



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**  
**CENTRO REGIONAL DE VISEU**  
**Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais**

Mestrado em Gestão - Especialização em Recursos Humanos

FATORES PREDITORES DA MOTIVAÇÃO ACADÉMICA DE ESTUDANTES DE  
ENFERMAGEM: A IMPORTÂNCIA DO *EMPOWERMENT* PSICOLÓGICO

Uli Machado Figueiredo

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Doutora Célia Ribeiro

Viseu, janeiro de 2019





**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**  
**CENTRO REGIONAL DE VISEU**  
**Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais**

Mestrado em Gestão - Especialização em Recursos Humanos

FATORES PREDITORES DA MOTIVAÇÃO ACADÉMICA DE ESTUDANTES DE  
ENFERMAGEM: A IMPORTÂNCIA DO *EMPOWERMENT* PSICOLÓGICO

Uli Machado Figueiredo

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Doutora Célia Ribeiro

Viseu, janeiro de 2019



“Para ser grande, sê inteiro; nada teu exagera ou  
exclui. Sê todo em cada coisa.

Põe quanto és no mínimo que fazes. Assim em  
cada lago a lua toda brilha, porque alta vive.”

Fernando Pessoa



## DEDICATÓRIA

Ao

**Prof. Doutor Carlos Pereira,**

Um Homem, que sempre nos motiva  
a alcançar os nossos objetivos...

O meu Bem Haja!



## **AGRADECIMENTOS**

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Doutora Célia Ribeiro, que me motivou a escolher o tema deste estudo, me orientou com o seu saber, incentivando-me a concluir esta longa e árdua caminhada.

Ao Prof. Doutor João Duarte, pedra basilar no tratamento estatístico, sempre disponível, atento e compreensivo, que me acompanhou, desde sempre, nesta jornada.

Aos Professores Doutores Amadeu Gonçalves, Odete Amaral, Paula Nelas, Cláudia Chaves e Manuela Ferreira, que se disponibilizaram de forma imediata para a colheita de dados em salas de aula e em campos de estágio, nunca deixando de ter uma palavra de motivação.

À Presidência da Escola Superior de Saúde de Viseu, Prof. Doutor Carlos Pereira, Prof. Doutor Daniel Silva e Prof.<sup>a</sup> Doutora Lídia Cabral, que sempre se mostraram disponíveis, permitindo a minha frequência no curso e incentivando diariamente que eu ampliasse os meus horizontes.

A toda a equipa da Biblioteca da Escola Superior de Saúde de Viseu, nomeadamente Dr.<sup>a</sup> Fátima Jorge, Doutor Nuno Campos, D. Ana Brígida Oliveira e D. Maria Fernanda Marques, pela dedicação e prontidão constante.

Aos meus pais, António e Luiza Figueiredo, que desde a minha infância sempre incentivaram, tanto a mim, como ao meu irmão Luiz António Figueiredo, a estudar e mencionando todos os dias que tudo aquilo que aprendêssemos, jamais seria retirado de nós. Ao Théo Passos Figueiredo, sobrinho que amo incondicionalmente, desejo que siga estes ensinamentos.

Ao meu querido Jorge Fonseca, que compreendeu as minhas ausências, me incentivou e me apoiou sempre, acalmado-me nos momentos mais difíceis.

À minha amiga, Professora Doutora Paula Nelas, que com todo o seu conhecimento, experiência, dedicação, força, total disponibilidade, carinho e amizade, sempre me acompanhou nesta caminhada. Não há palavras para expressar a minha profunda gratidão!

Aos estudantes que voluntariamente participaram neste estudo, permitindo que o mesmo se concretizasse.

A Todos(as) o meu Bem Haja!



## **RESUMO**

**Enquadramento:** A entrada no ensino superior constitui-se como um desafio e uma ameaça para os jovens. Este implica quase sempre a adoção de estratégias para fazer face à mudança. Decorrente desta realidade, as estratégias de *empowerment* constituem-se como fundamentais para motivar os estudantes a obterem sucesso, sentindo-se realizados.

**Objetivos:** Analisar o *empowerment* psicológico e a motivação académica dos estudantes; Determinar a influência dos dados sociodemográficos e académicos (sexo, idade, naturalidade, estado civil, escolaridade dos progenitores, ano de frequência de curso, média de avaliação dos anos/semestres frequentados, estatuto do estudante, a experiência profissional, atividades em associações e organizações da Escola e frequência em programas de mobilidade internacional); Estudar o impacto do *empowerment* psicológico na Motivação Académica.

**Material e Métodos:** Trata-se de um estudo quantitativo, descritivo e correlacional, de *coorte* transversal, não experimental. A amostra é não probabilística por conveniência, sendo constituída por 304 estudantes do curso de Licenciatura em Enfermagem, com uma média de idade de 21.17 ( $dp \pm 3.64$ ) anos. O instrumento de colheita de dados é o questionário que permitiu fazer a caracterização sociodemográfica e académica da amostra. O protocolo inclui ainda a escala de *Empowerment* Psicológico de Spreitzer (1995), traduzida, adaptada e validada para a população portuguesa por Teixeira, Nogueira e Alves (2016) e a escala de Motivação Académica de Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Senécal e Vallières (1992), traduzida, adaptada e validada para a população brasileira por Sobral (2003).

**Resultados:** O sexo feminino e os que possuem maior sentido e maior competência revelam maior motivação intrínseca para conhecer; quanto maior o *empowerment* psicológico relativo ao sentido, à competência e ao impacto, maior a motivação intrínseca para a realização; o sexo feminino e os que apresentam maior *empowerment* psicológico, relacionado com a competência e o impacto, são os que revelam maior motivação intrínseca; os mais jovens e os que apresentam maior *empowerment* psicológico relacionado com o sentido e com as competências são os que revelam maior motivação extrínseca para a identificação; quanto maior o *empowerment* psicológico relacionado com o impacto, maior a motivação extrínseca relativa à introjeção; a

motivação extrínseca controlo externo não evidenciou a existência de variáveis preditoras; os mais velhos, do sexo masculino, com índices de impacto mais elevados, mas menores no sentido do *empowerment* psicológico, são os mais desmotivados.

**Conclusões:** Face aos resultados propomos estratégias pedagógicas que motivem mais os estudantes do sexo masculino a obterem melhor desempenho académico, assim como, estimular os estudantes a participarem em atividades na Escola e com a comunidade que estimulem o *empowerment* individual e grupal.

**Palavras-chave:** Motivação; *Empowerment*; Estudantes; Enfermagem; Ensino Superior.

## **ABSTRACT**

**Conceptual framework:** The entry into the high school looks like a challenge and threat for young people. This almost always implies the adoption of strategies to face change. Due to this reality, the *empowerment* strategies are fundamental to motivate students to obtain success, feeling accomplished.

**Objectives:** Analyze the psychological *empowerment* and the academic motivation of students; Determine the influence of sociodemographic and academic data (gender, age, place of birth, marital state, parents schooling, year of course frequency, evaluation average of years/semesters frequented, student's status, professional experience, activities in school organization and associations, and frequency on international mobility programs); To study the impact psychological *empowerment* on academic motivation.

**Material and Methods:** It's about a quantitative, descriptive and correlational study, of a cross-sectional, non-experimental cohort. The sample is not probabilistic by convenience, being constituted by 304 students of the nursing degree course, with ( $dp \pm 3.64$ ) years old. The data collection tool is the quiz that allowed to do the academic and sociodemographic characterization of the sample. The protocol even includes the Spreitzer scale of psychological *empowerment* (1995), translated, adapted and validated for the portuguese population by Teixeira, Nogueira and Alves (2016), and the scale of academic motivation by Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Senécal and Vallières (1992), translated, adapted and validated for the brazilian population by Sobral (2003).

**Results:** The female gender and those who possess a greater sense and competence reveal more intrinsic motivation to learn; the bigger the psychological *empowerment* relative to the sense, the competence and impact, the bigger the intrinsic motivation for the accomplishment; the female gender and those who present greater psychological *empowerment* related to competence and impact are the ones who reveal a bigger intrinsic motivation; the younger ones and those who present greater psychological *empowerment* related to the sense and competences are the ones who reveal bigger extrinsic motivation for identification, the bigger the psychological *empowerment* related to impact, the bigger the extrinsic motivation relative to introjection; the external control extrinsic motivation did not show the existence of predictive variables; the older of male gender, with higher impact rates, but lower in the sense of psychological

*empowerment*, are most unmotivated.

**Conclusions:** In view of the results, we propose pedagogical strategies that motivate more male students to obtain better academic performance, as well as stimulate students to participate in Scholl activities and with the community, which stimulate individual and group *empowerment*.

**Keywords:** Motivation; *Empowerment*; Students; Nursing, Higher Education.

## INDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	21
<b>PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b>	
<b>CAPÍTULO 1 – EMPOWERMENT.....</b>	<b>25</b>
1.1 Modelos de <i>Empowerment</i> Psicológico.....	26
1.2 Promoção do <i>Empowerment</i> nos Estudantes do Ensino Superior.....	29
<b>CAPÍTULO 2 – MOTIVAÇÃO.....</b>	<b>31</b>
2.1 Teorias da Motivação.....	32
2.2 Motivação Académica.....	35
<b>CAPÍTULO 3 – SUCESSO ACADÉMICO.....</b>	<b>39</b>
3.1 Conceito de Sucesso Académico.....	39
<b>PARTE II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA</b>	
<b>CAPÍTULO 4 – METODOLOGIA.....</b>	<b>45</b>
4.1 Enquadramento da Investigação.....	45
4.2 Problemática.....	46
4.3 Objetivos.....	46
4.4 Hipóteses de Investigação.....	46
4.5 Tipo de Investigação.....	47
4.6 Variáveis.....	48
4.7 Amostra.....	48
4.7.1 Caracterização da Amostra.....	48
4.8 Instrumento de Recolha de Dados.....	50
4.9 Procedimentos.....	53
<b>CAPÍTULO 5 – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>55</b>
5.1 Análise Descritiva.....	55
5.1.1 Caracterização Académica.....	55
5.1.2 <i>Empowerment</i> Psicológico.....	58
5.1.3 Motivação Académica.....	60
5.2 Análise Inferencial.....	63
5.2.1 Relação entre Variáveis Sociodemográficas e Motivação Académica.....	63
5.2.2 Relação entre Variáveis Académicas e Motivação Académica.....	66

5.2.3 Relação entre <i>Empowerment</i> Psicológico e Motivação Académica.....	70
5.3 Discussão dos Resultados.....	78
CONCLUSÃO.....	89
BIBLIOGRAFIA.....	93
ANEXOS.....	99
ANEXO 1.....	101
ANEXO 2.....	107
ANEXO 3.....	113
ANEXO 4.....	123

## INDICE DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1 - Desenho de investigação.....	47
Figura 2 - Modelo inicial para a motivação interna para conhecer .....	71
Figura 3 - Modelo final refinado para a motivação interna conhecer .....	72
Figura 4 - Modelo final ajustado para a motivação intrínseca para realização .....	72
Figura 5 - Modelo final ajustado para a motivação intrínseca para vivenciar estímulos .....	73
Figura 6 - Modelo final ajustado para a motivação extrínseca identificação.....	74
Figura 7 - Modelo final ajustado para a motivação extrínseca introjeção .....	74
Figura 8 - Modelo inicial para a motivação extrínseca controlo externo .....	75
Figura 9 - Modelo final para a desmotivação e controlo externo .....	75
Figura 10 - Output gráfico final da regressão múltipla multivariada.....	77
Quadro 1 - Resumo de conceitos de <i>empowerment</i> .....	25
Quadro 2 - Modelos de <i>empowerment</i> .....	27
Quadro 3 - Comparação dos coeficientes alfa no estudo original e atual da escala de <i>empowerment</i> psicológico.....	52
Quadro 4 - Comparação dos coeficientes alfa no estudo original e atual da escala de motivação académica.....	53



## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Estatísticas da idade em função do sexo.....	49
Tabela 2 - Caracterização sociodemográfica da amostra.....	50
Tabela 3 - Caracterização académica da amostra.....	57
Tabela 4 - Estatísticas relativas ao <i>empowerment</i> psicológico .....	59
Tabela 5 - Teste de U Mann-Whitney entre <i>empowerment</i> psicológico e sexo.....	59
Tabela 6 - Teste de Kruskall Wallis entre <i>empowerment</i> psicológico e idade.....	59
Tabela 7 - Matriz de correlação de <i>Pearson</i> entre as diferentes dimensões do <i>empowerment</i> psicológico.....	60
Tabela 8 - Estatísticas relativas à motivação académica .....	61
Tabela 9 - Matriz de correlação de <i>Pearson</i> entre as diferentes dimensões da motivação académica.....	62
Tabela 10 - Teste de U Mann-Whitney entre motivação académica e sexo .....	63
Tabela 11 - Teste de Kruskall Wallis entre motivação académica e idade.....	64
Tabela 12 - Teste de Kruskall Wallis entre motivação académica e naturalidade...	64
Tabela 13 - Teste de U Mann-Whitney entre motivação académica e estado civil.	65
Tabela 14 - Teste de Kruskall Wallis entre motivação académica e escolaridade dos pais.....	66
Tabela 15 - Teste de Kruskall Wallis entre motivação académica e ano de frequência do curso.....	67
Tabela 16 - Teste de U Mann-Whitney entre motivação académica e sucesso académico.....	67
Tabela 17 - Teste de Kruskall Wallis entre motivação académica e estatuto de estudante.....	68
Tabela 18 - Teste de Kruskall Wallis entre motivação académica e experiência profissional.....	68
Tabela 19 - Teste de U Mann-Whitney entre motivação académica e participação em atividades associativas.....	69
Tabela 20 - Teste de U Mann-Whitney entre motivação académica e participação em programas de mobilidade .....	69
Tabela 21 - Trajetórias e rácios críticos do modelo inicial e modelo refinado das variáveis manifestas com a variável latente conhecer.....	71

Tabela 22 - Estimativas da regressão múltipla multivariada.....	76
---	----

## INTRODUÇÃO

A entrada no ensino superior constitui-se como um desafio e uma ameaça para os jovens, uma vez que muitos deles se deparam com a necessidade de integração a uma nova cidade, currículos escolares mais complexos, viver longe e fora do núcleo familiar e ainda com uma necessidade de fazer novos amigos. Neste contexto, não podem ser descuradas quer as restritas condições de acesso ao ensino superior, por via da média de acesso, quer ainda a descontinuidade na formação inerente aos dois ciclos de ensino (secundário e superior).

Segundo Azevedo e Faria (2006), a problemática associada à transição escolar tem vindo a ser estudada nas últimas três décadas. Os estudos têm realçado, sistematicamente, as dificuldades e os desafios que parecem estar associados à necessidade de lidar com as novas condições, muitas das vezes adversas. Para muitos dos estudantes a entrada no ensino superior é a concretização de um sonho, mas que pode estar envolto em dificuldades de adaptação ao novo contexto, levando por vezes ao insucesso académico. De facto, grande parte dos estudos referem que o estudante ao entrar no ensino superior pode encarar de forma negativa as mudanças subjacentes, vindo a sofrer desadaptações que se podem traduzir em baixo investimento e motivação, com impacto no sucesso académico (Azevedo & Faria, 2006).

Pelo exposto, para alguns estudantes, a entrada no ensino superior pode ser uma fonte indutora de *stress*, pois é encarada como ameaçadora, sendo então antecipada pelo indivíduo como algo desagradável e ameaçador. No entanto, esta nova realidade também pode ser encarada como desafiante. Esta transição, independentemente de ser percecionada como ameaçadora ou desafiante, implica quase sempre a adoção, por parte do indivíduo, de estratégias para fazer face à mudança (Azevedo & Faria, 2006).

Neste contexto, surge o conceito de *empowerment* psicológico, que segundo Santos, Gonçalves, Orgambidez-Ramos, Borrego-Ales e Mendoza-Sierra (2014), é um constructo motivacional pela garantia de condições que aumentem a motivação para a realização das tarefas, com um forte sentido de autoeficácia. Entende-se então o *empowerment* psicológico como um constructo motivacional capaz de capacitar os indivíduos, proporcionando-lhes as condições que potenciam a motivação para a realização de tarefas.

Os objetivos desta investigação são analisar o *empowerment* psicológico e a motivação acadêmica dos estudantes; Determinar a influência dos dados sociodemográficos e acadêmicos (sexo, idade, naturalidade, estado civil, escolaridade dos progenitores, ano de frequência de curso, média de avaliação dos anos/semestres frequentados, estatuto do estudante, a experiência profissional, atividades em associações e organizações da Escola e frequência em programas de mobilidade internacional); Estudar o impacto do *empowerment* psicológico na Motivação Acadêmica.

Assim, consideramos relevante conhecermos a motivação acadêmica e o *empowerment* psicológico dos estudantes de Enfermagem, analisando se estas variáveis, assim como as variáveis sociodemográficas e acadêmicas, têm impacto na motivação acadêmica. Escolhemos esta amostra populacional por termos facilidade no acesso à colheita de dados, dado ser trabalhadora na instituição onde serão colhidos os dados.

O trabalho encontra-se dividido em duas partes. A primeira parte, relativa ao enquadramento teórico, é sustentada por três capítulos. O primeiro é relativo ao *empowerment* psicológico, mais concretamente os seus modelos e a sua promoção nos estudantes do ensino superior. O segundo capítulo reporta-se à motivação, centrando-se nas teorias que a sustentam e à motivação acadêmica. Por último, é abordado o sucesso académico. A segunda parte destina-se à investigação empírica, com o capítulo destinado à metodologia utilizada nesta investigação. São apresentados, analisados e discutidos os resultados, terminando com uma conclusão e sugestões face aos resultados encontrados.

**PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**



## CAPITULO 1 – *EMPOWERMENT*

O conceito de *Empowerment* surgiu em finais do século XX e é entendido como uma ferramenta que permite aos indivíduos adquirirem competências para ultrapassarem ameaças ou adversidades (Zimmerman & Rappaport, 1998). Assim, já em 1981, Mechanic definiu o *empowerment* como um processo pelo qual os indivíduos aprendem a ver a relação entre as suas metas e a sensação de saber como alcançá-las, assim como a relação entre os seus esforços e os resultados que se obtêm.

Decorrente da análise do conceito, é fácil entender que o *empowerment* é um mecanismo que permite aos indivíduos adquirirem controlo e domínio sobre os seus destinos. Thomas e Velthouse, em 1990, referem uma dificuldade na concetualização, propondo uma construção multifacetada, onde incluem a motivação intrínseca. Wilkinson (1998), Liden, Wayne e Sparrowe (2000) e Wang e Lee (2009), ao analisarem pesquisas neste âmbito, realizadas nas últimas décadas, verificam que o conceito tem sido refinado, confirmando que o *empowerment* é uma forma de incentivar e incrementar a tomada de decisão por parte dos indivíduos. No quadro 1 são apresentadas características do *empowerment* psicológico por ordem cronológica de autores, tendo como referência Nascimento, Dias e Verdinelli (2015).

**Quadro 1** – Quadro resumo de conceitos de *Empowerment* Psicológico

Autores	Características do Modelo
Conger e Kanungo (1988)	<i>Empowerment</i> psicológico como um processo para aumentar os sentimentos de eficácia pessoal do empregado por meio de identificação das condições que promovem impotência, bem como a remoção dela.
Thomas e Velthouse (1990)	Especificaram como um conjunto mais completo de avaliações cognitivas (significado, competência, escolha e impacto) que determinam a motivação intrínseca dos trabalhadores.
Spreitzer (1995)	Com base em Conger e Kanungo (1988) e Thomas e Velthouse (1990), o autor definiu o <i>empowerment</i> como um processo ou estado psicológico que se manifesta em quatro cognições: significado, competência, autodeterminação e impacto.
Siegall e Gardner (2000)	Refere-se ao alinhamento da eficácia organizacional por meio da utilização inteligente dos recursos humanos da empresa.

Griffin e Moorheard (2006)	Trata-se de uma visão que fica além da autonomia dada ao indivíduo, o próprio ambiente de trabalho.
Spreitzer (2007)	Refere-se a conjuntos de estados psicológicos necessários aos indivíduos com o objetivo de se sentirem no controle de suas atividades, com ênfase nas suas experiências de trabalho.
Zapelini (2008)	É a transferência de poder dos gestores para que determinado grupo social realize auto avaliações em conformidade com os próprios objetivos e procedimentos estabelecidos pelos participantes do grupo.
Zhang e Bartol (2010)	<i>Empowerment</i> psicológico é um estado psicológico ou um conjunto de cognições.

Fonte: Nascimento, Dias e Verdinelli (2015)

Spreitzer (1997) identificou duas linhas de investigação relativamente ao *empowerment*. A primeira, denominada de *empowerment* estrutural, analisa-o tendo por base as estratégias e a gestão dos recursos humanos que potencializam a partilha de poder na organização, através da tomada de decisões do acesso à informação e da partilha dos níveis entre hierarquias. Na segunda linha, denominada de *empowerment* psicológico ou orgânico, o foco da atenção centra-se em como os estados psicológicos individuais produzem a percepção do *empowerment*. Assim, esta linha é entendida como uma construção motivacional intrínseca, pois capacita o indivíduo para atingir os seus objetivos ultrapassando as adversidades.

O mesmo autor cria um instrumento que operacionaliza o *empowerment* em quatro dimensões cognitivas (significado, competência, autodeterminação e impacto), onde cada dimensão corresponde a uma subescala separada, criando o mesmo um instrumento multidimensional.

### 1.1 Modelos de *Empowerment* Psicológico

O modelo precursor de *empowerment* foi o de Bandura em 1977. Nele se basearam Conger e Kanungo, Thomas e Velthouse, Spreitzer e Menon (Cit. por Nascimento, Dias, & Verdinelli, 2015) (cf. Quadro 2).

**Quadro 2** – Modelos de *Empowerment*

Autores	Características do Modelo
Bandura (1977)	Modelo teórico que procura explicar e prever as mudanças psicológicas decorrentes das diferentes formas de tratamento da eficácia pessoal, que resultam de quatro fontes de informação: realização de desempenho, experiência vicária, persuasão verbal e os estados fisiológicos.
Conger e Kanungo (1988)	Modelo com cinco estádios para o processo de <i>empowerment</i> : 1) aborda as condições que levam a um estágio de impotência (fatores organizacionais, supervisores, sistema de recompensa e natureza do trabalho); 2) utiliza as estratégias e técnicas de gestão (gestão participativa, definição de metas, sistema de <i>feedback</i> , modelagem, recompensa contingente baseada na competência e enriquecimento do trabalho); 3) fornece informações de autoeficácia aos subordinados por meio de quatro fontes (realização inativa, persuasão verbal, experiência vicária, excitação emocional e elimina as condições listadas no estágio um); 4) trata dos resultados da experiência de <i>empowerment</i> dos subordinados (fortalecimento do esforço – a expectativa de desempenho ou a crença na eficácia pessoal); e 5) provoca efeitos comportamentais (iniciação - persistência de comportamento para alcançar os objetivos e/ou cumprir as tarefas).
Thomas e Velthouse (1990)	Modelo cognitivo de <i>empowerment</i> que tem como base quatro cognições: 1) sentido de impacto; 2) competência; 3) significado; e 4) escolha, com o objetivo de descrever os processos cognitivos que os indivíduos utilizam para chegar às suas conclusões, estilos e crenças pessoais, além de influenciar na construção de estilos interpretativos no contexto da sua motivação intrínseca.
Spreitzer (1995)	Procurou desenvolver e validar uma medida multidimensional do <i>empowerment</i> psicológico no local de trabalho a partir da criação de quatro dimensões cognitivas: 1) significado; 2) competência; 3) autodeterminação e 4) impacto.
Menon (2001)	Construiu uma proposta a partir de uma abordagem psicológica integrativa, com base na premissa de que a experiência psicológica de poder inspira sentimentos de <i>empowerment</i> , e procurou ampliar as perspectivas existentes em três dimensões: 1) percepção de controle; 2) percepção de competência; e 3) objetivo de internalização. Menon (2001) destaca, com base nestas três dimensões, que os poderes do estado psicológico são um estado cognitivo, que se caracteriza por um senso de percepção de controle, competência e internalização do objetivo.

Fonte: Nascimento, Dias e Verdinelli (2015)

No nosso estudo, baseámo-nos no modelo de *empowerment* psicológico desenvolvido por Spreitzer (1995). Como já referido, o autor define *empowerment* como um processo ou estado psicológico que se manifesta por meio de quatro dimensões cognitivas: significado, competência, autodeterminação e impacto. Estas dimensões influenciam-se mutuamente articulando-se, pelo que a ausência de apenas uma delas terá impacto significativo no *empowerment* psicológico como um todo.

A dimensão **significado** refere-se ao valor do objetivo ou propósito do trabalho de um indivíduo relacionado com as suas ideias e padrões, pelo que pressupõe que as exigências das escolhas estejam ajustadas aos seus valores, crenças e comportamentos, pelo que é o valor dado ao objeto ou à finalidade da tarefa desempenhada, julgada em função dos seus ideais ou normas. Esta dimensão explicita o sentimento do indivíduo de que ele pode contribuir para melhorar o meio envolvente do qual faz parte, ou seja, o indivíduo empenha-se em dar o seu melhor se tiver a sensação de que aquilo que faz realmente vale a pena, tendo em conta o seu tempo e o esforço, pois a tarefa a executar é importante para ele. Assim, esta dimensão explica o investimento de energia psíquica para a realização de uma atividade. Se existir baixo significado, o indivíduo tem um sentimento de apatia, por outro lado, se ocorrer um grande significado, o indivíduo sentir-se-á mais comprometido e envolvido com o seu trabalho (Nascimento et al., 2015; Santos, et. al, 2014).

A dimensão **competência** ou autoeficácia é a crença que um indivíduo tem na sua capacidade para realizar as atividades com sucesso, ou seja, é o conhecimento e as habilidades utilizadas pelo indivíduo para realizar uma tarefa com o propósito de aumentar a sensação de autodomínio sobre o que é executado, pelo que o indivíduo evita situações ou tarefas que exijam um elevado grau de habilidade para a sua realização se não se sentir competente, para não enfrentar medos (Nascimento et al., 2015; Santos, et. al, 2014).

A dimensão **autodeterminação** reporta-se à importância da escolha e da autorregulação de cada um. Assim, são incluídas a perceção de liberdade, de motivação intrínseca para escolher e para iniciar e realizar um trabalho, assim como quais as tarefas que deseja realizar. Esta dimensão proporciona maior flexibilidade, criatividade, iniciativa, resiliência e autorregulação, que leva um indivíduo à motivação, fazendo com que o indivíduo seja ativo para a realização de uma dada tarefa. Se existir desmotivação,

o indivíduo não se sente impulsionado ou inspirado para realização da tarefa (Nascimento et al., 2015; Santos, et. al, 2014).

Por último, a dimensão **impacto**, que se refere à percepção que o indivíduo tem da sua influência estratégica no trabalho e nos resultados. É um sentimento individual sobre o seu impacto na esfera organizacional e na crença de que pode fazer a diferença nos contextos. O impacto está associado ao desempenho do indivíduo em determinadas situações, ou seja, o comportamento individual faz a diferença no cumprimento da tarefa em relação ao que acontece no meio envolvente (Nascimento et al., 2015; Santos, et. al, 2014).

## 1.2 Promoção do *Empowerment* dos Estudantes do Ensino Superior

No ensino superior, a integração dos estudantes à vida académica, a motivação para o sucesso escolar, a promoção da autoestima e a preparação para a integração na vida profissional mobilizam não só esforços individuais, por parte destes, como também adequação de recursos institucionais e humanos existentes, devendo estes ser adequados às necessidades, especializados e sensíveis à realidade social atual. Este papel dinâmico, proporcionado pelo ensino superior, relativamente à formação pessoal e social, implica não só a sensibilidade para esta problemática, como também o fornecimento de ferramentas que possibilitem ao estudante a capacidade de resolução de problemas de vida, a promoção de educação para os valores e ainda a educação para o desenvolvimento psicológico. A integração destas dinâmicas promove o sucesso académico.

De facto, o acesso ao ensino superior marca uma viragem na vida dos estudantes, desde a opção de escolha de curso que se torna decisiva para o seu futuro profissional, como também a eventual saída de casa dos pais com o afastamento da família e dos amigos, existindo necessidade de adaptação a uma nova cidade, uma nova habitação, novos amigos, nova instituição de ensino e muitas vezes, a alteração nos estilos de vida. Salienta-se que as populações que acedem ao ensino superior são heterogéneas, pelo que é necessário criar abordagens flexíveis, com sistemas de suporte para aqueles que apresentam maiores dificuldades de adaptação, pelo que se preconiza o desenvolvimento de uma pedagogia inclusiva no ano de integração (Portugal, Ministério da Educação e Ciência, Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2015).

Tavares, em 2008 (Cit. por Portugal, Ministério da Educação e Ciência, Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2015) perspetiva o processo de integração na nova realidade do ensino superior como um mediador que engloba um *continuum* de aprendizagens de novos códigos de conduta que regularão o exercício de um novo papel, o de estudante.

Na maior parte das instituições de ensino superior portuguesas promovem-se ações de acolhimento e integração aos novos estudantes. Estas ações, se bem dinamizadas, capacitam os estudantes para uma nova realidade, potenciando o *empowerment* destes no ensino superior. Mais uma vez salienta-se que o *empowerment* é um conceito multifacetado, que se apresenta como um processo dinâmico, envolvendo aspetos cognitivos, afetivos e de conduta. Assim, se o *empowerment* pessoal possibilita a emancipação dos indivíduos com aumento da autonomia e da liberdade, o *empowerment* grupal desencadeia respeito recíproco e apoio mútuo entre os elementos do grupo, promovendo o sentimento de partilha, de pertença, estimulando práticas solidárias. Já o *empowerment* estrutural, favorece e viabiliza a co-responsabilização e a participação social, promovendo a cidadania (Kleba & Wendausen, 2009).

A interdependência entre as mudanças que ocorrem ao nível pessoal, grupal e estrutural garante a consistência do processo de *empowerment*. Se por um lado, este processo se concretiza no quotidiano dos indivíduos, tendo em consideração o tempo e o espaço onde estes se reconhecem e experienciam não só as suas necessidades como as suas potencialidades, viabilizando o crescimento de habilidades individuais e coletivas, por outro lado, também se concretiza no contexto social, sendo este o espaço e o tempo para o desenvolvimento de estratégias de interação e apoio mútuo (Kleba & Wendausen, 2009).

Segundo Román e Ribeiro (2017, p. 149), “o contexto atual globalizado ao nível da economia, tecnologia, mercado e recursos humanos, altamente competitivo, mais não fez do que reforçar o valor das pessoas, convertendo-as no elemento que, estando motivadas, empoderadas, e sob uma liderança dinamizadora, é capaz de potenciar a capacidade inovadora das empresas. É aí que nasce o *empowerment*, como ferramenta capaz de libertar o poder das pessoas, convertendo-as em parceiras da organização”.

No nosso estudo, a variável *empowerment* será avaliada através da Escala de Empowerment Psicológico de Spreitzer (1995), traduzida, adaptada e validada para a população portuguesa por Teixeira, Nogueira e Alves (2016).

## CAPÍTULO 2 – MOTIVAÇÃO

Entende-se por motivação um estado em que uma pessoa é movida para fazer algo e com base na teoria da autodeterminação, esta pode ser diferenciada tanto em relação ao nível (muita ou pouca motivação) quanto à orientação (motivação intrínseca ou extrínseca). A motivação intrínseca reporta-se ao facto de fazer algo tendo em consideração o prazer de fazer, sendo o que move um indivíduo a agir em busca de uma satisfação pessoal. Já a motivação extrínseca envolve um resultado separado da própria ação, ou seja, procurar uma recompensa ou evitar uma punição (Porto & Gonçalves, 2017).

A motivação é construída a partir das relações interpessoais, desde a infância e acabam por se efetivar na intrapessoalidade. Salientamos que a cada nova situação vivenciada, novos motivos podem ser construídos, se os mesmos representarem oportunidades de trocas e soluções para situações menos motivadoras, ou mesmo desmotivações. Assim, entender a motivação pressupõe entender as características próprias de cada um e conceber o desenvolvimento e aprendizagem como um processo dinâmico ao longo do ciclo vital (Santos, Bernardi & Bittencourt, 2012).

É do entendimento geral que a motivação se relaciona com a *performance* na realização das tarefas do dia-a-dia, pelo que as teorias da motivação não se limitam apenas a caracterizar os indivíduos, procurando antes analisar os fenómenos motivacionais, a sua evolução e a sua direção, tendo por este facto sido classificadas em teorias de satisfação e teorias de progresso. Nas teorias de satisfação, salientamos a teoria das necessidades de Maslow, a teoria X e Y de McGregor, a teoria dos dois fatores de Herzberg e a teoria da motivação de Scott Myers. Nas teorias de progresso, salientamos a teoria das necessidades básicas de McClelland e as teorias das probabilidades de Vroom (Ramos, 2013).

De seguida apresentamos uma breve abordagem às teorias mencionadas, com base em Ramos (2013).

## 2.1 Teorias da Motivação

**Teoria das Necessidades de Maslow** - Maslow (1954) identifica necessidades fisiológicas (de sobrevivência), necessidades de relação (de segurança, de pertença ou afiliação, auto-estima), e necessidades de ser (conhecimento e compreensão, valores estéticos, auto-realização). Tendo por base estas necessidades, o indivíduo naturalmente tende para a realização das necessidades superiores, no entanto, tal só é possível se as necessidades de ordem inferior estiverem satisfeitas. O autor apelidou as necessidades fisiológicas e de segurança como primárias, pois relacionam-se com a preservação e conservação da espécie. Já as restantes, designou-as por secundárias, pois relacionam-se com a identidade psicossocial. Esta teoria gerou alguma controvérsia, uma vez que nem sempre existe uma hierarquia nas necessidades.

**Teoria X versus Teoria Y de Mc Gregor** – McGregor (1960) fala sobre a dicotomia de estilos de motivação e descreve o seu impacto nos indivíduos, pois as suposições que fazemos sobre os outros determinam o modo como nos comportamos em relação a eles e decorrente deste facto a maneira como nos comportamos em relação aos outros condicionam a forma como eles se comportam em relação a nós. O autor não considera este conjunto de condições como mutuamente exclusivas, mas sim, como pontos situados nos extremos de um *continuum*.

**Teoria dos dois fatores de Herzberg** – Herzberg (1959) apresenta cinco fatores responsáveis pela satisfação no trabalho. São eles: realização, reconhecimento, responsabilidade, trabalho em si e possibilidade de progressão na carreira, integrando-os na motivação intrínseca. O autor prevê que a insatisfação se encontra relacionada com fatores extrínsecos, sendo exemplo as estratégias administrativas, o estilo de liderança, as relações interpessoais e as condições económicas e ambientais. Herzberg considera que a satisfação e a insatisfação são independentes, pelo que os fatores que conduzem à satisfação são distintos dos que determinam a insatisfação.

**Teoria da Motivação de Myers** – Myers, em 1984, considera que existem vários fatores que determinam a ação de um indivíduo, sendo a motivação um dos fundamentais, pelo que se forem conhecidos os motivos que levam um indivíduo à ação,

pode-se compreender e prever o seu comportamento. Este autor estuda a particularidade da motivação para a formação e define-a como o processo de levar um indivíduo ou um grupo, tendo em consideração as suas singularidades, a alcançar os objetivos da instituição de formação e conseqüentemente os seus objetivos. Nesta teoria, a motivação ocorre através da interação entre recompensas intrínsecas e extrínsecas e as necessidades dos formandos, uma vez que a instituição de ensino pode motivar os seus estudantes a obterem um melhor desempenho e resultado, criando um ambiente de ensino agradável onde todos se sintam incluídos, com bem-estar e por consequência, que se sintam mais motivados.

**Teoria das Necessidades Básicas de McClelland** – McClelland (1967) identificou como necessidades básicas as de realização, associação/afiliação e poder. A necessidade de realização prende-se com o desejo de ter êxito, tendo por base o preconizado como excelência ou face a situações competitivas ou mesmo fazer algo que nunca tenha sido feito, pois níveis elevados de realização naturalmente conduzem a melhores *performances*. A necessidade de associação/filiação prende-se com o desejo do indivíduo para criar ou manter boas relações com os outros, pois entende que níveis elevados de associação se relacionam a níveis elevados de suporte, assim como a aceitação grupal. Decorrente deste facto, entende-se que estão presentes um forte desejo de aprovação e confiança, tendência para agir de acordo com as normas que são valorizadas pelo grupo, assim como um verdadeiro interesse pelos sentimentos e avaliação externa. O poder relaciona-se com o desejo de influenciar e controlar os outros e o ambiente circundante. Pode manifestar-se pelo poder pessoal (influenciar e controlar os demais apenas para impor o seu domínio) e pelo poder social (poder utilizado para resolver problemas nas organizações). Assim, considera-se um indivíduo motivado se tiver superiores necessidades de realização, de associação e de poder.

**Teoria das Expetativas de Vroom** – Vroom (1964) foca-se no facto de como é que os indivíduos decidem qual o comportamento a tomar para realizar o seu trabalho, bem como o esforço que devem despender para o realizar, tendo em consideração três fatores que determinam a sua motivação: valência, instrumentalização e expetativa. A expetativa é a realização entre o desempenho e o esforço despendido. A instrumentalização é a conexão entre o desempenho no trabalho e o resultado, ou seja, o

indivíduo tem as consequências das suas ações. A valência é a desejabilidade de um resultado, assim, um indivíduo está motivado para executar comportamentos desejados se existir uma valência, uma instrumentalização e uma expectativa elevada. Pelo exposto, entende-se que um indivíduo tem tendência a agir de determinada forma tendo por base a expectativa de que o seu comportamento pode proporcionar-lhe uma recompensa e despende o máximo esforço se a percepção do valor da recompensa o justificar, havendo uma forte probabilidade de sucesso.

**Teoria da Autodeterminação** – Ryan e Deci em 1981 (Cit. por Ribeiro, Ribeiro, Pereira, & Saraiva, no prelo), desenvolveram a Teoria da Autodeterminação, que tinha em vista a percepção da qualidade e quantidade/intensidade da motivação, sendo entendida como a energia, direção e persistência, com o objetivo de alcançar o bem estar psicológico a partir da autodeterminação. Esta teoria defendia a existência de duas necessidades básicas como forma de se sentir motivado. São elas a necessidade de competência (autoconfiança para a realização-saber) e a necessidade de autonomia (responsabilidade-realizar). No entanto, posteriormente este modelo adicionou mais uma necessidade, a de relacionamento (conexão-experimentar estímulos). Este modelo prevê que estas três necessidades básicas são essenciais ao bem-estar, pois inibem sentimentos de angústia, aumentando a motivação intrínseca. Esta motivação revela a gratificação e o interesse que o indivíduo demonstra quando exerce uma atividade por opção própria. Este modelo integrou ainda mais dois tipos de motivação, a desmotivação e a motivação extrínseca. A desmotivação reporta-se à falta de intenção para agir, decorrente da falta de competência para realizar uma ação ou pela percepção de que a realização da tarefa não possibilita alcançar os resultados desejados. Já na motivação extrínseca, o indivíduo é levado a agir por condições que lhe são externas, não sentindo satisfação na ação que desenvolve, pelo que o envolvimento no trabalho se centra em motivos instrumentais, de aprovação social, autoestima ou por um objetivo pessoal que valorize.

## 2.2 Motivação Acadêmica

A motivação acadêmica é preponderante no processo ensino-aprendizagem. Ela mobiliza recursos internos e permite que o estudante se envolva de uma forma profunda, empenhando-se na aprendizagem. Tem também uma função ativadora e catalisadora do comportamento, pelo que é fundamental compreender os mecanismos motivacionais para implementar estratégias pedagógicas potenciadoras da motivação acadêmica (Veríssimo, 2013).

Segundo Lemos (2005), a motivação acadêmica é entendida como uma força que energiza e dirige o comportamento, a energia que põe em funcionamento as capacidades próprias. Ou seja, a motivação é fulcral no processo de aprendizagem, pois impulsiona para agir, para não desistir, para orientar e planejar, implicando o sucesso.

Por exemplo, quando os estudantes estão motivados, eles tomam a iniciativa, não se importam de enfrentar desafios, resolvem os problemas utilizando estratégias eficazes, apresentam entusiasmo, curiosidade e interesse, consideram-se eficazes, pelo que aprendem mais, obtendo sucesso acadêmico. Por outro lado, os desmotivados esforçam-se menos, evitam enfrentar desafios, desistem facilmente, revelam-se aborrecidos, deprimidos, ansiosos, apresentam irritabilidade, não aproveitando as oportunidades de aprendizagem (Veríssimo, 2013).

Quando os estudantes estão motivados, valorizam as atividades propostas retirando satisfação das mesmas. Também se pode dar o caso de serem impelidos para agir por um motivo que não se relaciona diretamente com a tarefa, mas mesmo assim, sentem-se envolvidos na realização da mesma, pois consideram que é um meio para atingir um fim. Para estas duas realidades distintas, vários autores propuseram a distinção entre motivação intrínseca e motivação extrínseca (Veríssimo, 2013). Assim, a motivação intrínseca refere-se à realização de uma tarefa pela satisfação associada às características da própria tarefa. Esta motivação associa-se ao prazer de aprender, a curiosidade, a persistência e a preferência por atividades desafiantes (Gottfried, Fleming, & Gottfried, 2001; Veríssimo, 2013). Já a motivação extrínseca se relaciona à realização de uma tarefa para obter ganhos inerentes à própria tarefa, como por exemplo, sentir-se valorizado socialmente e academicamente ou obter recompensas materiais (Gottfried, 1990; Veríssimo, 2013).

Assim, e tendo em consideração os aspetos relativos à motivação intrínseca e extrínseca, Martinelli (2007) menciona que as investigações têm usado como indicadores para avaliar a motivação intrínseca relativamente a aprendizagem escolar, a curiosidade para aprender, a persistência nas tarefas, o tempo despendido no desenvolvimento de atividade, a ausência de qualquer tipo de recompensa ou incentivo para iniciar ou completar a tarefa, o sentimento de eficácia em relação as ações exigidas para o desempenho, o desejo de realizar aquela atividade, assim como a combinação de todas estas variáveis. Já a motivação extrínseca se apresenta como a motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa, como seja a obtenção de recompensas materiais ou sociais, de reconhecimento por dar resposta às diretrizes ou pressões de outros ou para demonstrar competências e habilidades, pelo que um estudante extrinsecamente motivado procura uma tarefa escolar para melhorar as notas ou para receber recompensas e elogios ou para evitar punições.

Em contexto académico, a motivação é determinante para a qualidade da aprendizagem e do desempenho. Pintrich (1991) identificou três categorias gerais de constructos relativos à motivação no contexto educativo, sendo eles: as crenças dos indivíduos nas suas capacidades para realizar uma atividade, razões ou propósitos para se envolverem na atividade e relações afetivas.

A investigação destaca a existência de um perfil voltado para explicações intrínsecas (capacidade, esforço, métodos de estudo) e outro focado nas explicações extrínsecas (sorte, dificuldade ou facilidade das matérias, professores) para as atividades de estudo/aprendizagem (Ramos, 2013).

A mesma autora realizou um estudo cujo objetivo foi conhecer as razões dos estudantes irem estudar para o ensino superior. Nos resultados, relativamente aos estudantes do 1.º ano, a autora encontrou significância estatística nos aspetos referidos pelos estudantes, como, “sem o grau académico não encontrarei um trabalho bem remunerado”, “pelo prazer de saber mais sobre temas que me atraem”, “pela emoção que me proporciona a leitura de temas interessantes” e “pela satisfação que a Escola me proporciona quando tenho boas notas”. Quanto aos estudantes do 2.º ano, a significância estatística foi encontrada em motivos como, “porque a formação me prepara melhor para a carreira”, “pelo prazer que tenho quando descubro coisas novas”, “pelo prazer que me proporciona ler artigos interessantes”, “pelo prazer de saber mais sobre temas que me atraem”, “porque me ajudará a escolher melhor as áreas da minha carreira

profissional”, “porque gosto de me sentir absorvido pelo que alguns autores escrevem”, “porque os estudos permitem continuar a aprender coisas interessantes”, “porque acredito que mais anos de estudo aumentam a minha preparação profissional”, “pela emoção que me proporciona a leitura de temas interessantes”, “pela satisfação que a Escola me proporciona quando tenho boas notas” e “porque quero provar que posso concluir com êxito os meus estudos”. Para os alunos do 3.º ano, são encontrados resultados com significância estatística para os itens “porque me sinto a aprender coisas novas”, “porque a formação me prepara melhor para uma carreira”, “pelo prazer que tenho quando descubro coisas novas”, “pelo prazer que me proporciona ler artigos interessantes”, “pelo prazer de superar algumas das minhas limitações”, “porque gosto de me sentir absorvido pelo que alguns autores descrevem”, “porque os estudos permitem continuar a aprender coisas interessantes” e “pela emoção que me proporciona a leitura de temas interessantes” (Ramos, 2013, p. 9-11).

A autora, em jeito de conclusão, refere o facto de o fator que apresenta uma média superior em todos os estudantes ser a motivação intrínseca para o saber, ou seja, os estudantes ingressam no ensino superior pelo prazer e satisfação que decorre de aprender a explorar ou entender. Quanto à motivação extrínseca, os fatores relacionam-se com algum tipo de pressão, como seja a pressão de outrem ou mesmo a pressão sobre si próprio, pelo que se, por um lado, a procura do saber é a principal causa para ingressar no ensino superior, por outro lado, a existência de pressões, a nível familiar ou social ou do próprio também são fatores concorrentes. De facto, hoje e mais do que nunca, ter um curso superior é sinónimo de estatuto e prestígio social.

Um estudo levado a cabo por Reboredo e Monteiro (2015) encontrou uma relação positiva e significativa entre o autoconceito académico e a motivação para a aprendizagem. Os resultados revelam que os estudantes que se percebem como mais competentes em termos académicos, são os que apresentam uma motivação mais autónoma. São os estudantes que têm mais crenças de sucesso, que têm mais prazer nas aprendizagens, que são os mais curiosos em relação ao conhecimento. Também as variáveis género, ano de escolaridade e desempenho académico revelaram um efeito significativo na regulação/motivação para a aprendizagem.

Quanto ao género, os resultados provenientes da investigação referem que as raparigas apresentam níveis mais elevados de motivação intrínseca do que os rapazes (Lightbody, Siann, Stocks, & Walsh, 1996; Tang & Neber, 2008). Estes autores referem

que os rapazes apresentam maiores índices na motivação extrínseca, são muito competitivos e apresentam muitas razões sociais para realizarem as tarefas. Por outro lado, as raparigas tendem a ser mais persistentes e curiosas no que se refere às atividades escolares.

Relativamente ao desempenho académico, verifica-se que os estudantes sem reprovações apresentam uma motivação mais autónoma do que os que já reprovaram (Reboredo & Monteiro, 2015). Também os estudantes com uma motivação mais autónoma estabelecem objetivos pessoais para a sua vida, desenvolvem autodeterminação para prosseguir os objetivos traçados, desenvolvem mais crenças de sucesso e apresentam melhor desempenho académico (Deci & Ryan, 2000).

No estudo de Porto e Gonçalves (2017), observaram-se correlações negativas e significativas entre a desmotivação e o envolvimento com atividades obrigatórias e não obrigatórias. Por outro lado, houve correlação positiva e significativa da motivação por regulação integrada e da motivação intrínseca com o envolvimento obrigatório e não obrigatório. Neste estudo, também se verificou que os estudantes da área de humanidades apresentam maior motivação intrínseca do que os que frequentam cursos de ciências exatas. Por sua vez, na motivação intrínseca, foram encontradas maiores diferenças de médias entre os estudantes do início e do final do curso, seguidas das diferenças entre início e meio de curso.

No nosso estudo, a variável Motivação Académica vai ser avaliada através da Escala de Motivação Académica de Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Senécal, e Vallières (1992). Traduzida, Adaptada e Validada para a população brasileira por Sobral (2003).

## CAPITULO 3 – SUCESSO ACADÉMICO

### 3.1 Conceito de Sucesso Académico

Há cerca de duas décadas o (in)sucesso e o abandono académico no âmbito do ensino superior é motivo de preocupação e estudo, não só por parte de investigadores, mas também das Instituições de Ensino Superior (IES). Dos programas governamentais de combate ao problema do insucesso, resultaram projetos académicos relevantes e com resultados que contribuem para a sua melhor configuração e boas práticas. De facto, algumas medidas legislativas e programáticas decorreram de iniciativas positivas implementadas no terreno (Banha, Equipa de Estudos de Educação e Ciência, & Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2018). No Programa Nacional de Reformas do XXI Governo Constitucional, a promoção do sucesso escolar no ensino superior é um dos objetivos do pilar estratégico de qualificar os portugueses.

O apoio a programas de promoção do sucesso académico tem ocorrido no âmbito de contratos programa celebrados entre o Governo e as IES. O Regulamento Jurídico das Instituições de Ensino Superior (RJIES – Lei n.º 62/2007, de 10 de setembro), as IES estão obrigadas a apoiar os estudantes na sua inserção na vida ativa (art.º 24.º), designar um provedor do estudante (art.º 25.º), assegurar serviços de ação social (art.º 40.º, alínea h), publicar um artigo anual consolidado sobre as suas atividades (art.º 159º), disponibilizar no seu sítio da internet os elementos relevantes relativos aos ciclos de estudo e graus conferidos da investigação realizada, os serviços prestados e os relatórios de autoavaliação e de avaliação externa (art.º 161.º); apresentar informação sobre os direitos e deveres dos estudantes (...) (art.º 162.º).

Pelo exposto, entende-se que nas últimas décadas o sucesso dos estudantes do ensino superior tem sido um foco de atenção. Dos estudos realizados neste âmbito resultam uma variedade de perspetivas teóricas e constructos, por vezes confusos, como por exemplo o foco nos estilos de aprendizagem, nas abordagens, nas concessões, nas orientações e estratégias entre outros aspetos (Valadas, Araújo, & Almeida, 2014).

Marton e Säljö (1976a, 1976b) sugeriram que a qualidade da aprendizagem e as diferenças nos produtos de aprendizagem relacionam-se com as estratégias e intenções dos estudantes, resultando assim o constructo das abordagens à aprendizagem (abordagem **profunda**, ou orientação para a compreensão de significados dos materiais

de aprendizagem, abordagem **superficial**, ou a orientação para ser capaz de reproduzir os materiais para fins de avaliação e a abordagem **estratégica**, ou a orientação para alcançar as notas mais altas (Valadas et al., 2014). As abordagens referem-se à forma como os estudantes se comportam face à aprendizagem, aos motivos de aprendizagem e às estratégias utilizadas para realizar a aprendizagem (Biggs, 2001; Valadas et al., 2014).

Assim, as abordagens à aprendizagem reportam-se à preferência do estudante para utilizar processos cognitivos e motivacionais particulares durante a realização de uma tarefa de aprendizagem (Biggs, 2001; Martons & Booth, 1997; Richardson, 2013; Valadas et al., 2014).

Valadas et al. em 2014, realizaram um estudo onde analisaram em que medida o rendimento académico se associa a outras variáveis dos estudantes, como por exemplo, o sexo, a área científica do curso e o ano curricular do curso que frequentam. Os autores mencionam que os efeitos da variável sexo nem sempre são claros, ainda que alguns autores destaquem o uso de formas de estudar mais organizadas por parte das alunas, o que pode estar associado aos desempenhos académicos superiores que estas tendem a apresentar. De facto referem que as estudantes são mais consistentes e regulares nos hábitos de estudo, monitorizando adequadamente a compreensão e preparando-se melhor para a avaliação. Outros estudos ainda não identificaram o efeito da variável sexo no estudo, mesmo quando se cruza a variável sexo com a área científica do curso que frequentam (Ballantine, Duff & Larres, 2008; Zeegers, 2001).

Também o ano de curso em que o estudante se encontra parece ser determinante das suas abordagens à aprendizagem. Assim, vários estudos sugerem que os estudantes que frequentam os primeiros anos do curso apresentam características diferenciadas em termos de conhecimentos, de atitudes e de condutas face aos colegas dos anos mais avançados, contribuindo estas características para explicar o seu sucesso académico (Valadas et al., 2014), pelo que, estes resultados sugerem que os estudantes dos anos mais avançados são mais eficientes no estudo, obtendo maior rendimento escolar, ou seja, têm mais sucesso.

A área científica de curso também sugere ter impacto no sucesso académico, pois os estudantes de ciência e tecnologia apresentam maior número de unidades curriculares em atraso, quando comparados com estudantes dos cursos da área das ciências humanas e sociais (Valadas et al., 2014). O autor refere ainda que importa

considerar a natureza das unidades curriculares e dos cursos em questão e ainda as concessões metodológicas de ensino e de avaliação utilizadas. Uma abordagem superficial (de orientação reprodutiva) relaciona-se habitualmente com um currículo e com métodos de avaliação que dão ênfase às características superficiais do material que está a ser aprendido.

O estudo realizado por Hepworth, Littlepage e Hancock (2018) verificou que apenas a preparação académica teve impacto significativo nos fatores que influenciam o sucesso em estudantes universitários. De facto, quanto mais academicamente preparado está o estudante ao entrar para o ensino superior, maior a probabilidade de obter sucesso (boas notas). No entanto, esta pesquisa não conseguiu encontrar uma correlação entre a perceção de compromisso do estudante com a instituição e a integração social. Os autores referem ainda que o sucesso em um único curso não garante a persistência no ensino superior ou a graduação, da mesma forma, a falha num único curso não impede o sucesso no nível universitário em geral. Os autores realçam ainda que a perceção de compromisso e a integração a um curso universitário não deve ser tomada como reflexo da persistência do estudante.

As universidades, professores e demais funcionários, procuram não apenas formar os estudantes, mas também orientá-los para o sucesso da forma mais eficiente possível, pelo que muitas universidades criaram redes sociais, programas residenciais, dando ênfase a professores e funcionários enquanto mentores e consultores, não se resumindo apenas à formação proporcionada pelos professores (Hepworth et al., 2018). Estes autores verificaram ainda que à medida que a integração social dos estudantes aumentava, o desempenho no curso decaiu, embora não de uma maneira estatisticamente significativa. Também os estudantes que foram academicamente e intelectualmente capazes, tendem a ter mais sucesso do que aqueles que não eram, independentemente dos seus sentimentos sobre a instituição ou a natureza do seu currículo. Os autores propõem que futuras investigações devem incluir a motivação do estudante e as taxas de sucesso académico.

Millea, Wills, Elder e Molina (2018) efetuaram um estudo sobre o sucesso académico de estudantes universitários avaliado pela taxa de retenção e conclusão de curso, querendo aferir quais os fatores que poderiam ter impacto nas taxas de retenção do primeiro e segundo ano, como por exemplo, as condições institucionais, a demografia, o nível socioeconómico, o comportamento dos estudantes, a capacidade

acadêmica e o desempenho. Os autores verificaram que a etnia, o sexo, a residência, o absentismo e residir no campus acadêmico não apresentam diferenças estatísticas significativas. Já a idade, apresenta uma correlação positiva e significativa. O nível socioeconômico também revelou significância estatística. Receber uma bolsa de estudos baseada no mérito acadêmico aumentou a probabilidade de sucesso.

Na segunda parte do nosso estudo, onde é apresentada a investigação empírica, serão analisadas as relações entre as variáveis acadêmicas, sociodemográficas e o *empowerment* psicológico, verificando se estas são preditoras da motivação acadêmica de estudantes de enfermagem.

**PARTE II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA**



## CAPITULO 4 – METODOLOGIA

Neste capítulo pretende-se definir a metodologia que permitirá responder às questões de investigação. Para tal, definir-se-á o tipo de investigação, as variáveis em estudo, a amostra, os instrumentos de colheita de dados utilizados e os procedimentos estatísticos previstos.

### 4.1 Enquadramento da Investigação

A motivação é um motor que impele o indivíduo a fazer algo. Esta pode ser intrínseca, que se reporta ao facto de se fazer algo tendo em consideração o prazer de o fazer, levando à satisfação pessoal, ou extrínseca, que implica uma recompensa pela ação ou evita uma punição (Porto & Gonçalves, 2017). A motivação constrói-se a partir das relações interpessoais e a cada nova cada nova situação vivenciada, novos motivos podem ser construídos, se estes representarem oportunidades de trocas e soluções para situações menos motivadoras, ou mesmo desmotivações (Santos et al., 2012). Assim, a motivação relaciona-se com a *performance* na realização das tarefas do dia-a-dia.

Mechanic, em 1981, mencionou que o *empowerment* é um processo pelo qual os indivíduos aprendem a ver a relação entre as suas metas e a sensação de saber como alcançá-las, assim como a relação entre os seus esforços e os resultados que se obtêm. Assim, é fácil entender que é um mecanismo que permite adquirir controlo e domínio sobre o destino.

Nas últimas décadas observa-se uma atenção cuidada não só ao nível dos currículos académicos, como nas próprias instituições, pois a sua excelência implica o sucesso dos estudantes. De facto, estudos realizados neste âmbito colocam em evidência os estilos de aprendizagem, as abordagens, as concessões, as orientações e estratégias entre outros aspetos, que promovam o sucesso académico (Valadas et al., 2014).

Face ao exposto, e sendo nossa preocupação entender alguns dos aspetos que influenciam a motivação dos estudantes do ensino superior, questionamo-nos se variáveis sociodemográficas e académicas, assim com o *empowerment* psicológico influenciam essa motivação.

## 4.2 Problemática

Decorrente da pesquisa efetuada, questionamo-nos de que forma as variáveis sociodemográficas e de contexto académico (sexo, idade, naturalidade, estado civil, escolaridade dos progenitores, ano de frequência de curso, média de avaliação dos anos/semestres frequentado, estatuto do estudante, a experiência profissional, atividades em associações e organizações da Escola e frequência em programas de mobilidade internacional) têm impacto na motivação académica? E ainda se o *empowerment* psicológico influencia a motivação dos estudantes do ensino superior.

## 4.3 Objetivos

Os objetivos desta investigação são: Analisar o *empowerment* psicológico dos estudantes; Analisar a motivação académica dos estudantes; Determinar a influência dos dados sociodemográficos e académicos (sexo, idade, naturalidade, estado civil, escolaridade dos progenitores, ano de frequência de curso, média de avaliação dos anos/semestres frequentados, estatuto do estudante, a experiência profissional, atividades em associações e organizações da Escola e frequência em programas de mobilidade internacional); Estudar o impacto do *empowerment* psicológico na Motivação Académica.

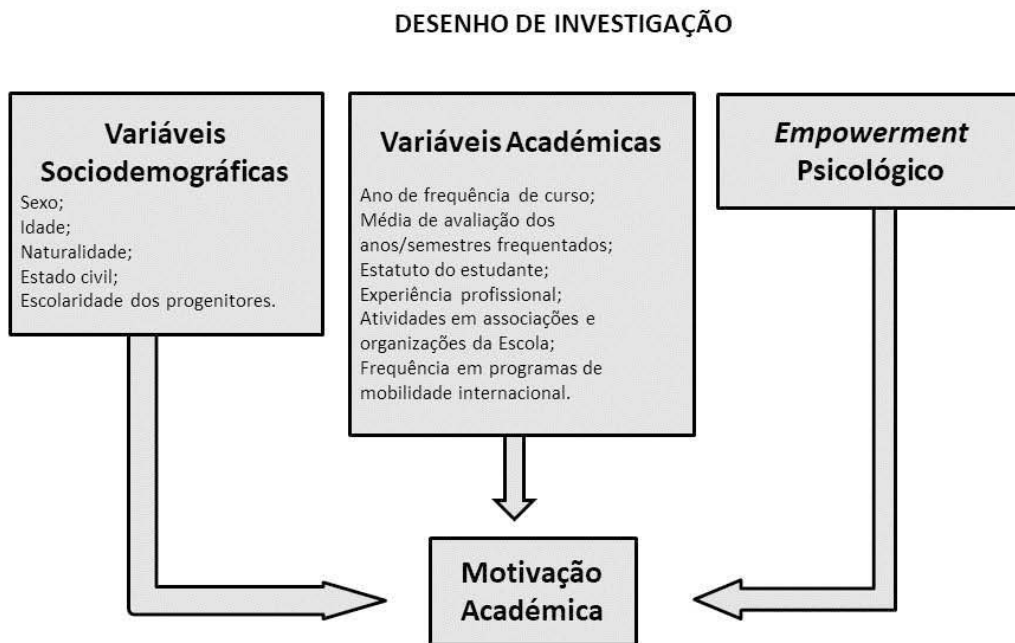
## 4.4 Hipóteses de Investigação

Pretende-se com esta investigação estudar o impacto do *empowerment* psicológico na motivação académica de estudantes de Enfermagem. Para isso foram formuladas as seguintes hipóteses de investigação:

H1 – O *empowerment* psicológico influencia a motivação académica.

H2 – As variáveis sociodemográficas e académicas (sexo, idade, naturalidade, estado civil, escolaridade dos progenitores, ano de frequência de curso, média de avaliação dos anos/semestres frequentados, estatuto do estudante, a experiência profissional, atividades em associações e organizações da Escola e frequência em programas de mobilidade internacional) têm impacto na motivação académica.

Nesta perspetiva e tendo em conta as considerações metodológicas adotadas para este estudo, elaborou-se uma representação esquemática, que procura dar a conhecer o tipo de relação que se pretende estabelecer entre as variáveis.



**Figura 1** – Desenho de Investigação

#### 4.5 Tipo de Investigação

Trata-se de um estudo quantitativo, descritivo e correlacional, de *coorte* transversal e não experimental, uma vez que se pretende descrever e correlacionar dados relativos a processos ou acontecimentos inerentes à vida dos indivíduos.

## 4.6 Variáveis

As variáveis no nosso estudo encontram-se divididas em **variáveis de caracterização sociodemográfica e acadêmica** (sexo, idade, naturalidade, estado civil, escolaridade dos progenitores, ano de frequência de curso, média de avaliação dos anos/semestres frequentado, estatuto do estudante, a experiência profissional, atividades em associações e organizações da Escola e frequência em programas de mobilidade internacional) e variáveis de ***empowerment* psicológico** e de **motivação acadêmica**.

## 4.7 Amostra

A amostra é não probabilística por conveniência, com um total de 304 participantes (estudantes de Licenciatura em Enfermagem).

### 4.7.1 – Caracterização da amostra

#### Idade

Na tabela 1 expõe-se as estatísticas relativas à idade. Afere-se que para a totalidade da amostra a idade mínima é de 18 anos e a máxima de 43, sendo a média de 21.17 anos ( $\pm 3.64$ ) para um intervalo de confiança (IC) a 95% situado entre 20.76 anos e 21.58 anos e um erro de estimação de 0.209.

Analisando os resultados em função do sexo, observa-se que o sexo masculino representa 15.78% da amostra, a idade mínima e máxima oscilam entre os 18 e 38 anos e no sexo feminino com uma representatividade de 84.21%, entre 18 e 43 anos, com médias e desvios padrão de 21.50 anos ( $\pm 4.47$ ) e 21.11 anos ( $\pm 3.47$ ), respetivamente. Os coeficientes de variação apresentam dispersões moderadas e os valores de assimetria e curtose indicam que a variável não tem distribuição normal com distribuição assimétrica enviesada à esquerda e leptocurtica. As diferenças de idade entre os dois grupos não são estatisticamente significativas (UMM= 5907.500;  $z=-0.430$ ;  $p=0.667$ ).

Tabela 1 – Estatísticas da idade em função do sexo

	Nº	Min	Max	M	D.P.	CV (%)	Sk/erro	K/erro
Masculino	48	18	38	21.50	4.47	20.79	6.632	7.695
Feminino	256	18	43	21.11	3.47	16.43	20.039	39.511
Total	304	18	43	21.17	3.64	17.19	20.511	36.215

Reportando-nos ainda à idade e considerando a amplitude de variação encontrada que se situa nos 25 anos, para uma melhor interpretação dos resultados, optamos por recodificar a variável constituindo três classes tendo por base as frequências homogenias. Dos resultados obtidos e insertos na tabela 2, afere-se que o grupo etário mais predominante, quer para os estudantes do sexo masculino (37.5%) quer para o feminino (44.9%) é o dos 20 - 21 anos, ou seja, a representatividade para a totalidade da amostra é de 43.8%. O grupo menos representativo é o de idade superior ou igual a 22 anos (sexo masculino= 27.1% vs sexo feminino= 24.5%) com uma percentagem de 25% para a totalidade da amostra.

### **Naturalidade**

Compulsando os resultados relativamente à naturalidade, afere-se que 68,4% dos participantes no estudo são oriundos do concelho ou distrito de Viseu, embora com maior predominância para os naturais do distrito (41.1%), contribuindo para este percentual os 43.8% dos estudantes do sexo masculino e os 40.6% do sexo feminino.

Os estudantes provenientes fora do concelho ou distrito de Viseu representam cerca de um terço da amostra com maior predominância nos estudantes do sexo masculino (35.4% vs 30.9%).

### **Estado civil**

Como seria expectável dada a baixa média de idades encontrada, a quase totalidade da amostra (96.4%) é solteiro/divorciado com percentuais similares em ambos os sexos (93.8% vs 96.8%). Dos que referem ser casados ou a viverem em união de facto (3.6%), regista-se uma maior percentagem (6.3%) nos participantes masculinos.

## Habilitações literárias dos pais

No respeitante às habilitações literárias dos pais, aferimos que ainda existe uma baixa literacia. Efetivamente, em relação às habilitações literárias do pai, encontramos cerca de 60.0% da amostra que possui até ao 9º ano como escolaridade e apenas 9.9% o ensino superior. Já em relação à escolaridade da mãe o panorama é ligeiramente melhor, porquanto até ao 9º ano são encontrados cerca de 41,0% dos participantes no estudo e 16,5% que possuem o ensino superior.

**Tabela 2** – Caracterização sociodemográfica da amostra

Variáveis	Sexo	Masculino		Feminino		Total	
		Nº (48)	% (15.8)	Nº (256)	% (84.2)	Nº (304)	% (100.0)
<b>Grupo etário</b>							
<= 19 anos		17	35.4	78	30.5	95	31.3
20 – 21 anos		18	37.5	115	44.9	133	43.8
>= 22 anos		13	27.1	63	24.6	76	25.0
<b>Naturalidade</b>							
Concelho Viseu		10	20.8	73	28.5	83	27.3
Distrito Viseu		21	43.8	104	40.6	125	41.1
Nem um nem outro		17	35.4	79	30.9	96	31.6
<b>Estado civil</b>							
Casado/união facto		3	6.3	8	3.1	11	3.6
Solteiro/divorciado		45	93.8	248	96.9	293	96.4
<b>Habilitações literárias do pai</b>							
Até 4º ano		12	25.0	51	19.9	63	20.7
Até 9º ano		12	25.0	104	40.6	116	38.2
Ensino secundário		18	37.5	77	30.1	95	31.3
Ensino Superior		6	12.5	24	9.4	30	9.9
<b>Habilitações literárias da mãe</b>							
Até 4º ano		5	10.4	33	12.9	38	12.5
Até 9º ano		22	45.8	97	38.0	119	29.3
Ensino secundário		12	25.0	84	32.9	96	31.7
Ensino Superior		9	18.8	41	16.1	50	16.5

## 4.8 Instrumento de Recolha de Dados

Para a recolha de informação utilizou-se um questionário, e duas escalas de medida.

## **Questionário**

O questionário foi construído para o efeito (*ad hoc*) e é constituído por duas partes. A primeira permite fazer a caracterização sociodemográfica da amostra englobando variáveis como o sexo, idade, naturalidade, estado civil e escolaridade dos progenitores. A segunda faz a caracterização académica dos estudantes, incluindo as variáveis ano de frequência de curso, média de avaliação dos anos/semestres frequentados, estatuto do estudante, a experiência profissional, atividades em associações e organizações da Escola e frequência em programas de mobilidade internacional.

## **Escala de *Empowerment* Psicológico**

A escala de *Empowerment* Psicológico de Spreitzer (1995), foi traduzida, adaptada e validada para a população portuguesa por Teixeira, Nogueira e Alves (2016) (anexo 1).

Trata-se de uma versão modificada do instrumento original constituído por 16 itens organizados em escala tipo Likert com 7 opções de resposta em que A corresponde a discordo completamente e G a concordo plenamente.

Análises fatoriais exploratórias e confirmatórias levaram à retenção de 4 fatores cada um constituído por três itens. O fator 1 foi designado de sentido e engloba os itens 2, 5 e 13; o fator 2 designado de impacto comporta os itens 4, 6 e 14, o fator 3 – autodeterminação é composto pelos itens 3, 7 e 10 e o fator 4 – competência pelos itens 1, 11 e 15. O estudo original, consigna ainda um fator global de segunda ordem,. Quanto maior a cotação maior o *empowerment* em cada um dos fatores e fator global.

O quadro 3 compara os resultados do estudo psicométrico realizado entre a escala original e o obtido no nosso estudo. Mostra que os valores de alfa de Cronbach são ligeiramente inferiores ao estudo original mas mesmo assim considerados adequados com exceção da autodeterminação que é sofrível e do alfa de Cronbach (global) que é ligeiramente superior.

**Quadro 3** – Comparação dos coeficientes alfa no estudo original e atual da escala de *empowerment* psicológico

	<b><math>\alpha</math> Cronbach estudo original</b>	<b><math>\alpha</math> Cronbach estudo atual</b>
Sentido	0.868	0.768
Competência	0.780	0.742
Autodeterminação	0.688	0.578
Impacto	0.815	0.785
<b>Alfa global</b>	0.824	0.871

**Escala de Motivação Acadêmica**

A escala de Motivação Acadêmica de Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Sénécal, e Vallières (1992), foi traduzida, adaptada e validada para a população brasileira por Sobral (2003) (anexo 2). É constituída por 28 itens subdivididos em sete subescalas, três das quais correspondem a tipos de motivação intrínseca e outras três estão relacionadas com a motivação extrínseca. A última representa a desmotivação ou ausência de motivação.

A motivação intrínseca abrange as escalas motivação intrínseca para conhecer constituído pelos itens 2, 9, 16 e 23, motivação intrínseca para realizar com os itens 6, 13, 20 e 27 e motivação intrínseca para vivenciar estímulos com os itens 4, 11, 18 e 25.

Em relação à motivação extrínseca, as subescalas comportam a identificação com os itens 3, 10, 17 e 24, a introjeção com os itens 7, 14, 21 e 28 e, finalmente, o controlo externo com os itens 1, 8, 15 e 22.

A desmotivação é medida através dos itens 5, 12, 19 e 26.

Cada item é quantificado numa escala ordinal tipo Likert com sete opções de resposta, sendo que 1 se refere a nenhuma correspondência, 2 a muito fraca correspondência, 3 pouca correspondência, 4 alguma correspondência, 5 moderada correspondência 6 muita correspondência e 7 total correspondência. Quanto maior a cotação, maior a motivação acadêmica intrínseca e extrínseca e maior a desmotivação.

Comparam-se na tabela 4 os resultados da consistência interna obtidos pelo alfa de Cronbach entre a escala brasileira e o estudo na nossa amostra, observam-se ligeiramente mais elevados no nosso estudos que no estudo brasileiro classificados entre o adequado e bastante adequado.

**Quadro 4** – Comparação dos coeficientes alfa no estudo original e atual da escala de motivação acadêmica

	<b><math>\alpha</math> Cronbach estudo original</b>	<b><math>\alpha</math> Cronbach estudo atual</b>
Mot. Int. para conhecer	0.86	0.874
Mot. Int. para realização	0.82	0.814
Mot. Int para vivenciar estímulos	0.74	0.768
Mot. ext identificação	0.71	0.822
Mot. ext introjecção	0.85	0.732
Mot. ext controlo externo	0.85	0.858
Desmotivação	0.72	0.798

**4.9 Procedimentos**

Foram assegurados todos os procedimentos formais e éticos inerentes à investigação, desde os pedidos de autorização aos autores dos instrumentos de medida utilizados (anexos 1 e 2), à obtenção das autorizações junto da instituição de ensino superior participante (anexo 3). Foi garantido o anonimato e confidencialidade de todas as informações que digam respeito aos indivíduos que participaram no estudo. As dúvidas foram esclarecidas aquando da aplicação do questionário, o qual foi aplicado em sala de aula no mês de março de 2018.

Os dados serão tratados com recurso ao *Statically Package for Social Sciences* (SPSS) versão 24.0 para Windows e a análise fatorial com o programa *Analysis of Moment Structures* (AMOS 24).



## **CAPÍTULO 5 – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

### **5.1 Análise descritiva**

Nesta parte apresentamos os resultados da análise descritiva, iniciando-se pelas variáveis de caracterização acadêmica, seguindo-se as variáveis relativas ao *empowerment* psicológico e motivação acadêmica.

#### **5.1.1 Caracterização acadêmica**

##### **Ano que frequentam**

A tabela 3 configura a caracterização acadêmica da amostra. A primeira variável em análise reporta-se ao ano de escolaridade que os estudantes frequentam. Notamos pelos valores globais que não existe grande dispersão face à distribuição dos participantes por ano de frequência, notando-se uma ligeira supremacia (28.3%) dos participantes do primeiro ano e a menor prevalência (22.7%) é observada nos que frequentam o 3º ano. É também entre estes que proporcionalmente encontramos o maior percentual de estudantes do sexo masculino.

##### **Semestre que frequentam**

Consequentemente, na distribuição dos estudantes por semestre, observamos uma maior prevalência nos que frequentam o segundo semestre (27,3%), correspondendo aos estudantes que frequentam o primeiro ano. O terceiro semestre é o que regista menor percentual de estudantes (3.6%) a responder ao questionário e pelos resultados apresentados os estudantes do sétimo semestre revelaram fraca adesão a responder ao questionário, talvez por se encontrarem em ensino clínico e fora da escola.

### **Ano do início do curso**

Apenas dois estudantes que correspondem a 0.7% da totalidade da amostra iniciaram o curso em 2013, o que pode configurar dois casos de insucesso escolar, dado que a duração do curso de licenciatura em enfermagem é de 4 anos letivos. Em oposição, são encontrados 28.9% dos estudantes que iniciaram as suas atividades letivas no ano de 2017, destes 39.6% são do sexo masculino e 27.0% do sexo feminino.

### **Estatuto de estudante (normal, trabalhador-estudante ou outro)**

Pelos resultados apresentados na tabela 3, aferimos que cerca de 9 em cada 10 estudantes não tem qualquer estatuto especial, com percentuais próximos em ambos os sexos (87.5% vs 91.4%). A percentagem de trabalhadores estudantes é relativamente baixa (7.9%) sendo estes mais prevalentes no sexo masculino (10.4%).

### **Desempenho de atividades associativas**

Não é comum entre os estudantes da instituição, a participação em atividades associativas dado o percentual encontrado (83.6%). Entre os que participam (16,4%) afigura-se uma maior participação por parte dos estudantes do sexo masculino (25.0%).

### **Frequência programa mobilidade**

Também é escasso o número de estudantes que frequentam ou frequentaram programas de mobilidade. De facto, só no terceiro e quarto ano do curso é que esta mobilidade se verifica. Com efeito, a percentagem de estudantes que já vivenciaram essa experiência é de 8.6%, contrastando com os cerca de 92% que não frequentam ou frequentaram. Para os que frequentaram, o percentual é mais elevado para os estudantes do sexo masculino (10.4%).

## Experiencia profissional

Quando questionados acerca da sua experiência profissional, notamos que mais de 60,0% da amostra refere que não tem experiência. Nota-se ainda que 17,1% exerce uma profissão, sendo que destes, 10,2% a exerce há mais de um ano. Analisando os resultados por sexo, observamos a existência de um maior percentual entre os participantes do sexo masculino.

## Sucesso acadêmico

Terminamos a caracterização acadêmica, reportando-nos ao sucesso/insucesso acadêmico. Como é visível pela tabela 3, 98% dos estudantes que frequentam o curso de enfermagem têm sucesso acadêmico com percentuais bastante aproximados em ambos os sexos (95,8% vs. 98,4%). Entre os que não possuem sucesso acadêmico (2,0%), a maior percentagem recai nos estudantes do sexo masculino (4,2%).

**Tabela 3** - Caracterização acadêmica da amostra

Variáveis	Sexo	Masculino		Feminino		Total	
		N° (48)	% (15.8)	N° (256)	% (84.2)	N° (304)	% (100.0)
<b>Ano que frequenta</b>							
1º ano		18	37.5	68	26.6	86	28.3
2º ano		14	29.2	65	25.4	79	26.0
3. ano		6	12.5	63	24.6	69	22.7
4º ano		10	20.8	60	23.4	70	23.0
<b>Semestre</b>							
1º semestre		-	0.0	3	1.2	3	1.0
2º semestre		18	37.5	65	25.4	83	27.3
3º semestre		2	4.5	9	3.5	11	3.6
4º semestre		12	25.0	56	21.9	68	22.4
5º semestre		3	6.3	29	11.3	32	10.5
6º semestre		3	6.3	34	13.3	37	12.2
8º semestre		10	20.8	60	23.4	70	23.0
<b>Ano início curso</b>							
2013		1	2.1	1	0.4	2	0.7
2014		9	18.8	60	23.4	69	22.7
2015		6	12.5	64	25.0	70	23.0
2016		13	27.1	62	24.2	75	24.7
2017		19	39.6	69	27.0	88	28.9
<b>Estatuto estudante</b>							
Normal		42	87.5	234	91.4	276	90.8
Trabalhador estudante		5	10.4	19	7.4	24	7.9
Outro		1	2.1	3	1.2	4	1.3

Continuação

<b>Desempenho atividade associativa</b>						
Sim	12	25.0	38	14.8	50	16.4
Não	36	75.0	218	85.2	254	83.6
<b>Frequência programa mobilidade</b>						
Sim	5	10.4	21	8.2	26	8.6
Não	43	89.6	235	91.8	278	91.4
<b>Experiência profissional</b>						
Nenhuma	19	39.6	74	28.9	93	30.6
Estágio	9	18.8	93	36.3	102	33.6
Part-time	8	16.7	46	18.0	54	17.8
Emprego tempo inteiro menos 1 ano	6	12.5	15	5.9	21	6.9
Emprego tempo inteiro mais 1 ano	6	12.5	25	9.8	31	10.2
Outra	-	0.0	3	1.2	3	1.0
<b>Sucesso acadêmico</b>						
Com sucesso	46	95.8	252	98.4	298	98.0
Sem sucesso	48	4.2	4	1.6	6	2.0

### 5.1.2 *Empowerment* Psicológico

Na tabela 4 são apresentadas as estatísticas relacionadas às diferentes dimensões do *empowerment* psicológico e ao fator global. Analisando os resultados, observamos que os índices mais baixos foram encontrados na dimensão impacto (3) e na dimensão competência (5), enquanto que os índices máximos são iguais (21) para todas as componentes da escala. Pelos índices médios, aferimos que é a dimensão impacto que apresenta menor *empowerment* (média= 12.39 ± 3.41) e em sentido oposto surge a dimensão sentido com maior *empowerment* (média=17.94±2.12), embora a dimensão competência e a dimensão autodeterminação apresentem valores médios muito similares.

Em relação ao fator global, o índice mínimo é de 41 e o máximo de 84 a que corresponde a um valor médio de 64.74 e desvio padrão de 7.25.

Os coeficientes de assimetria revelam curvas normais para o impacto e fator global enviesadas à direita e leptocúrticas para as restantes dimensões. Por sua vez, os coeficientes de variação apresentam dispersões baixas em torno do valor médio com exceção para o impacto cuja dispersão é moderada.

**Tabela 4** - Estatísticas relativas ao *empowerment* psicológico

	Min	Max	M	D.P.	CV (%)	Sk/erro	K/erro
Sentido	9	21	17.94	2.12	11.81	-4.914	2.893
Competência	5	21	17.10	2.15	12.57	-6.628	13.354
Autodeterminação	9	21	17.29	2.22	12.83	-4.035	2.372
Impacto	3	21	12.39	3.41	27.52	-1.992	2.100
Fator global	41	84	64.74	7.25	11.19	-0.835	0.971

Ainda na continuidade da caracterização do *empowerment* psicológico, procuramos saber a sua relação com o sexo e idade. No que respeita ao sexo, os resultados inseridos na tabela 5 indicam que o sexo masculino apresenta um maior *empowerment* psicológico no que respeita às dimensões competência, impacto e fator global e o sexo feminino em relação à dimensão sentido e à dimensão autodeterminação, mas as diferenças encontradas não evidenciam significância estatística.

**Tabela 5** - Teste de U Mann - Whitney entre *empowerment* psicológico e sexo

Dimensões do <i>empowerment</i>	Sexo	Masculino	Feminino	z	P
		OM	OM		
Sentido		138.04	155.21	-1.257	0.209
Competência		156.92	151.67	-0.384	0.701
Autodeterminação		150.59	152.86	-0.165	0.869
Impacto		170.55	149.12	-1.563	0.118
Fator global		154.15	152.19	-0.142	0.887

Quanto à idade, os resultados apresentados na tabela 6 mostram que são os estudantes mais velhos que evidenciam melhor *empowerment* psicológico nas dimensões sentido, competências, impacto e fator global e os estudantes com menor idade apresentam valores mais elevados na dimensão autodeterminação, mas as diferenças entre os três grupos apenas apresentam significância estatística para a dimensão autodeterminação ( $h^2= 6.375$ ;  $p= 0.041$ ).

**Tabela 6** - Teste de Kruskal Wallis entre *empowerment* psicológico e idade

Dimensões do <i>empowerment</i>	Idade	<= 19 anos	20 -21 anos	>= 22 anos	H <sup>2</sup>	p
		OM	OM	OM		
Sentido		159.41	142.02	162.21	3.844	0.175
Competência		147.59	148.22	166.13	2.503	0.286
Autodeterminação		169.72	140.20	152.51	6.375	0.041
Impacto		144.90	148.29	169.36	3.874	0.144
Fator global		155.41	142.71	165.99	3.550	0.170

Terminamos a caracterização desta variável apresentando na tabela 7 uma matriz de correlação de *Pearson* entre as diferentes dimensões da escala. Os resultados mostram que a associação estabelecida em todas as dimensões e fator global é positiva e significativa, o que permite afirmar que um aumento ou diminuição de um índice numa das dimensões da escala, corresponde a um aumento ou diminuição na dimensão com a qual se correlaciona. O valor correlacional mais elevado entre dimensões ocorre entre as dimensões competência e sentido ( $r= 0.705$ ), o que explica cerca de 50% da variabilidade, ou seja, a influência de uma variável sobre a outra e entre as dimensões e o fator global, a correlação mais elevada ocorre na dimensão competência ( $r= 0.811$ ) com uma percentagem de variância explicada acima dos 65.0%.

**Tabela 7** - Matriz de correlação de *Pearson* entre as diferentes dimensões do *empowerment* psicológico

	Sentido	Competência	Autodeterminação	Impacto
Competência	0.705***	--		
Autodeterminação	0.603***	0.682***	--	
Impacto	0.228***	0.209***	0.117*	--
Fator Global	0.794***	0.811***	0.741***	0.636***

\*\*\*  $p < 0.001$

\*  $p < 0.05$

### 5.1.3 Motivação Acadêmica

Caracterizamos a motivação acadêmica apresentada na tabela 8, onde se podem analisar as estatísticas que compõem os sete componentes da escala utilizada. Como verificamos, os valores mínimos oscilam entre 4 e 11 e os valores máximos obtidos são em todos de 28. Já os índices médios indicam que a desmotivação é a subescala com menor valor (média  $7.36 \pm 4.0$ ), o que traduz uma desmotivação média baixa a rondar os 14,0%.

Reportando-nos à motivação intrínseca, apuramos que a motivação para conhecer é a que revela maior índice médio (média=  $22.97 \pm 3.56$ ) e a mais baixa situa-se na motivação para vivenciar estímulos (média=  $17.33 \pm 4.73$ ).

Quanto à motivação extrínseca, os resultados evidenciam uma maior motivação na identificação (média=  $23.68 \pm 3.12$ ) e uma menor motivação na introjeção (média=  $18.95 \pm 5.33$ ). Os valores de assimetria e curtose apontam para curvas enviesadas à direita mas normocurticas com exceção para a desmotivação que tende para

enviesamento à esquerda e leptocurtica. Já os coeficientes de variação apresentam dispersões moderadas em todos os fatores com exceção na desmotivação cuja dispersão é elevada.

**Tabela 8** - Estatísticas relativas à Motivação Académica

Motivação	Min	Max	M	D.P.	CV (%)	Sk/erro	K/erro
Mot. intrínseca – conhecer	11	28	22.97	3.56	15.49	-5.164	1.207
Mot. intrínseca – realizar	7	28	20.77	4.29	20.65	-3.942	0.745
Mot. intrínseca - vivenciar estímulos	4	28	17.33	4.73	27.29	-1.814	0.480
Mot. extrínseca – identificação	9	28	23.68	3.12	13.17	-6.050	5.010
Mot. extrínseca – introjeção	4	28	18.95	5.33	28.12	-4.321	-0.227
Mot. extrínseca – controlo externo	6	28	20.34	4.49	22.07	-4.061	0.150
Desmotivação	4	28	7.36	4.00	54.34	13.142	10.670

Efetuada uma matriz de correlação de *Pearson* entre as diversas subescalas (tabela 9), verificamos que a desmotivação apresenta correlações negativas com a motivação intrínseca para conhecer, para realizar e para vivenciar estímulos e com a motivação extrínseca identificação, sugerindo que quanto maiores as motivações nesses fatores menor a desmotivação. Por outro lado, apresenta correlações diretas com a motivação extrínseca designada introjeção e controlo externo, indicando assim que quanto mais elevados os índices nesses fatores, maior a desmotivação ou vice-versa. Todavia as diferenças são significativas apenas para a relação desmotivação vs conhecer, vs realizar e vs identificação.

Quanto às relações existentes ente os diferentes itens de motivação, apuramos que as associações são positivas e significativas, o que sugere que menores ou maiores valores numa variável correspondem a menores ou maiores valores na variável com a qual se correlaciona, registando-se a menor correlação ( $r= 0.307$ ) entre o controlo externo (motivação extrínseca) e conhecer (motivação intrínseca), o que se traduz numa variabilidade de apenas 9.4%. Curiosamente, aferimos ainda que os maiores índices correlacionais se registam na motivação intrínseca entre os fatores realizar vs conhecer ( $r= 0.753$ ) e na motivação extrínseca controlo externo vs introjeção ( $r= 0.764$ ) com variabilidades de 56.7% e 58.3%, respetivamente.

**Tabela 9** - Matriz de correlação de *Pearson* entre as diferentes dimensões da motivação acadêmica

	Conhecer	realizar	Vivenciar estímulos	Identifica ção	Introjeção	Controlo externo
Realizar	0.753***	--				
Vivencia estímulos	0.628***	0.715***	--			
Identificação	0.723***	0.601***	0.459***	--		
Introjeção	0.432***	0.624***	0.578***	0.410***	--	
Controlo externo	0.307***	0.420***	0.387***	0.429***	0.764***	--
Desmotivação	-	-0.137*	-	-	0.076n.s.	0.095n.s.
	0.311***		0.062n.s.	0.277***		

\*\*\* p<0.001                      \* p< 0.05                      n.s. – não significativo

## 5.2 Análise Inferencial

Procedemos neste espaço à realização da análise inferencial no intuito de dar resposta às hipóteses formuladas. Numa primeira fase estudaremos a relação entre as variáveis sociodemográficas e académicas e a motivação académica, variável latente do nosso estudo. Numa fase posterior, procuraremos, através de análises de equações estruturais, analisar os modelos resultantes das variáveis manifestas relacionadas com o *empowerment* psicológico às quais se anexa a variável idade e sexo, esta última que entrará no modelo de regressão como variável muda.

### 5.2.1 Relação entre variáveis sociodemográficas e motivação académica

#### Relação ente sexo e motivação académica

Começamos esta análise inferencial por forma a saber a existência de relação entre o sexo e a motivação académica. Dos resultados insertos na tabela 10 apuramos que o sexo feminino regista maiores índices de motivação intrínseca e extrínseca em todas as dimensões da escala, estando menos desmotivadas que os seus colegas do sexo masculino. No entanto, apenas foi encontrada significância estatística para as dimensões motivação intrínseca conhecer, motivação extrínseca identificação e desmotivação. Foi encontrada uma significância marginal para a dimensão motivação intrínseca realizar.

**Tabela 10** - Teste de U Mann - Whitney entre motivação académica e sexo

Motivação Académica	Sexo	Masculino	Feminino	z	p
		OM	OM		
Mot. intrínseca – conhecer		127.38	1537.21	-2.173	0.030
Mot. intrínseca – realizar		132.99	156.16	-1.681	0.093
Mot. intrínseca - vivenciar estímulos		135.20	155.74	-1.490	0.136
Mot. extrínseca – identificação		130.00	156.72	-1.944	0.052
Mot. extrínseca – introjeção		147.21	153.49	-0.456	0.649
Mot. extrínseca – controlo externo		146.19	153.68	-0.544	0.587
Desmotivação		191.39	145.21	-3.524	0.000

#### Relação entre idade e motivação académica

Quanto à idade, os resultados apresentados na tabela 11 apontam para maior motivação académica no que respeita à dimensão intrínseca conhecer e à dimensão

extrínseca identificação nos estudantes mais jovens enquanto os estudantes mais velhos manifestam maior motivação intrínseca para realizar e vivenciar estímulos e motivação extrínseca na introjeção e controlo externo. São também estes estudantes que apresentam maiores índices de desmotivação. Analisando os valores da probabilidade encontramos apenas significância estatística entre os grupos na motivação extrínseca identificação e desmotivação.

**Tabela 11** - Teste de Kruskal Wallis entre motivação académica e idade

Motivação Académica	Idade	<= 19 anos	20 -21 anos	>= 22 anos	H <sup>2</sup>	p
		OM	OM	OM		
Mot. intrínseca – conhecer		156.25	149.53	153.01	0.332	0.847
Mot. intrínseca – realizar		151.37	149.67	158.86	0.555	0.758
		149.23	146.94	166.32	2.	0.279
Mot. intrínseca - vivenciar estímulos					555	
Mot. extrínseca – identificação		169.49	153.51	129.49	8.886	0.012
Mot. extrínseca – introjeção		150.36	149.81	159.88	0.719	0.698
Mot. extrínseca – controlo externo		147.83	151.80	159.57	0.772	0.680
Desmotivação		133.76	161.58	160.04	7.010	0.030

### Relação ente naturalidade e motivação académica

Procuramos também saber se a naturalidade tinha influência na motivação académica dos participantes em estudo. Aferimos pelos resultados insertos na tabela 12 da inexistência de significância estatística, mas o teste de Kruskal Wallis aponta para maior motivação no que respeita à motivação intrínseca conhecer e vivenciar estímulos e desmotivação nos residentes no concelho de Viseu. Existe mais motivação na motivação extrínseca controlo externo, nos residentes no distrito e maior motivação intrínseca para realizar e maior motivação extrínseca na introjeção nos estudantes provindos de outras regiões do país.

**Tabela 12** - Teste de Kruskal Wallis entre motivação académica e naturalidade

Motivação Académica	Idade	Concelho Viseu	Distrito Viseu	Outra	H <sup>2</sup>	p
		OM	OM	OM		
Mot. intrínseca – conhecer		163.10	142.98	155.98	2.843	0.241
Mot. intrínseca – realizar		154.78	147.46	157.09	0.732	0.693
Mot. intrínseca - vivenciar estímulos		154.40	154.03	148.86	0.242	0.886
Mot. extrínseca – identificação		157.62	151.39	153.92	1.296	0.523
Mot. extrínseca – introjeção		151.02	152.39	153.92	0.049	0.976
Mot. extrínseca – controlo externo		142.10	156.54	156.24	1.609	0.447
Desmotivação		158.81	154.70	144.18	1.520	0.468

### Relação entre estado civil e motivação académica

De igual modo também não foi encontrada significância estatística entre a motivação académica e o estado civil, conforme demonstra os resultados da tabela 13. Porém, encontramos maior motivação nos estudantes casados ou a viverem em união de facto em relação à motivação intrínseca para realizar e vivenciar estímulos, sendo também este grupo que se encontra mais desmotivado. Já os estudantes solteiros/divorciados manifestam maior motivação intrínseca para conhecer, motivação extrínseca identificação, introjeção e controlo externo.

**Tabela 13** - Teste de U Mann - Whitney entre motivação académica e estado civil

Estado civil	Casado/união facto	Solteiro/divorciado	z	p
	OM	OM		
Mot. intrínseca - conhecer	146.05	152.74	-0.250	0.803
Mot. intrínseca - realizar	170.32	151.83	-0.687	0.492
Mot. intrínseca - vivenciar estímulos	170.09	151.84	-0.678	0.498
Mot. extrínseca - identificação	129.82	153.10	-0.877	0.380
Mot. extrínseca - introjeção	136.50	153.10	-0.616	0.538
Mot. extrínseca – controlo externo	123.50	153.59	-1.118	0.264
Desmotivação	159.45	152.24	-0.282	0.778

### Relação entre escolaridade dos progenitores e motivação académica

Como se pode observar na tabela 14, também não há evidências estatísticas de que a escolaridade dos progenitores influencie a motivação académica dos estudantes. Denota-se porém que os filhos cujo pai possui o ensino superior possuem maior motivação intrínseca para realizar, vivenciar estímulos, motivação extrínseca introjeção, controlo externo, mas maior desmotivação. Já os filhos cujo pai possui o ensino secundário estão mais motivados para conhecer e aqueles cujo pai possui habilitações literárias até ao 9º ano, estão mais motivados para a motivação extrínseca identificação.

São muito similares os resultados encontrados para a relação entre escolaridade da mãe e motivação académica dos estudantes. Com efeito, os estudantes cujas mães possuem o ensino superior encontram-se mais motivados para todas as dimensões da escala com exceção da motivação intrínseca conhecer e realizar, que são encontradas nos estudantes cujas mães possuem o ensino secundário.

**Tabela 14** - Teste de Kruskal Wallis entre motivação académica e escolaridade dos pais

Motivação Académica	Idade	Até 4º ano	Até 9º ano	Secundário	Superior	H <sup>2</sup>	p
			OM	OM	OM		
<b>Escolaridade Pai</b>							
Mot. intrínseca - conhecer		142.45	150.72	159.79	157.37	1.639	0.651
Mot. intrínseca - realizar		145.38	154.88	153.33	155.62	0.548	0.908
Mot. intrínseca - vivenciar Estímulos		145.45	150.31	155.56	166.05	1.312	0.726
Mot. extrínseca - identificação		141.04	158.62	153.97	148.25	1.751	0.626
Mot. extrínseca - introjeção		152.50	149.78	146.56	181.82	3.900	0.273
Mot. extrínseca – controlo externo		146.98	146.75	150.72	191.95	6.863	0.076
Desmotivação		151.12	150.99	148.95	172.48	1.954	0.582
<b>Escolaridade Mãe</b>							
Mot. intrínseca – conhecer		140.78	146.89	160.88	155.64	2.130	0.546
Mot. intrínseca – realizar		136.55	152.56	157.16	152.50	1.530	0.675
Mot. intrínseca - vivenciar Estímulos		146.97	148.21	153.79	161.40	0.969	0.809
Mot. extrínseca - identificação		148.64	153.53	150.16	154.45	0.175	0.981
Mot. extrínseca – introjeção		155.45	148.80	149.84	161.15	0.825	0.843
Mot. extrínseca – controlo externo		146.36	148.90	147.48	172.34	3.274	0.351
Desmotivação		158.11	146.88	148.94	165.42	2.097	0.553

### 5.2.2 - Relação entre variáveis académicas e motivação académica

No estudo da relação entre a motivação académica e as variáveis académicas apenas consideramos as mais pertinentes para o estudo, o ano de frequência do curso, o sucesso académico, o estatuto do estudante, a experiência profissional, a participação em atividades associativas e a participação em programas de mobilidade.

#### Relação entre motivação académica e ano de frequência do curso

O ano de frequência do curso é provavelmente uma variável que tem repercussões na motivação académica. Realizado o teste de Kruskal Wallis, o mesmo revelou que os estudantes do 1º ano estão mais motivados para a identificação, os estudantes do 2.º ano para o conhecer e para realizar e os estudantes do 4º ano centram a sua motivação em relação ao vivenciar estímulos, introjeção e controlo externo. Será motivo de reflexão o facto de serem estes estudantes os mais desmotivados. Entre os grupos, as diferenças encontradas são significativas para a introjeção, controlo externo e desmotivação.

**Tabela 15** - Teste de Kruskal Wallis entre motivação acadêmica e ano de frequência do curso

Ano que frequenta	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	H <sup>2</sup>	p
	OM	OM	OM	OM		
<b>Motivação acadêmica</b>						
Mot. intrínseca – conhecer	153.09	163.61	145.20	146.30	2.106	0.551
Mot. intrínseca – realizar	147.47	169.68	136.23	155.34	5.771	0.123
Mot. intrínseca - vivenciar Estímulos	150.30	157.59	133.99	167.70	5.502	0.139
Mot. extrínseca - identificação	169.13	154.14	140.51	142.04	5.446	0.142
Mot. extrínseca – introjeção	137.20	166.66	133.92	173.63	11.836	0.008
Mot. extrínseca – controlo externo	140.25	163.09	135.83	172.04	8.804	0.032
Desmotivação	128.75	148.44	162.56	176.34	13.916	0.003

### Relação entre motivação acadêmica e sucesso académico

Conforme já referido, a prevalência do sucesso académico dos estudantes do curso de Licenciatura em enfermagem situa-se acima dos 90%. Todavia, a curiosidade levou-nos a estudar esta variável relacionando-a com a motivação académica. Apesar dos resultados apresentados na tabela 16 não evidenciarem significância estatística, os índices médios apontam em todas as subescalas para uma maior motivação nos estudantes com sucesso académico, tendo por base a média de avaliação dos anos/semestres frequentados.

**Tabela 16** - Teste de U Mann - Whitney entre motivação académica e média de avaliação dos anos/semestres frequentados

Sucesso académico	Com sucesso	Sem sucesso	z	p
	OM	OM		
<b>Motivação académica</b>				
Mot. intrínseca – conhecer	152.88	133.75	-0.531	0.595
Mot. intrínseca – realizar	153.37	109.33	-1.219	0.223
Mot. intrínseca - vivenciar estímulos	153.09	123.00	-0.833	0.405
Mot. extrínseca – identificação	153.69	93.17	-1.680	0.093
Mot. extrínseca – introjeção	153.21	117.25	-0.994	0.320
Mot. extrínseca – controlo externo	153.48	103.92	-1.371	0.170
Desmotivação	152.76	139.83	-0.376	0.707

### Relação entre motivação académica e estatuto de estudante

Uma outra variável que consideramos pertinente estudar foi o estatuto de estudante e a sua relação com a motivação académica. Extraí-se da tabela 17 que o trabalhador estudante está mais motivado intrinsecamente para conhecer, realizar e vivenciar estímulos e o estudante com estatuto normal, mais motivado extrinsecamente

para a identificação, introjeção e controlo externo. Já os estudantes que possuem outro estatuto são os mais desmotivados secundados pelos estudantes com estatuto normal. Não são porém encontradas significâncias estatísticas entre os grupos em estudo.

**Tabela 17** - Teste de Kruskal Wallis entre motivação académica e estatuto de estudante

Estatuto de estudante	Normal	Trabalhador estudante	Outro	H <sup>2</sup>	p
	OM	OM	OM		
<b>Motivação académica</b>					
Mot. intrínseca – conhecer	152.88	157.38	97.38	1.675	0.433
Mot. intrínseca – realizar	152.93	156.67	97.88	1.615	0.446
Mot. intrínseca - vivenciar Estímulos	151.83	164.77	125.38	0.870	0.647
Mot. extrínseca - identificação	153.95	145.67	93.38	2.055	0.358
Mot. extrínseca - introjeção	153.95	145.02	97.38	1.830	0.400
Mot. extrínseca – controlo externo	153.40	151.10	99.00	1.525	0.467
Desmotivação	152.47	145.23	198.50	1.402	0.496

### Relação entre motivação académica e experiência profissional

Questionamo-nos também se a experiência profissional estava relacionada com a motivação académica. Realizado o teste de Kruskal Wallis (tabela 18), registamos que os estudantes com experiência no estágio estão mais motivados para o conhecer, para a introjeção e controlo externo. São também estes os mais desmotivados. Os estudantes trabalhadores sentem mais motivação académica para realizar e vivenciar estímulos e nos estudantes sem nenhuma experiência profissional a motivação académica tende mais para a identificação. Os valores da probabilidade não evidenciam significância estatística entre os grupos.

**Tabela 18** - Teste de Kruskal Wallis entre motivação académica e experiência profissional

Experiencia profissional	Nenhuma	Estágio	Part-time	Trabalhador	H <sup>2</sup>	p
	OM	OM	OM	OM		
<b>Motivação académica</b>						
Mot. intrínseca – conhecer	148.16	156.71	149.81	154.67	0.553	0.907
Mot. intrínseca – realizar	146.20	155.14	154.36	156.44	0.709	0.871
Mot. intrínseca - vivenciar Estímulos	144.42	151.67	153.52	166.70	2.250	0.522
Mot. extrínseca - identificação	157.12	155.69	156.07	135.26	2.657	0.453
Mot. extrínseca – introjeção	146.78	164.43	153.88	138.70	4.866	0.301
Mot. extrínseca – controlo externo	147.96	164.60	156.69	133.63	0.123	0.182
Desmotivação	152.23	154.35	149.45	152.52	0.123	0.989

### Relação entre motivação académica e participação em atividades formativas

Dos resultados apresentados na tabela 19, apuramos que apenas a motivação extrínseca ocorre em maior grau nos estudantes que não participam em atividades associativas ou de outra índole realizadas dentro da escola, embora sem significância estatística. A desmotivação é porém mais saliente nos estudantes que participam em atividades associativas com significado estatístico.

**Tabela 19** - Teste de U Mann - Whitney entre motivação académica e participação em atividades associativas

Motivação académica	Participação	Sim	Não	z	p
		OM	OM		
Mot. intrínseca - conhecer		156.48	151.72	-0.353	0.724
Mot. intrínseca - realizar		158.19	151.38	-0.502	0.615
Mot. intrínseca - vivenciar estímulos		160.71	150.88	-0.725	0.469
Mot. extrínseca - identificação		150.34	152.93	-0.191	0.848
Mot. extrínseca - introjeção		169.41	149.17	-1.492	0.136
Mot. extrínseca – controlo externo		162.20	150.59	-0.856	0.392
Desmotivação		173.98	148.27	-1.995	0.046

### Relação entre motivação académica e programa de mobilidade

Finalmente estudamos a relação entre a motivação académica e a participação dos estudantes em programas de mobilidade. Infere-se pelos resultados apresentados na tabela 20 que os estudantes que já participaram em programas de mobilidade sentem mais motivação académica intrínseca e extrínseca com significância estatística para a motivação realizar e significância marginal para vivenciar estímulos. De notar ainda que são estes também os mais desmotivados mas sem evidencia significativa.

**Tabela 20** - Teste de U Mann - Whitney entre motivação académica e participação em programas de mobilidade

Motivação académica	Mobilidade	Sim	Não	z	p
		OM	OM		
Mot. intrínseca - conhecer		176.27	150.28	-1.452	0.147
Mot. intrínseca - realizar		185.88	149.38	-2.031	0.042
Mot. intrínseca - vivenciar estímulos		184.56	149.50	-1.950	0.051
Mot. extrínseca - identificação		174.85	150.41	-1.364	0.173
Mot. extrínseca - introjeção		170.94	150.78	-1.121	0.262
Mot. extrínseca – controlo externo		156.23	152.15	-0.227	0.820
Desmotivação		174.63	150.43	-1.417	0.157

### 5.2.3 - Relação entre *empowerment* psicológico e motivação acadêmica

Para o estudo do *empowerment* psicológico nas suas diversas dimensões recorreremos aos modelos de regressão múltipla efetuado através do software estatístico e a análise fatorial com o programa AMOS 24. Dado que consideramos pertinente avaliar outras variáveis devido à sua flutuação, incluímos nestes modelos as variáveis sociodemográficas idade e sexo, esta última transformada em variável muda (Marôco, 2018).

A estimação dos parâmetros foi efetuado pelo método de máxima verosimilhança implementado no citado programa. Para cada subescala da motivação acadêmica num total de sete, determinamos os rácios críticos das trajetórias entre a variável latente com as respetivas variáveis manifestas, procedendo-se à eliminação daquelas que não apresentavam significância estatística. Daí resulta o modelo refinado que contempla apenas as variáveis que se apresentam como predictoras.

Por forma a poder entender-se os procedimentos estatísticos realizados, na primeira regressão múltipla mostramos sequencialmente os passos realizados para a determinação das variáveis predictoras. Nas restantes serão apenas coligidos os resultados dos modelos finais refinados.

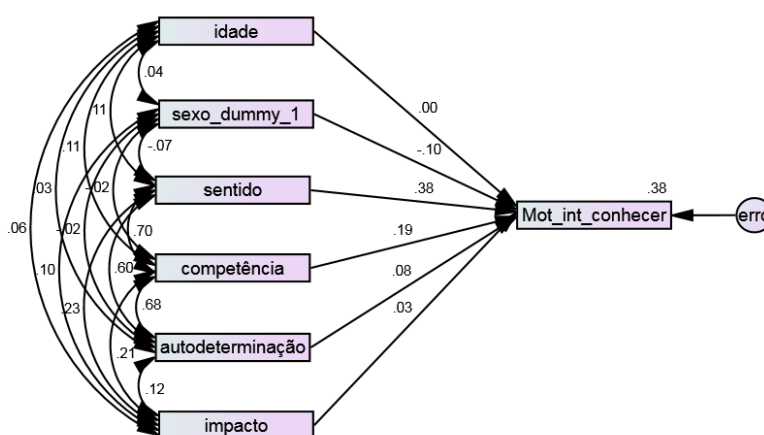
#### **Relação entre motivação intrínseca conhecer e *empowerment* psicológico**

A tabela 21 apresenta as trajetórias das variáveis manifestas (idade, sexo, sentido, competência autodeterminação e impacto) com a variável latente motivação intrínseca (–para conhecer) e os rácios críticos do modelo inicial e final. Analisando os valores dos rácios críticos do modelo inicial, verificamos que as variáveis idade, autodeterminação e impacto não apresentam significância estatística pelo que ao efetuar-se o refinamento do modelo, serão excluídos do modelo de regressão.

**Tabela 21** - Trajetórias e rácios críticos do modelo inicial e modelo refinado das variáveis manifestas com a variável latente conhecer

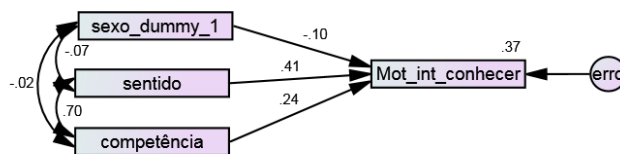
Trajetórias	Modelo inicial		Modelo refinado	
	Racio Critico	P	Racio Critico	P
Mot_int_conhecer <--- Idade	-.006	.996		
Mot_int_conhecer <--- Sexo	-2.217	.027	-2.136	0.033
Mot_int_conhecer <--- Sentido	5.746	***	6.352	***
Mot_int_conhecer <--- competência	2.651	.008	3.678	***
Mot_int_conhecer <--- autodeterminação	1.271	.204		
Mot_int_conhecer <--- Impacto	.625	.532		

A figura 2 representa o modelo inicial, as variáveis no seu conjunto explicam 38%, mas através dos coeficientes standarizados beta observamos que a idade, a autodeterminação e o impacto apresentam correlações nulas. Por esse facto, efetuamos nova regressão com exclusão destas variáveis.



**Figura 2** - Modelo inicial para a motivação interna para conhecer

O modelo final é apresentado na figura 3. Aferimos que o sexo feminino, o sentido e a competência se constituíram como preditores da motivação intrínseca conhecer. Estas variáveis explicam 37%. Pelos coeficientes padronizado beta observamos que o sentido é a que apresenta maior peso preditivo secundado pela competência, variando estas em sentido direto e finalmente surge a variável sexo que varia em sentido inverso. Inferimos assim que os participantes do sexo feminino e os que possuem maior sentido e maior competência revelam maior motivação intrínseca para conhecer.

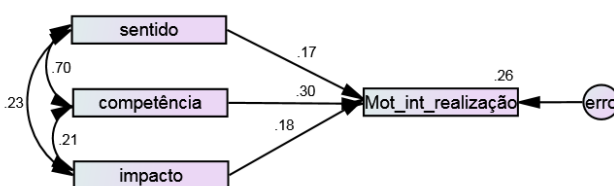


Mot_int_realização	<--- Impacto	3.853	***	3.571	***
--------------------	--------------	-------	-----	-------	-----

**Figura 3** - Modelo final refinado para a motivação interna conhecer

### Relação entre motivação intrínseca para realização e *empowerment* psicológico

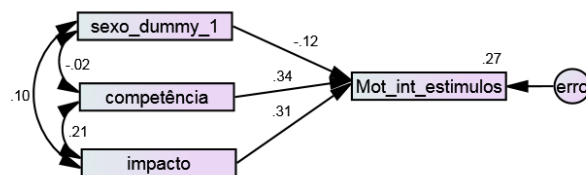
A figura 4 configura o modelo final ajustado da motivação intrínseca para realização. São três as variáveis preditoras do *empowerment* psicológico, o sentido, a competência e o impacto. A variável competência é a que apresenta maior peso preditivo ( $\beta= 0.30$ ) explicando por si só 9,0% da sua variabilidade e a de menor peso preditivo é o sentido ( $\beta= 0.30$ ) com uma variabilidade de apenas 2,9%. No seu conjunto, as três variáveis explicam 26,0%. Uma vez que apresentam correlações diretas, inferimos que quanto maior o *empowerment* psicológico relativo ao sentido, à competência e ao impacto, maior a motivação intrínseca para a realização



**Figura 4** -Modelo final ajustado para a motivação intrínseca para realização

### Relação entre motivação intrínseca para vivenciar estímulos e *empowerment* psicológico

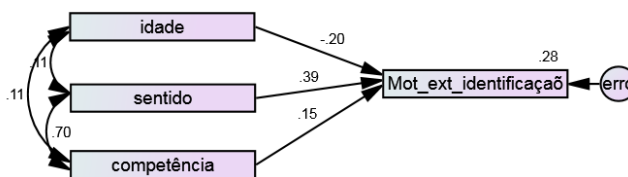
A figura 5 apresenta o output gráfico do modelo ajustado com os coeficientes estandardizados para a motivação intrínseca vivenciar estímulos. Como se observa, são três as variáveis predictoras: o sexo, a competência e o impacto. O coeficiente de regressão do sexo para a motivação intrínseca vivenciar estímulo é de ( $\beta = -0.12$ ), competência de ( $\beta = 0.34$ ) e para o impacto de ( $\beta = 0.31$ ), explicando o modelo cerca de 27% da variabilidade da motivação intrínseca - para vivenciar estímulos nas diferentes variáveis. O sexo apresenta uma correlação inversa e as competências e o impacto uma correlação direta, pelo que podemos afirmar que os estudantes do sexo feminino e os que apresentam maior *empowerment* psicológico relacionado com a competência e o impacto, são os que revelam maior motivação intrínseca.



**Figura 5** - Modelo final ajustado para a motivação intrínseca para vivenciar estímulos

### Relação entre motivação extrínseca identificação e *empowerment* psicológico

Apresenta-se na figura 6, o output gráfico do modelo ajustado com os coeficientes estandardizados para a motivação extrínseca identificação. A idade revela um coeficiente de ( $\beta = -0.20$ ), para o sentido de ( $\beta = 0.39$ ) e para as competências de ( $\beta = 0.15$ ). O modelo explica 28% da variabilidade da motivação extrínseca identificação. A idade correlaciona-se inversamente e o sentido e competência apresentam correlação direta. É o sentido que revela maior peso preditivo. Face aos resultados, inferimos que os estudantes mais jovens e os que apresentam maior *empowerment* psicológico relacionado com o sentido e com as competências são os que revelam maior motivação extrínseca para a identificação.



**Figura 6** -Modelo final ajustado para a motivação extrínseca identificação

### Relação entre motivação extrínseca introjeção e *empowerment* psicológico

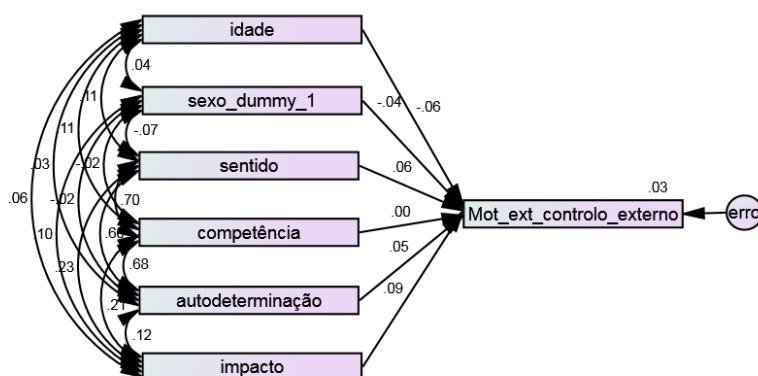
Como se pode verificar na figura 7, apenas o impacto se mostrou preditor da introjeção. O impacto com um coeficiente beta de 0.20 explica 4,0% da variabilidade da introjeção, variando em sentido direto, o que nos permite afirmar que quanto maior o *empowerment* psicológico relacionado com o impacto, maior a motivação extrínseca relativa à introjeção.



**Figura 7** - Modelo final ajustado para a motivação extrínseca introjeção

### Relação entre motivação extrínseca controlo externo e *empowerment* psicológico

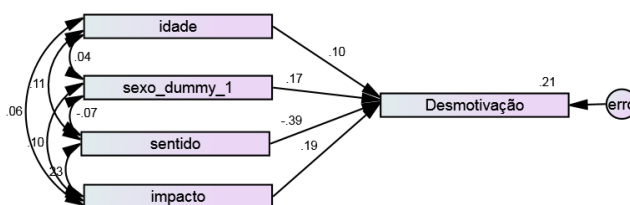
A regressão múltipla realizada com a motivação extrínseca controlo externo não evidenciou a existência de variáveis preditoras, conforme pode observar-se no modelo inicial. É visível que os coeficientes beta resultantes das trajetórias das variáveis manifestas com a variável latente são ínfimos ou nulos e não significativos (figura 8).



**Figura 8** -Modelo inicial para a motivação extrínseca controlo externo

### Relação entre a desmotivação e *empowerment* psicológico

A figura 9 apresenta o modelo ajustado com os coeficientes estandardizados para a desmotivação em função das variáveis sociodemográficas idade e sexo, e do *empowerment* psicológico sentido e impacto. O coeficiente de regressão da idade é de ( $\beta= 0.10$ ) para o sexo masculino de ( $\beta=0.17$ ) para o sentido de ( $\beta= - 0.39$ ) e para o impacto de ( $\beta=0.19$ ). A percentagem de variância explicada, ou seja, a influência das quatro variáveis que se configuram como predictoras sobre a desmotivação é de 21%. De notar que as correlações da idade, sexo e impacto com a desmotivação são positivas e com o sentido é negativa, sugerindo que os estudantes mais velhos, do sexo masculino, com índices de impacto mais elevados mas menores no sentido do *empowerment* psicológico são os mais desmotivados. Acresce referir que o sentido é a variável com maior peso preditivo explicando por si só cerca de 15,0% da desmotivação e a menor é a idade que explica apenas 1,0%.



**Figura 9** -Modelo final para a desmotivação e controlo externo

Em suma, das regressões múltiplas univariadas efetuadas apuramos que:

- O sexo feminino constituiu-se preditor da motivação intrínseca para conhecer e vivenciar estímulos e o sexo masculino para a desmotivação;
- O sentido e a competência constituem-se preditores para as motivações conhecer, realização, vivenciar estímulos e identificação;
- O sentido também é preditor para a desmotivação;
- O impacto tornou-se preditor para a realização, vivenciar estímulos, identificação e desmotivação;
- A idade é preditor para a identificação e desmotivação.

Terminamos o estudo efetuando com as variáveis predictoras uma regressão múltipla multivariada cujos resultados se apresentam na tabela 22 e figura 10 .

Analisando os resultados finais aferimos que os rácios críticos das trajetórias do sexo com a motivação interna conhecer e com a motivação interna estímulos, bem como o sentido com a motivação interna realização não se manifestam com significância estatística, pelo que no refinamento do modelo foram excluídas do modelo de regressão.

**Tabela 22** - Estimativas da regressão múltipla multivariada

Trajetórias		Estimativas	S.E.	C.R.	P
Mot_int_conhecer	<--- sexo_dummy_1	-.294	.297	-991	.322
Mot_int_conhecer	<--- sentido	.582	.090	6.439	***
Mot_int_conhecer	<--- competência	.381	.092	4.125	***
Mot_int_realização	<--- sentido	.171	.102	1.669	.095
Mot_int_realização	<--- competência	.551	.106	5.191	***
Mot_int_realização	<--- impacto	.241	.046	5.216	***
Mot_int_estimulos	<--- sexo_dummy_1	-.898	.488	-1.842	.065
Mot_int_estimulos	<--- competência	.597	.094	6.348	***
Mot_int_estimulos	<--- impacto	.430	.059	7.239	***
Mot_ext_identificação	<--- idade	-.165	.032	-5.095	***
Mot_ext_identificação	<--- sentido	.501	.091	5.504	***
Mot_ext_identificação	<--- competência	.199	.091	2.198	.028
Mot_ext_introjeção	<--- impacto	.312	.080	3.915	***
Mot_ext_desmotivação	<--- sexo_dummy_1	2.083	.692	3.008	.003
Mot_ext_desmotivação	<--- sentido	-.965	.124	-7.749	***
Mot_ext_desmotivação	<--- impacto	.291	.077	3.800	***
Mot_ext_desmotivação	<--- idade	.147	.069	2.124	.034

O modelo final ajustado (refinado) configura-se na figura 10. Numa análise sumária apuramos que as variáveis com maior peso preditivo são as que influenciam a

motivação intrínseca conhecer que explicam no seu total 30,0% da variabilidade, secundadas pelas variáveis que influenciam a motivação extrínseca relacionada com a identificação com 22,0%. As variáveis com menor peso preditivo são as que confluem para a motivação extrínseca introjeção explicando apenas 4,0%.

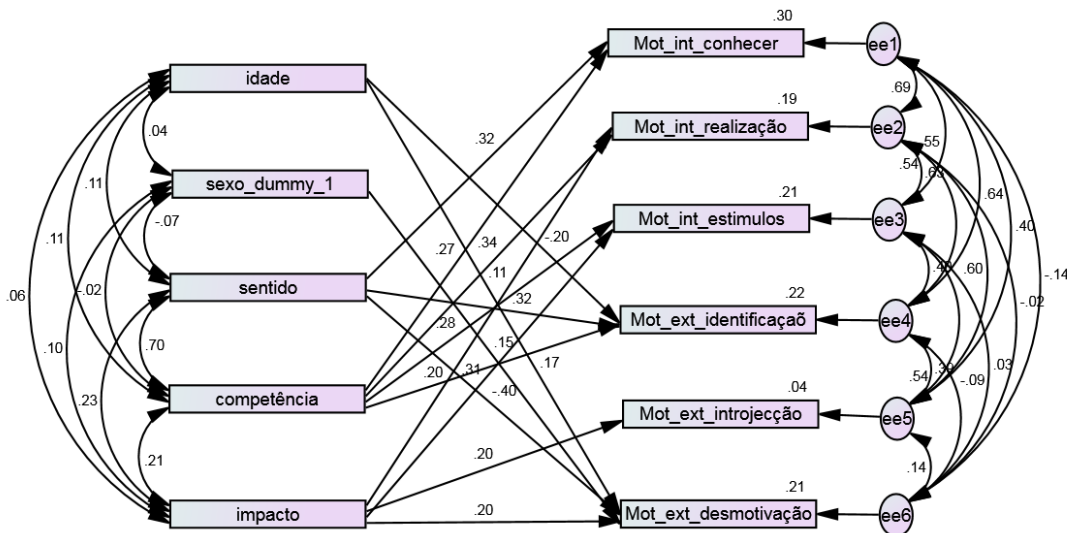


Figura 10 - Output gráfico final da regressão múltipla multivariada

### 5.3 Discussão dos resultados

A discussão é uma etapa fundamental num processo de investigação, dado que permite colocar em relevo os dados mais significativos que foram encontrados, confrontá-los com a fundamentação teórica que sustenta o estudo em causa, contrapondo-os com outros estudos desenvolvidos na área. Inicialmente apresentaremos uma discussão metodológica e posteriormente incidiremos na discussão dos resultados.

#### Discussão metodológica

Desde o início da conceitualização deste trabalho de investigação, um dos nossos objetivos foi mantê-lo dentro do rigor metodológico. Tendo em conta a temática do estudo em questão e as variáveis envolvidas, optámos por uma metodologia quantitativa e uma tipologia com características transversal e descritivo/analítico. Consideramos que esta é uma limitação pois mais e melhores resultados se obteriam transformando-o em longitudinal, permitindo uma monitorização do *empowerment* psicológico e a motivação académica, podendo mesmo posteriormente relacioná-lo com o sucesso académico.

No que se refere aos principais objetivos traçados, parece-nos que conseguimos a sua concretização e isto só foi possível graças à realização de uma adequada revisão da literatura que permitiu elaborar a fundamentação teórica, tendo a preocupação de selecionar o que nos pareceu mais pertinente e atual, formulando posteriormente as hipóteses do estudo.

Na seleção do instrumento de colheita de dados, tivemos em consideração os objetivos do estudo e as características da amostra. Decidimos utilizar como instrumento o questionário de tal forma que as informações procuradas foram colhidas de uma maneira rigorosa e com variáveis mensuráveis. Por outro lado, permite-nos garantir o anonimato, a confidencialidade. Para tal, os questionários foram aplicados em salas de aula e enviados para os locais onde os estudantes se encontravam a realizar o ensino clínico.

Podemos concluir que os instrumentos por nós utilizados na investigação apresentam boas características psicométricas no que diz respeito à consistência interna, aspeto particular da fidelidade.

Por outro lado, ainda que a amostra do nosso estudo seja representativa já que é composta por 304 estudantes de um curso de licenciatura em enfermagem, o tipo de amostragem utilizada (acidental) representa uma fraqueza metodológica. Convém lembrar que as limitações inerentes às pesquisas com seres humanos estão muitas vezes relacionadas com as condições físicas e psicológicas dos inquiridos no estudo, assim como à sua capacidade de percepção, pois podem influenciar as respostas dadas aos instrumentos na colheita de dados utilizados.

Relativamente aos procedimentos formais e éticos, estes foram cumpridos com rigor garantindo a confidencialidade, anonimato, bem como todos os princípios éticos e morais inerentes a uma investigação científica.

Em suma, somos da opinião que as opções metodológicas foram as adequadas ao tipo de estudo, mas estamos cientes que neste trabalho de investigação não foram estudados todos os fatores importantes, como por exemplo, fatores económicos, culturais, preferência do curso, estrutura curricular do curso, entre outros. Estes não foram incluídos por limitações de tempo e de recursos, pelo que sugerimos a sua abordagem em futuras investigações.

### **Discussão dos resultados**

O presente estudo contou com uma amostra constituída por 304 estudantes do curso de licenciatura em enfermagem, com uma idade mínima de 18 anos e a máxima de 43 sendo a média de 21.17 ( $dp \pm 3.64$ ) anos, a idade mínima e máxima oscilam entre os 18 e 38 anos e no sexo feminino com uma representatividade de 84.21%, entre 18 e 43 anos com médias e desvios padrão de 21.50 ( $\pm 4.47$ ) anos e 21.11 ( $\pm 3.47$ ) anos respetivamente.

### **Relação entre variáveis sociodemográficas e motivação académica**

O sexo feminino representa 84,22% da amostra. Apuramos ainda que o **sexo** feminino regista maiores índices de motivação intrínseca e extrínseca em todas as dimensões da escala, estando menos desmotivadas que os seus colegas do sexo masculino. A motivação intrínseca reporta-se ao facto de fazer algo tendo em consideração o prazer de fazer, sendo o que move um indivíduo a agir em busca de uma

satisfação pessoal. Já a motivação extrínseca envolve um resultado separado da própria ação, ou seja, procurar uma recompensa ou evitar uma punição (Porto & Gonçalves, 2017). Assim, a motivação é fulcral no processo de aprendizagem, pois impulsiona para agir, para não desistir, para orientar e planear, implicando o sucesso. Valadas et al., em 2014, realizaram um estudo onde analisaram em que medida o rendimento académico se associa a outras variáveis dos estudantes, como por exemplo, o sexo, a área científica do curso e o ano curricular do curso que frequentam. Os autores mencionam que os efeitos da variável sexo nem sempre são claros, ainda que alguns autores destaquem o uso de formas de estudar mais organizadas por parte das alunas, o que pode estar associado aos desempenhos académicos superiores que estas tendem a apresentar. Outros estudos ainda não identificaram o efeito da variável sexo, mesmo quando se cruza a variável sexo com a área científica do curso que frequentam (Ballantine, et al., 2008; Zeegers, 2001).

Ainda no que se reporta ao sexo, os resultados referem que as raparigas apresentam níveis mais elevados de motivação intrínseca do que os rapazes (Lightbody et al, 1996; Tang & Neber, 2008). Estes autores reportam que os rapazes apresentam maiores índices na motivação extrínseca, são muito competitivos e apresentam muitas razões sociais para realizarem as tarefas. Por outro lado, as raparigas tendem a ser mais persistentes e curiosas no que se refere às atividades escolares.

Quanto à **idade**, os resultados apontam para maior motivação académica no que respeita à dimensão intrínseca conhecer e à dimensão extrínseca identificação, nos estudantes mais jovens, enquanto os estudantes mais velhos manifestam maior motivação intrínseca para realizar e vivenciar estímulos e motivação extrínseca na introjeção e controlo externo. São também estes estudantes que apresentam maiores índices de desmotivação. Apenas encontramos significância estatística entre os grupos na motivação extrínseca identificação e desmotivação. De facto, Veríssimo (2013) refere que quando os estudantes estão motivados, tomam a iniciativa, não se importam de enfrentar desafios, resolvem os problemas utilizando estratégias eficazes, apresentam entusiasmo, curiosidade e interesse, consideram-se eficazes, pelo que aprendem mais, obtendo sucesso académico. Por outro lado, os desmotivados esforçam-se menos, evitam enfrentar desafios, desistem facilmente, revelam-se aborrecidos, deprimidos, ansiosos, apresentam irritabilidade, não aproveitando as oportunidades de aprendizagem.

Relativamente à **naturalidade**, aferimos que existe maior motivação no que respeita à motivação intrínseca conhecer e vivenciar estímulos e desmotivação nos residentes no concelho de Viseu. Existe mais motivação na motivação extrínseca controlo externo, nos residentes no distrito e maior motivação intrínseca para realizar e maior motivação extrínseca na introjeção nos estudantes provindos de outras regiões do país. Estes resultados podem estar justificados pelo facto de a entrada no ensino superior se constituir um desafio e uma ameaça para os jovens, uma vez que muitos deles se deparam com a necessidade de integração a uma nova cidade, currículos escolares mais complexos, viver longe e fora do núcleo familiar e ainda com uma necessidade de fazer novos amigos. Segundo Azevedo e Faria (2006), as dificuldades e os desafios parecem estar associados à necessidade de lidar com as novas condições, muitas das vezes adversas. De facto, grande parte dos estudos referem que o estudante ao entrar no ensino superior pode encarar de forma negativa as mudanças subjacentes, vindo a sofrer desadaptações que se podem traduzir em baixo investimento e motivação, com impacto no sucesso académico (Azevedo & Faria, 2006).

Não foi encontrada significância estatística entre a motivação académica e o **estado civil**. Porém, encontramos maior motivação nos estudantes casados ou a viverem em união de facto em relação à motivação intrínseca para realizar e vivenciar estímulos, sendo também este grupo que se encontra mais desmotivado. Já os estudantes solteiros/divorciados manifestam maior motivação intrínseca para conhecer, motivação extrínseca identificação, introjeção e controlo externo. Relativamente a este aspeto, Ramos, em 2013, identificou três categorias gerais de constructos relativos à motivação no contexto educativo, sendo eles: as crenças dos indivíduos nas suas capacidades para realizar uma atividade, razões ou propósitos para se envolverem na atividade e relações afetivas.

Não há evidências estatísticas de que a **escolaridade dos progenitores** influencie a motivação académica dos estudantes. Denota-se porém, que os filhos cujo pai possui o ensino superior possuem maior motivação intrínseca para realizar, vivenciar estímulos, motivação extrínseca introjeção, controlo externo, mas maior desmotivação. Já os filhos cujo pai possui o ensino secundário estão mais motivados para conhecer e aqueles cujo pai possui habilitações literárias até ao 9º ano, estão mais motivados para a motivação extrínseca identificação. São similares os resultados

encontrados para a relação entre escolaridade da mãe e motivação acadêmica dos estudantes. Com efeito, os estudantes cujas mães possuem o ensino superior encontram-se mais motivados para todas as dimensões da escala com exceção da motivação intrínseca conhecer e realizar, que são encontradas nos estudantes cujas mães possuem o ensino secundário.

### **Relação entre variáveis acadêmicas e motivação acadêmica.**

Relativamente ao **ano de curso/semestre**, no nosso estudo, verificamos que os estudantes do 1º ano estão mais motivados na dimensão identificação, os estudantes do 2.º ano para as dimensões conhecer e realizar tarefas, os estudantes do 3.º ano são os que manifestam menor motivação acadêmica intrínseca e extrínseca e os estudantes do 4º ano centram a sua motivação em relação às dimensões vivenciar estímulos, introjeção e controlo externo. Entre os grupos, as diferenças encontradas são significativas para as dimensões introjeção, controlo externo e desmotivação.

Ramos (2013), no seu estudo, encontrou significância estatística para os estudantes do 1.º ano, nos seguintes aspetos: sem o grau académico não tem um trabalho bem remunerado, pelo prazer de saber mais sobre temas que atraem, pela emoção que proporciona a leitura de temas interessantes e pela satisfação de lhe serem atribuídas boas notas. Quanto aos estudantes do 2.º ano, a significância estatística foi encontrada em motivos como: a formação prepara melhor para a carreira, pelo prazer de descobrir coisas novas, pelo prazer de ler artigos interessantes, pelo prazer de saber mais sobre temas que atraem, porque ajuda a escolher melhor as áreas da carreira profissional, porque os estudos permitem aprender coisas interessantes, porque acreditam que mais anos de estudo aumentam a preparação profissional, pela emoção da leitura de temas interessantes, pela satisfação que a Escola proporciona pelas boas notas e por querer provar a conclusão com êxito dos estudos. Para os alunos do 3.º ano, são encontrados resultados com significância estatística para os itens: sentir-se a aprender coisas novas, formação que prepara para uma carreira, pelo prazer de descobrir coisas novas, pelo prazer da leitura de artigos interessantes, pelo prazer de superar algumas das limitações, por gostar de se sentir absorvido pelo que alguns autores descrevem, porque os estudos permitem continuar a aprender coisas interessantes e pela emoção que proporciona a leitura de temas interessantes.

A autora, em jeito de conclusão, refere o facto de o fator que apresenta uma média superior em todos os estudantes ser a motivação intrínseca para o saber. Quanto à motivação extrínseca, os fatores relacionam-se com algum tipo de pressão, como seja a pressão de outrem ou mesmo a pressão sobre si próprio, pelo que, se por um lado, a procura do saber é a principal causa para ingressar no ensino superior, por outro lado, a existência de pressões, a nível familiar ou social ou do próprio também são fatores concorrentes. Um estudo levado a cabo por Reboredo e Monteiro (2015) encontrou uma relação positiva e significativa entre o autoconceito académico e a motivação para a aprendizagem. Os resultados revelam que os estudantes que se percebem como mais competentes em termos académicos, são os que apresentam uma motivação mais autónoma. São os estudantes que têm mais crenças de sucesso, que têm mais prazer nas aprendizagens, que são os mais curiosos em relação ao conhecimento. Também as variáveis género, ano de escolaridade e desempenho académico revelaram um efeito significativo na regulação/motivação para aprendizagem.

A prevalência do sucesso académico dos estudantes do curso de Licenciatura em Enfermagem situa-se acima dos 90%. Todavia a curiosidade levou-nos a estudar esta variável relacionando-a com a motivação académica. Apesar dos resultados não evidenciarem significância estatística, os índices médios apontam em todas as subescalas para uma maior motivação nos estudantes com sucesso académico. Relativamente ao desempenho académico, verifica-se que os estudantes sem reprovações apresentam uma motivação mais autónoma do que os que já reprovaram (Reboredo & Monteiro, 2015).

Uma outra variável que achamos pertinente estudar foi o **estatuto de estudante** e a sua relação com a motivação académica. Extrai-se que o trabalhador estudante está mais motivado intrinsecamente para conhecer, realizar e vivenciar estímulos e o estudante com estatuto normal, mais motivado extrinsecamente para a identificação, introjeção e controlo externo. Já os estudantes que possuem outro estatuto são os mais desmotivados, secundados pelos estudantes com estatuto normal. Não são porém encontradas significâncias estatísticas entre os grupos em estudo. Marton e Säljö (1976a, 1976b) sugeriram que a qualidade da aprendizagem e as diferenças nos produtos de aprendizagem relacionam-se com as estratégias e intenções dos estudantes, resultando assim o constructo das abordagens à aprendizagem.

Questionamo-nos se a **experiência profissional** estava relacionada com a motivação acadêmica e registamos que os estudantes com experiência no estágio estão mais motivados para o conhecer, para a introjeção e controlo externo. São também estes os mais desmotivados. Os estudantes trabalhadores sentem mais motivação acadêmica para realizar e vivenciar estímulos e nos estudantes sem nenhuma experiência profissional a motivação acadêmica tende mais para a dimensão identificação. Os valores da probabilidade não evidenciam significância estatística entre os grupos. É do entendimento geral que a motivação se relaciona com a performance na realização das tarefas do dia-a-dia.

Relativamente à relação entre motivação acadêmica e **participação em atividades formativas**, apuramos que apenas a motivação extrínseca ocorre em maior grau nos estudantes que não participam em atividades associativas ou de outra índole realizadas dentro da escola, embora sem significância estatística. A desmotivação é porém mais saliente nos estudantes que participam em atividades associativas com significado estatístico.

Finalmente, estudamos a relação entre a motivação acadêmica e a **participação dos estudantes em programas de mobilidade**. Infere-se pelos resultados que os estudantes que já participaram em programas de mobilidade sentem mais motivação acadêmica intrínseca e extrínseca com significância estatística para a motivação na dimensão realizar e significância marginal para a dimensão vivenciar estímulos. De notar ainda que são estes também os mais desmotivados mas sem evidência significativa.

### **Relação entre *empowerment* psicológico e motivação acadêmica**

De seguida iremos apresentar a análise entre as várias dimensões da motivação acadêmica e o *empowerment* psicológico.

### **Relação entre motivação intrínseca conhecer e *empowerment* psicológico**

Aferimos que o sexo feminino, a dimensão sentido e competência se constituíram como preditores da motivação intrínseca conhecer. Inferimos que os participantes do sexo feminino e os que possuem maior sentido e maior competência revelam maior motivação intrínseca para conhecer. A motivação intrínseca refere-se à realização de uma tarefa pela satisfação associada às características da própria tarefa. Esta motivação associa-se ao prazer de aprender, à curiosidade, à persistência e à preferência por atividades desafiantes (Gottfried et al, 2001; Veríssimo, 2013). Já o *empowerment* é um mecanismo que permite aos indivíduos adquirirem controlo e domínio sobre os seus destinos.

### **Relação entre motivação intrínseca para realização e *empowerment* psicológico**

São três as variáveis predictoras do *empowerment* psicológico, o sentido, a competência e o impacto. A dimensão competência é a que apresenta maior peso preditivo. Inferimos que quanto maior o *empowerment* psicológico relativo ao sentido, à competência e ao impacto, maior a motivação intrínseca para a realização. A interdependência entre as mudanças que ocorrem ao nível pessoal, grupal e estrutural garante a consistência do processo de *empowerment*. Se por um lado, este processo se concretiza no quotidiano dos indivíduos, tendo em consideração o tempo e o espaço onde estes se reconhecem e experienciam não só as suas necessidades como as suas potencialidades, viabilizando o crescimento de habilidades individuais e coletivas, por outro lado, também se concretiza no contexto social, sendo este o espaço e o tempo para o desenvolvimento de estratégias de interação e apoio mútuo (Kleba & Wendausen, 2009).

### **Relação entre motivação intrínseca para vivenciar estímulos e *empowerment* psicológico**

São três as variáveis predictoras, o sexo, a competência e o impacto. O sexo apresenta uma correlação inversa e as competências e o impacto uma correlação direta, pelo que podemos afirmar que os estudantes do sexo feminino e os que apresentam

maior *empowerment* psicológico relacionado com a competência e o impacto, são os que revelam maior motivação intrínseca. A necessidade de realização prende-se com o desejo de ter êxito, tendo por base o preconizado como excelência ou face a situações competitivas ou mesmo fazer algo que nunca tenha sido feito, pois níveis elevados de realização naturalmente conduzem a melhores performances (McClelland, 1967).

### **Relação entre motivação extrínseca identificação e *empowerment* psicológico**

Face aos resultados, inferimos que os estudantes mais jovens e os que apresentam maior *empowerment* psicológico relacionado com o sentido e com as competências são os que revelam maior motivação extrínseca para a identificação. Mais uma vez salienta-se que o *empowerment* é um conceito multifacetado, que se apresenta como um processo dinâmico, envolvendo aspetos cognitivos afetivos e de conduta. Assim, se o *empowerment* pessoal possibilita a emancipação dos indivíduos com aumento da autonomia e de liberdade, o *empowerment* grupal desencadeia respeito recíproco e apoio mútuo entre os elementos do grupo, promovendo o sentimento de partilha, de pertença, estimulando práticas solidárias. Já o *empowerment* estrutural, favorece e viabiliza a co-responsabilização e a participação social, promovendo a cidadania (Kleba & Wendausen, 2009).

### **Relação entre motivação extrínseca introjeção e *empowerment* psicológico**

Apenas o impacto se mostrou preditor da introjeção. Verificamos que quanto maior o *empowerment* psicológico relacionado com o impacto, maior a motivação extrínseca relativa à introjeção. Neste âmbito, Myers, em 1984 (Cit. por Ramos, 2013), considera que existem vários fatores que determinam a ação de um indivíduo, sendo a motivação um dos fundamentais, pelo que se forem conhecidos os motivos que levam um indivíduo à ação, pode-se compreender e prever o seu comportamento. Este autor estuda a particularidade da motivação para a formação e define-a como o processo de levar um indivíduo ou um grupo, tendo em consideração as suas singularidades, a alcançar os objetivos da instituição de formação e conseqüentemente os seus objetivos.

### **Relação entre motivação extrínseca controlo externo e *empowerment* psicológico**

A regressão múltipla realizada com a motivação extrínseca controlo externo, não evidenciou a existência de variáveis preditoras. No entanto, Martinelli (2007) refere que a motivação extrínseca se apresenta como a motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa, como seja a obtenção de recompensas materiais ou sociais, de reconhecimento para dar resposta às diretrizes ou pressões de outros ou para demonstrar competências e habilidades, pelo que um estudante extrinsecamente motivado procura uma tarefa escolar para melhorar as notas ou para receber recompensas e elogios ou para evitar punições. Algumas investigações destacam a existência de um perfil voltado para explicações extrínsecas (sorte, dificuldade ou facilidade das matérias, professores) para as atividades de estudo/aprendizagem (Ramos, 2013).

### **Relação entre a desmotivação e *empowerment* psicológico**

De notar que as correlações da idade, sexo e impacto com a desmotivação são positivas e com a dimensão sentido é negativa, sugerindo que os estudantes mais velhos, do sexo masculino com índices de impacto mais elevados, mas menores no sentido do *empowerment* psicológico, são os mais desmotivados. Em contexto académico, a motivação é determinante para a qualidade da aprendizagem e do desempenho. De facto, grande parte dos estudos referem que o estudante ao entrar no ensino superior pode encarar de forma negativa as mudanças subjacentes, vindo a sofrer desadaptações que se podem traduzir em baixo investimento e motivação, com impacto no sucesso académico (Azevedo & Faria, 2006).



## CONCLUSÃO

A realidade inerente à entrada no ensino superior pode ser encarada como um desafio para os jovens adultos, no entanto, esta nova realidade também pode ser entendida como uma ameaça, uma vez que muitos deles se deparam com a necessidade de integração a uma nova cidade, currículos escolares mais complexos, viver longe e fora do núcleo familiar com necessidade de estruturarem novas redes de suporte social.

Decorrente desta nova realidade, entendemos que a motivação constrói-se a partir das relações interpessoais e a cada nova situação vivenciada, novos motivos podem ser construídos, se estes representarem oportunidades de trocas e soluções para situações menos motivadoras, ou mesmo desmotivações.

A realização desta investigação, com uma amostra constituída por 304 estudantes do curso de Licenciatura em Enfermagem, permitiu dar resposta às hipóteses de investigação e alcançar os objetivos traçados. Assim, e face aos resultados, verificamos que:

- O sexo feminino representa 84,22% da amostra.
- A idade mínima é de 18 anos e a máxima de 43, sendo a média de 21.17 anos ( $\pm 3.64$ ).
- Afere-se que 68,4% são oriundos do concelho ou distrito de Viseu, embora com maior predominância para os naturais do distrito (41.1%).
- A quase totalidade da amostra (96.4%) é solteiro/divorciado.
- Em relação às habilitações literárias do pai, encontramos cerca de 60.0% da amostra que possui até ao 9º ano como escolaridade e apenas 9.9% o ensino superior. Em relação à escolaridade da mãe o panorama é ligeiramente melhor, porquanto até ao 9º ano são encontrados cerca de 41,0% dos participantes no estudo e 16,5% que possuem o ensino superior.
- Na amostra, 28.3% encontra-se no primeiro ano e a menor prevalência (22.7%) é observada nos que frequentam o 3º ano.
- Existe uma maior prevalência nos que frequentam o segundo semestre.
- Na amostra, 28.9% iniciaram as atividades letivas no ano de 2017.
- 9 em cada 10 estudantes não tem qualquer estatuto especial (trabalhador ou outro).

- Não é comum entre os estudantes da instituição, a participação em atividades associativas dado o percentual encontrado (83.6%).
- Relativamente à mobilidade, 8.6% já experienciou esta atividade.
- 60,0% refere que não tem experiência profissional.
- 98% da amostra tem sucesso acadêmico.
- Relativamente ao *empowerment*, o índice mínimo é de 41 e o máximo de 84 a que corresponde a um valor médio de 64.74.
- O sexo masculino apresenta um maior *empowerment* psicológico no que respeita às dimensões competência, impacto e fator global e o sexo feminino em relação à dimensão sentido e à dimensão autodeterminação.
- São os participantes mais velhos que evidenciam melhor *empowerment* psicológico nas dimensões sentido, competências, impacto e fator global e os com menor idade apresentam valores mais elevados na dimensão autodeterminação.
- Quanto à motivação, os valores mínimos oscilam entre 4 e 11 e os valores máximos obtidos são em todos de 28. Já os índices médios indicam que a desmotivação é a subescala com menor valor (média  $7.36 \pm 4.0$ ), o que traduz uma desmotivação média baixa a rondar os 14,0%.
- A motivação para conhecer é a que revela maior índice médio (média=  $22.97 \pm 3.56$ ) e a mais baixa situa-se na motivação para vivenciar estímulos (média=  $17.33 \pm 4.73$ ).
- Quanto à motivação extrínseca, os resultados evidenciam uma maior motivação na identificação (média=  $23.68 \pm 3.12$ ) e uma menor motivação na introjeção (média=  $18.95 \pm 5.33$ ).
- O sexo feminino regista maiores índices de motivação intrínseca e extrínseca em todas as dimensões da escala, estando menos desmotivadas que os seus colegas do sexo masculino. No entanto, apenas foi encontrada significância estatística para as dimensões motivação intrínseca conhecer, motivação extrínseca identificação e desmotivação.
- Quanto à idade, os resultados apontam para maior motivação académica no que respeita à dimensão intrínseca conhecer e à dimensão extrínseca identificação nos participantes mais jovens, enquanto os mais velhos manifestam maior

motivação intrínseca para realizar e vivenciar estímulos e motivação extrínseca na introjeção e controlo externo. São também estes estudantes que apresentam maiores índices de desmotivação. Apenas encontramos significância estatística entre os grupos na motivação extrínseca identificação e desmotivação.

- Existe mais motivação na motivação extrínseca controlo externo, nos residentes no distrito e maior motivação intrínseca para realizar e maior motivação extrínseca na introjeção nos estudantes provindos de outras regiões do país, mas sem significância estatística.
- Não foi encontrada significância estatística entre a motivação académica e o estado civil e a escolaridade dos progenitores.
- Os estudantes do 1.º ano estão mais motivados para a identificação, os estudantes do 2.º ano para o conhecer e para realizar, os estudantes do 3.º ano são os que manifestam menor motivação intrínseca e extrínseca e os estudantes do 4.º ano centram a sua motivação em relação ao vivenciar estímulos, introjeção e controlo externo. Será motivo de reflexão o facto de serem os estudantes do 1.º ano os que se revelam mais desmotivados. Entre os grupos, as diferenças encontradas são significativas para a introjeção, controlo externo e desmotivação.
- O sucesso académico não influencia a motivação, mas os índices médios apontam em todas as subescalas para uma maior motivação nos estudantes com sucesso académico.
- Não foi encontrada significância estatística entre a motivação académica, o estatuto de estudante e a experiência profissional.
- Existe relevância estatística entre a desmotivação e a participação em atividades formativas.
- Os estudantes que já participaram em programas de mobilidade sentem mais motivação académica intrínseca e extrínseca, com significância estatística para a motivação realizar e significância marginal para vivenciar estímulos.
- Inferimos assim que os participantes do sexo feminino e os que possuem maior sentido e maior competência revelam maior motivação intrínseca para conhecer.
- Inferimos que quanto maior o *empowerment* psicológico relativo ao sentido, à competência e ao impacto, maior a motivação intrínseca para a realização.

- Os participantes do sexo feminino e os que apresentam maior *empowerment* psicológico, relacionado com a competência e o impacto, são os que revelam maior motivação intrínseca.
- Inferimos que os participantes mais jovens e os que apresentam maior *empowerment* psicológico relacionado com o sentido e com as competências são os que revelam maior motivação extrínseca para a identificação.
- Quanto maior o *empowerment* psicológico relacionado com o impacto, maior a motivação extrínseca relativa à introjeção.
- Não foi encontrada significância estatística entre a motivação extrínseca controlo externo e *empowerment* psicológico.
- Os participantes mais velhos, do sexo masculino, com índices de impacto mais elevados mas menores no sentido do *empowerment* psicológico são os mais desmotivados.

Face aos resultados obtidos, consideramos que as instituições de ensino superior devem promover atividades que estimulem o *empowerment* psicológico nos estudantes, o espírito grupal e a reflexão crítica. O desenvolvimento de competências subjacentes à escolha do curso/profissão também deve ser considerado, uma vez que são os indivíduos que transformam e desenvolvem as organizações, as relações e a sociedade em geral, ou seja, são potenciais agentes de mudança.

## **BIBLIOGRAFIA**

- Azevedo, A. S., & Faria, L. (2006). Motivação, sucesso e transição para o ensino superior. *Psicologia*, 20(2), 1-25. Acedido em [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0874-20492006000200004](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-20492006000200004)
- Ballantine, J., Duff, A., & Larres, P. (2008). Accounting and business students' approaches to learning: A longitudinal study. *Journal of Accounting Education*, 26, 188-201. Acedido em <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0748575109000062?via%3Dihub>
- Banha, R., & Equipa de Estudos de Educação e Ciência, & Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2018). *Promoção do sucesso dos alunos nas instituições de ensino superior em Portugal*. Lisboa: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. Acedido em [http://www.dgeec.mec.pt/np4/367/%7B\\$client servlet path%7D/?Newsid=773&file name=MEDIDAS\\_PROMOCAO\\_SUCESSO\\_ALUNOS\\_SITIOS\\_I1.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/367/%7B$client servlet path%7D/?Newsid=773&file name=MEDIDAS_PROMOCAO_SUCESSO_ALUNOS_SITIOS_I1.pdf)
- Biggs, J. B. (2001). Enhancing learning: A matter of style or approach?. In R. Sternberg, & L. F. Zhang (eds.), *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles* (pp. 73-102). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- 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. Acedido em [https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school students. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 525-538. Doi: 10.1037/0022-0663.82.3.525.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 3-13.
- Hepworth, D., Littlepage, B., & Hancock, K. (2018). Factors influencing university student academic success. *Educational Research Quarterly*, 42(1), 45-61.

Acedido em

[https://www.researchgate.net/publication/324819919\\_Factors\\_Influencing\\_the\\_Students\\_Academic\\_Performance\\_in\\_Secondary\\_Schools\\_in\\_India/download](https://www.researchgate.net/publication/324819919_Factors_Influencing_the_Students_Academic_Performance_in_Secondary_Schools_in_India/download)

Herzberg, F. (1959). *The motivation to work*. New York: Willey.

Kleba, M. E., & Wendausen, A. (2009). Empoderamento: Processo de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e democratização política. *Saúde e Sociedade*, 18(4), 733-743. Acedido em <https://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902009000400016>

Lei n.º 62/2007. (2007, setembro 10). Estabelece o regime jurídico das instituições de ensino superior [Portugal]. *Diário da República*, I(174), pp. 6358-6389. Acedido em <https://dre.pt/application/conteudo/640339>

Lemos, M. S. (2005). Motivação. In G. Miranda, & S. Bahia (Orgs.), *Psicologia da educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.

Liden, R., Wayne, S., & Sparrowe, R. (2000). An examination of the mediating role of psychological empowerment on the relations between the job, interpersonal relationships, and work outcomes. *Journal of Applied Psychology*, 85(3), 407-416. Acedido em

[https://www.researchgate.net/publication/12418142\\_An\\_Examination\\_of\\_the\\_Mediating\\_Role\\_of\\_Psychological\\_Empowerment\\_on\\_the\\_Relations\\_Between\\_the\\_Job\\_Interpersonal\\_Relationships\\_and\\_Work\\_Outcomes](https://www.researchgate.net/publication/12418142_An_Examination_of_the_Mediating_Role_of_Psychological_Empowerment_on_the_Relations_Between_the_Job_Interpersonal_Relationships_and_Work_Outcomes)

Lightbody, P., Siann, G., Stocks, R., & Walsh, D. (1996). Motivation and attribution at secondary school: The role of gender. *Journal Gender and Education*, 8(3), 261-274. Acedido em <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09540259621511>

Marôco, J. (2018). *Análise estatística com o SPSS Statistics* (7.ª Ed.). Lisboa: ReportNumber.

Martinelli, S. (2007). Escala de motivação académica: Uma medida de motivação extrínseca e intrínseca. *Avaliação Psicológica*, 6(1), 21-31. Acedido em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-04712007000100004](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712007000100004)

Marton, F. (1976). What does it take to learn? Some implications of an alternative view of learning. In N. J. Entwistle (Ed.), *Strategies for research and development in higher education* (pp. 32-42). Amsterdam: Swets and Zeitlinger.

- Marton, F., & Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976a). On qualitative differences in learning I: Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4-11.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976b). On qualitative differences in learning I: Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 115-127.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper and Row.
- McClelland, D. (1967). *The achieving society*. New York: Free Press.
- McGregor, D. (1960). *The human side of enterprise*. New York: McGraw-Hill.
- Mechanic, D. (1981). *Studies in empowerment: Steps toward understanding and action*. New York: Haworth.
- Menon, S. T. (2001). Employee empowerment: An integrative psychological approach. *Applied Psychology: An International Review*, 5(1), 153-180. Acedido em <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1464-0597.00052>
- Millea, M., Wills, R., Elder, A., & Molina, D. (2018). What matters in college student success? Determinants of college retention and graduation rates. *Education*, 138(4), 309-322. Acedido em <https://eds.b.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=0&sid=5a042b9d-36fb-4f9d-8e2a-2bdcab39f869%40sessionmgr101&bdata=JkF1dGhUeXBIPWlwLGNvb2tpZSxzaGliLHVpZCZsYW5nPXB0LXB0JnNpdGU9ZWRzLWxpdmUmc2NvcGU9c2l0ZQ%3d%3d#AN=130165011&db=pbh>
- Nascimento, S., Dias, A. T. B. B. B., & Verdinelli, M. A. A. (2015). Relação do empowerment psicológico com o desempenho individual: Um estudo no âmbito universitário. *Contabilometria*, 2(2), 65-84. Acedido em <http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/contabilometria/article/view/524/403>
- Nelson, R. (2018). Failing with student success: The hidden role of bad luck and false empowerment. *Higher Education Research & Development*, 37(5), 1050-1061. Acedido em <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07294360.2018.1462306>
- Pintrich, P. (1991). Editor's comments. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 199-205.

- Porto, R. C., & Gonçalves, M. P. (2017). Motivação e envolvimento acadêmico: Um estudo com estudantes universitários. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 515-522. Acedido em <https://dx.doi.org/10.1590/2175-35392017021311192>
- Portugal, Ministério da Educação e Ciência, Fundação para a Ciência e a Tecnologia. (2015). *Acolhimento nas instituições de ensino superior portuguesas: Diagnosticar e partilhar competências e valores nos estudantes de 1º ciclo: Relatório do projeto*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Acedido em <https://aepq.tecnico.ulisboa.pt/files/sites/22/relatorio-final-fct.pdf>
- Ramos, S. I. V. (2013). Motivação académica dos alunos do ensino superior. Acedido em <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0677.pdf>
- Reboredo, A. R., & Monteiro, V. (2015). Motivação académica: Suas relações com o autoconceito, género e desempenho académico. In L. Mata, M. A. Martins, V. Monteiro, V., J. Morgado, F. Peixoto, A. C. Silva, & J. C. Silva (Ed. lits.), *Diversidade e educação: Desafios atuais* (pp. 85-102). Lisboa: ISPA – Instituto Universitário. Acedido em [http://eventos.ispa.pt/xiiicoloquiopsicologiaeducacao/files/2016/01/eBook\\_XIII\\_Coloquio\\_Internacional\\_Psicologia\\_e\\_Educacao\\_Junho2015.pdf](http://eventos.ispa.pt/xiiicoloquiopsicologiaeducacao/files/2016/01/eBook_XIII_Coloquio_Internacional_Psicologia_e_Educacao_Junho2015.pdf)
- Ribeiro, M. F., Ribeiro, C. Pereira, P., & Saraiva, L. V. (no prelo). Escala de motivação académica: Validação no ensino superior público português. *Revista de Administração Contemporânea*.
- Richardson, J. T. (2013). Approaches to studying across the adult life span: Evidence from distance education. *Learning and Individual Differences*, 26, 74-80. Acedido em <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S104160801300071X?via%3Dihub>
- Román, J. & Ribeiro, C. (2017). El empowerment: Una poderosa herramienta capaz de transformar organizaciones. *Gestão e Desenvolvimento*, 25, 149-159. Acedido em <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/26020>
- Santos, B. S., Bernardi, J., & Bittencourt, H. R. (2012). Considerações sobre o uso da Escala de Motivação Acadêmica (EMA) com jovens estudantes. *ETD: Educação Temática Digital*, 14(2), 1-18. Acedido em [https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/35871/ssoar-etd-2012-2-santos\\_et\\_al-Consideracoes\\_sobre\\_o\\_uso\\_da.pdf?sequence=1](https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/35871/ssoar-etd-2012-2-santos_et_al-Consideracoes_sobre_o_uso_da.pdf?sequence=1)

- Santos, J. V., Gonçalves, G., Orgambídez Ramos, A., Borrego Alés, T., & Mendoza Sierra, M. I. (2014). Adaptação da escala de *empowerment* psicológico de Spreitzer numa amostra portuguesa. *Avaliação Psicológica*, 13(3), 325-332. Acedido em <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/14965>
- Sobral, D. T. (2003). Motivação do aprendiz de medicina: Uso da escala de motivação académica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19(1), 25-31. Acedido em <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722003000100005>
- Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. *Academy of Management Journal*, 38(5), 1442-1465. Acedido em <http://webuser.bus.umich.edu/spreitze/Pdfs/PsychEmpowerment.pdf>
- Spreitzer, G. M. (1997). Toward a common ground in defining empowerment. *Research in Organizational Change and Development*, 10, 31-62.
- Tang, N., & Neber, H. (2008). Motivation and self-regulated science learning in high-achieving students: Differences related to nation, gender, and grade-level. *High Ability Studies*, 19(2), 103-116. Acedido em [https://www.researchgate.net/publication/240527490\\_Motivation\\_and\\_self-regulated\\_science\\_learning\\_in\\_high-achieving\\_students\\_Differences\\_related\\_to\\_nation\\_gender\\_and\\_grade-level](https://www.researchgate.net/publication/240527490_Motivation_and_self-regulated_science_learning_in_high-achieving_students_Differences_related_to_nation_gender_and_grade-level)
- Teixeira, A. C., Nogueira, M. A., & Alves, P. (2016). Empoderamento psicológico em enfermagem: Tradução, adaptação e validação do "Psychological Empowerment Instrument". *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*, 16, 27-33. Acedido em <https://dx.doi.org/10.19131/rpesm.0154>
- Thomas, K. W., & Velthouse, B. A. (1990). Cognitive elements of empowerment: An interpretive model of intrinsic task motivation. *Academy of Management Review*, 15(4), 666-681. Acedido em [https://calhoun.nps.edu/bitstream/handle/10945/45984/Thomas\\_Cognitive\\_Elements\\_1990.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://calhoun.nps.edu/bitstream/handle/10945/45984/Thomas_Cognitive_Elements_1990.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Valadas, S. T., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014). Abordagens ao estudo e sucesso académico no ensino superior. *Revista E-Psi: Revista Eletrónica de Psicologia, Educação e Saúde*, 4(1), 47-67. Acedido em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/30120>

- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senécal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003–1017. Acedido em [https://www.researchgate.net/publication/209836138\\_The\\_Academic\\_Motivation\\_Scale\\_A\\_Measure\\_of\\_Intrinsic\\_Extrinsic\\_and\\_Amotivation\\_in\\_Education](https://www.researchgate.net/publication/209836138_The_Academic_Motivation_Scale_A_Measure_of_Intrinsic_Extrinsic_and_Amotivation_in_Education)
- Veríssimo, L. (2013). Motivar os alunos, motivar os professores: Faces de uma mesma moeda. In J. Machado & J. M. Alves (Orgs.), *Melhorar a escola: Sucesso escolar, disciplina, motivação, direcção de escolas e políticas educativas* (pp. 73-90). Porto: Universidade Católica do Porto. Acedido em <http://hdl.handle.net/10400.14/14704>
- Wang, G., & Lee, P. D. (2009). Psychological empowerment and job satisfaction: An analysis of Interactive Effects. *Group & Organization Management*, 34(3), 271-296. Acedido em [https://www.researchgate.net/publication/247738322\\_Psychological\\_Empowerment\\_and\\_Job\\_SatisfactionAn\\_Analysis\\_of\\_Interactive\\_Effects](https://www.researchgate.net/publication/247738322_Psychological_Empowerment_and_Job_SatisfactionAn_Analysis_of_Interactive_Effects)
- Wilkinson, A. (1998). Empowerment: Theory and practice. *Personnel Review*, 27(1), 40-56. Acedido em [https://www.researchgate.net/publication/29464815\\_Empowerment\\_Theory\\_and\\_Practice/download](https://www.researchgate.net/publication/29464815_Empowerment_Theory_and_Practice/download)
- Zeegers, P. (2001). Approaches to learning in science: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 71(1), 115-132. Acedido em <https://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=43a95e44-8222-4009-9b6f-2696be1e70cd%40sessionmgr4006>
- Zimmerman, M. A., & Rappaport J. (1998). Citizen participation, perceived control and psychological empowerment. *American Journal of Community Psychology*, 16(5), 725-750. Acedido em <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F00930023.pdf>

**ANEXOS**



**ANEXO 1**



15/11/2018

Gmail - Pedido de autorização para utilização de Escala



Uli Figueiredo <ulifigueiredo@gmail.com>

---

## Pedido de autorização para utilização de Escala

2 mensagens

---

**Uli Figueiredo** <ulifigueiredo@gmail.com>  
Para: abilio.cardosoteixeira@gmail.com

15 de fevereiro de 2018 13:19

**Exmo. Senhor**  
**Mestre Abílio Cardoso Teixeira**

Sou Uli Machado Figueiredo, estudante do Curso de Mestrado em Gestão da Universidade Católica Portuguesa - Viseu.

Estou a realizar um estudo intitulado: "*Empowerment Psicológico e Motivação Académica de Estudantes de Enfermagem: impacto no sucesso académico*".

Uma das escalas que pretendo utilizar é a seguinte: "Adaptado de Teixeira, A. C., Nogueira, M. & Alves, P (2016). Empoderamento Psicológico em Enfermagem – Tradução, Adaptação e Validação do "Psychological Empowerment Instrument". Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental (16), 27-33."

Assim, venho por este meio solicitar autorização de V. Ex.<sup>a</sup> para a utilização da referida escala.

Terei todo o gosto em partilhar os resultados da investigação.

Desde já agradeço a melhor atenção ao assunto.

Muito obrigada.

Com os melhores cumprimentos.

Uli Figueiredo  
Técnica Superior  
Escola Superior de Saúde de Viseu  
Instituto Politécnico de Viseu - Portugal  
Telm: (+351) 935289270

---

**Abílio Cardoso Teixeira** <abilio.cardosoteixeira@gmail.com>  
Para: Uli Figueiredo <ulifigueiredo@gmail.com>

15 de fevereiro de 2018 23:34

Cara Uli Figueiredo,

Antes de tudo, gostaria de a felicitar pela temática que se propõe estudar

Relativamente ao pedido efetuado fica, desde já, autorizada. Envio em anexo a autorização para o uso da escala, assim como a escala e o artigo sobre a tradução e validação da mesma. Neste sentido, solicito que em futuras publicações faça referência aos autores da versão original, assim como aos autores da versão portuguesa.

Aguardo, com curiosidade, os vossos resultados obtidos em estudos futuros com a aplicação deste instrumento.

Votos de sucesso académico,

com os melhores cumprimentos,

Abílio Cardoso Teixeira (RN | MsC | PhD student)

Serviço de Cuidados Intensivos 1: Centro Hospitalar do Porto, Hospital Santo António

+351 916 504 069 | abilio.cardosoteixeira@gmail.com | up201006100@guporto.pt

Página Pessoal | ResearchGate | DeGóis | Google Académico | SlideShare | LinkedIn | Facebook  
[Texto das mensagens anteriores oculto]


15/11/2018

Gmail - Pedido de autorização para utilização de Escala



---

**3 anexos**

 **Autorização para o uso das escalas\_PEI.pdf**  
71K

 **PEI.pdf**  
62K

 **(2016) Empoderamento psicológico em enfermagem- tradução, adaptação e validação do "Psychological Empowerment Instrument".pdf**  
141K

**"Psychological Empowerment Instrument (versão modificada)"**

Formulário para uso da escala

Peço permissão para usar a escala "*Psychological Empowerment Instrument*", traduzidas, adaptadas e validadas por Abílio Cardoso Teixeira<sup>1</sup>. Após a conclusão da investigação, fornecerei um breve resumo dos resultados, incluindo informação relacionada com a utilização das escalas.

Data: 15 de fevereiro de 2017

Nome: Uli Machado Figueiredo

Título do estudo: Empowerment Psicológico e Motivação Académica de Estudantes de Enfermagem: impacto no sucesso académico

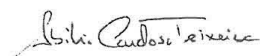
Instituição: Universidade Católica Portuguesa - Viseu

Endereço de correio eletrónico: ulifigueiredo@gmail.com

Breve descrição do estudo:

Concedida permissão para o uso das escalas.

Porto, fevereiro de 2018



Abílio Cardoso Teixeira

ICBAS – UP | CINTESIS | SCI1: CHP

abilio.cardosoteixeira@gmail.com | up201006100@g.uporto.pt

---

<sup>1</sup> Teixeira Abílio Cardoso, Nogueira Maria Assunção Almeida, Alves Paulo Jorge Pereira. Empoderamento psicológico em enfermagem: tradução, adaptação e validação do "Psychological Empowerment Instrument". Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental. 2016; (16): 27-33. <http://dx.doi.org/10.19131/ipesm.0154>.

**Parte II: Psychological Empowerment Instrument** (versão modificada)

Responda às seguintes questões, colocando um X no quadrado correspondente, tendo em conta o seu grau de concordância, em que:

- A. Discordo Plenamente; B. Discordo Fortemente; C. Discordo; D. Nem Discordo/Nem Concordo;  
E. Concordo; F. Concordo Fortemente; G. Concordo Plenamente

1.	Estou confiante das minhas capacidades em realizar o meu trabalho	A	B	C	D	E	F	G
2.	O trabalho que faço é importante para mim	A	B	C	D	E	F	G
3.	Tenho autonomia suficiente para determinar como faço o meu trabalho	A	B	C	D	E	F	G
4.	O meu impacto naquilo que acontece no meu serviço é grande	A	B	C	D	E	F	G
5.	As minhas atividades profissionais são, pessoalmente, importantes para mim	A	B	C	D	E	F	G
6.	Tenho um grande controlo sobre o que acontece no meu serviço	A	B	C	D	E	F	G
7.	Posso decidir por mim mesmo como proceder para fazer o meu trabalho	A	B	C	D	E	F	G
8.	Preocupo-me realmente com aquilo que faço no meu trabalho	A	B	C	D	E	F	G
9.	O meu trabalho está perfeitamente dentro do âmbito das minhas competências	A	B	C	D	E	F	G
10.	Tenho boas condições para exercer o meu trabalho de forma independente e livre	A	B	C	D	E	F	G
11.	Domino as competências necessárias para o meu trabalho	A	B	C	D	E	F	G
12.	A minha opinião é relevante na tomada de decisões no meu serviço	A	B	C	D	E	F	G
13.	O trabalho que faço tem significado para mim	A	B	C	D	E	F	G
14.	Tenho uma influência significativa sobre o que acontece no meu serviço	A	B	C	D	E	F	G
15.	Estou confiante das minhas capacidades para realizar as minhas atividades laborais	A	B	C	D	E	F	G
16.	Tenho a possibilidade de utilizar a iniciativa pessoal na execução do meu trabalho	A	B	C	D	E	F	G

## **ANEXO 2**



15/11/2018

Gmail - Pedido de autorização para utilização de Escala



Uli Figueiredo <ulifigueiredo@gmail.com>

---

## Pedido de autorização para utilização de Escala

2 mensagens

---

Uli Figueiredo <ulifigueiredo@gmail.com>  
Para: dtsobral@unb.br

15 de fevereiro de 2018 13:09

**Exmo. Senhor  
Prof. Dr. Dejano Tavares Sobral**

Sou Uli Machado Figueiredo, estudante do Curso de Mestrado em Gestão da Universidade Católica Portuguesa - Viseu.

Estou a realizar um estudo intitulado: "*Empowerment Psicológico e Motivação Acadêmica de Estudantes de Enfermagem: impacto no sucesso académico*".

Uma das escalas que pretendo utilizar é a seguinte: "Adaptado de Sobral, D. T. (2003). Motivação do Aprendiz de Medicina: Uso da Escala de Motivação Acadêmica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19 (1), 25-31"

Assim, venho por este meio solicitar autorização de V. Ex.<sup>a</sup> para a utilização da referida escala.

Terei todo o gosto em compartilhar os resultados da investigação.

Desde já agradeço a melhor atenção ao assunto.

Muito obrigada.

Com os melhores cumprimentos.

Uli Figueiredo  
Técnica Superior  
Escola Superior de Saúde de Viseu  
Instituto Politécnico de Viseu - Portugal  
Telm: (+351) 935289270

---

Dejano Tavares Sobral <dtsobral@unb.br>  
Para: Uli Figueiredo <ulifigueiredo@gmail.com>

26 de fevereiro de 2018 18:52

Prezada Uli,

Anexo o questionário solicitando, realçando que sua utilização se restringe ao campo da pesquisa, conforme acertado com Robert E Vallerand - que desenvolveu o instrumento original.

Atenciosamente,

Dejano T Sobral

Universidade de Brasília

---

Dejano T. Sobral  
[Texto das mensagens anteriores oculto]

---

 ESCALA DE MOTIVAÇÃO ACADÊMICA.docx  
19K

### ESCALA DE MOTIVAÇÃO ACADÊMICA

Tradução e adaptação do instrumento ACADEMIC MOTIVATION SCALE, Vallerand R et al., 1992. *Uso exclusivo em pesquisa educacional.*

Sub-escalas da Escala de Motivação Acadêmica	Itens da EMA	Consistência interna (alfa de Cronbach)*
<i>Motivação intrínseca para conhecer</i>	02, 09, 16, 23	0,86
<i>Motivação intrínseca para realização</i>	06, 13, 20, 27	0,82
<i>Motivação intrínseca para vivenciar estímulos</i>	04, 11, 18, 25	0,74
<i>Motivação extrínseca – identificação</i>	03, 10, 17, 24	0,71
<i>Motivação extrínseca – introyção</i>	07, 14, 21, 28	0,85
<i>Motivação extrínseca – controle externo</i>	01, 08, 15, 22	0,85
<i>Desmotivação</i>	05, 12, 19, 26	0,73

\*N= 1257 (Estudantes de Medicina).

Outros dados enfocando o uso da EMA nestes artigos.

1. Sobral DT. Motivação do aprendiz de Medicina: Uso da Escala de Motivação Acadêmica. *Psicologia - Teoria e Pesquisa*, v. 19 p. 25-31, 2003.
2. Sobral DT. What kind of motivation drives medical students' learning quests? *Medical Education* v. 38 p. 950-957, 2004.
3. Sobral DT. Autodeterminação da motivação em alunos de Medicina: relações com motivos de escolha da opção e intenção de adesão ao curso. *Revista Brasileira de Educação Médica* v. 32: p. 56-65, 2008.
4. Sobral DT. Padrão de motivação e desfechos de progresso acadêmico: Estudo longitudinal com estudantes de Medicina. *ETD – Educação Temática Digital, Campinas*, v. 10, n.esp., p. 228-248, 2009.

Referências recentes da literatura internacional (sobre o uso do instrumento).

- Kusurkar R, Croiset G, Ten Cate O. Implications of gender differences in motivation among medical students. *Medical Teacher* v. 35, p. 173-174, 2013.
- Del-Ben CM, Machado VF, Madisson MM, Resende TL, Valério FP, Troncon LEA. Relationship between academic performance and affective changes during the first year at medical school. *Medical Teacher* v. 35, p. 404-410, 2013.

*Motivação do Aprendiz em Medicina*

**Anexo**

**Por que venho à universidade?**

*Participante:*

*Matrícula:*

Usando a escala<sup>1</sup> abaixo, indique – por favor – em que extensão cada um dos itens corresponde, atualmente, a uma das razões porque você vem à Universidade.

	Nenhuma correspondência	Pouca correspondência	Moderada correspondência	Muita correspondência	Total correspondência		
	1	2	3	4	5	6	7
1. Porque preciso do diploma, ao menos, a fim de conseguir uma ocupação bem remunerada, no futuro							1 2 3 4 5 6 7
2. Porque sinto satisfação e prazer enquanto aprendo coisas novas							1 2 3 4 5 6 7
3. Porque acho que a formação universitária ajuda a me preparar melhor para a carreira que escolhi							1 2 3 4 5 6 7
4. Porque gosto muito de vir à universidade							1 2 3 4 5 6 7
5. Honestamente, não sei; acho que estou perdendo meu tempo na universidade							1 2 3 4 5 6 7
6. Pelo prazer que sinto quando supero a mim mesmo nos estudos							1 2 3 4 5 6 7
7. Para provar a mim mesmo que sou capaz de completar o curso							1 2 3 4 5 6 7
8. A fim de obter um emprego de prestígio, no futuro							1 2 3 4 5 6 7
9. Pelo prazer que sinto quando descubro coisas novas que nunca tinha visto ou conhecido antes							1 2 3 4 5 6 7
10. Porque o curso me capacitará, no final, a entrar no mercado de trabalho de uma área que eu gosto							1 2 3 4 5 6 7
11. Porque, para mim, a universidade é um prazer							1 2 3 4 5 6 7
12. Já tive boas razões para isso; agora, entretanto, eu me pergunto se devo continuar							1 2 3 4 5 6 7
13. Pelo prazer que sinto quando supero a mim mesmo em alguma de minhas realizações pessoais							1 2 3 4 5 6 7
14. Por causa do fato que me sinto importante quando sou bem sucedido na universidade							1 2 3 4 5 6 7
15. Porque quero levar uma boa vida no futuro							1 2 3 4 5 6 7
16. Pelo prazer que tenho em ampliar meu conhecimento sobre assuntos que me atraem							1 2 3 4 5 6 7
17. Porque isso me ajudará a escolher melhor minha orientação profissional							1 2 3 4 5 6 7
18. Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes							1 2 3 4 5 6 7
19. Não atino (percebo) porque venho à universidade e, francamente, não me preocupo com isso							1 2 3 4 5 6 7
20. Pela satisfação que sinto quando estou no processo de realização de atividades acadêmicas difíceis							1 2 3 4 5 6 7
21. Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente							1 2 3 4 5 6 7
22. A fim de ter uma boa remuneração no futuro							1 2 3 4 5 6 7
23. Porque meus estudos permitem que continue a aprender sobre muitas coisas que me interessam							1 2 3 4 5 6 7
24. Porque eu creio que a formação universitária aumentará minha competência como profissional							1 2 3 4 5 6 7
25. Pela euforia que sinto quando leio sobre vários assuntos interessantes							1 2 3 4 5 6 7
26. Não sei; não entendo o que estou fazendo na universidade							1 2 3 4 5 6 7
27. Porque a universidade me permite sentir uma satisfação pessoal na minha busca por excelência na formação							1 2 3 4 5 6 7
28. Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ter sucesso nos meus estudos							1 2 3 4 5 6 7

☞ Diante do exposto, assinalo com um traço na linha abaixo o grau de minha motivação global para prosseguir nos estudos de Medicina ☞  
 0 \_\_\_\_\_ 100

1 R.J. Vallerand e cols. (1992). Adaptação em 02/98 (DTS). Universidade de Brasília - Medicina.



### **ANEXO 3**



**COMISSÃO DE ÉTICA ESCOLA SUPERIOR DE SAÚDE DE VISEU**  
**FORMULÁRIO PARA A AVALIAÇÃO ÉTICA DE PROJECTOS**



Estudante(s)	Uli Machado Figueiredo
Orientador(es)	Célia Ribeiro
Curso	Curso de Mestrado em Gestão da Universidade Católica Portuguesa, Viseu
No âmbito de	Da Dissertação
Identificação do Estudo/Projecto	<i>EMPOWERMENT PSICOLÓGICO E MOTIVAÇÃO ACADÉMICA DE ESTUDANTES DE ENFERMAGEM: IMPACTO NO SUCESSO ACADÉMICO</i>
Número do Projecto	4/2018
Data de submissão	16 de fevereiro de 2018
Relator	Ernestina Silva
A presidente da CE da ESSV	<i>Ernestina Barboza Alves</i>

**PARECER nº 4/2018**

<b>X</b>	<b>PARECER ÉTICO FAVORÁVEL</b> (A proposta é eticamente aceitável)	<b>MOTIVOS:</b>
	<b>PARECER ÉTICO CONDICIONADO A AVALIAÇÃO</b> (sujeito ao cumprimento de requisitos éticos)	<b>MOTIVOS:</b> <i>(ver requisitos)</i>
	<b>PARECER ÉTICO NÃO FAVORÁVEL</b> (como tal, o projecto não pode ser avaliado)	<b>MOTIVOS:</b>

**REQUISITOS:**

na

**RECOMENDAÇÕES:**

*As informações obtidas durante este estudo são anónimas e o processo de recolha de dados deve assegurar a anonimização.*

*O tratamento e armazenamento dos dados devem igualmente assegurar que os participantes não possam ser identificados.*

*Os dados deverão ser armazenados num computador protegido por uma palavra passe.*

*Os dados recolhidos para o presente estudo são de uso exclusivo do investigador e devem ser utilizados exclusivamente pelos investigadores envolvidos no estudo.*

**"FOLLOW-UP"/MONITORIZAÇÃO ÉTICA**

*Na sua opinião, seria necessário uma monitorização Ética durante a implementação do projecto?*

Não  Sim

Motivos (obrigatório se SIM):

O tempo apropriado (obrigatório se SIM):

### QUESTÕES ÉTICAS 1: SERES HUMANOS

Esta investigação envolve participantes humanos?

Não  Sim  Não aplicável

São voluntários para investigação social ou ciências humanas?

Não  Sim  Não aplicável

São pessoas incapazes de dar consentimento informado?

Não  Sim  Não aplicável

São indivíduos ou grupos vulneráveis?

Não  Sim  Não aplicável

São crianças ou menores de idade?

Não  Sim  Não aplicável

São pacientes?

Não  Sim  Não aplicável

São voluntários adultos e saudáveis para estudos médicos?

Não  Sim  Não aplicável

Esta investigação envolve intervenções físicas sobre os participantes do estudo?

Não  Sim  Não aplicável

Envolve técnicas invasivas?

Não  Sim  Não aplicável

Envolve colheita de amostras biológicas?

Não  Sim  Não aplicável

#### REQUISITOS – SERES HUMANOS

Devem ser fornecidos os detalhes sobre os procedimentos e critérios que serão usados para identificar/recrutar participantes da investigação.

Não  Sim  Não aplicável  já fornecido  detalhes adicionais

Devem ser fornecidas informações detalhadas sobre os procedimentos de consentimento informado, que serão implementados.

Não  Sim  Não aplicável  já fornecido  detalhes adicionais

O investigador deve clarificar se serão envolvidas crianças e /ou adultos incapazes de dar consentimento informado e em caso afirmativo, deve fornecer uma justificação para esta participação.

Não  Sim  Não aplicável  já fornecido  detalhes adicionais

O investigador deve esclarecer como será assegurado o assentimento no caso de crianças e/ou adultos incapazes de dar consentimento informado.

Não  Sim  Não aplicável  já fornecido  detalhes adicionais

O investigador deve clarificar se pessoas/grupos vulneráveis serão envolvidos.

Não  Sim  Não aplicável  já fornecido  detalhes adicionais

Devem ser fornecidos detalhes sobre as medidas tomadas para evitar o risco de aumentar a vulnerabilidade/estigmatização de indivíduos/grupos.

Não  Sim  Não aplicável  já fornecido  detalhes adicionais

O investigador deve clarificar se serão usados procedimentos físicos invasivos.

Não  Sim  Não aplicável  já fornecido  detalhes adicionais

Detalhes sobre a política a implementar no caso de descobertas acidentais no decorrer da investigação devem ser fornecidas

Não  Sim  Não aplicável  já fornecido  detalhes adicionais

### QUESTÕES ÉTICAS 3: PROTECÇÃO DE DADOS PESSOAIS

Esta investigação envolve a recolha/tratamento de dados pessoais?

Não  Sim  Não aplicável

Envolve a recolha e/ou tratamento de dados pessoais sensíveis (por exemplo, saúde, estilo de vida sexual, etnia, opinião política, religiosa...)?

Não  Sim  Não aplicável

Envolve o processamento de informação genética?

Não  Sim  Não aplicável

Envolve rastreamento ou a observação dos participantes?

Não  Sim  Não aplicável

Envolve o processamento de dados pessoais recolhidos anteriormente (uso secundário)?

Não  Sim  Não aplicável

#### REQUISITOS – PROTECÇÃO DE DADOS PESSOAIS

Devem ser apresentadas cópias de aprovação para a recolha de dados pessoais pela autoridade competente - CNPD.

Não  Sim  Não aplicável  já fornecido  detalhes adicionais

Devem ser fornecidas informações detalhadas sobre os procedimentos que serão implementados para a recolha, armazenamento, protecção, retenção e/ou destruição e a confirmação de que estes estão em conformidade com a legislação nacional e da EU.

Não  Sim  Não aplicável  já fornecido  detalhes adicionais

No caso da utilização de dados que não estão publicamente disponíveis, o investigador deve apresentar as autorizações pertinentes.

Não  Sim  Não aplicável  já fornecido  detalhes adicionais

#### QUESTÕES ÉTICAS 4: OUTRAS QUESTÕES ÉTICAS

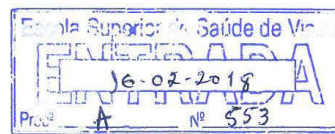
Existem outras questões éticas que devem ser tomadas em consideração? Por favor especifique

Não  Sim  Não aplicável  já fornecido  detalhes adicionais



Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior  
Instituto Politécnico de Viseu

**ESCOLA SUPERIOR DE SAÚDE DE VISEU**



Exmo. Sr.  
Presidente da Escola Superior de Saúde de Viseu  
Professor Doutor Carlos Pereira  
Rua D. João Crisóstomo Gomes de Almeida nº 102  
3500-843 Viseu

**ASSUNTO: PEDIDO DE PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA SOBRE O ESTUDO/INVESTIGAÇÃO**

O orientador/docente Célia Ribeiro - UCP Viseu e o estudante Uli Machado Figueiredo do Curso de Mestrado em Gestão da Universidade Católica Portuguesa no âmbito da unidade curricular de Dissertação vêm solicitar a V. Exa. se digne submeter o pedido do estudo/investigação sobre o tema "Empowerment Psicológico e Motivação Académica de Estudantes de Enfermagem: impacto no sucesso académico" à apreciação da Comissão de Ética da ESSH a fim de ser emitido parecer.

Para o efeito junta-se em anexo 1 o modelo "Dados do Projeto de Investigação" e em anexo 2 o instrumento de recolha de dados

Nota: Nos casos de dados pessoais sensíveis, nomeadamente os dados de saúde, dados genéticos, dados da vida privada e/ou dados relativos à raça ou etnia, o tratamento só é permitido quando se verificarem as condições de legitimidade constantes do n.º 2 do art. 7º da Lei nº 67/98 (LPD) pelo que deve fazer prova de ter essa autorização.

Com os melhores cumprimentos,

Data Viseu, 16 de fevereiro de 2018.

Pede Deferimento

A Comissão de Ética  
16/2/2018  
CPR

O orientador/docente  
O estudante

Na resposta indicar a «nossa referência». Em cada ofício tratar só de um assunto



Ministério da Educação e Ciência  
Instituto Politécnico de Viseu

**ESCOLA SUPERIOR DE SAÚDE DE VISEU**

**DADOS DO PROJETO DO ESTUDO/INVESTIGAÇÃO**

**Nome do estudante** Uli Machado Figueiredo

**Nome do Orientador** Prof.ª Doutora Célia Ribeiro

**Curso** Mestrado em Gestão-Univ. Católica Portuguesa-Viseu **Ano** 2.º ano **Semestre**

**No âmbito da Unidade Curricular de** Dissertação

**Tema do Estudo/Investigação** Empowerment Psicológico e Motivação Académica de Estudantes de Enfermagem: impacto no sucesso académico

**Objetivo principal do Estudo/Investigação** O objetivo deste estudo é conhecer a motivação e o empowerment psicológico dos estudantes de Enfermagem e verificar a sua relação com o sucesso académico em função das variáveis sociodemográficas e académicas

**Finalidade/Benefícios que resultarão do estudo** Considerarmos relevante conhecermos a motivação académica e o empowerment psicológico dos estudantes de Enfermagem e analisarmos se estas variáveis têm impacto no sucesso académico

**Tipo de instrumento de colheita de dados** Questionário

**Metodologia para a recolha de dados** A recolha de dados será efetuada em sala de aula nas instalações da Escola Superior de Saúde de Viseu. Os instrumentos serão entregues aos Senhores Professores Coordenadores de cada semestre para que sejam aplicados aos estudantes do Curso de Enfermagem, do 1.º ao 8.º semestre. Não estabelecerei contacto direto com os estudantes.

**Participantes/Sujeitos a incluir** Estudantes do 1.º ao 4.º ano do Curso de Enfermagem

**Local/Serviços/Instituição onde decorre o estudo** Escola Superior de Saúde de Viseu

**Período de colheita de dados** Semana de 26 de fevereiro a 2 de março de 2018

**A informação a prestar aos participantes ou tutores legais sobre a finalidade do estudo, os detalhes relevantes e benefícios e/ou riscos eventuais vai ser dada em moldes simples, concretos, compreensíveis e adequada ao nível de compreensão. Assinale o que se aplica:**

- As informações são prestadas oralmente

- De acordo a Recomendação N.º 3/2014 as informações são prestadas por escrito

(Neste caso deve anexar modelo de consentimento informado).

Declaro que me comprometo a respeitar a integridade científica na recolha de dados e na elaboração do trabalho, declaro ainda que me comprometo a obter o consentimento informado dos participantes/sujeitos a incluir e a salvaguardar a anonimização e a confidencialidade dos dados colhidos.




Data 16-02-2018



Ministério da Educação e Ciência  
Instituto Politécnico de Viseu

**ESCOLA SUPERIOR DE SAÚDE DE VISEU**

  
\_\_\_\_\_  
O(s) estudante(s)

## **ANEXO 4**





UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA  
CENTRO REGIONAL DE VISEU  
**Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais**  
Mestrado em Gestão

Exmo.(a) Senhor(a)

No âmbito do Curso de Mestrado em Gestão, a realizar na Universidade Católica Portuguesa, encontro-me a desenvolver a minha dissertação sobre “ *Empowerment* Psicológico e Motivação Académica de Estudantes de Enfermagem: impacto no sucesso académico”.

O objetivo deste estudo é conhecer a motivação e o *empowerment* psicológico dos estudantes de Enfermagem e verificar a sua relação com o sucesso académico em função das variáveis sociodemográficas e académicas. Assim, com o presente questionário, pretende-se conhecer a sua opinião acerca dos temas *empowerment*, motivação e sucesso académico.

A sua colaboração através do preenchimento deste questionário, que demorará cerca de 10 minutos, reveste-se de particular importância.

Solicitamos que expresse a sua opinião pessoal na certeza que será mantido o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos, pois os investigadores consagram o dever de sigilo profissional.

Agradecemos a sua colaboração neste estudo.

Viseu, fevereiro de 2018.

Uli Machado Figueiredo

## I. DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS E ACADÉMICOS

1. **Sexo:**  Masculino  Feminino
2. **Idade:** \_\_\_\_\_ anos
3. **É natural de ?**  
 Concelho de Viseu  Distrito de Viseu  Nem um nem outro
4. **Estado civil:** \_\_\_\_\_
5. **Escolaridade do pai:** \_\_\_\_\_
6. **Escolaridade da mãe:** \_\_\_\_\_
7. **Ano que frequenta:** \_\_\_\_\_ ano \_\_\_\_\_ semestre
8. **Ano em que começou os estudos na ESSV:** \_\_\_\_\_
9. **Média dos últimos anos/semestres que frequentou:**  
a) 1.º ano/1.º semestre: \_\_\_\_\_  
b) 1.º ano/2.º semestre: \_\_\_\_\_  
c) 2.º ano/3.º semestre: \_\_\_\_\_  
d) 2.º ano/4.º semestre: \_\_\_\_\_  
e) 3.º ano/5.º semestre: \_\_\_\_\_  
f) 3.º ano/6.º semestre: \_\_\_\_\_  
g) 4.º ano/7.º semestre: \_\_\_\_\_  
h) 4.º ano/8.º semestre: \_\_\_\_\_
10. **Estatuto Estudante:**  
 Normal  Trabalhador-Estudante  Outro: \_\_\_\_\_
11. **Experiência profissional:**  
 Nenhuma  Emprego a tempo inteiro, menos de 1 ano  
 Estágio  Emprego a tempo inteiro, mais de 1 ano  
 Part-time  Outra: \_\_\_\_\_
12. **Desempenhou ou desempenha alguma atividade em associações/organizações da ESSV?**  
 Sim  Não
13. **Frequentou ou frequenta algum programa de mobilidade internacional de estudantes (e.g., ERASMUS)?**  
 Sim  Não
-

**II. ESCALA DE EMPOWERMENT PSICOLÓGICO**

**Spreitzer (1995). Traduzido, Adaptado e Validado para a população portuguesa por Teixeira, Nogueira & Alves (2016).**

Responda às seguintes questões, colocando um X no quadrado correspondente, tendo em conta o seu grau de concordância, em que:

**A.** Discordo Plenamente; **B.** Discordo Fortemente; **C.** Discordo; **D.** Nem Discordo/Nem Concordo; **E.** Concordo; **F.** Concordo Fortemente; **G.** Concordo Plenamente

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>	<b>G</b>
1. Estou confiante das minhas capacidades em realizar o meu estudo							
2. O estudo que faço é importante para mim							
3. Tenho autonomia suficiente para determinar como organizo o meu estudo							
4. O meu impacto naquilo que acontece na minha Universidade é grande							
5. As minhas atividades curriculares são, pessoalmente, importantes para mim							
6. Tenho um grande controlo sobre o que acontece na minha Universidade							
7. Posso decidir por mim mesmo como proceder para realizar o meu estudo							
8. Preocupo-me realmente com aquilo que faço no meu estudo							
9. O meu estudo é importante para desenvolver competências							
10. A Universidade tem boas condições para que possa realizar o meu estudo de forma confortável							
11. O domínio das competências são necessárias no ambiente académico							
12. A minha opinião é relevante na tomada de decisões no meu grupo de estudo							
13. O estudo que faço tem significado para mim							
14. Tenho uma influência significativa sobre o que acontece na minha Universidade							
15. Ao longo das aulas desenvolvi conhecimentos e estou confiante para realizar as/os frequências/exames							
16. Tenho a possibilidade de utilizar a iniciativa pessoal na realização do meu estudo							

### III. ESCALA DE MOTIVAÇÃO ACADÊMICA

Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Senécal & Vallières (1992). Traduzido, Adaptado e Validado para a população brasileira por Sobral, (2003).

#### POR QUE VENHO À UNIVERSIDADE?

Usando a escala abaixo, indique por favor para cada item, o algarismo que corresponde, atualmente, a uma das razões porque ingressou na Universidade.

Nenhuma Correspondência	Muito Pouca Correspondência	Pouca Correspondência	Alguma Correspondência	Moderada Correspondência	Muita Correspondência	Total Correspondência
1	2	3	4	5	6	7

Nº	Item	Extensões						
		1	2	3	4	5	6	7
1.	Porque preciso do diploma, para conseguir um trabalho bem remunerado, no futuro							
2.	Porque sinto satisfação e prazer enquanto aprendo coisas novas							
3.	Porque acho que a formação universitária ajuda a preparar-me melhor para a profissão que escolhi							
4.	Porque gosto muito de vir à Universidade							
5.	Honestamente não sei; acho que estou a perder o meu tempo na Universidade							
6.	Pelo prazer que sinto quando supero a mim mesmo nos estudos							
7.	Para provar a mim mesmo que sou capaz de completar o curso							
8.	A fim de obter um emprego de prestígio, no futuro							
9.	Pelo prazer que sinto quando descobro coisas novas que nunca tinha visto ou conhecido antes							
10.	Porque o curso me capacitará, no final, a entrar no mercado de trabalho numa área que eu gosto							
11.	Porque, para mim, a Universidade é um prazer							
12.	Já tive boas razões para vir à Universidade: agora, pergunto-me a mim mesmo se devo continuar							
13.	Pelo prazer que sinto quando supero a mim mesmo em alguma das minhas realizações pessoais							
14.	Por causa do fato que me sinto importante quando sou bem-sucedido na Universidade							
15.	Porque quero levar uma boa vida no futuro							
16.	Pelo prazer que tenho em ampliar o meu conhecimento sobre assuntos que me atraem							
17.	Porque a Universidade me ajudará a escolher melhor a minha orientação profissional							
18.	Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes							
19.	Não percebo porque venho à Universidade e, francamente, não me preocupo com isso							

20.	Pela satisfação que sinto quando estou no processo de realização de atividades acadêmicas difíceis								
21.	Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente								
22.	A fim de obter uma boa remuneração, no futuro								
23.	Porque os meus estudos permitem que continue a aprender sobre muitas coisas que me interessam								
24.	Porque eu creio que a formação universitária aumentará a minha competência como profissional								
25.	Pela alegria que sinto quando leio assuntos interessantes								
26.	Não sei; não entendo o que estou a fazer na Universidade								
27.	Porque a universidade permite-me sentir uma satisfação pessoal na minha procura por excelência na formação								
28.	Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ter sucesso nos meus estudos								

Muito obrigada pela sua colaboração!

Uli Machado Figueiredo