131	109	0,896
16. Prefiro não arriscar aprender uma nova habilidade se isso puder fazer com que eu pareça menos competente.	0,208	109	0,836
17. Evito participar de atividades em que meu desempenho como docente possa ser inferior ao dos outros.	- 0,843	109	0,401
18. Tenho receio de aceitar novos desafios se isso puder revelar que ainda tenho limitações profissionais.	0,036	109	0,972

Fonte: autora (2025).ⁱⁱ

A segunda hipótese (H₂) parte da suposição de que docentes com maior carga horária semanal apresentam menores níveis de motivação, em razão do aumento contínuo de demandas, do cansaço acumulado e da sobrecarga profissional. A teoria sugere que, à medida que o volume de trabalho se amplia sem o correspondente suporte institucional ou recurso pessoal adicional, os professores correm o risco de experienciar esgotamento e diminuição da motivação no exercício da docência (Wang *et al.*, 2025). Na Tabela 4, observou-se que nenhum dos 18 itens apresentou diferença estatisticamente significativa entre os grupos de docentes com maior versus menor carga horária ($p > 0,05$). Isso sugere que, no contexto investigado, a maior jornada semanal não se associou a níveis inferiores de motivação docente. Mesmo assim, os valores de *t* relativamente mais elevados para os Itens 8 e 18 ($p \approx 0,054$) podem indicar uma tendência ainda que não confirmada estatisticamente de que docentes com maior carga horária relatam menor disposição a assumir riscos e maior receio perante novos desafios. Esses achados apontam para a relevância de fatores contextuais ou individuais, como autonomia, suporte organizacional e equilíbrio entre vida pessoal e trabalho, na explicação da motivação docente, mais do que simplesmente o número de horas trabalhadas. Nesse sentido, é válido salientar que, segundo Pinto e Rosado (2012), aspectos como valorização profissional, condições de trabalho e sentido atribuído à docência exercem influência significativa sobre a motivação dos professores.

A Hipótese 2 (H₂) considerou a possibilidade de que docentes com maior carga horária semanal apresentariam menores níveis de motivação, em função do aumento das demandas, da sobrecarga e do cansaço acumulado no desempenho profissional. Para testar essa hipótese, os participantes foram divididos em dois grupos a partir de uma variável *dummy*: grupo 1, com até 10 horas semanais de aulas, e grupo 2, com mais de 10 horas. Em seguida, foi aplicado o teste *t* de amostras independentes para comparar os escores médios das afirmativas que compõem a escala de motivação docente.

Com base na Tabela 4, nenhuma das afirmativas apresentou diferença estatisticamente significativa ao nível de 5% ($p < 0,05$), embora dois itens tenham se aproximado desse limite: o item 8 (“Para mim, desenvolver minhas habilidades pedagógicas justifica correr certos riscos”, com $p = 0,054$) e o item 18 (“Tenho receio de aceitar novos desafios se isso puder revelar que ainda tenho limitações profissionais”, também com $p = 0,054$). Ainda que esses resultados estejam próximos do ponto de corte, eles não permitem a rejeição da hipótese nula,

e portanto, não confirmam a existência de uma relação estatisticamente significativa entre carga horária e motivação docente.

Dessa forma, a hipótese 2 não foi confirmada. Apesar da expectativa de que maior carga horária pudesse impactar negativamente a motivação, os dados indicam que os níveis de motivação se mantêm relativamente estáveis entre docentes com diferentes jornadas semanais. Ainda assim, os itens com p-valor limítrofe podem sinalizar tendências relevantes a serem aprofundadas em estudos futuros, especialmente no que se refere ao equilíbrio entre carga de trabalho e percepção de competência e desenvolvimento profissional.

Tabela 4 – Análise do Teste *t* de Amostras Independentes por Horas Trabalhadas

	t	df	p
1. Tento evitar parecer incompetente ao ministrar minhas aulas ou realizar atividades docentes.	0,420	104	0,675
2. Ao preparar minhas aulas, fico pensando no que preciso fazer para não cometer erros.	- 0,770	104	0,443
3. Meu foco como docente é evitar que meu desempenho piore em relação ao que já fiz antes.	- 0,724	104	0,471
4. Minha meta principal é não ser visto como um professor pouco qualificado.	- 0,553	104	0,581
5. Espero conseguir manter um nível mínimo de competência nas minhas atividades como docente.	- 0,831	104	0,408
6. Evito situações em que meu desempenho como professor possa ser avaliado negativamente.	1,122	104	0,264
7. Estou disposto a assumir disciplinas desafiadoras se isso contribuir para meu desenvolvimento docente.	0,933	104	0,353
8. Para mim, desenvolver minhas habilidades pedagógicas justifica correr certos riscos.	1,946	104	0,054 ^a
9. Procuro oportunidades que me permitam aprender novas metodologias ou melhorar minha prática docente.	0,261	104	0,795
10. Gosto de atividades desafiadoras que me forcem a sair da zona de conforto como professor.	1,040	104	0,301
11. Gosto de mostrar que posso ser mais eficiente do que outros docentes.	0,603	104	0,548
12. Prefiro participar de atividades que me permitam demonstrar minhas habilidades para meus colegas e superiores.	0,157	104	0,876
13. Tento identificar o que é valorizado na carreira docente para mostrar que sou competente.	0,882	104	0,380
14. Gosto que os outros saibam que estou tendo um bom desempenho no meu trabalho como professor.	- 0,223	104	0,824
15. Evito aceitar responsabilidades novas se houver chance de parecer despreparado.	1,098	104	0,275
16. Prefiro não arriscar aprender uma nova habilidade se isso puder fazer com que eu pareça menos competente.	0,485	104	0,629
17. Evito participar de atividades em que meu desempenho como docente possa ser inferior ao dos outros.	1,334	104	0,185
18. Tenho receio de aceitar novos desafios se isso puder revelar que ainda tenho limitações profissionais.	1,949	104	0,054

Fonte: autora (2025).

E, por fim, a terceira hipótese (H_3) propôs que docentes que também atuam na pós-graduação apresentariam maior motivação em sua prática docente do que aqueles que ministram apenas na graduação. Essa suposição baseia-se na ideia de que o envolvimento com a pós-graduação está associado a um maior comprometimento com o desenvolvimento profissional, à busca por excelência acadêmica e à superação de desafios, características que se relacionam diretamente com a teoria da autodeterminação e metas de realização (Colares *et al.*, 2019).

Conforme mostra a Tabela 5, apenas o Item 16 (“Prefiro não arriscar aprender uma nova habilidade se isso puder fazer com que eu pareça menos competente”) apresentou diferença estatisticamente significativa entre docentes que atuam na pós-graduação e aqueles que não

atuam ($t = 2,261$; $p = 0,026$). Esse resultado sugere que professores com atuação na pós-graduação têm ainda uma preocupação maior com a imagem de competência – o que pode refletir tanto a exigência acadêmica desse nível quanto a autocrítica caracteristicamente mais presente entre docentes envolvidos com pesquisa e ensino avançado. Nos demais itens, com $p > 0,05$, não houve diferença significativa, indicando que a motivação entre os grupos se manteve bastante semelhante em outras dimensões da escala.

Em resumo, os dados oferecem suporte parcial à H_3 : há evidência de que a atuação na pós-graduação pode estar vinculada a uma maior preocupação com a competência e a imagem profissional, mas não necessariamente implica em uma motivação significativamente mais elevada em todas as áreas da escala de metas de realização.

Tabela 5 – Análise do Teste t de Amostras Independentes por atuação na pós-graduação

	t	df	p
	-	104	0,309
	1,023	104	0,309
1. Tento evitar parecer incompetente ao ministrar minhas aulas ou realizar atividades docentes.	1,580	104	0,117
2. Ao preparar minhas aulas, fico pensando no que preciso fazer para não cometer erros.	0,919	104	0,360
3. Meu foco como docente é evitar que meu desempenho piore em relação ao que já fiz antes.	1,256	104	0,212
4. Minha meta principal é não ser visto como um professor pouco qualificado.	0,511	104	0,611
5. Espero conseguir manter um nível mínimo de competência nas minhas atividades como docente.	-	104	0,904
	0,120	104	0,904
6. Evito situações em que meu desempenho como professor possa ser avaliado negativamente.	0,742	104	0,459
7. Estou disposto a assumir disciplinas desafiadoras se isso contribuir para meu desenvolvimento docente.	0,087	104	0,931
8. Para mim, desenvolver minhas habilidades pedagógicas justifica correr certos riscos.	0,544	104	0,587
9. Procuo oportunidades que me permitam aprender novas metodologias ou melhorar minha prática docente.	-	104	0,872
	0,162	104	0,872
10. Gosto de atividades desafiadoras que me forcem a sair da zona de conforto como professor.	0,238	104	0,812
11. Gosto de mostrar que posso ser mais eficiente do que outros docentes.	0,562	104	0,575
12. Prefiro participar de atividades que me permitam demonstrar minhas habilidades para meus colegas e superiores.	0,524	104	0,602
13. Tento identificar o que é valorizado na carreira docente para mostrar que sou competente.	1,567	104	0,120
14. Gosto que os outros saibam que estou tendo um bom desempenho no meu trabalho como professor.	1,434	104	0,155
15. Evito aceitar responsabilidades novas se houver chance de parecer despreparado.	1,095	104	0,276
16. Prefiro não arriscar aprender uma nova habilidade se isso puder fazer com que eu pareça menos competente.	2,261	104	0,026
17. Evito participar de atividades em que meu desempenho como docente possa ser inferior ao dos outros.	0,754	104	0,452
18. Tenho receio de aceitar novos desafios se isso puder revelar que ainda tenho limitações profissionais.	1,560	104	0,122

Fonte: autora (2025).

A Hipótese 3 (H_3) propôs que docentes que também atuam na pós-graduação apresentam maiores níveis de motivação profissional do que aqueles que atuam exclusivamente na graduação. A premissa por trás dessa hipótese é que o engajamento com diferentes níveis de ensino, especialmente com a pós-graduação, pode estar relacionado à valorização acadêmica, ao reconhecimento institucional e a oportunidades ampliadas de desenvolvimento profissional.

Para verificar essa hipótese, foi realizada uma análise do teste t de amostras independentes entre dois grupos: docentes que atuam apenas na graduação e aqueles que também ministram aulas na pós-graduação. Como mostra a Tabela 5, a maioria das comparações entre os escores médios das afirmativas da escala de motivação não apresentou significância estatística ($p > 0,05$), indicando que a atuação na pós-graduação, por si só, não se traduz em diferenças robustas de motivação em relação aos colegas que atuam exclusivamente na graduação.

No entanto, apenas uma afirmativa apresentou diferença estatisticamente significativa ao nível de 5%: o item 16 (“Prefiro não arriscar aprender uma nova habilidade se isso puder fazer com que eu pareça menos competente”, com $p = 0,026$). Esse resultado sugere que docentes da pós-graduação demonstram menor receio de se expor a situações novas que envolvam risco de julgamento, o que pode refletir maior autoconfiança e abertura ao aprendizado. Embora os demais itens não tenham apresentado significância, esse achado pontual oferece indícios de que a atuação em níveis mais avançados de ensino pode estar relacionada a características motivacionais específicas, como menor sensibilidade à possibilidade de parecer incompetente.

Portanto, a hipótese 3 não foi amplamente confirmada, mas apresentou suporte parcial ao revelar uma diferença pontual que pode refletir nuances na percepção de autoeficácia e na disposição para enfrentar desafios profissionais entre os docentes da pós-graduação. Esse resultado sugere que, embora a maioria dos itens da escala não tenha demonstrado variações estatisticamente significativas entre os grupos, determinadas atitudes frente ao aprendizado e à exposição ao julgamento podem diferenciar os docentes conforme o nível em que atuam. É possível que professores da pós-graduação, por estarem inseridos em contextos mais exigentes em termos de pesquisa, orientação acadêmica e atualização constante, desenvolvam maior segurança em suas competências e maior abertura para lidar com situações desafiadoras.

Assim, mesmo com limitações, os dados obtidos contribuem para uma compreensão mais aprofundada das dimensões motivacionais associadas à docência em diferentes níveis de ensino, oferecendo subsídios relevantes para reflexões institucionais sobre políticas de formação e valorização docente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar os fatores que influenciam a motivação dos docentes da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) em relação a tarefas específicas do trabalho docente. Com base nos dados obtidos, foi possível alcançar os objetivos propostos, identificando quais atividades geram maior motivação, os principais desafios enfrentados no exercício da docência e as diferenças observadas conforme o perfil dos participantes. A investigação permitiu compreender como as diferentes dimensões motivacionais se expressam entre os docentes, bem como de que forma variáveis sociodemográficas e ocupacionais influenciam, ainda que parcialmente, a forma como esses profissionais percebem seu trabalho e se engajam nas suas funções acadêmicas.

De forma geral, os resultados evidenciaram que duas dimensões se destacam entre os docentes participantes: evitação de desempenho e aproximação de aprendizagem. Isso indica que os professores tendem, simultaneamente, a buscar oportunidades de desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento pedagógico, ao mesmo tempo em que demonstram cautela diante de situações que envolvam avaliação externa ou possibilidade de serem percebidos como menos competentes. Essa combinação revela um perfil docente que valoriza a evolução, a inovação e a qualidade do trabalho desempenhado, mas que também se mantém atento às expectativas institucionais e ao julgamento de seus pares, o que é comum em contextos fortemente orientados por critérios de desempenho, produtividade e visibilidade acadêmica.

No que diz respeito às hipóteses propostas, os resultados demonstraram nuances importantes. A primeira hipótese, que sugeria que docentes do sexo feminino apresentariam maior preocupação em evitar parecerem incompetentes, foi parcialmente confirmada, visto que somente o Item 1 apresentou significância estatística, indicando maior sensibilidade feminina em relação à própria imagem profissional. Além disso, o Item 9 também revelou diferença significativa entre os sexos, apontando maior engajamento das docentes na busca por novos conhecimentos e metodologias, reforçando uma postura proativa em relação ao aperfeiçoamento contínuo. Esses achados alinham-se à literatura que destaca padrões de autocrítica, autocobrança e busca por excelência entre mulheres em contextos acadêmicos.

A segunda hipótese, que previa menor motivação entre docentes com maior carga horária semanal, não foi confirmada. Os resultados demonstraram que a quantidade de horas dedicadas ao ensino não se associou de maneira significativa aos níveis de motivação. Essa constatação sugere que a motivação docente na UNIPAMPA pode estar mais relacionada a fatores institucionais, culturais e subjetivos como clima organizacional, reconhecimento profissional, autonomia, relações interpessoais e condições de trabalho do que necessariamente ao volume de atividades semanais. Ainda assim, o comportamento limítrofe observado em alguns itens (especialmente os relacionados à disposição para assumir riscos) aponta para a necessidade de estudos futuros que investiguem mais profundamente como a sobrecarga e as demandas acumuladas podem interagir com aspectos emocionais e motivacionais no longo prazo.

A terceira hipótese, que propunha que docentes que também atuam na pós-graduação apresentariam maior motivação, recebeu apoio parcial. Embora a maioria dos itens não tenha apresentado diferenças significativas, o Item 16 mostrou que esses docentes têm menor receio de parecer menos competentes ao aprender algo novo. Esse resultado sugere que a atuação na pós-graduação pode estar associada a maior confiança profissional, maior familiaridade com desafios acadêmicos complexos e maior envolvimento em processos de formação continuada. Assim, mesmo que o efeito observado tenha sido pontual, ele aponta para possibilidades relevantes de aprofundamento, especialmente no que diz respeito à relação entre pesquisa, ensino avançado e autopercepção de competência.

Do ponto de vista institucional, as evidências encontradas reforçam a importância de fortalecer políticas de apoio à prática docente que valorizem tanto o desenvolvimento profissional quanto o bem-estar dos professores. Estratégias que promovam feedback construtivo, formação continuada, reconhecimento institucional e ambientes colaborativos podem contribuir significativamente para elevar a motivação e a satisfação docente. Além disso, o estudo destaca a necessidade de repensar práticas avaliativas que gerem pressão excessiva ou ansiedade de desempenho, já que a preocupação em evitar julgamentos negativos apareceu como um dos elementos mais fortes entre os participantes.

Em termos teóricos, este trabalho contribui ao ampliar a compreensão sobre a motivação docente no contexto universitário público brasileiro, articulando elementos da teoria de metas de realização com variáveis reais do cotidiano institucional. Os resultados revelam que a motivação não é um fenômeno linear, mas uma combinação complexa de fatores individuais, interpessoais e organizacionais. Ao mesmo tempo, o estudo contrapõe suposições comuns como a ideia de que maior carga horária reduz automaticamente a motivação demonstrando que o comportamento docente é muito mais multifacetado e influenciado por dinâmicas que extrapolam a quantidade de horas trabalhadas.

Como toda pesquisa, este estudo apresenta limitações. A primeira diz respeito ao uso de dados autorrelatados, que dependem da percepção individual dos docentes no momento da resposta. Outra limitação refere-se ao recorte institucional, já que os resultados se concentram exclusivamente na UNIPAMPA e podem não refletir plenamente a realidade de outras universidades públicas ou privadas. Além disso, a pesquisa utilizou um instrumento adaptado,

o que, embora teoricamente fundamentado, pode apresentar variações interpretativas entre os participantes.

Diante disso, sugere-se que estudos futuros considerem abordagens qualitativas, como entrevistas ou grupos focais, capazes de aprofundar aspectos subjetivos da motivação docente que não podem ser captados integralmente por instrumentos quantitativos. Investigações que relacionem motivação a fatores como saúde mental, clima organizacional, progressão na carreira e condições estruturais de trabalho também podem oferecer contribuições significativas para o campo.

Por fim, espera-se que os achados apresentados neste trabalho contribuam para reflexões internas na UNIPAMPA e para o desenvolvimento de políticas institucionais voltadas ao fortalecimento da prática docente. Compreender as nuances da motivação é essencial para promover ambientes educacionais mais saudáveis, engajadores e capazes de apoiar professores e estudantes em seus processos de ensino e aprendizagem. Assim, esta pesquisa se coloca como um passo importante para ampliar o debate sobre valorização docente, qualidade educacional e desenvolvimento profissional no ensino superior.

REFERÊNCIAS

ALVES, Mariana Azevedo; FERREIRA, Eduardo Cotrim; BONFIM, Mariana Pereira. A

Síndrome do Impostor e sua relação com a docência: um estudo com as professoras de ciências contábeis e administração. *Cad. Gên. Tecnol.*, Curitiba, v. 12, n. 40, p. 278-294, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/cgt>. Acesso em: 17 nov. 2025.

BARANIK, L. E.; BARRON, K. E.; FINNEY, S. J. Measuring goal orientation in a work domain: construct validity evidence for the 2x2 framework. **Educational and Psychological Measurement**, v. 67, n. 4, p. 697-718, 2007. DOI: 10.1177/0013164406292090.

COLARES, Ana Carolina Vasconcelos; CASTRO, Mariana Camilla Coelho Silva; BARBOSA NETO, João Estevão; CUNHA, Jacqueline Veneroso Alves da. Teacher motivation in stricto sensu postgraduation: an analysis based on self-determination theory,. **Revista Contabilidade & Finanças**, [S.L.], v. 30, n. 81, p. 381-395, dez. 2019. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1808-057x201909090>. Acesso em 12 nov. 2024

COSTA, Enilson. Avaliação de desempenho docente: guia completo. **ESCOLAS DISRUPTIVAS**, 14 ago. 2024. Disponível em: <https://escolasdisruptivas.com.br/glossario/avaliacao-de-desempenho-docente/#:~:text=Essa%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20%C3%A9%20realizada%20atrav%C3%A9s,desenvolvimento%20profissional%20cont%C3%ADnuo%20dos%20educadores>. Acesso em: 17 nov. 2024.

CRESWELL, John W. **Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches**. 4. ed. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2014. Disponível em: <https://share.google/hM53SOqtXQyrzd9MY>. Acesso em: 5 nov. 2025.

DIAS, Matheus Alves. O que é uma pesquisa survey. **OPUS Consultoria e pesquisa**, 23 mai. 2018. Disponível em: <https://www.opuspesquisa.com/blog/tecnicas/pesquisa-survey/>. Acesso em: 10 jul. 2025.

FERNANDES, Susana; SÁ, Susana. Motivação e avaliação do desempenho docente. **Altus Ciencia**, João Pinheiro, p. 167-199, 8 jan. 2023. Zenodo. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5281/ZENODO.7514285>. Acesso em: 8 out. 2024.

FREITAS, Henrique; OLIVEIRA, Mírian; SACCOL, Amarolinda Zangela; MOSCAROLA, Jean. O método de pesquisa survey. **Revista de Administração**, v.35, n.3, p.105-122, Jul./set., 2000. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/390150157/O-Metodo-de-Pesquisa-Survey>. Acesso em: 12 nov. 2024.

JUNIOR, João Ives Doti. Entre a Sobrevivência e o Cuidado: Desafios Estruturais da Saúde Mental dos Professores no Rio Grande do Sul. **CTBRs Central dos trabalhadores do Brasil-Rio Grande do Sul**, 15 out.2025. Disponível em: <https://ctbrs.org.br/entre-a-sobrevivencia-e-o-cuidado-desafios-estruturais-da-saude-mental-dos-professores-no-rio-grande-do-sul/>. Acesso em: 7 nov. 2025.

KERN, Juliana; COSTA, Vânia Medianeira Flores; TOMAZZONI, Gean Carlos; SANTOS, Rita de Cássia Trindade dos; BALSAN, Laércio André Gassen. O sentido do trabalho docente: uma análise comparativa entre instituições de ensino superior públicas e privadas. **Revista de Carreiras e Pessoas**, [S.L.], v. 13, n. 2, p. 343-364, 12 maio 2023.

Pontifical Catholic University of Sao Paulo (PUC-SP). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23925/recape.v13i2.54024>. Acesso em: 11 nov. 2024.

LOPES, Laerson Morais Silva; PINHEIRO, Francisco Marton Gleuson; SILVA, Antônio Carlos Ribeiro da; ABREU, Emmanuel Sousa de. Aspectos da motivação intrínseca e extrínseca: Uma análise com discentes de ciências contábeis da Bahia na perspectiva da teoria da autodeterminação. **Revista de Gestão, Finanças e Contabilidade**, v. 5, n. 1, p. 21-39, 2015. Disponível em <https://www.revistas.uneb.br/index.php/financ/article/view/570>. Acesso em: 13 nov. 2024.

MAFFEZZOLLI, Ana Paula; PEREIRA, Thiago de Morais. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: CONCEPÇÕES E DESAFIOS A: avaliação da aprendizagem no ensino superior: concepções e desafios a. Aproximação, [s. l.], v. 02, n. 3, p. 8-13, abr. 2020. Disponível em: <https://revistas.unicentro.br/index.php/aproximacao/article/download/6467/4429>. Acesso em: 11 nov. 2024.

MARTINS, Vinicius Abilio; ENSSLIN, Sandra Rolim; DAMKE, Eloi Junior. Avaliação de desempenho para apoio à motivação e ao reconhecimento à pesquisa: uma proposta construtivista no ambiente universitário. **Revista de Ciências da Administração**, [S.L.], v. 25, n. 65, p. 1-17, 7 nov. 2023. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-8077.2023.e75502>. Acesso em: 13 nov. 2024.

McSHANE, Steven L.; VON GLINOW, Mary Ann. **Comportamento organizacional**. 6. ed. Porto Alegre: AMGH Editora, 2013. Disponível em: <https://doceru.com/doc/nveex0vv>. Acesso em: 13 nov. 2024.

MEIRELES, Clarice Dornelas de. **O papel da motivação na prática docente** 2015. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em Psicologia) - Universidade Federal da Paraíba, Psicologia, 2015. Disponível em: <https://share.google/2wag1UR9G574WMYb7>. Acesso em: 8 out. 2024.

OLIVEIRA, Poliana Chinelli de; RUFINI, Sueli Édi; BZUNECK, José Aloyseo. Teacher's motivation for teaching: questionnaire validity evidence. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 40, p. 1-12, 2023. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0275202340e210084>. Acesso em: 8 out. 2024.

OLIVEIRA-SILVA, L. C.; PORTO, J. B. Escala de Metas de Realização no Trabalho: adaptação e evidências de validade. *Avaliação Psicológica*, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 1–10, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.15689/ap.2016.1501.01>. Acesso em: 17 nov. 2024.

PALACIOS, Rosiane Alves; FLECK, Carolina Freddo. Docente ou doente: como fica a rotina dos profissionais da educação com o crescente adoecimento emocional? **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 18, n. 36, p. 365-391, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v18i36.42815>. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/42815>. Acesso em: 4 dez. 2025.

PINTO, Samuel Gonçalves; ROSADO, Daniela Gomes. Motivação docente: reflexões acerca de sua importância no processo de ensino-aprendizagem. **Fiep Bulletin – Online**, v. 82, n. 1, 2012. Disponível em: <https://ojs.fiepbulletin.net/fiepbulletin/article/view/2514>. Acesso em: 11 dez. 2025.

RAMOS, Maurivan Güntzel; MORAES, Roque. Avaliação de desempenho dos professores numa perspectiva qualitativa: Contribuições para o desenvolvimento profissional de professores universitários. **OEI – Revista Iberoamericana de Educación**, 2023. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/108Maurivan.PDF>. Acesso em: 12 nov. 2024.

RUDNIK, Luciano. **Avaliação da motivação do professor para tarefas específica: adaptação e validação de um método** 2012. Dissertação de mestrado (Educação) - Universidade Estadual de Londrina, curso de Educação, Londrina, 2012. Disponível em: <https://repositorio.uel.br/items/108f333a-daa0-4788-ada3-84d390213156>. Acesso em: 7 out. 2024.

SANTOS, Michelle Cardoso Machado dos; ORTIZ, Adriana Yanina; YAEGASHI, Solange Franci Raimundo; URPIA, Arthur Gualberto Barcelar da Cruz; MACUCH, Regiane da Silva. Gestão do trabalho docente e percepção das condições de saúde de docentes do ensino superior. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, [S.L.], v. 10, n. 2, p. 143-158, 25 ago. 2020. Portal de Periodicos UFPB. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21714/2236-417x2020v10n1p143>. Acesso em: 11 nov. 2024.

SILVA, André Vasconcelos; BARROS, Fernanda Costa. Motivação no trabalho dos servidores técnicos administrativos em educação. **Revista Eletrônica Gestão e Serviços**, Goiás, v. 9, n. 2, p. 2473-2495, jul. 2018. Disponível em: <https://share.google/KRFDkKvDiWfvXozCD>. Acesso em: 25 out. 2024.

SILVA, Joelma Soares da; SILVA, Francisco Edson Rodrigues da; PINTO, Francisco Roberto. Práticas do trabalho docente universitário como práticas sociais inclusivas. **Contextus – Revista Contemporânea de Economia e Gestão**, [S.L.], v. 22, n. , p. 1-17, 17 set. 2024. Universidade Federal do Ceará (UFC). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.19094/contextus.2024.88862>. Acesso em: 10 nov. 2024.

UCHÔA, Rodinar Ribeiro. Causas da desmotivação de professores das séries iniciais da escola estadual Prof^o Juracy Batista Gomes no município de Manaus-Amazonas em 2020. **Revista Contemporânea**, [S.L.], v. 4, n. 9, p. 1-29, 18 set. 2024. South Florida Publishing LLC. Disponível: <http://dx.doi.org/10.56083/rcv4n9-125>. Acesso: 15 nov. 2024

WANG, Haiying; SUN, Yueyang; WANG, Weichen; LIANG, Hongmei. Exploring the relationship between teachers' perceived workload, challenge-hindrance stress, and work engagement: a person-centered approach. **Bmc Psychology**, [S.L.], v. 13, n. 1, p. 1-19, 5 mar. 2025. Springer Science and Business Media LLC. Disponível: <http://dx.doi.org/10.1186/s40359-025-02537-y>. Acesso em: 14 nov. 2025

WESZ, Fernanda Tamiosso; PATIAS, Tiago Zardin; BRESOVIT, Larissa Roberta Piovesan. Análise da motivação dos trabalhadores de um hospital de caridade. **Revista de Carreiras e Pessoas**, [S.L.], v. 12, n. 3, p. 434-455, 1 set. 2022. Pontifical Catholic University of Sao Paulo (PUC-SP). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23925/recape.v12i3.53185>. Acesso em 12 nov. 2024.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

BLOCO SOCIODEMOGRÁFICO

1. Idade (resposta em números):
2. Sexo:
3. Estado civil:
4. Em média, quantas horas você leciona por semana?
5. Além da graduação, você ministra aulas na pós-graduação?
6. Qual seu *campus* de atuação?

A seguir, você encontrará uma série de afirmações relacionadas à sua atuação como professor(a) universitário(a). Use a escala para indicar seu grau de concordância com cada afirmação.

1. Tento evitar parecer incompetente ao ministrar minhas aulas ou realizar atividades docentes.							
2. Ao preparar minhas aulas, fico pensando no que preciso fazer para não cometer erros.							
3. Meu foco como docente é evitar que meu desempenho piore em relação ao que já fiz antes.							
4. Minha meta principal é não ser visto como um professor pouco qualificado.							
5. Espero conseguir manter um nível mínimo de competência nas minhas atividades como docente.							
6. Evito situações em que meu desempenho como professor possa ser avaliado negativamente.							
7. Estou disposto a assumir disciplinas desafiadoras se isso contribuir para meu desenvolvimento docente.							
8. Para mim, desenvolver minhas habilidades pedagógicas justifica correr certos riscos.							
9. Procuo oportunidades que me permitam aprender novas metodologias ou melhorar minha prática docente.	1	2	3	4	5	6	7
10. Gosto de atividades desafiadoras que me forcem a sair da zona de conforto como professor.	○	○	○	○	○	○	○
11. Gosto de mostrar que posso ser mais eficiente do que outros docentes.							
12. Prefiro participar de atividades que me permitam demonstrar minhas habilidades para meus colegas e superiores.							
13. Tento identificar o que é valorizado na carreira docente para mostrar que sou competente.							
14. Gosto que os outros saibam que estou tendo um bom desempenho no meu trabalho como professor.							
15. Evito aceitar responsabilidades novas se houver chance de parecer despreparado.							
16. Prefiro não arriscar aprender uma nova habilidade se isso puder fazer com que eu pareça menos competente.							
17. Evito participar de atividades em que meu desempenho como docente possa ser inferior ao dos outros.							
18. Tenho receio de aceitar novos desafios se isso puder revelar que ainda tenho limitações profissionais.							

Você aceitaria participar de uma segunda etapa desta pesquisa, com entrevista e/ou grupo focal? Se sim, deixe um contato com o qual prefira receber nosso convite:

ⁱ Embora a amostra total conte com 111 participantes, apenas 106 responderam a todos os itens da Escala de Metas de Realização no Trabalho. Ainda assim, todos os casos foram incluídos nas análises, o que pode justificar eventuais variações ou inconsistências no número total de respostas apresentadas em alguns itens do questionário.

ⁱⁱ Para fins de interpretação estatística, utilizam-se as seguintes siglas: *t* refere-se ao valor calculado pelo teste t de Student para amostras independentes; *gl* indica o grau de liberdade (do inglês *degrees of freedom – df*); *p* representa o nível de significância estatística. Valores de *p* inferiores a 0,05 indicam diferenças estatisticamente significativas ao nível de 5%.