



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

CENTRO REGIONAL DE VISEU

Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais

Mestrado em Gestão – Especialização em Gestão de Negócios

*EMPOWERMENT PSICOLÓGICO E MOTIVAÇÃO ACADÉMICA DE ESTUDANTES
DO ENSINO SUPERIOR UNIVERSITÁRIO*

Ana Sofia Saraiva Caramelo

Orientadora: Prof. Doutora Célia Ribeiro

Viseu, outubro 2017



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

CENTRO REGIONAL DE VISEU

Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais

*EMPOWERMENT PSICOLÓGICO E MOTIVAÇÃO ACADÉMICA DE ESTUDANTES
DO ENSINO SUPERIOR UNIVERSITÁRIO*

Dissertação apresentada a Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de
Mestre em Gestão, Especialização em Gestão de Negócios

Ana Sofia Saraiva Caramelo

Orientadora: Prof. Doutora Célia Ribeiro

Visu, outubro 2017

"Determinação, coragem e auto confiança são fatores decisivos para o sucesso. Se estamos possuídos por uma inabalável determinação, conseguiremos superá-los. Independentemente das circunstâncias, devemos ser sempre humildes, recatados e despidos de orgulho."

(Dalai Lama)

AGRADECIMENTOS

A elaboração desta dissertação dependeu do apoio e do incentivo de um elevado número de pessoas. A todas estas apresento os meus sinceros agradecimentos.

Em primeiro lugar gostaria de agradecer à Professora Doutora Célia Ribeiro pela disponibilidade e ajuda prestada ao longo de todo este trabalho de investigação.

Ao Professor Doutor Paulo Pereira pela ajuda prestada na análise dos dados recolhidos para este estudo.

Aos meus familiares que me apoiaram e incentivaram durante todo o meu percurso académico.

Aos meus colegas de mestrado pelo companheirismo e apoio.

Por fim deixo um agradecimento a todos os estudantes que colaboraram no preenchimento dos questionários.

RESUMO

A Universidade é um espaço de excelência, onde os estudantes podem frequentar o curso que gostam e onde encontrarão colegas e professores que são elementos fundamentais para a sua integração, motivação e, conseqüente, sucesso académico.

O presente estudo teve, assim, como principal objetivo: conhecer as percepções sobre a motivação académica e o *empowerment* psicológico dos estudantes da Universidade Católica Portuguesa de Viseu, bem como a sua relação.

O tipo de investigação realizado foi de cariz quantitativo, descritivo, transversal e correlacional, em que foram aplicadas a Escala de *Empowerment* Psicológico e a Escala de Motivação Académica (EMA) a uma amostra constituída por 88 estudantes que frequentavam as licenciaturas em gestão e em ciências biomédicas, o Mestrado em Gestão e o Mestrado Integrado em Medicina Dentária, no ano letivo de 2016/2017.

Os resultados obtidos evidenciam uma relação positiva e significativa entre *empowerment* psicológico e motivação académica, que os estudantes se encontram em geral motivados no seu percurso académico e percecionam um *empowerment* psicológico moderadamente elevado.

Assim, consideramos que para potenciar o *empowerment* psicológico e a motivação académica dos estudantes do ensino superior é importante que os professores auxiliem os estudantes a se tornarem mais autónomos e responsáveis no e pelo seu processo de aprendizagem, tornem as aulas mais dinâmicas e interativas, promovam o trabalho de grupo, façam com que os conteúdos programáticos das disciplinas sejam mais interessantes e pertinentes para a sua vida profissional futura.

Palavras-chave: Estudantes do Ensino Superior Universitário; *Empowerment* Psicológico; Motivação Académica

ABSTRACT

The University is a space of excellence, where students can attend the course they like and where they will find colleagues and teachers who are fundamental elements for their integration, motivation and, consequently, academic success.

The main objective of the present study were: to understand the perceptions about the academic motivation and the psychological empowerment of the students of the Universidade Católica Portuguesa de Viseu, as well as their relationship.

The type of research was quantitative, descriptive, cross and correlational, in which the Psychological Empowerment Scale and Academic Motivation Scale (EMA) were applied to a sample of 88 students who attended the courses in Management and in Biomedical Sciences, the Master in Management and the Integrated Masters in Dental Medicine, in the academic year 2016/2017.

The results obtained show a positive and significant relationship between psychological empowerment and academic motivation that the students are generally motivated in their academic course and perceive a moderately high psychological empowerment.

Thus, we consider that to enhance the psychological empowerment and the academic motivation of students in higher education it is important that teachers help students become more autonomous and responsible on and by their learning process, make the lessons more dynamic and interactive, to promote the group, make the syllabus of subjects more interesting and relevant to your future professional life.

Keywords: University Higher Education Students; Psychological Empowerment; Academic Motivation

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	17
------------------	----

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPITULO 1 – EMPOWERMENT	21
1. Origem e Conceito de <i>Empowerment</i>	21
2. Conceito de <i>Empowerment</i> Psicológico.....	23
3. Antecedentes do <i>Empowerment</i> Psicológico	24
4. Características Individuais Associadas com o <i>Empowerment</i> Psicológico	26
5. Consequências do <i>Empowerment</i> Psicológico.....	26
6. <i>Empowerment</i> na Educação	27
CAPITULO 2 – MOTIVAÇÃO	29
1. Conceito de Motivação	29
2. Motivação Intrínseca e Extrínseca	30
3. Teorias da Motivação.....	31
4. Teorias de Conteúdo (Gerais)	32
4.1. A Hierarquia das Necessidades de Maslow – 1954.....	32
4.2. A Teoria dos Motivos de McClelland - 1961	34
5. Teorias de Conteúdo (Organizacionais).....	34
5.1. Teoria Bifatorial de Herzberg - 1959	34
5.2. Modelo das Características da Função de Hackman e Oldham - 1980	35
6. Teorias de Processo (Gerais)	38
6.1. Teoria da Equidade de Adams - 1960	38
6.2. Modificação do Comportamento Organizacional (ModCO) de Luthans e Kreitner – 1975	39
7. Teorias de Processo (Organizacionais).....	40
7.1 A Teoria da Definição de Objetivos de Locke e Latham - 1975.....	40
7.2. Teoria das Expectativas de Vroom - 1964	41
8. Teoria da Autodeterminação de Ryan e Deci - 1981	42
9. Motivação Académica	44

PARTE II - INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

CAPITULO 3 – METODOLOGIA	49
---------------------------------------	----

1. Enquadramento da Investigação	49
2. Problemática	49
3. Objetivos	50
4. Hipóteses de Investigação	51
5. Tipo de Investigação	51
6. Variáveis	52
7. Amostra.....	52
8. Instrumentos de Recolha de Dados.....	58
8.1. Dados Sociodemográficos e Académicos.....	58
8.2. <i>Empowerment</i> Psicológico	59
8.3. Motivação Académica	59
8.4. Análise de Consistência Interna de Escalas: <i>Alpha de Cronbach</i>	59
9. Procedimentos.....	64
CAPITULO 4 – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	65
1. Análise Descritiva	67
2. Análise Inferencial	74
2.1. Apresentação dos Testes de Hipóteses	75
3. Discussão dos Resultados	113
CONCLUSÃO	117
BIBLIOGRAFIA.....	119
ANEXOS.....	127
ANEXO I.....	129
ANEXO II	133
ANEXO III.....	137

ÍNDICE DE FIGURAS E QUADROS

Figura 1. Pirâmide das Necessidades de Maslow (Cunha et al., 2016).....	33
Figura 2. O Modelo das Características da Função (Cunha et al., 2016, p. 134).....	36
Figura 3. A tradução matemática da teoria da equidade (Cunha et al., 2016, p. 139)	39
Figura 4. Continuum de autodeterminação (Adaptado de Gagné & Deci, 2005, p. 336)	43
Quadro 1. Uma taxonomia das teorias da motivação (Cunha et al., 2016, p. 121).....	32
Quadro 2. Medidas de Tendência Central e Dispersão, Correlação Item/Total e Consistência Interna do PEI (Teixeira, Nogueira, & Alves, 2016, p. 30)	61

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Distribuição dos participantes em função do género.....	53
Tabela 2. Mínimo e máximo de idade.....	53
Tabela 3. Distribuição dos participantes em função da idade.....	54
Tabela 4. Distribuição dos participantes em função da naturalidade.....	54
Tabela 5. Distribuição dos participantes em função da Licenciatura ou Mestrado que frequentam.....	55
Tabela 6. Distribuição dos participantes em função do ano que frequenta.....	55
Tabela 7. Ano em que os participantes começaram os estudos na UCP.....	56
Tabela 8. Distribuição dos estudantes em função do estatuto estudante.....	56
Tabela 9. Distribuição dos participantes em função da experiência profissional.....	57
Tabela 10. Desempenho ou não dos estudantes em alguma atividade em associações/organizações da UCP.....	57
Tabela 11. Distribuição dos participantes em função de terem frequentado ERASMUS.....	58
Tabela 12. Coeficiente de fidelidade da dimensão "Sentido".....	60
Tabela 13. Coeficiente de fidelidade da dimensão "Competência".....	60
Tabela 14. Coeficiente de fidelidade da dimensão "Autodeterminação".....	60
Tabela 15. Coeficiente de fidelidade da dimensão "Impacto".....	61
Tabela 16. Coeficiente de fidelidade da subescala "Motivação intrínseca para saber".....	62
Tabela 17. Coeficiente de fidelidade da subescala "Motivação intrínseca para realização"....	62
Tabela 18. Coeficiente de fidelidade da subescala "Motivação intrínseca para vivenciar estímulo".....	62
Tabela 19. Coeficiente de fidelidade da subescala "Motivação extrínseca - introjeção".....	63
Tabela 20. Coeficiente de fidelidade da subescala "Motivação extrínseca - controle externo".....	63
Tabela 21. Coeficiente de fidelidade da subescala "Desmotivação".....	63
Tabela 22. Coeficientes de intercorrelação das subescalas da Escala de Motivação Académica (EMA) em amostra de estudantes de medicina (N=299) (Sobral, 2003, p. 27).....	64
Tabela 23. Estatísticas descritivas referentes à escala do <i>empowerment</i> psicológico.....	68
Tabela 24. Estatísticas descritivas referentes às dimensões da escala do <i>empowerment</i> psicológico.....	70
Tabela 25. Estatísticas descritivas referentes à escala da motivação académica.....	71
Tabela 26. Estatísticas descritivas referentes às subescalas da EMA.....	74
Tabela 27. Teste correlação de <i>Pearson</i> para verificar se existe uma relação positiva e significativa entre <i>empowerment</i> psicológico e a motivação académica.....	75
Tabela 28. Estatísticas descritivas entre a variável <i>empowerment</i> psicológico e o género dos inquiridos.....	78
Tabela 29. Teste de hipóteses à igualdade das variâncias e teste T para a igualdade das médias.....	80
Tabela 30. Teste correlação de <i>Person</i> entre a variável <i>empowerment</i> psicológico e idade dos inquiridos.....	81
Tabela 31. Estatísticas descritivas entre a variável <i>empowerment</i> psicológico e licenciatura ou mestrado.....	83
Tabela 32. Teste <i>ANOVA</i> entre a variável <i>empowerment</i> psicológico e licenciatura ou mestrado.....	84

Tabela 33. Estatísticas descritivas entre a variável empowerment psicológico e experiência profissional	85
Tabela 34. Teste <i>ANOVA</i> entre a variável empowerment psicológico e experiência profissional	88
Tabela 35. Estatísticas descritivas entre a variável motivação académica e género dos inquiridos.....	89
Tabela 36. Teste de hipóteses à igualdade de variâncias e teste T para a igualdade das médias	91
Tabela 37. Teste de <i>Pearson</i> entre a variável motivação académica e idade dos inquiridos... 93	
Tabela 38. Estatísticas descritivas entre a variável motivação académica e licenciatura ou mestrado	96
Tabela 39. Teste <i>ANOVA</i> entre a variável motivação académica e licenciatura ou mestrado .	99
Tabela 40. Teste de <i>Scheffe</i> entre as subescalas da EMA e a variável licenciatura ou mestrado	100
Tabela 41. Homogeneidade do subconjunto da subescala "Motivação intrínseca para saber"	104
Tabela 42. Homogeneidade do subconjunto da subescala "Motivação intrínseca para realização"	105
Tabela 43. Homogeneidade do subconjunto da subescala "Motivação intrínseca para vivenciar estímulo"	105
Tabela 44. Homogeneidade do subconjunto da subescala "Motivação extrínseca - identificação"	106
Tabela 45. Homogeneidade do subconjunto da subescala "Motivação extrínseca - introjeção	106
Tabela 46. Homogeneidade do subconjunto da subescala "Motivação extrínseca - controle externo"	107
Tabela 47. Homogeneidade do subconjunto da subescala "Desmotivação"	107
Tabela 48. Estatísticas descritivas entre a variável motivação académica e experiência profissional.....	109
Tabela 49. Teste <i>ANOVA</i> entre a variável motivação académica e experiência profissional	112

INTRODUÇÃO

O *empowerment* psicológico é visto como os sentimentos de um indivíduo e as perceções de impacto em resultados organizacionais que são baseados na resposta psicológica do indivíduo para o seu ambiente de trabalho (Kraimer et al., 1999).

A motivação académica centra-se na vida escolar dos estudantes e nas motivações e desmotivações destes.

É essencial no nível e na qualidade da aprendizagem e no desempenho dos estudantes (Guimarães, 2004).

Como o nosso estudo se centra no ensino superior universitário, formulamos a seguinte questão de investigação: Qual a relação entre motivação académica e *empowerment* psicológico em estudantes do ensino superior universitário?

Partindo desta questão, estabelecemos os seguintes objetivos para a nossa investigação: conhecer as perceções sobre o *empowerment* psicológico dos estudantes do ensino superior da Universidade Católica Portuguesa de Viseu e sobre a motivação académica; conhecer a relação entre *empowerment* psicológico e motivação académica; verificar se o *empowerment* psicológico e a motivação académica variam em função do género, idade, licenciatura ou mestrado e experiência profissional.

O tipo de investigação é quantitativo, descritivo, transversal e correlacional, com uma amostra constituída por 88 estudantes do ensino superior da Universidade Católica Portuguesa de Viseu que frequentavam a Licenciatura em Gestão, a Licenciatura em Ciências Biomédicas, o Mestrado em Gestão e o Mestrado Integrado em Medicina Dentária, no ano letivo 2016/2017.

Face ao exposto, estruturamos o nosso trabalho em duas partes: a parte teórica e a parte empírica.

A parte teórica é constituída pelo capítulo sobre o *empowerment*, onde abordamos a origem e o conceito de *empowerment*, o conceito de *empowerment* psicológico, os antecedentes, características individuais e consequências do *empowerment* psicológico e o *empowerment* na educação, e pelo capítulo sobre a motivação, onde abordamos o conceito de motivação, a motivação intrínseca e extrínseca, as teorias da motivação e a motivação académica.

A parte empírica é constituída pelo capítulo da metodologia, onde apresentamos o enquadramento da investigação, a problemática, os objetivos, as hipóteses de investigação, o tipo de investigação, a amostra, as variáveis, os instrumentos de recolha de dados e os

procedimentos, e pelo capítulo da apresentação, análise e discussão dos resultados, onde apresentamos a análise descritiva e inferencial dos dados da nossa investigação, e por fim a discussão dos resultados.

Finalizamos o presente trabalho com a apresentação das conclusões, limitações e sugestões para futuras investigações.

PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPITULO 1 – EMPOWERMENT

Este capítulo destina-se a conhecer melhor o conceito de *empowerment* e *empowerment* psicológico. Também apresentamos o tema do *empowerment* na educação, que consiste em os alunos e os professores desenvolverem competências para crescerem a nível de conhecimentos e competências.

1. Origem e Conceito de *Empowerment*

Segundo Carvalho (2004, p. 1090), a palavra *empowerment* tem vários sinónimos, “como empoderamento, apoderamento ou emancipação”. Ao analisar estes sinónimos detalhadamente, podemos verificar que há diversas interpretações, para os mesmos. Ou seja, “apoderar” é sinónimo de dar posse, e que “emancipar” significa por sua vez “tornar livre, independente”. A ausência do termo “empoderamento” na língua portuguesa e a variedade de significados do termo “apoderamento” salientam a dificuldade de realizar a tradução fidedigna de “empowerment” para o nosso idioma (Carvalho, 2004). Assim, optamos por utilizar no estudo em questão o termo *empowerment*.

Empowerment é um conceito que teve início nos Estados Unidos da América, no final da década de 70 (Fazenda, s.d) e envolve noções de diferentes campos de conhecimento. Segundo Carvalho (2004, p. 1090), este conceito tem como origem “as lutas pelos direitos civis, no movimento feminista e na ideologia da ação social presentes nas sociedades dos países desenvolvidos na segunda metade do século XX”.

A palavra *empowerment* pode ser compreendida como a consolidação político-organizacional de uma determinada coletividade que procura modificar a realidade local e desenvolvê-la social e economicamente a partir de ações solidárias e colaborativas em proveito de interesses comuns (Friedman, 1992, citado por Gomes & Papaléo, 2016).

O *empowerment* é uma abordagem que permite transmitir o poder de decisão, autonomia e participação dos colaboradores na gestão das organizações. Os colaboradores têm direito a contribuir nas decisões estratégicas, com o objetivo de melhorar o desempenho da organização. É uma alternativa para o padrão tradicional de gestão. O novo padrão está focado na desburocratização, na descentralização, na flexibilização e na inovação (Cunningham &

Hyman, 1999; Herrenkohl et al., 1999; Pfeiffer & Dunlop, 1990; Wilkinson, 1998, citados por Rodrigues & Santos, 2004).

Resumindo o que foi dito, no primeiro padrão do *empowerment*, os colaboradores fazem um esforço permanente para atingirem os objetivos fixados pela organização, para que esta tenha lucros positivos. Neste caso, as condições de trabalho e a satisfação no trabalho são descuradas.

No segundo padrão, as condições de trabalho e a satisfação no trabalho são fatores importantes para os colaboradores se sentirem mais motivados, felizes e conseguirem produzir mais de uma forma eficaz e eficiente. Aqui, os colaboradores também podem desenvolver as suas aptidões físicas e psicológicas, para assim haver um crescimento da organização e do colaborador. Os poderes absolutos que os principais responsáveis da organização tinham a seu cargo, passam a ser repartidos pelos vários colaboradores, e há uma redução ou eliminação de regras ou medidas coercivas.

Assim, quanto maior for a autonomia dos colaboradores, maior é a motivação para o trabalho, a autoestima e também a adaptação à mudança. Assim, existe uma maior satisfação no trabalho, o que leva a um maior entusiasmo para o trabalho e a um maior envolvimento. Se estas condições forem bem-sucedidas, verifica-se que existe uma redução do stress no trabalho, na rotatividade e no absentismo, o que permite aos colaboradores alcançar um maior compromisso com a organização (Holdsworth & Cartwright, 2003; Lin, 2002; Menon, 1995; Rafiq & Ahmed, 1998; Ueno, 2008; Wilkinson, 1998; Yagil, 2006).

Por outro lado, Ueno (2008, p. 1330) afirma que “os baixos níveis de remuneração podem diminuir o tipo de pessoas que se candidatam ao trabalho, não permitindo assim atrair os profissionais mais qualificados”.

Segundo Lashley (2002, citado por Sampaio, 2013, p. 35), “as empresas que pagam baixos salários, investem pouco na formação e apostam no trabalho temporário ou aceitam elevados níveis de *turnover*¹, resultando em pessoal de contacto não formado nem motivado para compreender os clientes”.

Posto isto, segundo Martin e Adams (1999, citados por Ueno, 2008, p. 1323), “a falta de experiência, formação, motivação ou supervisão por parte dos colaboradores, pode levar a tomar decisões que não são desejáveis para uma organização e também para o cliente”.

¹ É um conceito frequentemente utilizado na área de Recursos Humanos (RH) para designar a rotatividade de pessoal numa organização, ou seja, as entradas e saídas de funcionários em determinado período de tempo.

Quando a gestão de topo e as chefias intermédias não apoiam o *empowerment*, este por sua vez, não contribui para o bom desempenho organizacional. Ou seja, a responsabilidade da gestão de topo, a eliminação da hierarquia e a formação das chefias intermédias, são fatores importantes para que o *empowerment* seja implementado com êxito (Chebat & Kollias, 2000; Ueno, 2008).

2. Conceito de *Empowerment* Psicológico

O *empowerment* psicológico pode ser definido em vários aspetos, tais como, a perceção de controlo que as pessoas têm sobre a própria vida, a compreensão, a aceitação dos princípios do grupo, a colaboração e entreaajuda com os outros. A definição de estratégias de enfrentamento e a tomada de decisões concretas sobre qualquer situação são outros dois aspetos realmente importantes. É essencial realçar que o *empowerment* tem uma referência contexto, dado que as pessoas podem experimentar em qualquer área da vida, mas não necessariamente em todos eles (trabalho, família e sócio-político) (Paulhus, 1983).

No *empowerment* psicológico, os sentimentos de um indivíduo e as perceções de impacto em resultados organizacionais são baseados na resposta psicológica do indivíduo para o seu ambiente de trabalho (Kraimer et al., 1999).

As informações sobre missão e desempenho, recompensas por desempenho positivo, baixa ambiguidade de papéis, assim como o forte apoio sociopolítico, forte acesso à informação e clima de trabalho participativo, são alguns antecedentes que estão associados a sentimentos positivos de *empowerment* psicológico (Spreitzer, 1995, 1996).

O *empowerment* psicológico está relacionado com o aumento da motivação intrínseca da tarefa, apresentada num conjunto de quatro conhecimentos que refletem a orientação do indivíduo para o seu papel de trabalho: significado, competência, autodeterminação e impacto (Thomas & Velthouse, 1990).

- **Significado.** Importância de uma meta ou propósito de trabalho, decidido em relação aos próprios ideais ou padrões de um indivíduo (Thomas & Velthouse, 1990). Este também envolve um ajuste entre os requisitos de um papel de trabalho e crenças, valores e comportamentos (Brief & Nord, 1990, Hackman & Oldham, 1980, citados por Spreitzer, 1995).

- **Competência.** É quando um indivíduo tem a capacidade de realizar atividades com habilidade (Gist, 1987). A competência é similar ao domínio pessoal ou à expectativa de execução do esforço (Bandura, 1989).
- **Autodeterminação.** Enquanto a competência é um domínio do comportamento, a autodeterminação é a sensação de um indivíduo ter escolha em começar e regular as ações (Deci, Connell & Ryan, 1989, citados por Spreitzer, 1995). Esta por sua vez também reflete a autonomia na iniciação e continuidade dos comportamentos e processos de trabalho (Bell & Staw, 1989, citado por Spreitzer, 1995; Spector, 1986).
- **Impacto.** É quando o indivíduo tem posição para influenciar os resultados estratégicos, administrativos ou operacionais no trabalho (Ashforth, 1989, citado por Spreitzer, 1995). O impacto é diferente do locus de controlo, ou seja, enquanto o primeiro é influenciado pelo contexto de trabalho, o segundo é uma personalidade global caracterizada que permanece em várias situações (Wolf & Robertshaw, 1982, citados por Spreitzer, 1995).

Os quatro conhecimentos são argumentados para combinar aditivamente e para criar uma construção global de *empowerment* psicológico. Assim, a falta de um único conhecimento irá deflacionar, embora não elimine completamente, o grau geral de *empowerment*. Assim, pode-se dizer que representam um “conjunto quase completo ou suficiente de conhecimentos” para uma melhor compreensão do *empowerment* psicológico (Thomas & Velthouse, 1990).

3. Antecedentes do *Empowerment* Psicológico

A autoestima e locus de controlo podem ser antecedentes à capacitação, porque moldam como os indivíduos se veem em relação aos seus ambientes de trabalho. O contexto de trabalho também é uma hipótese para influenciar o sentimento de *empowerment* de um indivíduo. Existem algumas práticas de gestão que podem ser consideradas como antecedentes do *empowerment*. As duas primeiras práticas envolvem o compartilhamento de informações, tais como, a autoestima, o locus de controlo e a informação e a terceira envolve a estrutura de recompensas (Lawler, 1986; Kanter, 1989, citados por Spreitzer, 1995).

De seguida são apresentadas de forma detalhada.

- **Autoestima.** A autoestima está relacionada com o *empowerment*. Os indivíduos que têm uma alta estima é provável que estendam os seus sentimentos de mérito próprio para um trabalho específico de competência (Bandura, 1977).
- **Locus de Controlo.** O locus de controlo também está relacionado com o *empowerment*. As pessoas acreditam que o locus de controlo determina o que acontece nas suas vidas (Rotter, 1966, citado por Spreitzer, 1995). Os indivíduos com um locus de controlo interno sobre a vida em geral estão mais aptos em moldar os seus ambientes de trabalho, e conseqüentemente sentem-se mais capacitados. No locus de controlo externo, o comportamento é fortemente influenciado por um sistema dominante.
- **Informação.** Segundo Kanter (1989, citado por Spreitzer, 1995, p. 1447), para ter poder, as organizações devem “disponibilizar mais informações para mais pessoas em mais níveis, através de mais dispositivos”. Existem dois tipos específicos de informação que são críticos para o *empowerment*: informações sobre a missão de uma organização e informações sobre o desempenho (Lawler, 1992, citado por Spreitzer, 1995). O primeiro tipo é importante porque ajuda a criar um raciocínio de significado e propósito (Conger & Kanungo, 1988) e a capacidade de um indivíduo aumenta quando faz ou influencia as decisões que estão adequadamente alinhadas com os objetivos e missão da organização (Lawler, 1992, citado por Spreitzer, 1995). Relativamente às informações sobre o desempenho, as pessoas têm de ter noção quando as unidades de trabalho estão bem realizadas, para assim se fazer e influenciar as decisões de manter e melhorar o desempenho no futuro. Este tipo de informação é importante para fortalecer o sentido de competência e acreditar que é uma parte valiosa de uma organização.
- **Recompensas.** Um sistema de incentivos que recompensa o desempenho é outra variável de contexto de trabalho considerada crítica para o *empowerment* (Bowen & Lawler, 1992, citados por Spreitzer, 1995). Para ser empoderador, um sistema de recompensas deve reconhecer a contribuição individual (Lawler, 1986, citado por Spreitzer, 1995). As recompensas baseadas no desempenho individual são importantes para o *empowerment*. Estes incentivos individuais reforçam o *empowerment* ao reconhecer e reforçar as competências pessoais e proporcionar aos indivíduos incentivos para participarem e afetarem os processos de tomada de decisão no trabalho.

4. Características Individuais Associadas com o *Empowerment* Psicológico

Há duas características individuais associadas com o *empowerment* psicológico, tais como, os traços positivos de autoavaliação e capital humano e gênero.

De seguida, vou explicar melhor cada uma delas.

- **Traços positivos de autoavaliação.** Segundo Judge e Hurst (2007, citados por Seibert et al., 2011, p. 984), “a autoavaliação pode influenciar as situações nas quais os indivíduos se selecionam”. Em primeiro lugar, os indivíduos com uma alta autoavaliação procuram papéis que sejam desafiadores e também procuram organizações ou empregos que tenham uma maior oportunidade de experiência. Em segundo lugar, estes mesmos indivíduos experimentam emoções mais positivas e bem-estar subjetivo (Judge, Erez, Bono, & Thoreson, 2002, citados por Seibert et al., 2011), e também têm mais probabilidades de escolher metas auto-concordantes (Judge et al., 2005, citados por Seibert et al., 2011).

Os objetivos auto-concordantes estão associados à motivação intrínseca e são consistentes com os ideais, interesses e valores duradouros do indivíduo (Sheldon & Elliot, 1999). Os indivíduos que têm uma alta autoavaliação estão mais aptos a sentirem-se psicologicamente habilitados e assim escolherem objetivos intrinsecamente significativos no trabalho.

- **Capital humano e gênero.** Existem algumas variáveis do capital humano, tais como o nível de escolaridade, a idade e a posse de trabalho, que refletem as capacidades produtivas de alguém (Becker, 1964, citado por Seibert et al., 2011). A capacidade de agir e ter um impacto positivo no local de trabalho são dois indicadores chave que se encontram positivamente associados aos níveis mais elevados de capital humano. Finalmente, o gênero encontra-se numa base exploratória, com o objetivo de descobrirem se existe ou não diferenças confiáveis no *empowerment*.

5. Consequências do *Empowerment* Psicológico

No *empowerment* é importante que os colaboradores tomem iniciativas, abracem riscos, simulem inovações e promovam a inovação.

A relação entre a eficácia e a inovação nos papéis complexos e pouco definidos dos gestores é importante para o estudo do *empowerment* psicológico (Bowen & Lawler, 1992, citados por Spreitzer, 1995).

A eficácia da gestão tem a ver com o grau em que um gestor atende ou excede as expectativas da função de trabalho. Posto isto, os gestores habilitados são competentes e aptos para influenciar os seus empregos e ambientes de trabalho de forma significativa, assim como são vocacionados a executar proativamente as suas responsabilidades de trabalho, como por exemplo, antecipar problemas e agir de forma independente. Desta forma são vistos como eficazes. Segundo Thomas e Velthouse (1990, citados por Spreitzer, 1995, p. 1448), “o *empowerment* aumentará a concentração, a iniciativa e a resiliência e desta forma também aumentará a eficácia gerencial”.

As dimensões individuais do *empowerment* referidas anteriormente estão relacionadas com os comportamentos conducentes à eficácia gerencial. Segundo Kanter (1983, citado por Spreitzer, 1995, p. 1448), “o significado resulta num alto comprometimento e concentração de energia”. A competência decorre de um esforço e persistência em situações desafiadoras (Gecas, 1989), enfrentamento e altas expectativas de metas (Ozer & Bandura, 1990) e alto desempenho (Locke et al., 1984). A autodeterminação resulta na aprendizagem, no interesse na atividade e resiliência diante da adversidade (Deci & Ryan, 1987, citados por Spreitzer, 1995). Finalmente o impacto está associado com uma ausência de retirada de situações difíceis e alto desempenho (Ashforth, 1990).

6. *Empowerment* na Educação

O *empowerment* educacional consiste no desenvolvimento, pelos vários intervenientes escolares, nomeadamente alunos e professores, de determinadas competências para assim crescerem a nível de conhecimentos. Desta forma, serão capazes de abordar ou resolver os próprios problemas que possam eventualmente surgir no dia a dia da escola. Um indivíduo capacitado pode atuar sobre uma situação ou aperfeiçoá-la de forma positiva através das suas habilidades e conhecimentos. Assim, a escola deve facultar aos alunos oportunidades de desenvolvimento e demonstrações de competência (Frymier, 1987, citado por Kimwary et al., 2014).

Uma mudança nas atitudes e crenças dos professores é também fundamental para que os alunos tenham uma melhoria na aprendizagem e desenvolvam um sentido de empoderamento. “Uma mudança de atitude conduz ao aumento da motivação intrínseca, onde esta é essencial para que se produza um ambiente capacitado” (Harpell & Andrews, 2010, citados por Kimwarey et al., 2014, p. 52).

Maeroff (1988, citado por Kimwarey et al., 2014, p. 52) sugere que “o empoderamento começa com a dinamização do estatuto dos professores, onde são tratados como profissionais e onde mantêm o controlo sobre a sua própria prática e também sobre as decisões que afetam as suas próprias salas de aula”. Para este autor, um aumento de conhecimento e a oportunidade de colaborar com os colegas são outros fatores que são fundamentais para o empoderamento dos professores e, conseqüentemente, dos alunos.

CAPITULO 2 – MOTIVAÇÃO

Este capítulo destina-se a conhecer melhor o conceito de motivação e dos vários tipos de teorias. Também apresentamos o tema da motivação acadêmica que se centra na vida escolar dos estudantes, nas suas motivações e desmotivações.

1. Conceito de Motivação

Na literatura, existem inúmeras definições de motivação, que passamos a apresentar, segundo vários autores.

“O conjunto de forças energéticas que têm origem quer no indivíduo quer fora dele, e que dão origem ao comportamento de trabalho, determinando a sua forma, direção, intensidade e duração” (Pinder, 1998, citado por Cunha et al., 2016, p. 119).

“O conjunto de processos que iniciam, dirigem e mantêm o comportamento humano focado no alcance de algum objetivo” (Greenberg & Baron, 2003, citados por Cunha et al., 2016, p. 119).

“As forças psicológicas internas de um indivíduo que determinam a direção do seu comportamento, o seu nível de esforço e a sua persistência face aos obstáculos” (George & Jones, 1999, citados por Cunha et al., 2016, p. 119).

“O termo motivação está relacionado com três questões fundamentais relativas à regulação do comportamento: o que energiza a ação; como ela é direcionada; em que medida ela é voluntariamente controlada” (Deci, 1992, citado por Cunha et al., 2016, p. 119).

“Os mecanismos psicológicos reguladores da direção, intensidade e persistência das ações não devidas somente a diferenças individuais de capacidade ou forças ambientais que forçam a ação” (Kanfer, 1995, citado por Cunha et al., 2016, p. 119).

“As forças que atuam sobre e dentro do indivíduo, que iniciam e dirigem o seu comportamento” (Sims et al., 1993, citados por Cunha et al., 2016, p. 119).

“A motivação é encarada como uma espécie de força interna que emerge, regula e sustenta todas as nossas ações mais importantes. Contudo, é evidente que motivação é uma experiência interna que não pode ser estudada diretamente” (Vernon, 1973, p. 11, citados por Todorov et al., 2005, p. 120).

“Motivação: o termo geral que descreve o comportamento regulado por necessidade e instinto com respeito a objetivos” (Deese, 1964, p. 404, citado por Todorov et al., 2005, p. 122).

“Sempre que sentimos um desejo ou necessidade de algo, estamos em um estado de motivação. Motivação é um sentimento interno é um impulso que alguém tem de fazer alguma coisa” (Rogers, Ludington & Graham, 1997, p. 2, citados por Todorov et al., 2005, p. 123).

Como podemos observar, as definições têm em comum o facto da motivação influenciar o comportamento das pessoas no seu dia-a-dia e no ambiente de trabalho. Quer isto dizer que uma pessoa motivada está mais feliz, mais predisposta a ajudar os outros, no ambiente de trabalho consegue produzir mais, de forma eficaz e atingir os objetivos mais facilmente.

2. Motivação Intrínseca e Extrínseca

A motivação pode ser dividida em intrínseca e extrínseca.

Enquanto a motivação intrínseca “refere-se aos comportamentos de trabalho que são estimulados pelo entusiasmo que o trabalho em si mesmo suscita naquele que o executa” (Cunha et al., 2016, p. 120), a motivação extrínseca diz respeito aos comportamentos “que as pessoas levam a cabo com o objetivo de obter alguma recompensa material ou social ou para evitar alguma forma de punição” (Cunha et al., 2016, p. 120).

Segundo Deci e Ryan (2000, citados por Guimarães & Bzuneck, 2002, p. 1), “a motivação intrínseca é o fenómeno que melhor representa o potencial positivo da natureza humana, sendo vista como a base para o crescimento, integridade psicológica e coesão social”. Neste tipo de motivação os indivíduos procuram desafios para exercitar as próprias capacidades, mas também praticam determinadas atividades por estas serem interessantes e geradoras de satisfação.

A motivação intrínseca tende a manter-se ao longo do tempo e a motivação extrínseca tende a desaparecer assim que seja retirado o fator motivador externo.

Ambas as motivações são importantes. Por exemplo, um colaborador pretende ser bem remunerado pela tarefa que está a executar com muita motivação.

Compete aos líderes não reduzir a motivação intrínseca dos colaboradores quando esta está presente. De seguida, apresentamos algumas práticas de liderança que têm esse efeito, de acordo com os autores Cunha et al. (2016).

- Dizer aos colaboradores que o trabalho é, principalmente, um meio para obter um salário;
- Um trabalho bem executado não é reconhecido;
- Criar ambientes de comando e controlo;
- O desenvolvimento dos colaboradores não é promovido;
- Comunicar pouco e mal;
- Ignorar os problemas de mau desempenho e não atuar sobre eles;
- O trabalho em equipa não é promovido;
- Não escutar nem envolver os outros.

No contexto escolar, um estudante motivado tem uma melhor aprendizagem, gosta de desafios, esforça-se para que os resultados sejam positivos e procura desenvolver novas habilidades de compreensão e de domínio (Guimarães, 2004), já um aluno extrinsecamente motivado executa as atividades para atingir um fim extrínseco, ou seja, ao executar uma tarefa ele pode chegar aos resultados desejados, como ter notas altas, elogios, prémios ou evitar ser punido.

3. Teorias da Motivação

As teorias da motivação têm em conta dois critérios. O primeiro critério distingue as teorias do conteúdo das teorias do processo. O segundo diferencia as teorias gerais sobre a motivação humana das teorias específicas.

Nas teorias de conteúdo a análise dos motivadores, como por exemplo, “o que motiva as pessoas?” é importante para se poder explicar o que é a motivação. As teorias do processo explicam a motivação, através das respostas obtidas às seguintes questões: “como se desenrola o comportamento motivado?”, “Como se cria e sustenta a motivação ao longo do tempo?”, “Qual o processo que conduz as pessoas a aplicarem mais energia e mais esforço na realização das tarefas?” (Cunha et al., 2016, p. 121).

As teorias gerais estão ligadas aos desejos/ambições das pessoas, e que por sua vez não estão centradas exclusivamente no trabalho e no comportamento organizacional. Fazem parte destas teorias, a teoria da hierarquia das necessidades de Maslow e a teoria da equidade de Adams, que abordaremos mais à frente.

“As teorias organizacionais incidem diretamente sobre o comportamento organizacional (CO),...” (Cunha et al., 2016, p. 121). Fazem parte destas teorias, a teoria das características que incide diretamente sobre os conteúdos de trabalho e a teoria da definição de objetivos que foi desenvolvida por Edwin Locke e que se centra nas situações de trabalho (cf. Quadro 1).

	Teorias Gerais	Teorias Organizacionais
Teorias de Conteúdo	<ul style="list-style-type: none">• Teoria da hierarquia das necessidades de Maslow• Teoria dos motivos de McClelland	<ul style="list-style-type: none">• Teoria bifatorial de Herzberg• Teoria das características da função de Hackman e Oldham
Teorias de Processo	<ul style="list-style-type: none">• Teoria da equidade de Adams• Teoria ModCO (modificação do comportamento) de Luthans e Kreitner	<ul style="list-style-type: none">• Teoria da definição de objetivos de Locke e Latham• Teoria das expectativas de Vroom

Quadro 1. Uma taxonomia das teorias da motivação (Cunha et al., 2016, p. 121)

4. Teorias de Conteúdo (Gerais)

Passamos, inicialmente, a caracterizar as teorias de conteúdo que também se podem designar de teorias gerais.

4.1. A Hierarquia das Necessidades de Maslow – 1954

A hierarquia das necessidades de Maslow inclui cinco categorias: fisiológicas, de segurança, sociais ou de amor, de estima e de autorrealização. Maslow dá prioridade às necessidades mais básicas e só depois às mais elevadas. Por exemplo, “estando por satisfazer as necessidades fisiológicas, o indivíduo não se sentirá estimulado pelas necessidades de estima” (Cunha et al., 2016, p. 123). Assim, o homem só depois de satisfazer as necessidades básicas é que poderá satisfazer as necessidades elevadas.

Segundo Robbins (2002, p. 152, citado por Bonetti, 2010, p. 19), “existe uma hierarquia de cinco necessidades [...] e, à medida que cada uma delas é satisfeita, a seguinte torna-se dominante”.

Autores como Chiavenato (2004, citado por Bonetti, 2010), dividem os níveis das necessidades em dois grupos: as necessidades de baixo nível que incluem as necessidades fisiológicas e de segurança e as necessidades de alto nível que incluem as necessidades sociais, de estima e de autorrealização.

As necessidades fisiológicas incluem a fome, a sede, o sexo e o sono.

As necessidades de segurança incluem fatores como, a segurança do corpo, do emprego, de recursos, da moralidade, da família, da saúde e da propriedade.

As necessidades sociais ou de amor referem-se à busca de relacionamentos interpessoais, tais como, a amizade e a família, intimidade sexual e sentimentos recíprocos.

As necessidades de estima referem-se à autoestima, confiança, conquista, respeito dos outros e respeito aos outros.

As necessidades de autorrealização incluem a moralidade, a criatividade, a espontaneidade, a solução de problemas, a ausência de preconceito e a aceitação dos factos (cf. Figura 1).

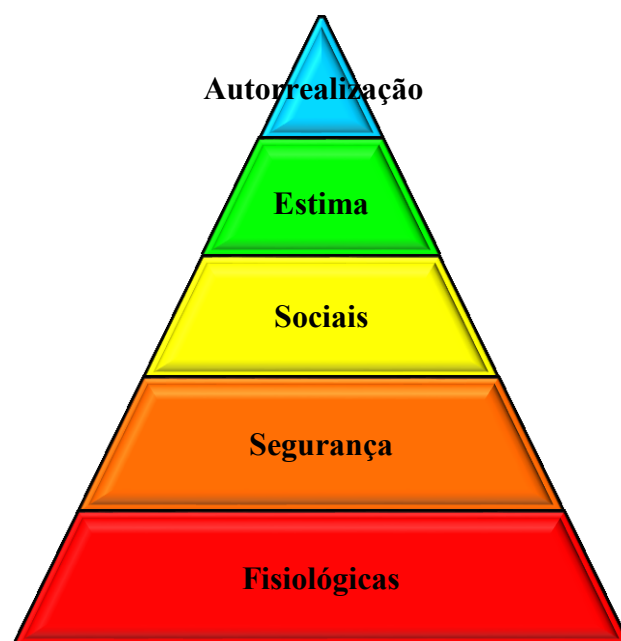


Figura 1. Pirâmide das Necessidades de Maslow (Cunha et al., 2016)

4.2. A Teoria dos Motivos de McClelland - 1961

McClelland identifica três tipos de necessidades ou motivos, tais como, o sucesso, a afiliação e o poder (Cunha et al., 2016).

Os trabalhos de McClelland destacam três tipos de motivos preponderantes: os de sucesso, afiliação e poder (Rego, 2000).

O motivo de sucesso representa uma orientação para a excelência e a procura de *feedback* tendo em conta o melhoramento do desempenho. Neste caso, as pessoas gostam de assumir responsabilidade pessoal pelas atividades que estão a desenvolver e têm maior possibilidade de serem empreendedoras bem-sucedidas.

O motivo de afiliação refere-se ao desenvolvimento e manutenção de bons relacionamentos com os outros. Assim, quando as pessoas se relacionam claramente e tendem a ajudar os outros e são amigáveis, mas também se houver condições de ameaça, estes atuam de forma defensiva e enfurecida.

O motivo de poder consiste em os indivíduos poderem controlar ou influenciar outras pessoas para estabelecer o seu domínio. Estes também se preocupam com o prestígio e exercem funções de gestão e de liderança.

5. Teorias de Conteúdo (Organizacionais)

De seguida, passamos a caracterizar as teorias de conteúdo que também são conhecidas como teorias organizacionais.

5.1. Teoria Bifatorial de Herzberg - 1959

Frederick Herzberg identifica dois grandes tipos de necessidades que as pessoas têm, tais como, as necessidades motivadoras e as necessidades higiénicas.

As necessidades motivadoras são de natureza intrínseca ao trabalho, onde há uma satisfação a longo prazo e também felicidade. Os fatores motivadores incluem aspetos como por exemplo, o sentimento de realização, reconhecimento, trabalho variado e desafiante e desenvolvimento pessoal (Cunha et al., 2016).

As necessidades higiénicas são de natureza extrínseca ao trabalho, onde se pode notar um abrandamento da insatisfação a curto prazo. Assim, referem-se a experiências insatisfatórias em relação a determinadas características das condições de trabalho, não do seu conteúdo mas sim com a tarefa especificamente (Pérez-Ramos, J., 1990). Os fatores higiénicos incluem: a relação com os membros da organização, a supervisão técnica e as condições de trabalho (Cunha et al., 2016).

5.2. Modelo das Características da Função de Hackman e Oldham - 1980

Uma das principais causas de (des)motivação são as características do trabalho (Parker & Wall, 2001, citados por Cunha et al., 2016). O trabalho tem um efeito significativo sobre a motivação dos trabalhadores (Herzberg, 1996, citado por Almeida, 2014). Segundo, Gomes e Borba (2001, p. 268, citados por Santos, 2012, p.13), “os postos de trabalho são potencialmente motivantes ou desmotivantes em função das características, expressas em termos de dimensões”. Um estudo empírico de Houkes e seus colaboradores demonstrou que as características do trabalho estão na base da motivação intrínseca (Houkes et al., 2001, citados por Cunha et al., 2016). Os indivíduos podem ser motivados por via da motivação intrínseca ao desempenharem tarefas bem desenhadas.

São cinco as características do trabalho que contribuem para fazer da função uma fonte de motivação: variedade, identidade, significado, autonomia e *feedback* (cf. Figura 2).

- **Variedade:** Esta característica refere-se ao grau de exigência no que respeita a competências, atividades e conhecimentos diversificados, para a realização de uma determinada tarefa;
- **Identidade:** Refere-se ao grau em que é requerida a execução de um trabalho onde se consegue identificar o princípio e fim e que origina um resultado visível;
- **Significado:** Refere-se ao impacto do trabalho nas vidas dos outros, dentro ou fora da organização, sendo que quanto maior esse impacto maior é o significado do trabalho;
- **Autonomia:** Diz respeito ao grau de independência em termos de planeamento do trabalho e respetiva execução;

- **Feedback:** Refere-se à forma clara como é transmitida a informação aos indivíduos sobre o progresso na execução do seu trabalho e os níveis de desempenho alcançados.

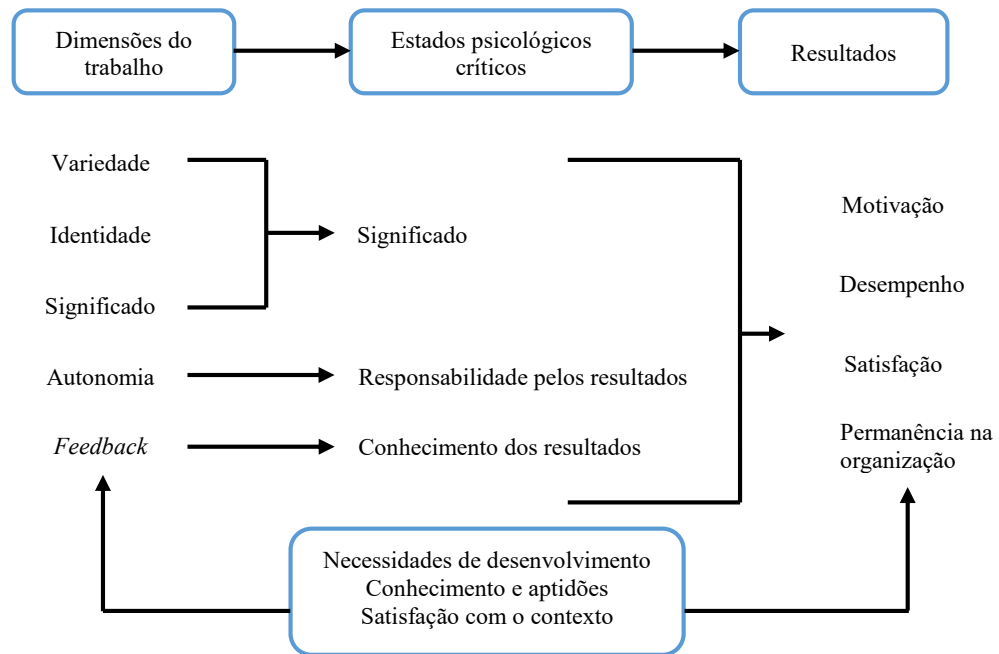


Figura 2. O Modelo das Características da Função (Cunha et al., 2016, p. 134)

O cálculo do potencial motivador da função é representado pela seguinte equação:

$$\text{Potencial motivador} = \frac{\text{Variedade de competências} + \text{Identidade da função} + \text{Significado da função}}{3} \times \text{Autonomia} \times \text{Feedback}$$

O trabalho do indivíduo torna-se útil, importante e com valor quando a variedade, a identidade e o significado estão presentes. Por outro lado, o indivíduo sente-se mais responsável pelos resultados quando a função permite autonomia e também quando são fornecidos *feedbacks* a respeito do desempenho profissional (Hackman & Oldham, 1977, citado por Azevedo, 2012).

Como podemos observar na Figura 2, Hackman e Oldham apontam três estados psicológicos, onde as características da função idealizam um conjunto de efeitos positivos sobre a motivação (Cunha et al., 2016):

- **Significado experimentado:** É o grau em que a pessoa considera o seu trabalho valioso e digno de ser feito e que provém da variedade, identidade e significado da função.
- **Responsabilidade dos resultados:** Diz respeito ao grau em que um indivíduo se sente pessoalmente responsável pelos resultados do trabalho e que provém do grau de autonomia percebido.
- **Conhecimento dos resultados:** Refere-se ao grau em que a pessoa percebe quão eficazmente está a realizar o trabalho. Trata-se da função de *feedback*.

A motivação e a satisfação, os comportamentos e as atitudes dos colaboradores no seu trabalho são influenciados pelos três estados psicológicos (Hackman, 1976, citado por Almeida, 2014).

Segundo Dodd e Ganster (1996, citados por Cunha et al., 2016, p. 135), “os testes do modelo mostram que a presença destas características numa função tende a aumentar a motivação intrínseca, bem como a satisfação geral face ao trabalho”. “As características da função também têm uma influência relevante sobre o bem-estar psicológico” (De Jong et al., 2001, p. 135, citados por Cunha et al., 2016).

As necessidades de crescimento é uma variável importante para que a relação entre as características da função e os resultados dessas características possa ser positiva. Assim, uma função que tem um alto potencial motivador não indica obrigatoriamente uma maior motivação, satisfação e eficácia na ausência desta variável. “Pessoas com maior necessidade de crescimento ou desenvolvimento profissional respondem mais positivamente à presença das cinco características do modelo, obtendo níveis de desempenho elevados” (Graen et al., 1986, citados por Cunha et al., 2016, pp. 135-136).

A capacidade da pessoa para corresponder às exigências do trabalho é outra variável igualmente importante. As pessoas com capacidades inferiores ao requerido podem desempenhar uma tarefa corretamente, por muito motivadas que estejam, mas não conseguem alcançar níveis de desempenho elevados.

Salancik e Pfeffer (1977a, 1978, citados por Cunha et al., 2016) desenvolveram a teoria do processamento social da informação, que ajuda a perceber as razões pelas quais a mesma função pode ser percebida de formas diferentes por diferentes pessoas. Segundo estes autores, “as atitudes e perceções face ao trabalho são construídas socialmente, refletindo informação proporcionada pelos outros (colegas, chefias, clientes)” (Salancik & Pfeffer, 1977a, 1978,

citados por Cunha et al., 2016, p. 136). Para a motivação individual são importantes as características objetivas e subjetivas para o trabalho. Por exemplo, “algumas pessoas valorizam mais a autonomia do que outras, ficando as primeiras mais motivadas do que as segundas por uma função com grande autonomia” (Cunha et al., 2016, p. 136).

Assim, as organizações devem delinear funções com características motivadoras que conjuguem com as características, necessidades e motivações dos indivíduos se desejarem motivar os seus colaboradores.

6. Teorias de Processo (Gerais)

De seguida, passamos a caracterizar as teorias de processo que também se podem designar de teorias gerais.

6.1. Teoria da Equidade de Adams - 1960

A teoria da equidade foi desenvolvida nos anos 1960 por John Stacy Adams e refere-se à justiça no ambiente organizacional.

Esta teoria transmite que os colaboradores comparam os seus contributos para a organização (experiência, esforço, qualificação, qualidades pessoais e lealdade à organização) com o que recebem dela (salários, benefícios, desenvolvimento pessoal, prestígio da função e da empresa, entre outros). Do mesmo modo, “as pessoas avaliam o que dão e o que recebem da organização, e verificam se esse rácio é idêntico ao rácio experimentado por outras pessoas (reais ou imaginadas)” (Cunha et al., 2016, p. 138). Por isso, quando os colaboradores recebem da organização uma compensação justa por se esforçarem dentro da mesma, sentem-se mais motivados.

Há dois tipos de equidade, a equidade interna e a equidade externa. A equidade interna é quando existe uma “comparação com outros membros na mesma organização (um colega de trabalho que executa a mesma função)” (Cunha et al, 2016, p. 138) e a equidade externa existe quando há “uma comparação com pessoas de fora da organização” (comparar a situação de um gerente de um balcão bancário com a de um gerente de um balcão concorrente) (Cunha et al., 2016, p. 138).

Assim, surgem três situações: (1) igualdade de rácios, onde existe uma perceção de equidade; (2) desigualdade de rácios – iniquidade desfavorável, onde os resultados dos outros são superiores aos do indivíduo, mas os contributos são iguais e (3) desigualdade de rácios – iniquidade favorável, onde os ganhos do indivíduo são superiores aos dos outros e os contributos são os mesmos (cf. Figura 3).

Equidade

$$\frac{\text{Resultados recebidos pelo próprio (e.g., salário)}}{\text{Contributos do próprio (e.g., esforço)}} = \frac{\text{Resultados recebidos pelo referente (e.g., salário dos colegas)}}{\text{Contributos do referente (e.g., esforço dos colegas)}}$$

Iniquidade Desfavorável

$$\frac{\text{Resultados recebidos pelo próprio (e.g., salário)}}{\text{Contributos do próprio (e.g., esforço)}} < \frac{\text{Resultados recebidos pelo referente (e.g., salário dos colegas)}}{\text{Contributos do referente (e.g., esforço dos colegas)}}$$

Iniquidade Favorável

$$\frac{\text{Resultados recebidos pelo próprio (e.g., salário)}}{\text{Contributos do próprio (e.g., esforço)}} > \frac{\text{Resultados recebidos pelo referente (e.g., salário dos colegas)}}{\text{Contributos do referente (e.g., esforço dos colegas)}}$$

Figura 3. A tradução matemática da teoria da equidade (Cunha et al., 2016, p. 139)

6.2. Modificação do Comportamento Organizacional (ModCO) de Luthans e Kreitner – 1975

A teoria da modificação do comportamento organizacional conhecida como ModCO e originalmente como OBMod, do inglês *Organizational Behavior Modification*, foi desenvolvida por Luthans e Kreitner em 1975 e as suas raízes fixam-se no condicionamento operante, nomeadamente nos estudos de B. F. Skinner sobre o comportamentalismo radical.

“Esta teoria visa, fundamentalmente, motivar os comportamentos desejados através de uma estratégia de reforço e desmotivar os comportamentos indesejados através de intervenções de extinção ou punição” (Cunha et al., 2016, p. 140).

Para compreendermos melhor esta teoria, é necessário apresentar o conceito de aprendizagem operante, de Skinner, em que este apresenta duas hipóteses para explicar o comportamento:

- 1) Uma resposta que reflete o meio envolvente;
- 2) Uma resposta aprendida que afeta o meio envolvente.

Assim, podemos definir aprendizagem operante como um fenómeno em que através da via do reforço os comportamentos ocasionais tendem a transformar-se em comportamentos frequentes.

Existem quatro tipos de reforço: o reforço positivo que consiste em recompensar o colaborador por um comportamento positivo e que leva à repetição desse mesmo comportamento desejado; o reforço negativo que tem lugar quando se anula uma contingência indesejada devido ao aparecimento do comportamento desejado; a extinção que consiste na eliminação de um reforço positivo de forma a reduzir a frequência de um comportamento indesejado; a punição que consiste em aplicar consequências negativas de forma a diminuir um comportamento indesejado (Cunha et al., 2016).

7. Teorias de Processo (Organizacionais)

De seguida, passamos a caracterizar as teorias de processo que também são conhecidas como teorias organizacionais.

7.1 A Teoria da Definição de Objetivos de Locke e Latham - 1975

A definição de objetivos é uma das mais conhecidas teorias da motivação. Esta teoria estabelece a definição de objetivos e metas que são capazes de produzir níveis de desempenho mais elevados.

Esta teoria apresenta como objetivos eficazes, os objetivos **SMART**, ou seja, *specific* (específicos), *measurable* (mensuráveis), *attainable* (alcançáveis), *realistic* (realistas mas difíceis), *timed* (com prazos). As pessoas devem ser desafiadas com estes objetivos moderadamente difíceis mas alcançáveis e específicos. Este procedimento atua devido aos seguintes pressupostos.

- Orienta a atenção dos indivíduos para ações que levam ao alcance dos objetivos;
- Leva a maiores níveis de esforço;

- Desenvolve planos com o fim de atingir os objetivos;
- Define prazos para a obtenção dos objetivos;
- Conduz ao desenvolvimento de competências para ultrapassar obstáculos ou dificuldades;
- Por serem objetivos com prazos, tendem a diminuir a possibilidade de adiamento ou atraso do desempenho de uma tarefa ou da tomada de uma decisão.

É necessário que as pessoas aceitem os objetivos para que os pressupostos anteriores se verifiquem. Assim, a definição de objetivos apresenta aspectos positivos e aspectos negativos. Os aspectos positivos consistem na participação conjunta na definição dos objetivos, na transmissão de *feedback* e na existência de recompensas. Os aspectos negativos consistem na probabilidade de prejudicar os relacionamentos interpessoais e a cooperação, no foco das pessoas numa meta, que pode desviar a atenção das mesmas para a importância de outros comportamentos relevantes e nos valores éticos que podem ser “suspensos” num determinado período de tempo para que um objetivo possa ser atingido (Cunha et al., 2016).

7.2. Teoria das Expetativas de Vroom - 1964

A teoria das expetativas foi desenvolvida por Vroom e defende que a motivação deve ser explicada em função dos objetivos, das preferências pessoais e das expetativas de atingir esses mesmos objetivos. Assim, o comportamento e o desempenho são considerados como escolhas conscientes e representam uma mais-valia para os indivíduos. Esta teoria engloba três variáveis determinantes da motivação, e são elas, a expetativa, a instrumentalização e a valência.

- A expetativa é a probabilidade de se chegar a um resultado desejado, através do esforço exercido e do desempenho de cada indivíduo.
- “A instrumentalização é o grau em que um resultado facilita o acesso a outro resultado”, como por exemplo, ter “uma boa média de curso pode ser importante para a obtenção de um bom primeiro emprego” (Cunha et al., 2016, p. 146).
- A valência acontece quando um indivíduo atribui valor às recompensas obtidas devido ao resultado do seu desempenho.

Assim, a motivação pode ser representada pela seguinte equação:

$$\text{Motivação} = f(\text{expetativa} \times \text{instrumentalização} \times \text{valência})$$

Isto significa que todos os fatores têm de ser maiores que zero e que nenhum dos fatores pode estar ausente. Se por acaso o valor de algum destes fatores for zero, a motivação será nula.

8. Teoria da Autodeterminação de Ryan e Deci - 1981

A Teoria da Autodeterminação (*Self-Determination Theory* – DST) surgiu em 1981 por Ryan e Deci e tem como objetivo destacar a importância dos recursos internos das pessoas para o desenvolvimento da personalidade e autorregulação comportamental.

Segundo Wehmeyer (1992, citado por Appel-Silva et al., 2010, p. 352), “a autodeterminação representa um conjunto de comportamentos e habilidades que dotam a pessoa da capacidade de ser o agente causal em relação ao seu futuro, ou seja de ter comportamentos intencionais”. Assim, o objeto de estudo centra-se essencialmente nas condições do contexto social que facilitam a saúde psicológica e que a hipótese principal apresenta a noção de que o bem-estar psicológico pode ser alcançado a partir da autodeterminação (Ryan & Deci, 1987, citados por Appel-Silva et al., 2010).

A teoria da autodeterminação “faz uma importante distinção entre duas diferentes questões motivacionais: porque *versus* para que. Qual o objetivo da sua atividade e por que você quer realizar esse objetivo; quais são as razões que o levam ao esforço para atingir esse objetivo?” (Lens, Matos & Vansteenkiste, 2008, p.19, citados por Leal et al., 2013, p. 164).

Para além dos conceitos de motivação intrínseca e motivação extrínseca, a aprendizagem escolar também tem sido estudada. Os alunos intrinsecamente motivados sentem uma satisfação quando realizam atividades diárias e os alunos extrinsecamente motivados são aqueles que estão interessados em receber recompensas externas ou sociais pelo desempenho de uma atividade ou tarefa, gostam de receber elogios, de serem reconhecidos e procuram evitar uma punição (Siqueira & Wechsler, 2006, citados por Leal et al., 2013).

Assim, os estudos atuais dizem que existe uma relação recíproca entre a motivação e a aprendizagem, em que, “a motivação pode produzir um efeito na aprendizagem e no desempenho assim como a aprendizagem pode interferir na motivação” (Siqueira & Wechsler, 2006, p. 22, citados por Leal et al., 2013, p. 164).

Gagné e Deci (2005, citados por Leal et al., 2013) apresentam uma figura designada por “Continuum de Autodeterminação”, o que significa que há uma continuidade entre motivações e que distingue seis tipos de motivação que variam qualitativamente, tendo em conta os quatro tipos de regulação externa comportamental.

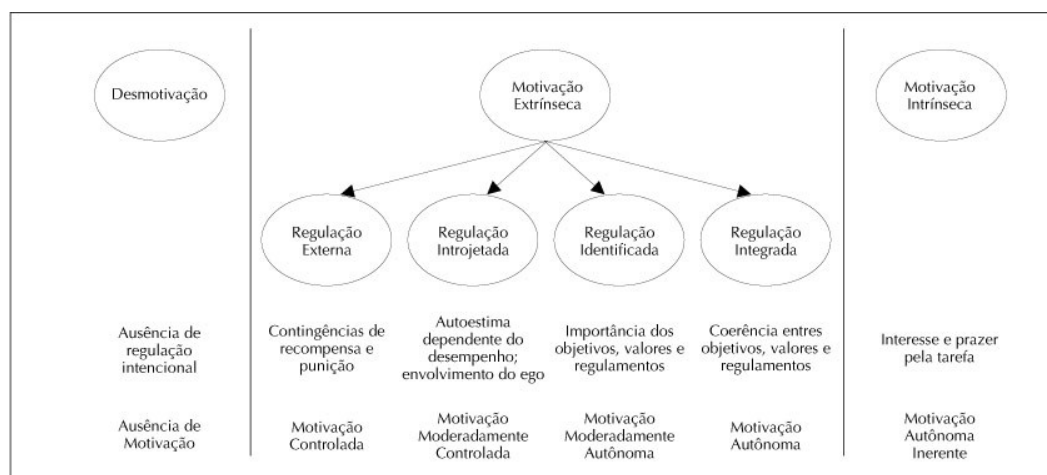


Figura 4. Continuum de autodeterminação (Adaptado de Gagné & Deci, 2005, p. 336)

Como podemos ver na Figura 4, a análise da motivação de um indivíduo está classificada em três grupos, são eles: a desmotivação, motivação extrínseca e motivação intrínseca. A desmotivação é quando o indivíduo tem falta de motivação. O segundo grupo é composto pela motivação extrínseca que está dividida em quatro tipos de regulação comportamental: a) regulação externa, em que a motivação é controlada e onde as pessoas agem para obter recompensas ou evitar punições. Por exemplo, “um aluno pode estar (até mesmo altamente) motivado para estudar na sexta-feira à noite, porque dessa forma a sua mãe permitirá que ele vá a uma festa no sábado à noite (motivação extrínseca e regulamento externo)” (Lens, Matos, & Vansteenkiste, 2008, p. 19, citados por Leal et al., 2013, p. 165); b) regulação introjetada, em que a motivação é moderadamente controlada e onde a autoestima depende do desempenho e há um envolvimento do ego. Por exemplo, “um aluno pode dar o melhor de si na escola, porque os seus pais assim o exigem e não quer desobedecer-lhes, porque senão teria sentimentos de culpa. Dessa forma, ele estuda, porque não quer se sentir culpado” (Lens, Matos, & Vansteenkiste, 2008, p. 19, citados por Leal et al., 2013, p. 165); c) regulação identificada, em que a motivação é moderadamente autônoma e onde o indivíduo adota inconscientemente ideias, valores, regras, hábitos e práticas provenientes de outras pessoas ou grupo social. Por exemplo, “um aluno pode se esforçar ao máximo na escola, porque quer ir para a faculdade e

tornar-se um arquiteto. Ele quer ser um futuro arquiteto. Essa motivação do aluno é instrumental, conseqüentemente, extrínseca, mas se identifica com a razão para estudar” (Lens, Matos, & Vansteenkiste, 2008, p. 19, citados por Leal et al., 2013, p. 165); d) regulação integrada, em que a motivação é autônoma e onde há uma coerência entre os objetivos, valores e regulamentos dos indivíduos. Por fim, o terceiro grupo é composto pela motivação intrínseca em que a motivação é autônoma inerente e onde os indivíduos mostram interesse e prazer quando realizam uma tarefa.

Há um modelo teórico proposto por dois autores cujos nomes são Osborne e Jones (2011, citados por Leal et al., 2013), que liga diretamente a estrutura da automotivação aos resultados acadêmicos. Estes também sugerem algumas estratégias para aumentar não só os resultados acadêmicos mas também a motivação dos alunos, tais como aumentar a autonomia dos alunos, apresentar o uso dos conhecimentos acadêmicos, promover o sucesso e os interesses dos alunos e saber trabalhar em grupo.

9. Motivação Acadêmica

A motivação escolar é essencial no nível e na qualidade da aprendizagem e no desempenho dos estudantes (Guimarães, 2004). Segundo Locatelli, Bzuneck e Guimarães (2007, p. 269), “a motivação escolar é afetada pela percepção de instrumentalidade”. Quando o aluno tem um alto conhecimento de instrumentalidade de que o desempenho escolar influencia um futuro pessoal, a motivação é maior e os resultados acadêmicos são melhores (Locatelli, Bzuneck, & Guimarães, 2007). Assim, um estudante motivado tem uma melhor aprendizagem, gosta de desafios, esforça-se para que os resultados sejam positivos e procura desenvolver novas habilidades de compreensão e de domínio (Guimarães, 2004). Por outro lado, os alunos desmotivados são aqueles que têm uma atitude muito negativa quanto ao futuro pessoal (Locatelli, Bzuneck, & Guimarães, 2007), que estudam pouco, aprendem pouco, não gostam muito de desafios ou quando consideram que as aulas e as matérias são desinteressantes.

Desinteresse, desatenção e indisciplina, são alguns fatores que levam ao absentismo, à reprovação e à desistência da escola (INEP & UNESCO, 2007).

O excesso de motivação também pode trazer cansaço e alta ansiedade, o que pode prejudicar a memória, o raciocínio, o desempenho e a própria aprendizagem (Bzuneck, 2009, citado por Crestani, 2015).

A questão motivacional, talvez pode explicar por que razão alguns estudantes gostam e aproveitam a vida escolar, ao desenvolver conhecimentos e competências através da aprendizagem, e que outros apresentem desinteresse pelas tarefas, realizando-as só por obrigação, e assim não disfrutarem grande parte da vida escolar (Lourenço & Paiva, 2010).

Contudo, os professores devem dar os conteúdos relevantes, apresentando-os de forma atrativa e que sejam de fácil assimilação para que os alunos estejam interessados e que exponham as suas dúvidas, durante a aula (Almeida, 2012). Também há casos, em que os professores dão aulas em salas com um grande número de alunos e conseqüentemente, não conseguem tirar dúvidas individualmente (Brophy, 1999, citado por Almeida, 2012).

Considera-se que os alunos estão mais motivados nas aulas práticas e mais desmotivados nas aulas teóricas. Nas aulas práticas, os alunos costumam estar mais atentos, porque fazem exercícios práticos para perceberem melhor a matéria que estão a dar naquele momento, enquanto nas aulas teóricas, os professores limitam-se a dar a matéria, e os alunos a ouvir. Neste caso, no início da aula, os alunos estão mais atentos, e com o passar das horas, já não prestam tanta atenção. Também, em muitas ocasiões, os alunos tiram poucas anotações das aulas e estudam somente quando se aproximam as/os frequências/exames (Almeida, 2012). Se o objetivo do aluno for passar de ano, este dedica-se mais aos estudos, tem uma melhor aprendizagem e conseqüentemente tira boas notas (Paiva & Boruchovitch, 2010). Consoante os resultados das primeiras avaliações, os alunos mantêm-se ou não motivados para continuar a sua trajetória (Almeida, 2012).

Surgiram estudos de vários autores de forma a avaliar a motivação no ensino superior, onde elaboram e validam escalas ou questionários.

Yamauchi (1980, citado por Leal et al., 2013) desenvolveu uma escala que permite medir os motivos relacionados com o desempenho académico e que incluiu uma amostra de 299 estudantes universitários.

Palenzuela (1987, citado por Leal et al., 2013) preparou um estudo de maneira a desenvolver um questionário espanhol que avalie dois fatores, a motivação intrínseca e a autodeterminação.

Shah (1988, citado por Leal et al., 2013) desenvolveu uma escala de motivação para o desempenho tendo em conta quatro fatores de necessidade, sendo eles, a motivação para o desempenho, para outros tipos de desempenho como o vocacional, social e de habilidades e para o sucesso académico.

Vallerand, Blais, Briere e Pelletier (1989, citados por Leal et al., 2013) desenvolveram uma escala que validaram em francês como *Echelle de Motivation en Education (EME)*, onde foi traduzida para uma versão portuguesa com o nome de Escala de Motivação Acadêmica (EMA) em que mostra as propriedades psicométricas deste instrumento e que tinha como objetivo medir a motivação para a educação tendo em conta 746 universitários. O estudo efetuado concluiu que a EMA apresentou uma consistência interna com níveis satisfatórios e com estabilidade temporal, bem como propriedades fortes, fortalecendo a validade fatorial (Vallerand et al., 1992).

A Escala de Motivação Acadêmica é constituída por 28 itens que estão subdivididos em sete subescalas constituídas por três tipos de motivação intrínseca (para saber, ou seja fazer algo pelo prazer; para experimentar sensações; e para a realização), três tipos de motivação extrínseca (regulação externa; regulação introjetada; e regulação identificada) e finalmente pela desmotivação. Os 28 itens apresentam as razões pelas quais os estudantes querem vir para a Universidade.

Na segunda parte do nosso trabalho apresentamos o estudo empírico que aborda a relação entre o *empowerment* psicológico e a motivação académica.

PARTE II – INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

CAPITULO 3 – METODOLOGIA

Neste capítulo apresentamos o enquadramento da investigação, a problemática, os objetivos, as hipóteses de investigação, o tipo de investigação, a amostra, os instrumentos utilizados para a recolha dos dados e os procedimentos seguidos para a concretização da presente investigação.

1. Enquadramento da Investigação

A investigação científica é um dos métodos de aquisição de conhecimentos mais rigoroso e mais aceitável, porque estipula um processo racional (Fortin, 2009). Segundo a referida autora, “este método de aquisição de conhecimentos é dotado de um poder descritivo e explicativo dos factos, dos acontecimentos e dos fenómenos” (p.17). A aplicação de métodos objetivos e rigorosos na investigação é importante para chegarmos ao problema que pretendemos investigar (Tuckman, 2000, citado por Gomes, 2014).

O processo de investigação abrange três fases: a fase concetual, a fase metodológica e a fase empírica (Fortin, 2009). Como já abordámos a fase concetual, vamos de seguida apresentar a fase metodológica do nosso estudo.

2. Problemática

“Um problema de investigação é uma situação que necessita de uma solução, de um melhoramento ou de uma modificação” (Adebo, 1974, citado por Fortin, 2009, p. 48).

Segundo Fortin (2009, p. 48), os passos prévios à escolha de um problema de investigação são:

1. Escolher um domínio ou um tema que suscite interesse da parte do investigador;
2. Enunciar uma questão de investigação preliminar que representa a interrogação face ao domínio em estudo;
3. Considerar os tipos de questões pivôs;

4. Determinar o tipo de questão de investigação em relação ao estado dos conhecimentos no domínio escolhido;
5. Proceder a uma análise crítica da questão que conduzirá ao seu enunciado final.

Importa referir que ao ingressarem na Universidade, os estudantes começam uma nova etapa da sua vida. Alguns estudantes mudam de cidade para tirarem o curso que gostam, há um ambiente novo, novos professores, novos colegas, disciplinas e metodologias de ensino e aprendizagem diferentes. Estes fatores levam a que os estudantes estejam mais ou menos motivados. A compreensão, a aceitação dos princípios do grupo, a colaboração e entreajuda com os colegas e professores também são importantes.

O *empowerment* psicológico pode estar relacionado com o aumento da motivação intrínseca da tarefa, apresentada num conjunto de quatro conhecimentos que refletem a orientação do indivíduo para o seu papel de trabalho: significado, competência, autodeterminação e impacto (Thomas & Velthouse, 1990).

Assim é importante analisar se os estudantes discordam ou concordam com as quatro dimensões de *empowerment* psicológico e qual o grau de correspondência que têm com as sete subescalas da Escala de Motivação Académica (EMA).

A literatura consultada mostrou-nos que ainda há poucos estudos nesta área.

Assim, com o intuito de compreender e aprofundar os conhecimentos sobre estas temáticas, formulamos a seguinte questão de investigação:

Qual a relação entre motivação académica e *empowerment* psicológico em estudantes do ensino superior universitário?

3. Objetivos

Tendo como base a questão de investigação formulada, identificamos para o presente estudo os seguintes objetivos:

- Conhecer as perceções sobre o *empowerment* psicológico dos estudantes do ensino superior da UCP Viseu;
- Conhecer as perceções sobre a motivação académica dos estudantes do ensino superior da UCP Viseu;

- Conhecer a relação entre *empowerment* e motivação académica;
- Verificar se o *empowerment* psicológico e a motivação académica variam em função do género, idade, licenciatura ou mestrado e experiência profissional.

4. Hipóteses de Investigação

“Uma hipótese é um enunciado formal das relações previstas entre duas ou mais variáveis” (Fortin, 2009, p. 102). Segundo a mesma autora, “a hipótese combina o problema e o objetivo numa explicação ou predição clara dos resultados esperados de um estudo” (p. 102).

H1: Existe uma relação positiva e significativa entre *empowerment* psicológico e a motivação académica.

H2: O *empowerment* psicológico varia em função das características pessoais e académicas dos inquiridos (género, idade, licenciatura ou mestrado e experiência profissional);

H3: A motivação académica varia em função das características pessoais e académicas dos inquiridos (género, idade, licenciatura ou mestrado e experiência profissional).

5. Tipo de Investigação

O tipo de investigação é quantitativo, descritivo, onde se pretende “estudar, compreender e explicar a situação atual do objeto de investigação” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 213, citados por Gomes, 2014, p. 94), transversal, em que retém a informação num determinado período de tempo (Hochman, Nahas, Oliveira, Renato, & Ferreira, 2005, citados por Gomes, 2014) e correlacional onde se pretende “examinar relações entre variáveis” (Fortin, 2009, p. 174).

6. Variáveis

“As variáveis são qualidades, propriedades ou características de objetos, de pessoas ou de situações que são estudadas numa investigação” (Fortin, 2009, p. 36) e onde são atribuídos números (Kerlinger, 1973, citado por Fortin, 2009). Segundo Fortin (2009, p. 37), “a variável independente é a que o investigador manipula num estudo experimental para medir o seu efeito na variável dependente”. Já a variável dependente “é a que sofre o efeito esperado da variável independente: é o comportamento, a resposta ou o resultado observado que é devido à presença da variável independente” (p. 37).

Apesar do nosso estudo não ser de carácter experimental, identificamos as seguintes variáveis independentes e dependentes:

- Variáveis independentes: sexo, idade, licenciatura ou mestrado e experiência profissional.
- Variáveis dependentes: grau de concordância dos estudantes com as dimensões de *empowerment* psicológico (sentido, competência, autodeterminação e impacto) e o grau de correspondência dos estudantes com as subescalas da EMA (Motivação intrínseca para saber, Motivação intrínseca para realização, Motivação intrínseca para vivenciar estímulo, Motivação extrínseca – identificação, Motivação extrínseca – introyção, Motivação extrínseca – controle externo e Desmotivação).

7. Amostra

“A amostra é um sub-conjunto de uma população ou de um grupo de sujeitos que fazem parte de uma mesma população” (Fortin, 2009, p. 202).

A nossa amostra, caracterizada como não probabilística por conveniência, é constituída por 88 estudantes da Universidade Católica Portuguesa de Viseu que frequentavam Licenciatura em Gestão, a Licenciatura em Ciências Biomédicas, o Mestrado em Gestão e o Mestrado Integrado em Medicina Dentária, no ano letivo de 2016/2017.

Usámos o método do questionário em papel e do questionário *online*. Assim, foram entregues 60 questionários em papel dos quais 58 foram preenchidos corretamente e no método *online* obtivemos 30 questionários preenchidos, o que perfaz um total de 88 questionários.

Apresentamos de seguida as características sociodemográficas, académicas e profissionais da nossa amostra.

❖ **Género**

Como podemos observar na tabela 1, o género feminino apresenta um maior número de estudantes inquiridos e também uma maior percentagem (n=47; 53,4%), já o género masculino apresenta um menor número de estudantes inquiridos e uma menor percentagem (n=41; 46,6%).

Tabela 1. Distribuição dos participantes em função do género

Género	n	%
Masculino	41	46,6
Feminino	47	53,4
Total	88	100,0

❖ **Idade**

Podemos observar na tabela 2 que os estudantes inquiridos mais novos têm 18 anos e o estudante inquirido mais velho tem 36 anos.

De acordo com a tabela 3, podemos constatar que a maior parte dos estudantes inquiridos tem 19 anos (n=23; 26,1%). De seguida verificam-se em maior número os estudantes inquiridos que têm 21 anos (n=15; 17%). Em menor número surgem os estudantes inquiridos que têm 28, 31 e 36 anos (n=1; 1,1%).

Tabela 2. Mínimo e máximo de idade

Mínimo	18
Máximo	36

Tabela 3. Distribuição dos participantes em função da idade

Idade	n	%
18	6	6,8
19	23	26,1
20	14	15,9
21	15	17,0
22	10	11,4
23	8	9,1
24	4	4,5
25	2	2,3
26	3	3,4
28	1	1,1
31	1	1,1
36	1	1,1
Total	88	100,0

❖ **Naturalidade**

Como podemos observar na tabela 4, a maior parte dos estudantes inquiridos não são de Viseu (n=49; 55,7%). De seguida surgem em maior número os estudantes inquiridos que vivem no concelho de Viseu (n=21; 23,9%) e em menor número os estudantes inquiridos que vivem no distrito de Viseu (n=18; 20,5%).

Tabela 4. Distribuição dos participantes em função da naturalidade

Localidade	n	%
Concelho de Viseu	21	23,9
Distrito de Viseu	18	20,5
Nem um nem outro	49	55,7
Total	88	100,0

❖ **Licenciatura ou Mestrado que frequenta**

Pela análise da tabela 5, 49 estudantes responderam que frequentam o Mestrado Integrado em Medicina Dentária (n=49; 55,7%), 28 estudantes responderam que frequentam a Licenciatura em Gestão (n=28; 31,8%), 6 estudantes responderam que frequentam o Mestrado

em Gestão (n=6; 6,8%) e por fim, 5 estudantes responderam que frequentam a Licenciatura em Ciências Biomédicas (n=5; 5,7%).

Tabela 5. Distribuição dos participantes em função da Licenciatura ou Mestrado que frequentam

Curso	n	%
Licenciatura em Ciências Biomédicas	5	5,7
Licenciatura em Gestão	28	31,8
Mestrado em Gestão	6	6,8
Mestrado Integrado em Medicina Dentária	49	55,7
Total	88	100,0

❖ **Ano que frequenta**

Como podemos observar na tabela 6, a maior parte dos estudantes inquiridos frequenta o 1º ano (n=40; 45,5%). De seguida surgem em maior número os estudantes inquiridos que frequentam o 2º ano (n=18; 20,5%) e em menor número os estudantes inquiridos que frequentam o 5º ano (n=5; 5,7%).

Tabela 6. Distribuição dos participantes em função do ano que frequenta

Ano que frequenta	n	%
1º	40	45,5
2º	18	20,5
3º	13	14,8
4º	12	13,6
5º	5	5,7
Total	88	100,0

❖ **Ano em que começou os estudos na UCP**

Pela análise da tabela 7, podemos constatar que a maior parte dos estudantes começou os estudos na UCP em 2016 (n=39; 44,3%), seguindo-se os estudantes que começaram os seus estudos em 2015 (n=19; 21,6%). Em menor número surgem os estudantes que começaram os estudos em 2011 (n=1; 1,1%).

Tabela 7. Ano em que os participantes começaram os estudos na UCP

Ano	n	%
2009	2	2,3
2011	1	1,1
2012	3	3,4
2013	13	14,8
2014	9	10,2
2015	19	21,6
2016	39	44,3
2017	2	2,3
Total	88	100,0

❖ Estatuto Estudante

Como podemos observar na tabela 8, a maioria dos estudantes inquiridos tem um estatuto normal (n=82; 93,2%) e em menor número surgem os estudantes inquiridos com o estatuto trabalhador-estudante (n=6; 6,8%).

Tabela 8. Distribuição dos estudantes em função do estatuto estudante

Estatuto	n	%
Normal	82	93,2
Trabalhador-Estudante	6	6,8
Total	88	100,0

❖ Experiência Profissional

Pela análise da tabela 9, a maioria dos estudantes inquiridos não tem nenhuma experiência profissional (n=57; 64,8%). De seguida, surgem os estudantes inquiridos com a experiência profissional de part-time (n=11; 12,5%). Em menor número surgem os estudantes inquiridos com a experiência profissional de emprego a tempo inteiro, menos de um ano (n=2; 2,3%). Os estudantes inquiridos que responderam “Outra” tiveram como experiência profissional trabalhar na Feira de São Mateus, ser assistente não remunerado de medicina dentária e trabalhar durante as férias.

Tabela 9. Distribuição dos participantes em função da experiência profissional

Experiência Profissional	n	%
Nenhuma	57	64,8
Estágio	8	9,1
Part-time	11	12,5
Emprego a tempo inteiro, menos de 1 ano	2	2,3
Emprego a tempo inteiro, mais de 1 ano	6	6,8
Outra	4	4,5
Total	88	100,0

❖ Se já desempenhou ou desempenha alguma atividade em associações/organizações da UCP

Como podemos observar na tabela 10, a maior parte dos estudantes inquiridos não desempenhou ou desempenha alguma atividade em associações/organizações da UCP (n=66; 75%). Em menor número surgem os estudantes inquiridos que já desempenharam ou desempenham alguma atividade em associações/organizações da UCP (n=22; 25%).

Tabela 10. Desempenho ou não dos estudantes em alguma atividade em associações/organizações da UCP

Atividade em Associações/Organizações	n	%
Sim	22	25,0
Não	66	75,0
Total	88	100,0

❖ Frequentou ou frequenta algum programa de mobilidade internacional de estudantes (e.g., ERASMUS)

De acordo com a tabela 11, podemos observar que a maioria dos estudantes inquiridos não frequentou ou frequenta ERASMUS (n=81; 92%). De seguida surgem os estudantes inquiridos que já frequentaram ou frequentam ERASMUS (n=6; 6,8%).

Tabela 11. Distribuição dos participantes em função de terem frequentado ERASMUS

Frequência do Programa Erasmus	n	%
Sim	6	6,8
Não	81	92,0
Total	87	98,9
Não respondeu	1	1,1
Total	88	100,0

8. Instrumentos de Recolha de Dados

Para procedermos à recolha de dados para a investigação em curso recorreremos à utilização do questionário (Cf. Anexo 3). Segundo Fortin (2009, p. 249), o questionário “é um dos métodos de colheita de dados que necessita das respostas escritas por parte dos sujeitos”. “Ajuda a organizar, a normalizar e a controlar os dados, de tal forma que as informações procuradas possam ser colhidas de uma maneira rigorosa” (Fortin, 2009, p. 249).

O questionário está dividido em três partes. A primeira parte apresenta os dados sociodemográficos, académicos e profissionais dos estudantes inquiridos, a segunda parte apresenta questões relacionadas com o tema “*Empowerment* psicológico na Educação” e a terceira parte apresenta questões relacionadas com o tema “Motivação Académica”.

8.1. Dados Sociodemográficos, Académicos e Profissionais

A primeira parte do questionário tem como objetivo caracterizar a amostra em estudo. Analisaram-se, por isso os dados sociodemográficos, académicos e profissionais da amostra, nomeadamente o sexo, a idade, a naturalidade, qual a licenciatura ou mestrado que frequenta, o ano que frequenta, assim como, o ano em que começou os estudos na UCP, o estatuto estudante, a experiência profissional, se já desempenhou ou desempenha alguma atividade em associações/organizações da UCP e finalmente se já frequentou ou frequenta algum programa de mobilidade internacional de estudantes (e.g., ERASMUS).

8.2. Empowerment Psicológico

A segunda parte do questionário é adaptada de Teixeira, Nogueira e Alves (2016) e é constituída por 16 itens enquadrados em quatro dimensões (sentido, competência, autodeterminação e impacto). Cada dimensão é medida por três itens (sentido: itens 2, 5, 13; competência: itens 1, 11, 15; autodeterminação: itens 3, 7, 10; impacto: itens 4, 6, 14) e pretende que os estudantes inquiridos indiquem o seu grau de concordância ou discordância com as mesmas, segundo uma escala de 7 pontos variável entre “A. Discordo Plenamente” e “G. Concordo Plenamente”.

8.3. Motivação Acadêmica

A terceira parte do questionário é adaptada de Sobral (2003) e é constituída por 28 itens distribuídos por sete subescalas constituídas por três tipos de motivação intrínseca (para saber, ou seja fazer algo pelo prazer; para realização; e para vivenciar estímulo), três tipos de motivação extrínseca (regulação por identificação; regulação por introjeção; e regulação externa) e finalmente pela desmotivação. Cada subescala é medida por quatro itens (Motivação intrínseca para saber: itens 2, 9, 16, 23; Motivação intrínseca para realização: itens 3, 10, 17, 24; Motivação intrínseca para vivenciar estímulo: itens 4, 11, 18, 25; Motivação extrínseca – identificação: itens 6, 13, 20, 27; Motivação extrínseca – introjeção: itens 7, 14, 21, 28; Motivação extrínseca – controle externo: itens 1, 8, 15, 22; Desmotivação: itens 5, 12, 19, 26) (Oliveira et al, s.d.), e pretende que os estudantes inquiridos indiquem o seu grau de correspondência com as mesmas, segundo uma escala de 7 pontos variável entre “1. Nenhuma Correspondência” e “7. Total Correspondência”.

Os 28 itens apresentam as razões pelas quais os estudantes querem vir para a Universidade.

8.4. Análise de Consistência Interna de Escalas: *Alpha de Cronbach*

O *Alpha de Cronbach* é uma medida de fidelidade ou consistência interna da escala que mede como um conjunto de variáveis representa uma dimensão (Frías-Navarro, 2014). Os

valores de alpha variam entre zero e um, e consideram-se como valores aceitáveis os que estão compreendidos entre 0,7 e 0,9.

De seguida apresentamos a análise de consistência interna das dimensões relativa à escala de *empowerment* psicológico.

A tabela 12 mostra o *Alpha de Cronbach* da dimensão “Sentido” e podemos verificar que esta possui uma boa consistência interna (0,847) porque o coeficiente de fidelidade é superior a 0,80.

Tabela 12. Coeficiente de fidelidade da dimensão "Sentido"

Alpha de Cronbach	Nº de Itens
,847	3

A tabela 13 mostra o *Alpha de Cronbach* da dimensão “Competência” e podemos verificar que o valor de *alpha* é baixo (0,524).

Tabela 13. Coeficiente de fidelidade da dimensão "Competência"

Alpha de Cronbach	Nº de Itens
,524	3

A tabela 14 mostra o *Alpha de Cronbach* da dimensão “Autodeterminação” e podemos verificar que o valor de *alpha* continua baixo (0,623), mas ainda assim é superior ao valor de *alpha* da dimensão “Competência” (0,524).

Tabela 14. Coeficiente de fidelidade da dimensão "Autodeterminação"

Alpha de Cronbach	Nº de Itens
,623	3

A tabela 15 mostra o *Alpha de Cronbach* da dimensão “Impacto” e podemos verificar que esta possui uma boa consistência interna (0,823). Ainda assim, este valor é mais baixo comparado com o valor de *alpha* da dimensão “Sentido” (0,847).

Tabela 15. Coeficiente de fidelidade da dimensão "Impacto"

Alpha de Cronbach	Nº de Itens
,823	3

No nosso estudo verificamos que a dimensão “Sentido” tem o valor de *alpha* mais elevado (0,847) e que dimensão “Competência” tem o valor de *alpha* mais baixo (0,524). A dimensão “Sentido” (0,847) e a dimensão “Impacto” (0,823) têm uma boa consistência interna, já que o coeficiente de fidelidade é superior a 0,80. Por outro lado, as dimensões “Competência” (0,524) e “Autodeterminação” (0,623) têm uma consistência interna fraca.

Relativamente ao estudo feito por Teixeira, Nogueira e Alves (2016), podemos verificar que a dimensão “Sentido” tem o valor de *alpha* mais elevado (0,868) e que dimensão “Autodeterminação” tem o valor de *alpha* mais baixo (0,688). A dimensão “Sentido” (0,868) e a dimensão “Impacto” (0,815) têm uma boa consistência interna, já que o coeficiente de fidelidade é superior a 0,80. Finalmente a dimensão “Competência” (0,780) tem uma consistência interna aceitável, já que o coeficiente de fidelidade é superior a 0,70.

Sentido	2	12,04	3,793	0,682	0,875	0,868
	5	12,37	2,879	0,776	0,793	
	13	12,18	3,078	0,806	0,760	
Competência	1	12,00	2,407	0,531	0,792	0,780
	11	12,44	1,763	0,637	0,689	
	15	12,26	1,869	0,707	0,601	
Autodeterminação	3	10,42	3,563	0,446	0,665	0,688
	7	10,51	3,251	0,627	0,444	
	10	10,73	3,300	0,451	0,668	
Impacto	4	8,90	4,868	0,608	0,802	0,815
	6	9,58	4,279	0,670	0,741	
	14	9,25	4,100	0,725	0,683	
α total = 0,824						

Legenda: Q - Questão; M - Média; DP - Desvio padrão; r - correlação item/total; α - alfa de cronbach se o item for excluído; α da dimensão - coeficiente de Cronbach da dimensão

Quadro 2. Medidas de Tendência Central e Dispersão, Correlação Item/Total e Consistência Interna do PEI (Teixeira, Nogueira, & Alves, 2016, p. 30)

De seguida, apresentamos a análise de consistência interna das subescalas da Escala de Motivação Acadêmica (EMA).

A tabela 16 mostra o *Alpha de Cronbach* da subescala “Motivação intrínseca para saber” e podemos verificar que esta possui uma boa consistência interna (0,810) porque o coeficiente de fidelidade é superior a 0,80.

Tabela 16. Coeficiente de fidelidade da subescala "Motivação intrínseca para saber"

Alpha de Cronbach	Nº de Itens
,810	4

A tabela 17 mostra o *Alpha de Cronbach* da subescala “Motivação intrínseca para realização” e podemos verificar que esta possui uma consistência interna aceitável (0,754) porque o coeficiente de fidelidade é superior a 0,70.

Tabela 17. Coeficiente de fidelidade da subescala "Motivação intrínseca para realização"

Alpha de Cronbach	Nº de itens
,754	4

A tabela 18 mostra o *Alpha de Cronbach* da subescala “Motivação intrínseca para vivenciar estímulo” e podemos verificar que esta possui uma consistência interna aceitável (0,761).

Tabela 18. Coeficiente de fidelidade da subescala "Motivação intrínseca para vivenciar estímulo"

Alpha de Cronbach	Nº de Itens
,761	4

A tabela 19 mostra o *Alpha de Cronbach* da subescala “Motivação extrínseca – identificação” e podemos verificar que esta possui uma consistência interna aceitável (0,794).

Tabela 19. Coeficiente de fidelidade da subescala "Motivação extrínseca - introjeção"

Alpha de Cronbach	Nº de Itens
,768	4

A tabela 20 mostra o *Alpha de Cronbach* da subescala “Motivação extrínseca – controle externo” e podemos verificar que o valor de *alpha* é baixo (0,685).

Tabela 20. Coeficiente de fidelidade da subescala "Motivação extrínseca - controle externo"

Alpha de Cronbach	Nº de Itens
,685	4

A tabela 21 mostra o *Alpha de Cronbach* da subescala “Desmotivação” e podemos verificar que esta possui uma boa consistência interna (0,827).

Tabela 21. Coeficiente de fidelidade da subescala "Desmotivação"

Alpha de Cronbach	Nº de Itens
,827	4

Relativamente ao estudo feito por Sobral (2003), o autor verificou que os índices de *alpha* das subescalas variam entre 0,66 (motivação intrínseca para vivenciar estímulos) e 0,85 (motivação intrínseca para saber), sendo que o valor médio dos índices de *alpha* das subescalas foi de 0,78.

Segundo Sobral (2003, p. 27), a tabela 22 “mostra esses índices e a matriz de intercorrelação das sete subescalas ordenadas segundo um continuum de autodeterminação. As correlações entre as subescalas acompanham o denominado modelo simplex descrito por Vallerand e cols. (1993), com algumas restrições”. Este autor também verificou que “os

componentes de motivação intrínseca mostraram correlações elevadas e positivas entre si, bem como correlações negativas com a subescala de desmotivação” (Sobral, 2003, p. 27).

Tabela 22. Coeficientes de intercorrelação das subescalas da Escala de Motivação Académica (EMA) em amostra de estudantes de medicina (N=299) (Sobral, 2003, p. 27)

Subescalas da EMA	1	2	3	4	5	6	7
1. Motivação intrínseca para saber	0,85	0,52	0,57	0,47	0,19	0,11	-0,39
2. Motivação intrínseca para realização		0,81	0,52	0,29	0,59	0,20	-0,20
3. Motivação intrínseca para vivenciar estímulo			0,66	0,44	0,29	0,12	-0,39
4. Motivação extrínseca – identificação				0,75	0,17	0,27	-0,40
5. Motivação extrínseca – introyeção					0,83	0,46	0,07
6. Motivação extrínseca – controle externo						0,82	0,09
7. Desmotivação							0,71

Valores na diagonal representam o índice de confiabilidade (Cronbach alfa) da subescala.

9. Procedimentos

Em primeiro lugar, procedemos ao pedido de autorização oficial para a cedência e devida utilização da segunda parte do questionário com o tema “Empowerment Psicológico” ao Professor Doutor Paulo Alves da Universidade Católica Portuguesa no Porto (Cf. Anexo 1).

O Professor Doutor Paulo Alves aceitou o nosso pedido de autorização oficial e enviou-nos por e-mail o questionário e a permissão para utilizarmos o mesmo.

A Escala EMA já se encontrava disponível *online* para utilização, pelo que não foi necessário realizar o pedido de autorização.

Após os questionários estarem prontos para a sua aplicação, procedemos ao pedido de autorização oficial para a recolha de dados junto do Presidente do Centro Regional de Viseu da Universidade Católica Portuguesa, o Professor Doutor Aires Pereira do Couto (Cf. Anexo 2), que respondeu afirmativamente à nossa solicitação.

A recolha de informação foi realizada durante os meses de Maio e Junho através de um questionário em formato papel e em formato *online* na plataforma *GoogleForms*. Assim, foram entregues 60 questionários em papel, dos quais 58 foram preenchidos corretamente, e pela via *online*, onde obtivemos 30 questionários preenchidos, o que perfaz um total de 88 questionários.

De seguida passámos à codificação e tabulação dos dados no programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versão 18, de forma a obtermos respostas para os objetivos e as hipóteses de investigação previamente definidos.

No capítulo seguinte são apresentados, analisados e discutidos os resultados obtidos

CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo apresentamos a análise descritiva dos dados obtidos, onde observamos a média e o desvio padrão, e a análise inferencial, onde tentamos testar as hipóteses de investigação definidas. Por último, apresentamos a discussão dos resultados.

1. Análise Descritiva

Em primeiro lugar vamos apresentar e analisar a segunda parte do questionário com o tema “*Empowerment* Psicológico”.

A segunda parte do questionário com o tema “*Empowerment* Psicológico”, como já referimos anteriormente, usa uma escala de 7 pontos variável, em que “**A.** Discordo Plenamente; **B.** Discordo Fortemente; **C.** Discordo; **D.** Nem Discordo/Nem Concordo; **E.** Concordo; **F.** Concordo Fortemente; **G.** Concordo Plenamente”, mas como no programa SPSS não deu para colocar as letras optámos por pôr números, onde “**1.** Discordo Plenamente; **2.** Discordo Fortemente; **3.** Discordo; **4.** Nem Discordo/Nem Concordo; **5.** Concordo; **6.** Concordo Fortemente; **7.** Concordo Plenamente”.

De acordo com a tabela 23, podemos observar que todos os itens apresentam um valor máximo de sete, o qual corresponde ao grau de concordância “G. Concordo Plenamente”, e mínimo entre 1, 2 e 3, que corresponde aos graus de discordância “Discordo Plenamente”, “Discordo Fortemente” e “Discordo”.

Os itens que apresentam uma média mais elevada correspondem ao item “2. O estudo que faço é importante para mim” (5,90), ao item “9. O meu estudo é importante para desenvolver competências” (5,82) e ao item “1. Estou confiante das minhas capacidades em realizar o meu estudo” (5,80).

Se analisarmos o desvio padrão destes itens, verificamos que o item 2 apresenta um DP=1,260, o item 9 um DP=1,344 e o item 1 um DP=1,098.

Os itens que apresentam uma média mais baixa correspondem ao item “4. O meu impacto naquilo que acontece na minha Universidade é grande” (3,79), ao item “14. Tenho uma

influência significativa sobre o que acontece na minha Universidade” (3,55) e ao item “6. Tenho um grande controlo sobre o que acontece na minha Universidade” (3,40).

Se analisarmos o desvio padrão, destes itens verificamos que o item 4 apresenta um DP=1,685, o item 14 um DP=1,667 e o item 6 um DP=1,581.

Tabela 23. Estatísticas descritivas referentes à escala do *empowerment* psicológico

	n	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
1. Estou confiante das minhas capacidades em realizar o meu estudo.	87	2	7	5,80	1,098
2. O estudo que faço é importante para mim.	88	1	7	5,90	1,260
3. Tenho autonomia suficiente para determinar como organizo o meu estudo.	88	1	7	5,78	1,236
4. O meu impacto naquilo que acontece na minha Universidade é grande.	87	1	7	3,79	1,685
5. As minhas atividades curriculares são pessoalmente importantes para mim.	88	2	7	5,56	1,249
6. Tenho um grande controlo sobre o que acontece na minha Universidade.	87	1	7	3,40	1,581
7. Posso decidir por mim mesmo como proceder para realizar o meu estudo.	88	1	7	5,68	1,361
8. Preocupo-me realmente com aquilo que faço no meu estudo.	88	2	7	5,67	1,238
9. O meu estudo é importante para desenvolver competências.	88	1	7	5,82	1,344
10. A Universidade tem boas condições para que possa realizar o meu estudo de forma confortável.	88	1	7	4,58	1,522
11. O domínio das competências são necessárias no ambiente académico.	88	1	7	5,60	1,352
12. A minha opinião é relevante na tomada de decisões no meu grupo de estudo.	88	2	7	5,45	1,134
13. O estudo que faço tem significado para mim.	87	1	7	5,69	1,232
14. Tenho uma influência significativa sobre o que acontece na minha Universidade.	88	1	7	3,55	1,667
15. Ao longo das aulas desenvolvi conhecimentos e estou confiante para realizar as/os frequências/exames	88	3	7	5,18	1,089

16. Tenho a possibilidade de utilizar a iniciativa pessoal na realização do meu estudo.	88	3	7	5,53	1,144
---	----	---	---	------	-------

De forma a percebermos qual a dimensão de *empowerment* psicológico em que os estudantes inquiridos apresentam um maior grau de concordância, elaborámos a tabela 24 onde agrupamos cada questão na sua dimensão correspondente.

A dimensão “Sentido” é constituída pelas questões 2, 5 e 13, a dimensão “Competência” é constituída pelas questões 1, 11 e 15, a dimensão “Autodeterminação” é constituída pelas questões 3,7 e 10 e a dimensão “Impacto” é constituída pelas questões 4, 6 e 14 (Teixeira, Nogueira, & Alves 2016).

As médias encontradas variam entre 3,58 que corresponde ao grau de concordância “Discordo” e 5,7 que corresponde ao grau de concordância “Concordo”. A dimensão que apresenta uma média mais elevada é a dimensão “Sentido” (5,7) e a dimensão que apresenta uma média mais baixa é a dimensão “Impacto” (3,58).

Se analisarmos o desvio padrão destas dimensões verificamos que a dimensão “Sentido” apresenta um DP=1,1, a dimensão “Competência” um DP=0,85, a dimensão “Autodeterminação” um DP=1,04 e a dimensão “Impacto” um DP=1,4. Também é importante referir que a dimensão onde houve mais oscilação nas respostas foi a dimensão “Impacto” e a dimensão onde houve menos oscilações foi a dimensão “Competência”.

Tabela 24. Estatísticas descritivas referentes às dimensões da escala do *empowerment* psicológico

Dimensões	n	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Sentido	88	2,00	7,00	5,7045	1,09502
Competência	88	2,33	7,00	5,5303	,84665
Autodeterminação	88	1,00	7,00	5,3485	1,04057
Impacto	88	1,00	6,33	3,5833	1,40629

De seguida apresentamos e analisamos a terceira parte do questionário com o tema “Motivação Académica”.

Como podemos observar na tabela 25, todos os itens apresentam um valor máximo de sete que corresponde ao grau de “Total Correspondência” e mínimo entre 1 “Nenhuma Correspondência”, 2 “Muito Pouca Correspondência” e 3 “Pouca Correspondência”.

Os itens que apresentam uma média mais elevada correspondem ao item “15. Porque quero ter uma boa vida no futuro” (6,08), e ao item “3. Porque acho que a formação universitária ajuda a preparar-me melhor para a profissão que escolhi” (6,06).

Se analisarmos o desvio padrão destes itens, verificamos que o item 15 apresenta um $DP=1,074$ e o item 3 um $DP= 1,128$.

Os itens que apresentam uma média mais baixa correspondem ao item “5. Honestamente não sei; acho que estou a perder o meu tempo na Universidade” (1,91), ao item “26. Não sei; não entendo o que estou a fazer na Universidade” (1,75) e ao item “19. Não percebo porque venho à Universidade e, francamente, não me preocupo com isso” (1,68).

Se analisarmos o desvio padrão destes itens, verificamos que o item 5 apresenta um $DP=1,566$, o item 26 um $DP=1,456$ e o item 19 um $DP=1,327$.

Tabela 25. Estatísticas descritivas referentes à escala da motivação académica

	n	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
1. Porque preciso do diploma, para conseguir um trabalho bem remunerado, no futuro.	88	1	7	4,95	1,850
2. Porque sinto satisfação e prazer enquanto aprendo coisas novas.	88	3	7	5,70	1,146
3. Porque acho que a formação universitária ajuda a preparar-me melhor para a profissão que escolhi.	88	1	7	6,06	1,128
4. Porque gosto muito de vir à Universidade.	87	1	7	4,22	1,631
5. Honestamente não sei; acho que estou a perder o meu tempo na Universidade.	88	1	7	1,91	1,566
6. Pelo prazer que sinto quando me supero a mim mesmo(a) nos estudos.	88	1	7	5,14	1,525
7. Para provar a mim mesmo(a) que sou capaz de completar o curso.	88	1	7	5,11	1,698
8. A fim de obter um emprego de prestígio, no futuro.	88	1	7	5,56	1,445
9. Pelo prazer que sinto quando descubro coisas novas que nunca tinha visto ou conhecido antes.	87	1	7	5,37	1,464
10. Porque o curso me capacitará, no final, a entrar no mercado de trabalho numa área de que eu gosto.	88	1	7	5,80	1,479
11. Porque, para mim, a Universidade é um prazer.	88	1	7	4,30	1,627
12. Já tive boas razões para vir à Universidade: agora, pergunto-me se devo continuar.	88	1	7	2,51	1,888
13. Pelo prazer que sinto quando me supero a mim mesmo(a) em alguma das minhas realizações pessoais.	88	1	7	5,39	1,317
14. Pelo facto de me sentir importante quando sou bem-sucedido(a) na Universidade.	88	1	7	4,81	1,681
15. Porque quero ter uma boa vida, no futuro.	88	2	7	6,08	1,074
16. Pelo prazer que tenho em ampliar o meu conhecimento sobre assuntos que me atraem.	88	3	7	5,76	1,093

17. Porque a Universidade me ajudará a escolher melhor a minha orientação profissional.	88	1	7	4,91	1,623
18. Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes.	88	1	7	4,56	1,674
19. Não percebo porque venho à Universidade e, francamente, não me preocupo com isso.	88	1	7	1,68	1,327
20. Pela satisfação que sinto quando estou no processo de realização de atividades académicas difíceis.	88	1	7	4,47	1,708
21. Para mostrar a mim mesmo(a) que sou uma pessoa inteligente.	88	1	7	4,40	1,785
22. A fim de obter uma boa remuneração, no futuro.	88	1	7	5,56	1,388
23. Porque os meus estudos permitem que continue a aprender sobre muitas coisas que me interessam.	88	1	7	5,48	1,454
24. Porque eu creio que a formação universitária aumentará a minha competência como profissional.	88	1	7	5,69	1,593
25. Pela alegria que sinto quando leio assuntos interessantes.	87	1	7	4,70	1,733
26. Não sei; não entendo o que estou a fazer na Universidade.	88	1	7	1,75	1,456
27. Porque a Universidade permite-me sentir uma satisfação pessoal na minha procura por excelência na formação.	88	1	7	5,31	1,541
28. Porque quero mostrar a mim mesmo(a) que posso ter sucesso nos meus estudos.	88	1	7	5,15	1,732

De forma a percebermos qual a subescala da Escala de Motivação Académica (EMA) em que os estudantes inquiridos apresentam um maior grau de correspondência, elaborámos a tabela 26 onde agrupamos cada questão na sua subescala correspondente.

A subescala “Motivação intrínseca para saber” é constituída pelas questões 2, 9, 16 e 23, a subescala “Motivação intrínseca para realização é constituída pelas questões 3, 10, 17 e 24, a subescala “Motivação intrínseca para vivenciar estímulo” é constituída pelas questões 4,

11, 18 e 25, a subescala “Motivação extrínseca – identificação” é constituída pelas questões 6, 13, 20 e 27, a subescala “Motivação extrínseca-introjeção” é constituída pelas questões 7, 14, 21 e 28, a subescala “Motivação extrínseca – controle externo” é constituída pelas questões 1, 8, 15 e 22 e por fim a subescala “Desmotivação” é constituída pelas questões 5, 12, 19 e 26 (Oliveira et. al., s.d.).

As médias encontradas variam entre 1,96 que corresponde ao grau de correspondência “Nenhuma Correspondência” e 5,61 que corresponde ao grau de correspondência “Moderada Correspondência”. A subescala que apresenta uma média mais elevada é a subescala “Motivação intrínseca para realização” (5,61) e a subescala que apresenta uma média mais baixa é a subescala “Desmotivação” (1,96).

A subescala onde houve mais oscilação nas respostas foi a subescala “Motivação extrínseca – introjeção” (DP=1,32) e a subescala onde houve menos oscilações foi a subescala “Motivação intrínseca para saber” (DP=1,03).

Tabela 26. Estatísticas descritivas referentes às subescalas da EMA

Subescalas da EMA	n	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
1. Motivação intrínseca para saber	88	2,50	7,00	5,5758	1,03496
2. Motivação intrínseca para realização	88	1,75	7,00	5,6136	1,11476
3. Motivação intrínseca para vivenciar estímulo	88	1,25	7,00	4,4394	1,26890
4. Motivação extrínseca – identificação	88	1,50	7,00	5,0739	1,20175
5. Motivação extrínseca – introjeção	88	1,00	7,00	4,8665	1,32448
6. Motivação extrínseca – controle externo	88	2,50	7,00	5,5369	1,05082
7. Desmotivação	88	1,00	6,25	1,9631	1,27619

2. Análise Inferencial

Com vista a testar as hipóteses previamente definidas utilizamos os seguintes testes de hipóteses: o teste correlação de *Pearson*, o teste T para as médias e o teste da *ANOVA (One-Way ANOVA)*.

O coeficiente de correlação de *Pearson* permite verificar se existe relação positiva ou negativa entre duas variáveis quantitativas e pode variar entre -1 e 1. O valor é negativo quando o aumento de uma variável se relaciona com a diminuição de outra variável. O valor é positivo quando há uma relação direta entre as variáveis.

O teste T é utilizado para a comparação de médias. Permite testar hipóteses sobre as médias de uma variável de nível quantitativo em um ou dois grupos, formados a partir de uma variável qualitativa.

O teste da ANOVA é uma extensão do teste T é utilizado na comparação de duas médias e permite verificar a relação entre uma variável quantitativa e uma variável qualitativa.

Por sua vez, o *One-Way ANOVA* é utilizado na comparação de duas ou mais médias, ou seja, analisa se as médias da variável quantitativa apresentam os mesmos valores médios, para as várias categorias da variável qualitativa.

2.1. Apresentação dos Testes de Hipóteses

Com o objetivo de verificar se existe uma relação positiva e significativa entre *empowerment* psicológico e a motivação académica, hipótese 1, passamos a analisar o teste correlação de *Pearson*.

Na tabela 27, comparando as dimensões de *empowerment* psicológico com as subescalas da EMA, verificamos que a maioria tem uma significância inferior a 5%, o que permite aceitar H1.

Também podemos observar que à medida que as dimensões de *empowerment* aumentam ocorre uma diminuição na subescala “Desmotivação”.

Tabela 27. Teste correlação de *Pearson* para verificar se existe uma relação positiva e significativa entre *empowerment* psicológico e a motivação académica

		Sentido	Competência	Autodeterminação	Impacto	1. Motivação intrínseca para saber	2. Motivação intrínseca para realização	3. Motivação intrínseca para viver e estimulo	4. Motivação extrínseca – identificação	5. Motivação extrínseca – introjeção	6. Motivação extrínseca – controle externo	7. Desmotivação
Sentido	Correlação de Pearson	1	,708**	,505**	,319**	,639**	,453**	,430**	,559**	,272*	,094	-,561**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,002	,000	,000	,000	,000	,010	,385	,000
	n	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88
Competência	Correlação de Pearson	,708**	1	,572**	,217*	,396**	,112	,308**	,424**	,216*	,058	-,228*
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,043	,000	,299	,003	,000	,043	,588	,033
	n	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88
Autodeterminação	Correlação de Pearson	,505**	,572**	1	,187	,316**	,272*	,276**	,403**	,254*	,127	-,142
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,081	,003	,010	,009	,000	,017	,240	,186
	n	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88
Impacto	Correlação de Pearson	,319**	,217*	,187	1	,220*	,085	,290**	,260*	,271*	,102	-,242*
	Sig. (2-tailed)	,002	,043	,081		,040	,431	,006	,014	,011	,345	,023
	n	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88
1. Motivação intrínseca para saber	Correlação de Pearson	,639**	,396**	,316**	,220*	1	,646**	,694**	,669**	,449**	,228*	-,462**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,003	,040		,000	,000	,000	,000	,033	,000
	n	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88
2. Motivação intrínseca para realização	Correlação de Pearson	,453**	,112	,272*	,085	,646**	1	,458**	,437**	,170	,194	-,534**
	Sig. (2-tailed)	,000	,299	,010	,431	,000		,000	,000	,112	,069	,000
	n	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88

3. Motivação intrínseca para vivenciar estímulo	Correlação de Pearson	,430**	,308**	,276**	,290**	,694**	,458**	1	,735**	,654**	,167	-,198
	Sig. (2- tailed)	,000	,003	,009	,006	,000	,000		,000	,000	,120	,065
	n	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88
4. Motivação extrínseca – identifi cação	Correlação de Pearson	,559**	,424**	,403**	,260*	,669**	,437**	,735**	1	,679**	,289**	-,333**
	Sig. (2- tailed)	,000	,000	,000	,014	,000	,000	,000		,000	,006	,002
	n	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88
5. Motivação extrínseca – introjeção	Correlação de Pearson	,272*	,216*	,254*	,271*	,449**	,170	,654**	,679**	1	,436**	-,103
	Sig. (2- tailed)	,010	,043	,017	,011	,000	,112	,000	,000		,000	,338
	n	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88
6. Motivação extrínseca – controle externo	Correlação de Pearson	,094	,058	,127	,102	,228*	,194	,167	,289**	,436**	1	-,224*
	Sig. (2- tailed)	,385	,588	,240	,345	,033	,069	,120	,006	,000		,035
	n	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88
7. Desmotiva ção	Correlação de Pearson	-,561**	-,228*	-,142	-,242*	-,462**	-,534**	-,198	-,333**	-,103	-,224*	1
	Sig. (2- tailed)	,000	,033	,186	,023	,000	,000	,065	,002	,338	,035	
	n	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88	88

** . Correlação é significativa no nível de 0.01 (2-tailed).

* . Correlação é significativa no nível de 0,05 (2-tailed).

Com o objetivo de verificar se o *empowerment* psicológico varia em função das características pessoais e académicas dos inquiridos (género, idade, licenciatura ou mestrado e experiência profissional), hipótese 2.1, passamos a analisar os seguintes testes: o teste T para as médias, o teste correlação de *Pearson* e o teste da *ANOVA (One-Way ANOVA)*.

Para saber se o *empowerment* psicológico varia em função do género, recorremos ao teste T para amostras independentes. Neste teste quando o valor da significância (Sig.) \leq 5% rejeita-se a hipótese nula (H0) e aceita-se a hipótese alternativa (H1). Quando o valor da significância (Sig.) $>$ 5% aceita-se a hipótese nula (H0) e rejeita-se a hipótese alternativa (H1).

Na tabela 28 observamos, em primeiro lugar, a média e o desvio padrão de cada uma das dimensões de *empowerment* psicológico, para cada um dos sexos, relativamente à amostra. Relativamente à média verificamos que nas dimensões “Sentido” e “Impacto” observa-se um valor superior para o sexo feminino e que nas dimensões “Competência” e “Autodeterminação” observa-se um valor superior para o sexo masculino. Relativamente ao desvio padrão verificamos que nas dimensões “Competência” e “Autodeterminação” observa-se um valor superior para o sexo feminino e que nas dimensões “Sentido” e “Impacto” observa-se um valor superior para o sexo masculino.

Tabela 28. Estatísticas descritivas entre a variável *empowerment* psicológico e o género dos inquiridos

Dimensões	Género	n	Média	Desvio Padrão
Sentido	Masculino	41	5,5122	1,15974
	Feminino	47	5,8723	1,01808
Competência	Masculino	41	5,6179	,78373
	Feminino	47	5,4539	,89934
Autodeterminação	Masculino	41	5,3740	,83065
	Feminino	47	5,3262	1,20283
Impacto	Masculino	41	3,5610	1,49153
	Feminino	47	3,6028	1,34351

De seguida podemos observar em primeiro lugar o teste de hipóteses à igualdade das variâncias (quadrado do desvio padrão) em cada um dos grupos que é o teste de Levene:

- H0: A variância (desvio padrão) é igual para ambos os sexos.
- H1: A variância (desvio padrão) é diferente para os dois sexos.

Em segundo lugar, observamos o teste T para a igualdade das médias em cada um dos grupos, em que testamos as seguintes hipóteses:

- H0: A média é igual para ambos os sexos.
- H1: A média é diferente para os dois sexos.

Na tabela 29 podemos observar estes dois testes de hipóteses.

O teste preliminar, à igualdade entre variâncias da dimensão “Sentido” permite aceitar a hipótese de igualdade entre as variâncias, para um nível de significância de 5%, pois Sig.=0,423, ou seja, Sig.=0,423>5%. Considerando as variâncias iguais, o teste T apresenta Sig. (2-tailed)=0,124>5%, pelo que podemos aceitar a hipótese de igualdade entre as médias da dimensão “Sentido”, nos dois sexos.

O teste preliminar, à igualdade entre variâncias da dimensão “Competência” permite aceitar a hipótese de igualdade entre as variâncias, para um nível de significância de 5%, pois $\text{Sig.}=0,309$, ou seja, $\text{Sig.}=0,309 > 5\%$. Considerando as variâncias iguais, o teste T apresenta $\text{Sig. (2-tailed)}=0,368 > 5\%$, pelo que podemos aceitar a hipótese de igualdade entre as médias da dimensão “Competência”, nos dois sexos.

O teste preliminar, à igualdade entre variâncias da dimensão “Autodeterminação” permite aceitar a hipótese de igualdade entre as variâncias, para um nível de significância de 5%, pois $\text{Sig.}=0,112$, ou seja, $\text{Sig.}=0,112 > 5\%$. Considerando as variâncias iguais, o teste T apresenta $\text{Sig. (2-tailed)}=0,831 > 5\%$, pelo que podemos aceitar a hipótese de igualdade entre as médias da dimensão “Autodeterminação”, nos dois sexos.

O teste preliminar, à igualdade entre variâncias da dimensão “Impacto”, permite aceitar a hipótese de igualdade entre as variâncias, para um nível de significância de 5%, pois $\text{Sig.}=0,545$, ou seja, $\text{Sig.}=0,545 > 5\%$. Considerando as variâncias iguais, o teste T apresenta $\text{Sig. (2-tailed)}=0,890$, pelo que podemos aceitar a hipótese de igualdade entre as médias da dimensão “Impacto”, nos dois sexos.

Ao observar a tabela, também verificamos que todas as dimensões apresentam uma significância superior a 5%, pelo que temos de rejeitar a hipótese de investigação H2: o *empowerment* psicológico varia em função do género dos inquiridos.

Tabela 29. Teste de hipóteses à igualdade das variâncias e teste T para a igualdade das médias

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		Teste T para a igualdade das médias						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Diferença Média	Diferença de Erro Padrão	Intervalo de confiança de 95% da diferença	
									Baixa	Superior
Sentido	Variâncias iguais assumidas	,649	,423	-1,551	86	,124	-,36015	,23213	-,82161	,10132
	Variâncias iguais não assumidas			-1,538	80,301	,128	-,36015	,23422	-,82622	,10593
Competência	Variâncias iguais assumidas	1,048	,309	,905	86	,368	,16399	,18112	-,19606	,52403
	Variâncias iguais não assumidas			,914	86,000	,363	,16399	,17942	-,19268	,52065
Autodeterminação	Variâncias iguais assumidas	2,575	,112	,214	86	,831	,04774	,22360	-,39675	,49224
	Variâncias iguais não assumidas			,219	81,896	,827	,04774	,21820	-,38634	,48182
Impacto	Variâncias iguais assumidas	,369	,545	-,139	86	,890	-,04186	,30223	-,64267	,55895
	Variâncias iguais não assumidas			-,138	81,262	,891	-,04186	,30441	-,64751	,56379

Para saber se o *empowerment* psicológico varia em função da idade, recorreremos ao teste de correlação de *Pearson*.

Na tabela 30, comparando as dimensões de *empowerment* psicológico com a idade verificamos que todas as dimensões têm uma significância superior a 5%, o que permite rejeitarmos H2: o *empowerment* psicológico varia em função da idade dos inquiridos. Além disso, verificamos que a relação é negativa, o que significa que podemos concluir que à medida que a idade aumenta as dimensões de *empowerment* psicológico diminuem.

Tabela 30. Teste correlação de Person entre a variável *empowerment* psicológico e idade dos inquiridos

		Sentido	Competência	Autodeterminação	Impacto	2. Idade
Sentido	Correlação de Pearson	1	,708**	,505**	,319**	-,204
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,002	,056
	n	88	88	88	88	88
Competência	Correlação de Pearson	,708**	1	,572**	,217*	-,143
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,043	,183
	n	88	88	88	88	88
Autodeterminação	Correlação de Pearson	,505**	,572**	1	,187	-,196
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,081	,067
	n	88	88	88	88	88
Impacto	Correlação de Pearson	,319**	,217*	,187	1	-,046
	Sig. (2-tailed)	,002	,043	,081		,672
	n	88	88	88	88	88
2. Idade	Correlação de Pearson	-,204	-,143	-,196	-,046	1
	Sig. (2-tailed)	,056	,183	,067	,672	
	n	88	88	88	88	88

** . Correlação é significativa no nível de 0,01 (2-tailed).

* . Correlação é significativa no nível de 0,05 (2-tailed).

Para saber se o *empowerment* psicológico varia em função da licenciatura ou mestrado, recorreremos ao teste da *ANOVA (One-Way ANOVA)*.

Na tabela 31, observamos, em primeiro lugar, as estatísticas descritivas de cada uma das dimensões de *empowerment* psicológico, para cada licenciatura ou mestrado, relativamente à amostra.

Na dimensão “Sentido” verificamos que a média mais elevada situa-se no Mestrado em Gestão (6,2) e a média mais baixa situa-se na Licenciatura em Ciências Biomédicas (5,5). Também podemos averiguar que o desvio padrão mais elevado situa-se no Mestrado Integrado em Medicina Dentária (DP=1,2) e que o desvio padrão mais baixo situa-se na Licenciatura em Ciências Biomédicas (DP=0,9).

Na dimensão “Competência” verificamos que a média mais elevada situa-se no Mestrado em Gestão (6,1) e a média mais baixa situa-se na Licenciatura em Ciências Biomédicas (5,1). Também podemos constatar que o desvio padrão mais elevado situa-se no Mestrado Integrado em Medicina Dentária (DP=0,9) e que o desvio padrão mais baixo situa-se no Mestrado em Gestão (DP=0,6).

Na dimensão “Autodeterminação” verificamos que a média mais elevada situa-se no Mestrado em Gestão (5,8) e a média mais baixa situa-se na Licenciatura em Ciências Biomédicas (5,1). Também podemos constatar que o desvio padrão mais elevado situa-se no Mestrado Integrado em Medicina Dentária (DP=1,1) e que o desvio padrão mais baixo situa-se na Licenciatura em Ciências Biomédicas (DP=0,6).

Na dimensão “Impacto” verificamos que a média mais elevada situa-se na Licenciatura em Gestão (3,8) e a média mais baixa situa-se na Licenciatura em Ciências Biomédicas (2,6). Também podemos averiguar que o desvio padrão mais elevado situa-se na Licenciatura em Gestão (DP=1,5) e que o desvio padrão mais baixo situa-se na Licenciatura em Ciências Biomédicas (DP=0,8).

Tabela 31. Estatísticas descritivas entre a variável *empowerment* psicológico e licenciatura ou mestrado

		n	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Intervalo de confiança de 95% para a média		Mínimo	Máximo
						Limite inferior	Limite superior		
Sentido	Licenciatura em Ciências Biomédicas	5	5,5333	,90062	,40277	4,4151	6,6516	4,67	7,00
	Licenciatura em Gestão	28	5,5833	,97552	,18436	5,2051	5,9616	3,67	7,00
	Mestrado em Gestão	6	6,2222	1,00370	,40976	5,1689	7,2755	4,33	7,00
	Mestrado Integrado em Medicina Dentária	49	5,7279	1,19155	,17022	5,3856	6,0701	2,00	7,00
	Total	88	5,7045	1,09502	,11673	5,4725	5,9366	2,00	7,00
Competência	Licenciatura em Ciências Biomédicas	5	5,1333	,86923	,38873	4,0540	6,2126	4,00	6,00
	Licenciatura em Gestão	28	5,7024	,76626	,14481	5,4053	5,9995	4,00	7,00
	Mestrado em Gestão	6	6,0556	,57413	,23439	5,4530	6,6581	5,33	7,00
	Mestrado Integrado em Medicina Dentária	49	5,4082	,88784	,12683	5,1531	5,6632	2,33	6,67
	Total	88	5,5303	,84665	,09025	5,3509	5,7097	2,33	7,00
Autodeterminação	Licenciatura em Ciências Biomédicas	5	5,0667	,59628	,26667	4,3263	5,8071	4,67	6,00
	Licenciatura em Gestão	28	5,5595	,91649	,17320	5,2041	5,9149	4,00	7,00
	Mestrado em Gestão	6	5,8333	1,04881	,42817	4,7327	6,9340	4,33	6,67
	Mestrado Integrado em Medicina Dentária	49	5,1973	1,12200	,16029	4,8750	5,5196	1,00	6,67
	Total	88	5,3485	1,04057	,11092	5,1280	5,5690	1,00	7,00
Impacto	Licenciatura em Ciências Biomédicas	5	2,6000	,76012	,33993	1,6562	3,5438	1,67	3,33
	Licenciatura em Gestão	28	3,7976	1,51627	,28655	3,2097	4,3856	1,00	6,33
	Mestrado em Gestão	6	3,3889	,99815	,40749	2,3414	4,4364	2,67	5,33
	Mestrado Integrado em Medicina Dentária	49	3,5850	1,41672	,20239	3,1781	3,9920	1,00	5,67
	Total	88	3,5833	1,40629	,14991	3,2854	3,8813	1,00	6,33

De seguida na tabela 32, apresentamos a análise do teste *ANOVA* que pretende testar:

- H0: As médias das dimensões de *empowerment* psicológico nas licenciaturas ou mestrados são iguais.

- H1: As médias das dimensões de *empowerment* psicológico nas licenciaturas ou mestrados são diferentes.

Como podemos observar, todas as dimensões de *empowerment* psicológico apresentam uma significância superior a 5%, pelo que aceitamos H0 e rejeitamos H1.

Também por esta razão temos que rejeitar H2: o *empowerment* psicológico varia em função da licenciatura ou mestrado.

Tabela 32. Teste ANOVA entre a variável *empowerment* psicológico e licenciatura ou mestrado

		Soma dos quadrados	df	Média dos quadrados	F	Sig.
Sentido	Entre os grupos	2,193	3	,731	,601	,616
	Dentro dos grupos	102,126	84	1,216		
	Total	104,318	87			
Competência	Entre os grupos	4,003	3	1,334	1,921	,132
	Dentro dos grupos	58,360	84	,695		
	Total	62,364	87			
Autodeterminação	Entre os grupos	4,175	3	1,392	1,298	,280
	Dentro dos grupos	90,027	84	1,072		
	Total	94,202	87			
Impacto	Entre os grupos	6,347	3	2,116	1,073	,365
	Dentro dos grupos	165,708	84	1,973		
	Total	172,056	87			

Para saber se o *empowerment* psicológico varia em função da experiência profissional, recorremos ao teste da ANOVA (*One-Way ANOVA*).

Na tabela 33, observamos, em primeiro lugar, as estatísticas descritivas de cada uma das dimensões de *empowerment* psicológico, para a experiência profissional, relativamente à amostra.

Na dimensão “Sentido” verificamos que a média mais elevada situa-se no emprego a tempo inteiro, mais de 1 ano (6,2) e que a média mais baixa situa-se em outra experiência profissional (4,9). Também podemos averiguar que o desvio padrão mais elevado situa-se em outra experiência profissional (DP=2) e que o desvio padrão mais baixo situa-se no emprego a tempo inteiro, menos de 1 ano (DP=0,5).

Na dimensão “Competência” verificamos que a média mais elevada situa-se no emprego a tempo inteiro, mais de 1 ano (6,2) e que a média mais baixa situa-se em outra experiência profissional (5). Também podemos constatar que o desvio padrão mais elevado situa-se em outra experiência profissional (DP=1,8) e que o desvio padrão mais baixo situa-se no emprego a tempo inteiro, menos de 1 ano (DP=0,2).

Na dimensão “Autodeterminação” verificamos que a média mais elevada situa-se em nenhuma experiência profissional (5,4) e que a média mais baixa situa-se no emprego a tempo inteiro, menos de 1 ano (4,8). Também podemos averiguar que o desvio padrão mais elevado situa-se em outra experiência profissional (DP=2) e que o desvio padrão mais baixo situa-se no emprego a tempo inteiro, menos de 1 ano (DP=0,2).

Na dimensão “Impacto” verificamos que a média mais elevada situa-se no emprego a tempo inteiro, menos de 1 ano (5,3) e que a média mais baixa situa-se em outra experiência profissional (3,2). Também podemos constatar que o desvio padrão mais elevado situa-se no estágio (1,8) e que o desvio padrão mais baixo situa-se no emprego a tempo inteiro, menos de 1 ano (DP=0,5).

Tabela 33. Estatísticas descritivas entre a variável empowerment psicológico e experiência profissional

		n	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Intervalo de confiança de 95% para média		Mínimo	Máximo
						Limite inferior	Limite superior		
Sentido	Nenhuma	57	5,6784	1,10727	,14666	5,3846	5,9722	2,00	7,00
	Estágio	8	6,0417	,74402	,26305	5,4196	6,6637	4,67	7,00
	Part-time	11	5,6970	,97131	,29286	5,0444	6,3495	4,33	7,00
	Emprego a tempo inteiro, menos de 1 ano	2	5,3333	,47140	,33333	1,0979	9,5687	5,00	5,67
	Emprego a tempo inteiro, mais de 1 ano	6	6,1667	,98319	,40139	5,1349	7,1985	4,33	7,00
	Outra	4	4,9167	2,02530	1,01265	1,6940	8,1394	2,00	6,67
	Total	88	5,7045	1,09502	,11673	5,4725	5,9366	2,00	7,00
Competência	Nenhuma	57	5,5088	,76404	,10120	5,3060	5,7115	3,00	6,67
	Estágio	8	5,5833	,84984	,30046	4,8729	6,2938	4,33	7,00
	Part-time	11	5,5152	,95874	,28907	4,8711	6,1592	3,67	6,67
	Emprego a tempo inteiro, menos de 1 ano	2	5,1667	,23570	,16667	3,0490	7,2844	5,00	5,33
	Emprego a tempo inteiro, mais de 1 ano	6	6,1667	,58689	,23960	5,5508	6,7826	5,33	7,00
	Outra	4	5,0000	1,80534	,90267	2,1273	7,8727	2,33	6,33
	Total	88	5,5303	,84665	,09025	5,3509	5,7097	2,33	7,00
Autodeterminação	Nenhuma	57	5,4327	,86595	,11470	5,2030	5,6625	3,33	6,67
	Estágio	8	5,2500	1,00396	,35495	4,4107	6,0893	4,00	6,67
	Part-time	11	5,2121	1,56541	,47199	4,1605	6,2638	1,00	6,67
	Emprego a tempo inteiro, menos de 1 ano	2	4,8333	,23570	,16667	2,7156	6,9510	4,67	5,00
	Emprego a tempo inteiro, mais de 1 ano	6	5,3889	1,14342	,46680	4,1889	6,5888	4,33	7,00
	Outra	4	4,9167	2,00693	1,00347	1,7232	8,1101	2,33	6,67
	Total	88	5,3485	1,04057	,11092	5,1280	5,5690	1,00	7,00

Impacto	Nenhuma	57	3,5556	1,31435	,17409	3,2068	3,9043	1,00	5,67
	Estágio	8	3,6250	1,82084	,64377	2,1027	5,1473	1,00	6,33
	Part-time	11	3,4242	1,76441	,53199	2,2389	4,6096	1,00	5,33
	Emprego a tempo inteiro, menos de 1 ano	2	5,3333	,47140	,33333	1,0979	9,5687	5,00	5,67
	Emprego a tempo inteiro, mais de 1 ano	6	3,7778	1,14827	,46878	2,5727	4,9828	2,67	5,33
	Outra	4	3,1667	1,50308	,75154	,7749	5,5584	1,00	4,33
	Total	88	3,5833	1,40629	,14991	3,2854	3,8813	1,00	6,33

De seguida na tabela 34, apresentamos a análise do teste *ANOVA* que pretende testar:

- H0: As médias das dimensões de *empowerment* psicológico na experiência profissional são iguais.
- H1: As médias das dimensões de *empowerment* psicológico na experiência profissional são diferentes.

Como podemos observar, todas as dimensões de *empowerment* psicológico apresentam uma significância superior a 5%, pelo que aceitamos H0 e rejeitamos H1.

Também por esta razão temos que rejeitar H2: o *empowerment* psicológico varia em função da experiência profissional.

Tabela 34. Teste ANOVA entre a variável empowerment psicológico e experiência profissional

		Soma dos quadrados	df	Média dos quadrados	F	Sig.
Sentido	Entre os grupos	4,989	5	,998	,824	,536
	Dentro dos grupos	99,329	82	1,211		
	Total	104,318	87			
Competência	Entre os grupos	3,871	5	,774	1,085	,375
	Dentro dos grupos	58,493	82	,713		
	Total	62,364	87			
Autodeterminação	Entre os grupos	1,973	5	,395	,351	,880
	Dentro dos grupos	92,229	82	1,125		
	Total	94,202	87			
Impacto	Entre os grupos	7,383	5	1,477	,735	,599
	Dentro dos grupos	164,673	82	2,008		
	Total	172,056	87			

Com o objetivo de verificar se a motivação académica varia em função das características pessoais e académicas dos inquiridos (género, idade, licenciatura ou mestrado e experiência profissional), hipótese 2.2, passamos a analisar os seguintes testes: o teste T para as médias, o teste correlação de *Pearson* e o teste da *ANOVA (One-Way ANOVA)*.

Para saber se a motivação académica varia em função do género, recorreremos ao teste T para amostras independentes.

Na tabela 35 observamos, em primeiro lugar, a média e o desvio padrão de cada uma das subescalas da EMA, para cada um dos sexos, relativamente à amostra. Relativamente à média verificamos que nas subescalas “Motivação intrínseca para saber”, “Motivação intrínseca para realização” e “Motivação extrínseca – controle externo” observa-se um valor superior para o sexo feminino e que nas subescalas da EMA “Motivação intrínseca para vivenciar estímulo”, “Motivação extrínseca – identificação”, “Motivação extrínseca – introjeção” e “Desmotivação” observa-se um valor superior para o sexo masculino. Relativamente ao desvio padrão verificamos que nas subescalas da EMA “Motivação intrínseca para saber”, “Motivação intrínseca para vivenciar estímulo”, “Motivação extrínseca – identificação”, “Motivação extrínseca – introjeção” e “Motivação extrínseca – controle externo” observa-se um valor superior para o sexo feminino e que nas subescalas da EMA “Motivação intrínseca para realização” e “Desmotivação” observa-se um valor superior para o sexo masculino.

Tabela 35. Estatísticas descritivas entre a variável motivação académica e género dos inquiridos

Subescalas	Género	n	Média	Desvio Padrão
1. Motivação intrínseca para saber	Masculino	41	5,3963	,97464
	Feminino	47	5,7323	1,07057
2. Motivação intrínseca para realização	Masculino	41	5,2317	1,21757
	Feminino	47	5,9468	,90430
3. Motivação intrínseca para vivenciar estímulo	Masculino	41	4,5488	1,25775
	Feminino	47	4,3440	1,28438
4. Motivação extrínseca – identificação	Masculino	41	5,0854	1,04375
	Feminino	47	5,0638	1,33562
5. Motivação extrínseca – introjeção	Masculino	41	4,9817	1,14618
	Feminino	47	4,7660	1,46740
6. Motivação extrínseca – controle externo	Masculino	41	5,4878	1,02767
	Feminino	47	5,5798	1,07984
7. Desmotivação	Masculino	41	2,6463	1,48321
	Feminino	47	1,3670	,62304

De seguida podemos observar em primeiro lugar o teste de hipóteses à igualdade das variâncias (quadrado do desvio padrão) em cada um dos grupos que é o teste de Levene:

- H0: A variância (desvio padrão) é igual para ambos os sexos.
- H1: A variância (desvio padrão) é diferente para os dois sexos.

Em segundo lugar, observamos o teste T para a igualdade das médias em cada um dos grupos, em que testamos as seguintes hipóteses:

- H0: A média é igual para ambos os sexos.
- H1: A média é diferente para os dois sexos.

Na tabela 36 podemos observar estes dois testes.

O teste preliminar, à igualdade entre variâncias da subescala da EMA “Motivação intrínseca para saber” permite aceitar a hipótese de igualdade entre variâncias, para um nível de significância de 5%, pois Sig.=0,258, ou seja, Sig.=0,258>5%. Considerando as variâncias iguais, o teste T apresenta Sig. (2-tailed)=0,130>5%, pelo que podemos aceitar a hipótese de igualdade entre as médias desta subescala, nos dois sexos.

O teste preliminar, à igualdade entre variâncias da subescala da EMA “Motivação intrínseca para realização” permite aceitar a hipótese de igualdade entre variâncias, para um nível de significância de 5%, pois Sig.=0,125, ou seja, Sig.=0,125>5%. Considerando as

variâncias iguais, o teste T apresenta Sig. (2-tailed)=0,002≤5%, pelo que temos de rejeitar a hipótese de igualdade entre as médias desta subescala nos dois sexos.

O teste preliminar, à igualdade entre variâncias da subescala da EMA “Motivação intrínseca para vivenciar estímulo”, permite aceitar a hipótese de igualdade entre as variâncias, para um nível de significância de 5%, pois Sig.=0,948, ou seja, Sig.=0,948>5%. Considerando as variâncias iguais, o teste T apresenta Sig. (2-tailed)=0,453>5%, pelo que podemos aceitar a hipótese de igualdade entre as médias desta subescala, nos dois sexos.

O teste preliminar, à igualdade entre variâncias da subescala da EMA “Motivação extrínseca – identificação”, permite rejeitar a hipótese de igualdade entre as variâncias, para um nível de significância de 5%, pois Sig.=0,033, ou seja, Sig.=0,033≤5%. Considerando as variâncias diferentes, o teste T apresenta Sig. (2-tailed)=0,933>5%, pelo que podemos aceitar a hipótese de igualdade entre as médias desta subescala, nos dois sexos.

O teste preliminar, à igualdade entre variâncias da subescala da EMA “Motivação extrínseca – introyeção”, permite aceitar a hipótese de igualdade entre as variâncias, para um nível de significância de 5%, pois Sig.=0,073, ou seja, Sig.=0,073>5%. Considerando as variâncias iguais, o teste T apresenta Sig. (2-tailed)=0,449>5%, pelo que podemos aceitar a hipótese de igualdade entre as médias desta subescala, nos dois sexos.

O teste preliminar, à igualdade entre variâncias da subescala da EMA “Motivação extrínseca – controle externo”, permite aceitar a hipótese de igualdade entre as variâncias, para um nível de significância de 5%, pois Sig.=0,735, ou seja, Sig.=0,735>5%. Considerando as variâncias iguais, o teste T apresenta Sig. (2-tailed)=0,685>5%, pelo que podemos aceitar a hipótese de igualdade entre as médias desta subescala, nos dois sexos.

O teste preliminar, à igualdade entre variâncias da subescala da EMA “Desmotivação”, permite rejeitar a hipótese de igualdade entre as variâncias, para um nível de significância de 5%, pois Sig.=0,000, ou seja, Sig.=0,000≤5%. Considerando as variâncias diferentes, o teste T apresenta Sig. (2-tailed)=0,000≤5%, pelo que temos de rejeitar a hipótese de igualdade entre as médias desta subescala, nos dois sexos.

Ao observar a tabela, também verificamos que para as subescalas da EMA “Motivação extrínseca – identificação” e “Desmotivação” aceitamos a hipótese de investigação H3: a motivação acadêmica varia em função do género dos inquiridos e rejeitamos a mesma hipótese para as restantes subescalas. Nas subescalas “Motivação intrínseca para saber”, “Motivação intrínseca para realização” e “Motivação extrínseca – controle externo” observa-se um valor superior para o sexo feminino e que nas subescalas da EMA “Motivação intrínseca para

vivenciar estímulo”, “Motivação extrínseca – identificação”, “Motivação extrínseca – introjeção” e “Desmotivação” observa-se um valor superior para o sexo masculino.

Tabela 36. Teste de hipóteses à igualdade de variâncias e teste T para a igualdade das médias

		Teste de Levene para igualdade de variâncias		Teste T para a igualdade das médias						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Diferença Média	Diferença de Erro Padrão	Intervalo de confiança de 95% da diferença	
									Baixa	Superior
1. Motivação intrínseca para saber	Variâncias iguais assumidas	1,296	,258	-1,531	86	,130	-,33593	,21948	-,77224	,10039
	Variâncias iguais não assumidas			-1,540	85,832	,127	-,33593	,21807	-,76945	,09759
2. Motivação intrínseca para realização	Variâncias iguais assumidas	2,400	,125	-3,152	86	,002	-,71510	,22686	-1,16607	-,26413
	Variâncias iguais não assumidas			-3,090	73,050	,003	-,71510	,23142	-1,17632	-,25388
3. Motivação intrínseca para vivenciar estímulo	Variâncias iguais assumidas	,004	,948	,753	86	,453	,20481	,27184	-,33559	,74520
	Variâncias iguais não assumidas			,755	84,832	,453	,20481	,27145	-,33491	,74453
4. Motivação extrínseca – identificação	Variâncias iguais assumidas	4,693	,033	,083	86	,934	,02154	,25829	-,49193	,53500
	Variâncias iguais não assumidas			,085	85,028	,933	,02154	,25402	-,48352	,52659
5. Motivação extrínseca – introjeção	Variâncias iguais assumidas	3,286	,073	,760	86	,449	,21575	,28373	-,34828	,77978
	Variâncias iguais não assumidas			,773	85,020	,442	,21575	,27903	-,33903	,77053
6. Motivação extrínseca – controle externo	Variâncias iguais assumidas	,115	,735	-,408	86	,685	-,09198	,22564	-,54054	,35658

	Variâncias iguais não assumidas			-,409	85,328	,684	-,09198	,22487	-,53907	,35510
7. Desmotivação	Variâncias iguais assumidas	36,088	,000	5,396	86	,000	1,27932	,23708	,80801	1,75063
	Variâncias iguais não assumidas			5,141	52,187	,000	1,27932	,24883	,78005	1,77859

Para saber se a motivação acadêmica varia em função da idade, recorreremos ao teste de correlação de *Pearson*.

Na tabela 37, comparando as subescalas da EMA com a idade verificamos que as subescalas “Motivação extrínseca – identificação” e “Motivação extrínseca – introjeção” têm uma significância inferior a 5%, o que permite aceitarmos H3: a motivação acadêmica varia em função da idade dos inquiridos. As restantes subescalas têm uma significância superior a 5%, o que permite rejeitarmos a mesma hipótese. Além disso, verificamos que nas subescalas da EMA “Motivação intrínseca para realização”, “Motivação intrínseca para vivenciar estímulo”, “Motivação extrínseca – identificação” e “Motivação extrínseca – introjeção” a relação é negativa, o que significa que podemos concluir que à medida que a idade aumenta os valores nestas subescalas da EMA diminuem.

Tabela 37. Teste de *Pearson* entre a variável motivação acadêmica e idade dos inquiridos

		2. Idade	1. Motivação intrínseca para saber	2. Motivação intrínseca para realização	3. Motivação intrínseca para vivenciar estímulo	4. Motivação extrínseca – identificação	5. Motivação extrínseca – introjeção	6. Motivação extrínseca – controle externo	7. Desmotiva ção
2. Idade	Correlação de Pearson	1	,001	-,092	-,065	-,284**	-,223*	,018	,070
	Sig. (2- tailed)		,994	,392	,549	,007	,037	,869	,517
	n	88	88	88	88	88	88	88	88
1. Motivação intrínseca para saber	Correlação de Pearson	,001	1	,646**	,694**	,669**	,449**	,228*	-,462**
	Sig. (2- tailed)	,994		,000	,000	,000	,000	,033	,000
	n	88	88	88	88	88	88	88	88
2. Motivação intrínseca para realização	Correlação de Pearson	-,092	,646**	1	,458**	,437**	,170	,194	-,534**
	Sig. (2- tailed)	,392	,000		,000	,000	,112	,069	,000
	n	88	88	88	88	88	88	88	88
3. Motivação intrínseca para vivenciar estímulo	Correlação de Pearson	-,065	,694**	,458**	1	,735**	,654**	,167	-,198
	Sig. (2- tailed)	,549	,000	,000		,000	,000	,120	,065
	n	88	88	88	88	88	88	88	88
4. Motivação extrínseca – identificação	Correlação de Pearson	-,284**	,669**	,437**	,735**	1	,679**	,289**	-,333**
	Sig. (2- tailed)	,007	,000	,000	,000		,000	,006	,002
	n	88	88	88	88	88	88	88	88
5. Motivação extrínseca – introjeção	Correlação de Pearson	-,223*	,449**	,170	,654**	,679**	1	,436**	-,103
	Sig. (2- tailed)	,037	,000	,112	,000	,000		,000	,338
	n	88	88	88	88	88	88	88	88
6. Motivação extrínseca – controle externo	Correlação de Pearson	,018	,228*	,194	,167	,289**	,436**	1	-,224*
	Sig. (2- tailed)	,869	,033	,069	,120	,006	,000		,035
	n	88	88	88	88	88	88	88	88

7. Desmotivação	Correlação de Pearson	,070	-,462**	-,534**	-,198	-,333**	-,103	-,224*	1
	Sig. (2-tailed)	,517	,000	,000	,065	,002	,338	,035	
	n	88	88	88	88	88	88	88	88

** . Correlação é significativa no nível de 0.01 (2-tailed).

* . Correlação é significativa no nível de 0,05 (2-tailed).

Para saber se a motivação académica varia em função da licenciatura ou mestrado, recorreremos ao teste da *ANOVA (One-Way ANOVA)*.

Na tabela 38, observamos, em primeiro lugar, as estatísticas descritivas das sete subescalas da EMA, para cada licenciatura ou mestrado, relativamente à amostra.

Na subescala “Motivação intrínseca para saber” verificamos que a média mais elevada situa-se na Licenciatura em Ciências Biomédicas (6) e a média mais baixa situa-se na Licenciatura em Gestão (5,5). Também podemos averiguar que o desvio padrão mais elevado situa-se no Mestrado em Gestão (DP=1,8) e que o desvio padrão mais baixo situa-se na Licenciatura em Ciências Biomédicas (DP=0,9).

Na subescala “Motivação intrínseca para realização” verificamos que a média mais elevada situa-se na Licenciatura em Ciências Biomédicas (6,1) e a média mais baixa situa-se no Mestrado em Gestão (5,4). Também podemos verificar que o desvio padrão mais elevado situa-se no Mestrado em Gestão (DP=1,9) e que o desvio padrão mais baixo situa-se na Licenciatura em Ciências Biomédicas (DP=0,8).

Na subescala “Motivação intrínseca para vivenciar estímulo” verificamos que a média mais elevada situa-se no Mestrado em Gestão (4,8) e a média mais baixa situa-se no Mestrado Integrado em Medicina Dentária (4,4). Também podemos constatar que o desvio padrão mais elevado situa-se no Mestrado em Gestão (DP=2) e que o desvio padrão mais baixo situa-se no Mestrado Integrado em Medicina Dentária (DP=1,1).

Na subescala “Motivação extrínseca – identificação” verificamos que a média mais elevada situa-se no Mestrado em Gestão (5,5) e a média mais baixa situa-se na Licenciatura em Gestão (4,9). Também podemos constatar que o desvio padrão mais elevado situa-se no Mestrado em Gestão (DP=1,9) e que o desvio padrão mais baixo situa-se na Licenciatura em Ciências Biomédicas (DP=0,8).

Na subescala “Motivação extrínseca – introjeção” verificamos que a média mais elevada situa-se na Licenciatura em Ciências Biomédicas (5,7) e a média mais baixa situa-se no

Mestrado em Gestão (4,6). Também podemos verificar que o desvio padrão mais elevado situa-se no Mestrado em Gestão (DP=2,3) e que o desvio padrão mais baixo situa-se na Licenciatura em Gestão (DP=1).

Na subescala “Motivação extrínseca – controle externo” verificamos que a média mais elevada situa-se na Licenciatura em Ciências Biomédicas (6,5) e a média mais baixa situa-se no Mestrado Integrado em Medicina Dentária (5,4). Também podemos averiguar que o desvio padrão mais elevado situa-se na Licenciatura em Gestão (DP=1,2) e que o desvio padrão mais baixo situa-se na Licenciatura em Ciências Biomédicas (DP=0,6).

Na subescala “Desmotivação” verificamos que a média mais elevada situa-se na Licenciatura em Gestão (2,6) e a média mais baixa situa-se na Licenciatura em Ciências Biomédicas (1,7). Também podemos averiguar que o desvio padrão mais elevado situa-se no Mestrado em Gestão (DP=1,7) e que o desvio padrão mais baixo situa-se na Licenciatura em Ciências Biomédicas (DP=0,6).

Tabela 38. Estatísticas descritivas entre a variável motivação académica e licenciatura ou mestrado

		n	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Intervalo de confiança de 95% para a média		Mínimo	Máximo
						Limite inferior	Limite superior		
1. Motivação intrínseca para saber	Licenciatura em Ciências Biomédicas	5	6,0000	,88388	,39528	4,9025	7,0975	5,00	7,00
	Licenciatura em Gestão	28	5,4524	1,08876	,20576	5,0302	5,8746	3,25	7,00
	Mestrado em Gestão	6	5,7500	1,75357	,71589	3,9097	7,5903	2,50	7,00
	Mestrado Integrado em Medicina Dentária	49	5,5816	,92616	,13231	5,3156	5,8477	3,75	7,00
	Total	88	5,5758	1,03496	,11033	5,3565	5,7950	2,50	7,00
2. Motivação intrínseca para realização	Licenciatura em Ciências Biomédicas	5	6,0500	,83666	,37417	5,0111	7,0889	4,75	7,00
	Licenciatura em Gestão	28	5,5089	1,13342	,21420	5,0694	5,9484	3,25	7,00
	Mestrado em Gestão	6	5,4167	1,88856	,77100	3,4347	7,3986	1,75	6,50
	Mestrado Integrado em Medicina Dentária	49	5,6531	1,03307	,14758	5,3563	5,9498	2,00	7,00
	Total	88	5,6136	1,11476	,11883	5,3774	5,8498	1,75	7,00
3. Motivação intrínseca para vivenciar estímulo	Licenciatura em Ciências Biomédicas	5	4,4000	1,15380	,51599	2,9674	5,8326	3,00	6,00
	Licenciatura em Gestão	28	4,5060	1,37304	,25948	3,9735	5,0384	1,75	7,00
	Mestrado em Gestão	6	4,8333	1,99165	,81309	2,7432	6,9234	1,25	6,25
	Mestrado Integrado em Medicina Dentária	49	4,3571	1,14223	,16318	4,0291	4,6852	1,25	6,75
	Total	88	4,4394	1,26890	,13527	4,1705	4,7082	1,25	7,00
4. Motivação extrínseca – identificação	Licenciatura em Ciências Biomédicas	5	5,1500	,84039	,37583	4,1065	6,1935	4,00	6,25
	Licenciatura em Gestão	28	4,9375	1,06202	,20070	4,5257	5,3493	3,00	7,00
	Mestrado em Gestão	6	5,5417	1,92624	,78639	3,5202	7,5631	1,75	7,00
	Mestrado Integrado em Medicina Dentária	49	5,0867	1,22427	,17490	4,7351	5,4384	1,50	7,00
	Total	88	5,0739	1,20175	,12811	4,8192	5,3285	1,50	7,00
5. Motivação extrínseca – introjeção	Licenciatura em Ciências Biomédicas	5	5,6500	1,15380	,51599	4,2174	7,0826	4,25	7,00
	Licenciatura em Gestão	28	4,7946	1,03873	,19630	4,3919	5,1974	1,50	6,75
	Mestrado em Gestão	6	4,6250	2,30624	,94152	2,2047	7,0453	1,00	6,75
	Mestrado Integrado em Medicina Dentária	49	4,8571	1,35401	,19343	4,4682	5,2461	1,00	7,00
	Total	88	4,8665	1,32448	,14119	4,5858	5,1471	1,00	7,00

6. Motivação extrínseca – controle externo	Licenciatura em Ciências Biomédicas	5	6,5000	,63738	,28504	5,7086	7,2914	5,50	7,00
	Licenciatura em Gestão	28	5,5625	1,15395	,21808	5,1150	6,0100	3,00	7,00
	Mestrado em Gestão	6	5,8333	,78528	,32059	5,0092	6,6574	4,75	6,75
	Mestrado Integrado em Medicina Dentária	49	5,3878	1,01173	,14453	5,0972	5,6784	2,50	7,00
	Total	88	5,5369	1,05082	,11202	5,3143	5,7596	2,50	7,00
7. Desmotivação	Licenciatura em Ciências Biomédicas	5	1,6500	,60208	,26926	,9024	2,3976	1,00	2,25
	Licenciatura em Gestão	28	2,5893	1,34924	,25498	2,0661	3,1125	1,00	5,25
	Mestrado em Gestão	6	1,7083	1,73506	,70833	-,1125	3,5292	1,00	5,25
	Mestrado Integrado em Medicina Dentária	49	1,6684	1,11732	,15962	1,3474	1,9893	1,00	6,25
	Total	88	1,9631	1,27619	,13604	1,6927	2,2335	1,00	6,25

Em segundo lugar, na tabela 39, apresentamos a análise do teste *ANOVA* que pretende testar:

- H0: As médias das subescalas da EMA nas licenciaturas ou mestrados são iguais.
- H1: As médias das subescalas da EMA nas licenciaturas ou mestrados são diferentes.

Como podemos observar, a subescala “Desmotivação” apresenta uma significância inferior a 5%, pelo que rejeitamos H0 e aceitamos H1. As restantes subescalas apresentam uma significância superior a 5%, pelo que aceitamos H0 e rejeitamos H1.

Assim, na subescala “Desmotivação” aceitamos H3: a motivação académica varia em função da licenciatura ou mestrado. Para as restantes subescalas rejeitamos a mesma hipótese.

Tabela 39. Teste ANOVA entre a variável motivação académica e licenciatura ou mestrado

		Soma dos quadrados	df	Média dos quadrados	F	Sig.
1. Motivação intrínseca para saber	Entre os grupos	1,510	3	,503	,461	,710
	Dentro dos grupos	91,679	84	1,091		
	Total	93,189	87			
2. Motivação intrínseca para realização	Entre os grupos	1,568	3	,523	,412	,745
	Dentro dos grupos	106,546	84	1,268		
	Total	108,114	87			
3. Motivação intrínseca para vivenciar estímulo	Entre os grupos	1,394	3	,465	,282	,839
	Dentro dos grupos	138,685	84	1,651		
	Total	140,080	87			
4. Motivação extrínseca – identificação	Entre os grupos	1,871	3	,624	,423	,737
	Dentro dos grupos	123,774	84	1,474		
	Total	125,645	87			
5. Motivação extrínseca – introjeção	Entre os grupos	3,568	3	1,189	,670	,573
	Dentro dos grupos	149,050	84	1,774		
	Total	152,619	87			
6. Motivação extrínseca – controle externo	Entre os grupos	6,273	3	2,091	1,956	,127
	Dentro dos grupos	89,794	84	1,069		
	Total	96,067	87			
7. Desmotivação	Entre os grupos	16,115	3	5,372	3,593	,017
	Dentro dos grupos	125,577	84	1,495		
	Total	141,692	87			

Em terceiro lugar, a tabela 40 mostra o teste de *Scheffe* que é uma extensão da *ANOVA* e permite verificar as médias diferentes das sete subescalas da EMA e da variável licenciatura ou mestrado. Nesta tabela, podemos observar as licenciaturas ou mestrados em que as subescalas têm uma média diferente, através da comparação das licenciaturas ou mestrados dois a dois. Sempre que a significância deste teste é inferior a 5%, para duas licenciaturas ou mestrados, podemos rejeitar a hipótese de que as médias das subescalas da EMA nas licenciaturas ou mestrados são iguais e aceitar a hipótese de que as médias das subescalas da EMA nas licenciaturas ou mestrados são diferentes. Por outro lado, quando a significância deste teste é superior a 5%, para duas licenciaturas ou mestrados, podemos aceitar a hipótese de que as médias das subescalas da EMA nas licenciaturas ou mestrados são iguais e rejeitar a hipótese de que as médias das subescalas da EMA nas licenciaturas ou mestrados são diferentes.

Deste modo, verificamos que só na subescala “Desmotivação” podemos rejeitar a hipótese de que as médias das subescalas da EMA nas licenciaturas ou mestrados são iguais para os seguintes pares: Licenciatura em Gestão – Mestrado Integrado em Medicina Dentária, e Mestrado Integrado em Medicina Dentária – Licenciatura em Gestão. Nestas, as médias das subescalas da EMA nas licenciaturas ou mestrados são diferentes.

Nas restantes subescalas podemos aceitar a hipótese de que as médias das subescalas da EMA nas licenciaturas ou mestrados são iguais já que a significância é superior a 5% para os restantes pares.

Tabela 40. Teste de *Scheffe* entre as subescalas da EMA e a variável licenciatura ou mestrado

Variável Dependente	(I) 4. Qual a Licenciatura ou Mestrado que frequenta?	(J) 4. Qual a Licenciatura ou Mestrado que frequenta?	Diferença Média (I-J)	Erro Padrão	Sig.	Intervalo de confiança de 95%	
						Limite inferior	Limite superior
						1. Motivação intrínseca para saber	Licenciatura em Ciências Biomédicas
Mestrado em Gestão	,25000	,63260	,979	-1,4082	1,9082		
Mestrado Integrado em Medicina Dentária	,41837	,49047	,829	-,8673	1,7040		
Licenciatura em Gestão	Licenciatura em Ciências Biomédicas	-,54762	,50721	,703	-1,8771		,7819
	Mestrado em Gestão	-,29762	,46998	,921	-1,5295		,9343
	Mestrado Integrado em Medicina Dentária	-,12925	,24749	,954	-,7780		,5195
Mestrado em Gestão	Licenciatura em Ciências Biomédicas	-,25000	,63260	,979	-1,9082		1,4082
	Licenciatura em Gestão	,29762	,46998	,921	-,9343		1,5295
	Mestrado Integrado em Medicina Dentária	,16837	,45186	,982	-1,0161		1,3528
Mestrado Integrado em Medicina Dentária	Licenciatura em Ciências Biomédicas	-,41837	,49047	,829	-1,7040		,8673
	Licenciatura em Gestão	,12925	,24749	,954	-,5195		,7780
	Mestrado em Gestão	-,16837	,45186	,982	-1,3528		1,0161
2. Motivação intrínseca para realização	Licenciatura em Ciências Biomédicas	Licenciatura em Gestão	,54107	,54679	,756	-,8922	1,9743
		Mestrado em Gestão	,63333	,68197	,790	-1,1543	2,4209
		Mestrado Integrado em Medicina Dentária	,39694	,52874	,876	-,9890	1,7829
	Licenciatura em Gestão	Licenciatura em Ciências Biomédicas	-,54107	,54679	,756	-1,9743	,8922
		Mestrado em Gestão	,09226	,50666	,998	-1,2358	1,4203
		Mestrado Integrado em Medicina Dentária	-,14413	,26681	,949	-,8435	,5552
	Mestrado em Gestão	Licenciatura em Ciências Biomédicas	-,63333	,68197	,790	-2,4209	1,1543
		Licenciatura em Gestão	-,09226	,50666	,998	-1,4203	1,2358
		Mestrado Integrado em Medicina Dentária	-,23639	,48712	,962	-1,5132	1,0405
	Mestrado Integrado em Medicina Dentária	Licenciatura em Ciências Biomédicas	-,39694	,52874	,876	-1,7829	,9890
		Licenciatura em Gestão	,14413	,26681	,949	-,5552	,8435
		Mestrado em Gestão	,23639	,48712	,962	-1,0405	1,5132

3. Motivação intrínseca para vivenciar estímulo	Licenciatura em Ciências Biomédicas	Licenciatura em Gestão	-,10595	,62383	,998	-1,7412	1,5292
		Mestrado em Gestão	-,43333	,77806	,944	-2,4728	1,6061
		Mestrado Integrado em Medicina Dentária	,04286	,60324	1,000	-1,5384	1,6241
	Licenciatura em Gestão	Licenciatura em Ciências Biomédicas	,10595	,62383	,998	-1,5292	1,7412
		Mestrado em Gestão	-,32738	,57804	,942	-1,8426	1,1878
		Mestrado Integrado em Medicina Dentária	,14881	,30440	,961	-,6491	,9467
	Mestrado em Gestão	Licenciatura em Ciências Biomédicas	,43333	,77806	,944	-1,6061	2,4728
		Licenciatura em Gestão	,32738	,57804	,942	-1,1878	1,8426
		Mestrado Integrado em Medicina Dentária	,47619	,55575	,827	-,9806	1,9329
	Mestrado Integrado em Medicina Dentária	Licenciatura em Ciências Biomédicas	-,04286	,60324	1,000	-1,6241	1,5384
		Licenciatura em Gestão	-,14881	,30440	,961	-,9467	,6491
		Mestrado em Gestão	-,47619	,55575	,827	-1,9329	,9806
4. Motivação extrínseca – identificação	Licenciatura em Ciências Biomédicas	Licenciatura em Gestão	,21250	,58934	,984	-1,3323	1,7573
		Mestrado em Gestão	-,39167	,73504	,951	-2,3184	1,5350
		Mestrado Integrado em Medicina Dentária	,06327	,56989	1,000	-1,4305	1,5571
	Licenciatura em Gestão	Licenciatura em Ciências Biomédicas	-,21250	,58934	,984	-1,7573	1,3323
		Mestrado em Gestão	-,60417	,54608	,687	-2,0356	,8272
		Mestrado Integrado em Medicina Dentária	-,14923	,28757	,954	-,9030	,6045
	Mestrado em Gestão	Licenciatura em Ciências Biomédicas	,39167	,73504	,951	-1,5350	2,3184
		Licenciatura em Gestão	,60417	,54608	,687	-,8272	2,0356
		Mestrado Integrado em Medicina Dentária	,45493	,52503	,822	-,9213	1,8311
	Mestrado Integrado em Medicina Dentária	Licenciatura em Ciências Biomédicas	-,06327	,56989	1,000	-1,5571	1,4305
		Licenciatura em Gestão	,14923	,28757	,954	-,6045	,9030
		Mestrado em Gestão	-,45493	,52503	,822	-1,8311	,9213
5. Motivação extrínseca – introjeção	Licenciatura em Ciências Biomédicas	Licenciatura em Gestão	,85536	,64673	,551	-,8398	2,5506
		Mestrado em Gestão	1,02500	,80661	,584	-1,0893	3,1393
		Mestrado Integrado em Medicina Dentária	,79286	,62538	,586	-,8464	2,4321

	Licenciatura em Gestão	Licenciatura em Ciências Biomédicas	-,85536	,64673	,551	-2,5506	,8398
		Mestrado em Gestão	,16964	,59926	,992	-1,4011	1,7404
		Mestrado Integrado em Medicina Dentária	-,06250	,31557	,997	-,8897	,7647
	Mestrado em Gestão	Licenciatura em Ciências Biomédicas	-1,02500	,80661	,584	-3,1393	1,0893
		Licenciatura em Gestão	-,16964	,59926	,992	-1,7404	1,4011
		Mestrado Integrado em Medicina Dentária	-,23214	,57615	,978	-1,7424	1,2781
	Mestrado Integrado em Medicina Dentária	Licenciatura em Ciências Biomédicas	-,79286	,62538	,586	-2,4321	,8464
		Licenciatura em Gestão	,06250	,31557	,997	-,7647	,8897
		Mestrado em Gestão	,23214	,57615	,978	-1,2781	1,7424
6. Motivação extrínseca – controle externo	Licenciatura em Ciências Biomédicas	Licenciatura em Gestão	,93750	,50197	,250	-,3783	2,2533
		Mestrado em Gestão	,66667	,62607	,712	-,9744	2,3077
		Mestrado Integrado em Medicina Dentária	1,11224	,48540	,108	-,1601	2,3846
	Licenciatura em Gestão	Licenciatura em Ciências Biomédicas	-,93750	,50197	,250	-2,2533	,3783
		Mestrado em Gestão	-,27083	,46512	,937	-1,4900	,9484
		Mestrado Integrado em Medicina Dentária	,17474	,24494	,892	-,4673	,8168
	Mestrado em Gestão	Licenciatura em Ciências Biomédicas	-,66667	,62607	,712	-2,3077	,9744
		Licenciatura em Gestão	,27083	,46512	,937	-,9484	1,4900
		Mestrado Integrado em Medicina Dentária	,44558	,44719	,752	-,7266	1,6178
	Mestrado Integrado em Medicina Dentária	Licenciatura em Ciências Biomédicas	-1,11224	,48540	,108	-2,3846	,1601
		Licenciatura em Gestão	-,17474	,24494	,892	-,8168	,4673
		Mestrado em Gestão	-,44558	,44719	,752	-1,6178	,7266
7. Desmotivação	Licenciatura em Ciências Biomédicas	Licenciatura em Gestão	-,93929	,59362	,394	-2,4953	,6167
		Mestrado em Gestão	-,05833	,74037	1,000	-1,9990	1,8823
		Mestrado Integrado em Medicina Dentária	-,01837	,57402	1,000	-1,5230	1,4863
	Licenciatura em Gestão	Licenciatura em Ciências Biomédicas	,93929	,59362	,394	-,6167	2,4953
		Mestrado em Gestão	,88095	,55005	,383	-,5608	2,3227

	Mestrado Integrado em Medicina Dentária	,92092*	,28966	,011	,1617	1,6802
Mestrado em Gestão	Licenciatura em Ciências Biomédicas	,05833	,74037	1,000	-1,8823	1,9990
	Licenciatura em Gestão	-,88095	,55005	,383	-2,3227	,5608
	Mestrado Integrado em Medicina Dentária	,03997	,52884	1,000	-1,3462	1,4262
Mestrado Integrado em Medicina Dentária	Licenciatura em Ciências Biomédicas	,01837	,57402	1,000	-1,4863	1,5230
	Licenciatura em Gestão	-,92092*	,28966	,011	-1,6802	-,1617
	Mestrado em Gestão	-,03997	,52884	1,000	-1,4262	1,3462

*. A diferença média é significativa no nível de 0,05.

Em último lugar, as tabelas 41, 42, 43, 44, 45, 46 e 47 mostram a homogeneidade dos subconjuntos.

Pela análise da tabela 41, a subescala “Motivação intrínseca para saber” apresenta um valor de *alpha* mais elevado na Licenciatura em Ciências Biomédicas (6) e um valor de *alpha* mais baixo na Licenciatura em Gestão (5,5). Também podemos verificar que $Sig.=0.7 > 5\%$, ou seja, aceitamos H0 e rejeitamos H1.

Tabela 41. Homogeneidade do subconjunto da subescala "Motivação intrínseca para saber"

4. Qual a Licenciatura ou Mestrado que frequenta?	n	Subconjunto para $\alpha = 0.05$
		1
Licenciatura em Gestão	28	5,4524
Mestrado Integrado em Medicina Dentária	49	5,5816
Mestrado em Gestão	6	5,7500
Licenciatura em Ciências Biomédicas	5	6,0000
Sig.		,666

Pela análise da tabela 42, a subescala “Motivação intrínseca para realização” apresenta um valor de *alpha* mais elevado na Licenciatura em Ciências Biomédicas (6,1) e um valor de *alpha* mais baixo no Mestrado em Gestão (5,4). Também podemos verificar que $Sig.=0,6 > 5\%$, ou seja, aceitamos H0 e rejeitamos H1.

Tabela 42. Homogeneidade do subconjunto da subescala "Motivação intrínseca para realização"

4. Qual a Licenciatura ou Mestrado que frequenta?	n	Subconjunto para alfa = 0.05
		1
Mestrado em Gestão	6	5,4167
Licenciatura em Gestão	28	5,5089
Mestrado Integrado em Medicina Dentária	49	5,6531
Licenciatura em Ciências Biomédicas	5	6,0500
Sig.		,614

Pela análise da tabela 43, a subescala “Motivação intrínseca para vivenciar estímulo” apresenta um valor de *alpha* mais elevado no Mestrado em Gestão (4,8) e um valor de *alpha* mais baixo no Mestrado Integrado em Medicina Dentária (4,4). Também podemos verificar que Sig.=0,9>5%, ou seja, aceitamos H0 e rejeitamos H1.

Tabela 43. Homogeneidade do subconjunto da subescala "Motivação intrínseca para vivenciar estímulo"

4. Qual a Licenciatura ou Mestrado que frequenta?	n	Subconjunto para alfa = 0.05
		1
Mestrado Integrado em Medicina Dentária	49	4,3571
Licenciatura em Ciências Biomédicas	5	4,4000
Licenciatura em Gestão	28	4,5060
Mestrado em Gestão	6	4,8333
Sig.		,851

Pela análise da tabela 44, a subescala “Motivação extrínseca – identificação” apresenta um valor de *alpha* mais elevado no Mestrado em Gestão (5,5) e um valor de *alpha* mais baixo na Licenciatura em Gestão (4,9). Também podemos verificar que Sig.=0,7>5%, ou seja, aceitamos H0 e rejeitamos H1.

Tabela 44. Homogeneidade do subconjunto da subescala "Motivação extrínseca - identificação"

4. Qual a Licenciatura ou Mestrado que frequenta?	n	Subconjunto para alfa = 0.05
		1
Licenciatura em Gestão	28	4,9375
Mestrado Integrado em Medicina Dentária	49	5,0867
Licenciatura em Ciências Biomédicas	5	5,1500
Mestrado em Gestão	6	5,5417
Sig.		,701

Pela análise da tabela 45, a subescala “Motivação extrínseca – introjeção” apresenta um valor de *alpha* mais elevado na Licenciatura em Ciências Biomédicas (5,7) e um valor de *alpha* mais baixo no Mestrado em Gestão (4,6). Também podemos verificar que Sig.=0,3>5%, ou seja, aceitamos H0 e rejeitamos H1.

Tabela 45. Homogeneidade do subconjunto da subescala "Motivação extrínseca - introjeção"

4. Qual a Licenciatura ou Mestrado que frequenta?	n	Subconjunto para alfa = 0.05
		1
Mestrado em Gestão	6	4,6250
Licenciatura em Gestão	28	4,7946
Mestrado Integrado em Medicina Dentária	49	4,8571
Licenciatura em Ciências Biomédicas	5	5,6500
Sig.		,344

Pela análise da tabela 46, a subescala “Motivação extrínseca – controle externo” apresenta um valor de *alpha* mais elevado na Licenciatura em Ciências Biomédicas (6,5) e um valor de *alpha* mais baixo no Mestrado Integrado em Medicina Dentária (5,4). Também podemos verificar que Sig.=0,1>5%, ou seja, aceitamos H0 e rejeitamos H1.

Tabela 46. Homogeneidade do subconjunto da subescala "Motivação extrínseca - controle externo"

4. Qual a Licenciatura ou Mestrado que frequenta?	n	Subconjunto para
		alfa = 0.05
		1
Mestrado Integrado em Medicina Dentária	49	5,3878
Licenciatura em Gestão	28	5,5625
Mestrado em Gestão	6	5,8333
Licenciatura em Ciências Biomédicas	5	6,5000
Sig.		,097

Pela análise da tabela 47, a subescala “Desmotivação” apresenta um valor de *alpha* mais elevado na Licenciatura em Gestão (2,6) e um valor de *alpha* mais baixo na Licenciatura em Ciências Biomédicas (1,7). Também podemos verificar que Sig.=0,3>5%, ou seja, aceitamos H0 e rejeitamos H1.

Tabela 47. Homogeneidade do subconjunto da subescala "Desmotivação"

4. Qual a Licenciatura ou Mestrado que frequenta?	n	Subconjunto para
		alfa = 0.05
		1
Licenciatura em Ciências Biomédicas	5	1,6500
Mestrado Integrado em Medicina Dentária	49	1,6684
Mestrado em Gestão	6	1,7083
Licenciatura em Gestão	28	2,5893
Sig.		,345

Para saber se a motivação académica varia em função da experiência profissional, recorremos ao teste da ANOVA (*One-Way ANOVA*).

Na tabela 48, observamos, em primeiro lugar, as estatísticas descritivas de cada uma das subescalas da EMA, para a experiência profissional, relativamente à amostra.

Na dimensão “Sentido” verificamos que a média mais elevada situa-se no emprego a tempo inteiro, mais de 1 ano (6,2) e que a média mais baixa situa-se em outra experiência

profissional (4,9). Também podemos averiguar que o desvio padrão mais elevado situa-se em outra experiência profissional (DP=2) e que o desvio padrão mais baixo situa-se no emprego a tempo inteiro, menos de 1 ano (DP=0,5).

Na subescala “Motivação intrínseca para realização” verificamos que a média mais elevada situa-se em outra experiência profissional (6,4) e que a média mais baixa situa-se no emprego a tempo inteiro, mais de 1 ano (5,2). Também podemos verificar que o desvio padrão mais elevado situa-se se no emprego a tempo inteiro, mais de 1 ano (DP=1,9) e que o desvio padrão mais baixo situa-se no emprego a tempo inteiro, menos de 1 ano (DP=0).

Na subescala “Motivação intrínseca para vivenciar estímulo” verificamos que a média mais elevada situa-se no emprego a tempo inteiro, menos de 1 ano (4,7) e que a média mais baixa situa-se no emprego a tempo inteiro, mais de 1 ano (4,1). Também podemos constatar que o desvio padrão mais elevado situa-se no emprego a tempo inteiro, mais de 1 ano (DP=1,7) e que o desvio padrão mais baixo situa-se no emprego a tempo inteiro, menos de 1 ano (DP=0,06).

Na subescala “Motivação extrínseca – identificação” verificamos que a média mais elevada situa-se no emprego a tempo inteiro, menos de 1 ano (5,6) e que a média mais baixa situa-se no emprego a tempo inteiro, mais de 1 ano (4,5). Também podemos constatar que o desvio padrão mais elevado situa-se em outra experiência profissional (DP=2,1) e que o desvio padrão mais baixo situa-se no emprego a tempo inteiro, menos de 1 ano (DP=0,5).

Na subescala “Motivação extrínseca – introjeção” verificamos que a média mais elevada situa-se no emprego a tempo inteiro, menos de 1 ano (5,8) e que a média mais baixa situa-se no emprego a tempo inteiro, mais de 1 ano (4,1). Também podemos averiguar que o desvio padrão mais elevado situa-se no emprego a tempo inteiro, mais de 1 ano (DP=1,9) e que o desvio padrão mais baixo situa-se no emprego a tempo inteiro, menos de 1 ano (DP=0,4).

Na subescala “Motivação extrínseca – controle externo” verificamos que a média mais elevada situa-se no emprego a tempo inteiro, menos de 1 ano (6,5) e que a média mais baixa situa-se em nenhuma experiência profissional (5,4). Também podemos verificar que o desvio padrão mais elevado situa-se no estágio (DP=1,4) e que o desvio padrão mais baixo situa-se em outra experiência profissional (DP=0,7).

Na subescala “Desmotivação” verificamos que a média mais elevada situa-se no estágio (2,6) e que a média mais baixa situa-se no emprego a tempo inteiro, menos de 1 ano e em outra experiência profissional, ambos com a mesma média (1,4). Também podemos averiguar que o

desvio padrão mais elevado situa-se no emprego a tempo inteiro, mais de 1 ano (DP=1,7) e que o desvio padrão mais baixo situa-se no emprego a tempo inteiro, menos de 1 ano (DP=0,2).

Tabela 48. Estatísticas descritivas entre a variável motivação académica e experiência profissional

		n	Média	Desvio Padrão	Erro Padrão	Intervalo de confiança de 95% para média		Mínimo	Máximo
						Limite inferior	Limite superior		
1. Motivação intrínseca para saber	Nenhuma	57	5,5556	,95097	,12596	5,3032	5,8079	3,75	7,00
	Estágio	8	5,6563	1,22429	,43285	4,6327	6,6798	3,25	7,00
	Part-time	11	5,5682	1,25544	,37853	4,7248	6,4116	3,75	7,00
	Emprego a tempo inteiro, menos de 1 ano	2	5,6250	,53033	,37500	,8602	10,3898	5,25	6,00
	Emprego a tempo inteiro, mais de 1 ano	6	5,5000	1,65076	,67392	3,7676	7,2324	2,50	7,00
	Outra	4	5,8125	,82601	,41300	4,4981	7,1269	4,75	6,75
	Total	88	5,5758	1,03496	,11033	5,3565	5,7950	2,50	7,00
2. Motivação intrínseca para realização	Nenhuma	57	5,6447	1,09682	,14528	5,3537	5,9358	2,00	7,00
	Estágio	8	5,5313	1,01275	,35806	4,6846	6,3779	4,00	7,00
	Part-time	11	5,3864	1,00849	,30407	4,7089	6,0639	3,50	6,75
	Emprego a tempo inteiro, menos de 1 ano	2	6,0000	,00000	,00000	6,0000	6,0000	6,00	6,00
	Emprego a tempo inteiro, mais de 1 ano	6	5,1667	1,86190	,76012	3,2127	7,1206	1,75	6,75
	Outra	4	6,4375	,62500	,31250	5,4430	7,4320	5,50	6,75
	Total	88	5,6136	1,11476	,11883	5,3774	5,8498	1,75	7,00
3. Motivação intrínseca para vivenciar estímulo	Nenhuma	57	4,3947	1,21003	,16027	4,0737	4,7158	1,25	7,00
	Estágio	8	4,5625	1,65697	,58583	3,1772	5,9478	1,75	7,00
	Part-time	11	4,6136	1,38457	,41746	3,6835	5,5438	2,50	6,75
	Emprego a tempo inteiro, menos de 1 ano	2	4,7083	,05893	,04167	4,1789	5,2378	4,67	4,75
	Emprego a tempo inteiro, mais de 1 ano	6	4,1250	1,66396	,67931	2,3788	5,8712	1,25	6,00
	Outra	4	4,6875	1,19678	,59839	2,7831	6,5919	3,75	6,25
	Total	88	4,4394	1,26890	,13527	4,1705	4,7082	1,25	7,00
4. Motivação extrínseca – identificação	Nenhuma	57	5,1579	1,10056	,14577	4,8659	5,4499	2,75	7,00
	Estágio	8	5,1563	,90571	,32022	4,3991	5,9134	4,00	6,50
	Part-time	11	4,9545	1,26895	,38260	4,1021	5,8070	2,50	6,75

	Emprego a tempo inteiro, menos de 1 ano	2	5,6250	,53033	,37500	,8602	10,3898	5,25	6,00
	Emprego a tempo inteiro, mais de 1 ano	6	4,5417	1,89352	,77303	2,5545	6,5288	1,75	7,00
	Outra	4	4,5625	2,14452	1,07226	1,1501	7,9749	1,50	6,50
	Total	88	5,0739	1,20175	,12811	4,8192	5,3285	1,50	7,00
5. Motivação extrínseca – introjeção	Nenhuma	57	4,9167	1,33073	,17626	4,5636	5,2698	1,00	7,00
	Estágio	8	4,6250	1,32961	,47009	3,5134	5,7366	1,50	6,00
	Part-time	11	5,0455	,99886	,30117	4,3744	5,7165	3,75	7,00
	Emprego a tempo inteiro, menos de 1 ano	2	5,7500	,35355	,25000	2,5734	8,9266	5,50	6,00
	Emprego a tempo inteiro, mais de 1 ano	6	4,1250	1,88911	,77123	2,1425	6,1075	1,00	6,75
	Outra	4	4,8125	1,55958	,77979	2,3309	7,2941	2,50	5,75
	Total	88	4,8665	1,32448	,14119	4,5858	5,1471	1,00	7,00
6. Motivação extrínseca – controle externo	Nenhuma	57	5,4298	1,07815	,14280	5,1438	5,7159	2,50	7,00
	Estágio	8	5,5938	1,38833	,49085	4,4331	6,7544	3,25	7,00
	Part-time	11	5,7045	,88613	,26718	5,1092	6,2999	4,00	7,00
	Emprego a tempo inteiro, menos de 1 ano	2	6,5000	,70711	,50000	,1469	12,8531	6,00	7,00
	Emprego a tempo inteiro, mais de 1 ano	6	5,6667	,95743	,39087	4,6619	6,6714	4,75	7,00
	Outra	4	5,8125	,65749	,32874	4,7663	6,8587	5,25	6,75
	Total	88	5,5369	1,05082	,11202	5,3143	5,7596	2,50	7,00
7. Desmotivação	Nenhuma	57	1,9167	1,27592	,16900	1,5781	2,2552	1,00	6,25
	Estágio	8	2,5938	1,12550	,39792	1,6528	3,5347	1,00	4,50
	Part-time	11	2,0682	1,44521	,43575	1,0973	3,0391	1,00	5,25
	Emprego a tempo inteiro, menos de 1 ano	2	1,3750	,17678	,12500	-,2133	2,9633	1,25	1,50
	Emprego a tempo inteiro, mais de 1 ano	6	1,9583	1,68387	,68744	,1912	3,7254	1,00	5,25
	Outra	4	1,3750	,59512	,29756	,4280	2,3220	1,00	2,25
	Total	88	1,9631	1,27619	,13604	1,6927	2,2335	1,00	6,25

De seguida na tabela 49, apresentamos a análise do teste *ANOVA* que pretende testar:

- H0: As médias das subescalas da EMA na experiência profissional são iguais.
- H1: As médias das subescalas da EMA na experiência profissional são diferentes.

Como podemos observar, todas as subescalas da EMA apresentam uma significância superior a 5%, pelo que aceitamos H0 e rejeitamos H1.

Também por esta razão temos que rejeitar H3: a motivação acadêmica varia em função da experiência profissional.

Tabela 49. Teste ANOVA entre a variável motivação acadêmica e experiência profissional

		Soma dos quadrados	df	Média dos quadrados	F	Sig.
1. Motivação intrínseca para saber	Entre os grupos	,339	5	,068	,060	,998
	Dentro dos grupos	92,850	82	1,132		
	Total	93,189	87			
2. Motivação intrínseca para realização	Entre os grupos	4,890	5	,978	,777	,569
	Dentro dos grupos	103,224	82	1,259		
	Total	108,114	87			
3. Motivação intrínseca para vivenciar estímulo	Entre os grupos	1,553	5	,311	,184	,968
	Dentro dos grupos	138,527	82	1,689		
	Total	140,080	87			
4. Motivação extrínseca – identificação	Entre os grupos	3,966	5	,793	,535	,749
	Dentro dos grupos	121,679	82	1,484		
	Total	125,645	87			
5. Motivação extrínseca – introjeção	Entre os grupos	5,834	5	1,167	,652	,661
	Dentro dos grupos	146,785	82	1,790		
	Total	152,619	87			
6. Motivação extrínseca – controle externo	Entre os grupos	3,249	5	,650	,574	,720
	Dentro dos grupos	92,819	82	1,132		
	Total	96,067	87			
7. Desmotivação	Entre os grupos	5,501	5	1,100	,662	,653
	Dentro dos grupos	136,191	82	1,661		
	Total	141,692	87			

3. Discussão dos Resultados

Esta investigação desenvolveu-se em torno de uma amostra constituída por 88 estudantes, que frequentavam as diferentes licenciaturas e mestrados, no ano letivo de 2016/2017, na Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional de Viseu e teve como principal objetivo conhecer a relação entre motivação académica e *empowerment* psicológico dos estudantes.

Em primeiro lugar, analisámos os dados sociodemográficos e académicos dos estudantes inquiridos. De seguida analisámos o grau de concordância ou discordância com os 16 itens sobre o *empowerment* psicológico presentes no questionário adaptado de Teixeira, Nogueira e Alves (2016). Finalmente, analisámos o grau de correspondência dos estudantes com os 28 itens sobre a motivação académica presentes no questionário adaptado de Sobral (2003).

Inicialmente, procedemos à análise descritiva das características sociodemográficas, académicas e profissionais da nossa amostra.

Após efetuarmos a análise descritiva, verificamos que a maioria dos estudantes inquiridos da amostra pertence ao sexo feminino, sendo a mesma constituída apenas por 41 estudantes do sexo masculino.

No que diz respeito à idade da nossa amostra, verificamos que a maioria dos estudantes inquiridos tem 19 anos e a minoria tem 28, 31 e 36 anos.

Relativamente à naturalidade, verificamos que a maioria dos estudantes inquiridos não é de Viseu e que em menor número surgem os estudantes inquiridos que vivem no distrito de Viseu.

No que diz respeito à licenciatura ou mestrado, observamos que há mais estudantes a frequentarem o Mestrado Integrado em Medicina Dentária (49) e a Licenciatura em Gestão (28), e que conseqüentemente há menos estudantes a frequentarem a Licenciatura em Ciências Biomédicas (5) e o Mestrado em Gestão (6).

No que concerne ao ano que frequenta, observamos que a maior parte dos estudantes inquiridos frequenta o 1º ano e que a menor parte dos estudantes inquiridos frequenta o 5º ano.

Relativamente ao ano em que iniciou os estudos na UCP, a maior parte dos estudantes começou os estudos em 2016 e a menor parte em 2011.

Quanto ao estatuto estudante, verificamos que a maioria dos estudantes inquiridos tem um estatuto normal e que a minoria tem o estatuto trabalhador-estudante.

Quanto à experiência profissional, verificamos que a maioria dos estudantes inquiridos não tem nenhuma experiência profissional e que em menor número surgem os estudantes inquiridos com a experiência profissional de emprego a tempo inteiro, menos de um ano.

Também verificamos que a maior parte dos estudantes inquiridos não desempenhou ou desempenha alguma atividade em associações/organizações da UCP e não frequentaram ou frequentam algum programa de mobilidade internacional de estudantes (e.g., ERASMUS).

De seguida procedemos à verificação da consistência interna das duas escalas utilizadas, tendo-se alcançado uma consistência interna aceitável para ambas, verificando-se que os resultados obtidos vão ao encontro dos resultados alcançados por Teixeira, Nogueira e Alves (2016) e por Spreitzer (1995), no caso da escala de *empowerment* psicológico, e por Sobral (2003) e Vallerand et al. (1992) no caso da EMA.

Na fase seguinte e ao encontro do primeiro objetivo da nossa investigação, através da análise descritiva verificámos a média e o desvio padrão referentes às dimensões de *empowerment* psicológico e às subescalas da EMA. Relativamente às dimensões de *empowerment* psicológico, no nosso estudo verificamos que a média mais elevada situa-se na dimensão “Sentido” e a média mais baixa situa-se na dimensão “Impacto”, o que significa que os estudantes consideram que têm pouco impacto naquilo que acontece na Universidade, que não têm um grande controlo e uma influência significativa sobre o que acontece na Universidade. Os resultados obtidos vão ao encontro dos resultados alcançados por Stewart et al. (2010). Stewart et al. (2010), no seu estudo, também verificou que a média mais elevada situa-se na dimensão “Sentido” e a média mais baixa situa-se na dimensão “Impacto”. Já Teixeira, Nogueira e Alves (2016) apontam uma média superior na dimensão “Competência” e uma média inferior na dimensão “Impacto”. Quanto às subescalas da EMA, no nosso estudo verificamos que a média mais elevada situa-se na subescala “Motivação intrínseca para realização” e a média mais baixa situa-se na subescala “Desmotivação”, o que nos leva a afirmar que os estudantes estão pouco desmotivados. Os resultados obtidos não vão ao encontro dos resultados alcançados por Sobral (2003), já que neste estudo a média mais elevada situa-se na subescala “Motivação intrínseca para saber” e a média mais baixa situa-se na subescala “Desmotivação”.

De seguida, através da análise inferencial tentámos verificar a aceitação ou rejeição das hipóteses de investigação previamente formuladas.

Considerando o segundo objetivo e a hipótese 1, em primeiro lugar procurámos perceber se existe uma relação positiva e significativa entre *empowerment* psicológico e a motivação académica. Pela análise que fizemos concluímos que podemos aceitar a hipótese de investigação (H1). O que representa que os estudantes que sentem *empowerment* psicológico encontram-se mais motivados no seu percurso académico.

Também Thomas e Velthous (1990), no seu estudo, verificaram que o *empowerment* psicológico está relacionado com o aumento da motivação intrínseca da tarefa, apresentada num conjunto de quatro conhecimentos que refletem a orientação do indivíduo para o seu papel de trabalho: significado, competência, autodeterminação e impacto.

Considerando o quarto objetivo e a hipótese 2, procurámos perceber se o *empowerment* psicológico varia em função das características pessoais, académicas e profissionais dos inquiridos (género, idade, licenciatura ou mestrado e experiência profissional).

Relativamente ao género e à idade, não encontramos diferenças significativas.

No que diz respeito à licenciatura ou mestrado, primeiro podemos verificar que as médias mais elevadas situam-se nas dimensões “Sentido”, “Competência” e “Autodeterminação” e as médias mais baixas situam-se na dimensão “Impacto”. Dentro das dimensões “Sentido”, “Competência” e “Autodeterminação”, o Mestrado em Gestão é a que tem a média mais elevada e a Licenciatura em Ciências Biomédicas é a que tem a média mais baixa. Já na dimensão “Impacto”, a Licenciatura em Gestão tem a média mais elevada e a Licenciatura em Ciências Biomédicas tem a média mais baixa. Segundo, apurámos que temos de rejeitar a hipótese de investigação, ou seja, o *empowerment* psicológico não varia em função da licenciatura ou mestrado.

Para a variável experiência profissional, verificámos que as médias mais elevadas situam-se nas dimensões “Sentido”, “Competência” e “Autodeterminação” as médias mais baixas situam-se na dimensão “Impacto”. Pela análise feita apurámos que temos de rejeitar a hipótese de investigação, ou seja, o *empowerment* psicológico não varia em função da experiência profissional.

Considerando o quarto objetivo e a hipótese 3, procurámos perceber se a motivação académica varia em função das características pessoais, académicas e profissionais dos inquiridos (género, idade, licenciatura ou mestrado e experiência profissional).

Relativamente ao género, pela análise feita averiguámos que para as subescalas da EMA “Motivação extrínseca – identificação” e “Desmotivação” aceitamos a hipótese de investigação

de que a motivação académica varia em função do género dos inquiridos, e rejeitamos a mesma hipótese para as restantes subescalas.

Quanto à idade, de acordo com a análise feita, apurámos que para as subescalas “Motivação extrínseca – identificação” e “Motivação extrínseca – introjeção” temos de aceitar a hipótese de investigação de que a motivação académica varia em função da idade dos inquiridos, e rejeitamos a mesma hipótese para as restantes subescalas. Ou seja, à medida que a idade aumenta os valores nestas subescalas da EMA diminuem.

No que diz respeito à licenciatura ou mestrado, primeiro podemos verificar que as médias mais elevadas situam-se nas subescalas “Motivação intrínseca para saber”, “Motivação intrínseca para realização”, “Motivação intrínseca para vivenciar estímulo”, “Motivação extrínseca – identificação”, “Motivação extrínseca – introjeção” e “Motivação extrínseca – controle externo” e as médias mais baixas situam-se na subescala “Desmotivação”. Segundo, apurámos que para a subescala “Desmotivação” aceitamos a hipótese de investigação de que a motivação académica varia em função da licenciatura ou mestrado e rejeitamos a mesma hipótese para as restantes subescalas. Ou seja, que são os alunos que pertencem à Licenciatura em Gestão que apresentam mais desmotivações ao longo do seu curso.

Para a variável experiência profissional, verificámos que as médias mais elevadas situam-se nas subescalas “Motivação intrínseca para saber”, “Motivação intrínseca para realização”, “Motivação intrínseca para vivenciar estímulo”, “Motivação extrínseca – identificação”, “Motivação extrínseca – introjeção” e “Motivação extrínseca – controle externo” e as médias mais baixas situam-se na subescala “Desmotivação”. Pela análise feita, averiguámos que temos de rejeitar a hipótese de investigação, ou seja, a motivação académica não varia em função da experiência profissional.

CONCLUSÃO

Este estudo destinou-se a conhecer a relação existente entre motivação académica e *empowerment* psicológico em estudantes da Universidade Católica Portuguesa de Viseu.

A parte teórica do nosso trabalho foi importante, pois foi através dos conhecimentos obtidos sobre os temas: *empowerment* psicológico e motivação académica, que conseguimos construir toda a investigação.

O *empowerment* psicológico está relacionado com o aumento da motivação intrínseca da tarefa, apresentada num conjunto de quatro conhecimentos que refletem a orientação do indivíduo para o seu papel de trabalho: significado, competência, autodeterminação e impacto (Thomas & Velthouse, 1990).

Ainda através da pesquisa bibliográfica, verificámos que existem inúmeras definições de motivação de vários autores e que este tema também abrange várias teorias importantes, como por exemplo, a teoria da hierarquia das necessidades de Maslow. Relativamente à motivação académica, a motivação escolar é essencial no nível e na qualidade da aprendizagem e no desempenho dos estudantes (Guimarães, 2004).

Relativamente à parte empírica, utilizámos para a nossa investigação uma amostra constituída por 88 estudantes da Universidade Católica Portuguesa de Viseu que frequentavam Licenciatura em Gestão, a Licenciatura em Ciências Biomédicas, o Mestrado em Gestão e o Mestrado Integrado em Medicina Dentária, em que a maioria é do sexo feminino e com idades entre os 18 e 36 anos. Para a recolha dos dados utilizámos um questionário que está dividido em três partes. A primeira parte apresenta os dados sociodemográficos, académicos e profissionais dos estudantes inquiridos, a segunda parte apresenta questões relacionadas com o tema “*Empowerment* na Educação” e a terceira parte apresenta questões relacionadas com o tema “Motivação Académica”.

No que diz respeito à escala de *empowerment* psicológico, verificámos que os estudantes concordam mais com a dimensão “Sentido” e discordam mais com a dimensão “Impacto”.

Relativamente à escala de motivação académica, verificámos que os estudantes têm um maior grau de correspondência na subescala “Motivação intrínseca para realização” e um menor grau de correspondência na subescala “Motivação intrínseca para vivenciar estímulo”. O que significa que os estudantes consideram que a formação universitária ajuda na preparação para a profissão que escolherem, que o curso os capacitará, no final, para entrar no mercado de

trabalho numa área que gostem, que a Universidade os ajudará a escolher melhor a orientação profissional e que a formação universitária aumentará a sua competência como profissional.

Encontramos uma relação positiva entre o *empowerment* psicológico e a motivação académica.

Assim, de forma a potenciarmos a motivação dos estudantes os professores devem procurar implementar aulas mais dinâmicas e interativas, promover o trabalho de grupo e fazer com que os conteúdos programáticos das disciplinas sejam mais interessantes e pertinentes para a vida profissional dos estudantes.

A principal limitação desta dissertação prende-se com o facto da amostra em investigação apenas ter abrangido os estudantes universitários da Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional de Viseu.

Desta forma, é importante que em investigações futuras a amostra seja alargada a um maior número de instituições de ensino superior.

Terminamos esta investigação com o desejo de que os resultados por nós encontrados constem como pontos de partida para futuras pesquisas nas áreas do *empowerment* psicológico e da motivação académica.

BIBLIOGRAFIA

- Almeida, A. P.A. de. (2014). *A motivação dos profissionais de front office nas unidades de saúde privadas*. (Dissertação de Mestrado em Gestão de Recursos Humanos). Obtido de <http://recil.grupolusofona.pt/xmlui/bitstream/handle/10437/5842/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Ana%20Paula%20Almeida%202014.pdf?sequence=1>
- Almeida, D. M. DE. S. (2012). *A Motivação do aluno no ensino superior: um estudo exploratório* (Dissertação de mestrado em Educação). Obtido de http://www.uel.br/pos/mestredm/images/stories/downloads/dissertacoes/2012/2012_-_ALMEIDA_Debora_Menegazzo_Sousa.pdf
- Appel-Silva, M., Wendt, G. W. & Argimon, I. I. de Lima (2010). A teoria da autodeterminação e as influências socioculturais sobre a identidade. *Psicologia em Revista, Belo Horizonte*, 16 (2), 351-369. Obtido de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/per/v16n2/v16n2a08.pdf>
- Ashforth, B. E. (1990). The organizationally induced helplessness Syndrome: A preliminary model. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 7, 30-36. Obtido de <http://sci-hub.cc/10.1111/j.1936-4490.1990.tb00532.x>
- Azevedo, R. O. B. de. (2012). *Satisfação no Trabalho dos Profissionais de Cuidados de Saúde Primários* (Dissertação de Mestrado em Psicologia – Especialização em Psicologia Social e das Organizações). Obtido de http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3719/3/DM_RosemereAzevedo.pdf
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215. Obtido de <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf>
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychological Associations*, 44 (9), 1175-1184. Obtido de <http://sci-hub.cc/10.1037/0003-066x.44.9.1175>

- Bonetti, G. (2010). *Motivação dos funcionários em um escritório de contabilidade: Aplicação do modelo dos dois fatores de Frederick Herzberg*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. Obtido de <http://tcc.bu.ufsc.br/Contabeis283965.pdf>
- Carvalho, S. R. (2004). Os múltiplos sentidos da categoria "empowerment" no projeto de promoção à saúde. *Cadernos de Saúde Pública*, 20 (4), 1088-1095. Obtido de <https://pdfs.semanticscholar.org/5662/da9c1fd4185d52d90c9c05eb0a7c9263f6e8.pdf>
- Chebat, J. C. e Kollias, P. (2000), "The Impact of Empowerment on Customer Contact Employees' Roles in Service Organizations", *Journal of Service Research*, 3 (1), 66-81. Obtido de <http://sci-hub.cc/10.1177/109467050031005>
- Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1988). The empowerment process: Integrating theory and practice. *Academy of Management Review*, 13 (3), 471-482. Obtido de http://cassandrathinktank.org/yahoo_site_admin/assets/docs/Empowerment_process_theory_and_practice.28122633.pdf
- Crestani, R. L. (2015). *Motivação, inteligência e inteligência emocional e suas relações com o desempenho acadêmico* (Dissertação de mestrado em Educação). Obtido de <http://www.univas.edu.br/me/docs/dissertacoes2/47.pdf>
- Cunha, M. P., Rego, A., Cunha, R. C., Cabral-Cardoso, C., & Neves, P. (2016). *Manual de comportamento organizacional e gestão*. (8ª ed.). Lisboa. Editora RH, Lda.
- Cunningham, I., & Hyman, J. (1999). The poverty of empowerment? A critical case study. *Personal Review*, 28 (3), 192-207. Obtido de <http://sci-hub.cc/10.1108/00483489910264589>
- Fazenda, I. (n.d.). *Empowerment e participação: Uma estratégia de mudança*, 1-9. Obtido de <http://www.cpihts.com/PDF/EMPOWERMENT.pdf>
- Fortin, M. F. (2009). *O processo de investigação: Da concepção à realização* (5ª ed.). Loures: Lusociência – Edições Técnicas e Científicas, Lda.
- Frias-Navarro (2014). *Apuntes de SPSS*. Obtido de <https://www.uv.es/friasnav/ApuntesSPSS.pdf>
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-Determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26 (4), 331-362. Obtido de

<https://psychedelic.wikispaces.com/file/view/Self-Determination+Theory+and+Work+Motivation.pdf>

- Gecas, V. (1989). The social psychology of self-efficacy. *Annual Review of Sociology*, 15, 291-316. Obtido de https://campus.fsu.edu/bbcswebdav/institution/academic/social_sciences/sociology/Reading%20Lists/Social%20Psych%20Prelim%20Readings/III.%20Self%20and%20Identity/1989%20Gecas%20-%20Soc%20Psych%20of%20Self%20Efficacy.pdf
- Gist, M. E. (1987). Self-efficacy: Implications for organizational behavior and human resource management. *The Academy of Management Review*, 12 (3), 472-485. Obtido de <http://sci-hub.cc/10.2307/258514>
- Gomes, G. A., & Papaléo, A. L. (2016). *Empowerment, Direitos humanos e qualidade de vida na escola*, 101-109. Obtido de http://www.fef.unicamp.br/fef/sites/uploads/deafa/qvaf/escolares_cap12.pdf
- Gomes, S. M. L. (2014). *Estilos de liderança dos diretores técnicos e satisfação dos colaboradores: Estudo realizado em IPSS's dos distritos da Guarda e Viseu* (Dissertação de Mestrado em Gestão de Recursos Humanos). Universidade Católica Portuguesa, Viseu.
- Guimarães, S. É. R. & Bzuneck, J. A. (2002). Propriedades psicométricas de uma medida de avaliação da motivação intrínseca e extrínseca: um estudo exploratório. *Psico-USF*, 7 (1), 1-8. Obtido de http://www.uel.br/pos/mestredm/images/stories/downloads/docentes/conheca_sueli_arq10.pdf
- Guimarães, S. É. R. (2004). “O Estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: Uma perspectiva da teoria da autodeterminação”, *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (2), 143-150. Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/prc/v17n2/22466.pdf>
- Herrenkohl, R. C., Judson, G. T., & Heffner, J. A. (1999). Defining and measuring employee empowerment. *Journal of Applied Behavioral Science*, 35 (3), 373-389. Obtido de <http://sci-hub.cc/10.1177/0021886399353008>

- Holdsworth, L. & Cartwright, S. (2003). Empowerment, stress and satisfaction: an exploratory study of a call centre. *Leadership & Organization Development Journal*, 24 (3), 131-140. Obtido de <http://sci-hub.cc/10.1108/01437730310469552>
- https://calhoun.nps.edu/bitstream/handle/10945/45984/Thomas_Cognitive_Elements_1990.pdf?sequence=1
- Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) & Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). (2007). *Repensando a escola: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever*. Obtido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001512/151253por.pdf>
- Judge, T. A., & Hurst, C. (2007). Capitalizing on one's advantages: Role of core self-evaluations. *Journal of Applied Psychology*, 92 (5), 1212-1227. Obtido de <http://sci-hub.cc/10.1037/0021-9010.92.5.1212>
- Kanter, R. M. (1989). The new managerial work. *Harvard Business Review*, 66, 85-92. Obtido de <https://hbr.org/1989/11/the-new-managerial-work>
- Kimwari M. C., Chirure H. N., & Omondi M. (2014). Teacher empowerment in education practice: strategies, constraints and suggestions. *Journal of Research & Method in Education*, 4, 51-56. Obtido de <http://www.iosrjournals.org/iosr-jrme/papers/Vol-4%20Issue-2/Version-2/J04225156.pdf>
- Kraimer, M. L., Seibert, S. E., & Liden, R. C. (1999). Psychological empowerment as a multidimensional construct: A test of construct validity. *Educational and Psychological Measurement*, 59 (1), 127-142. Obtido de <http://sci-hub.cc/10.1177/0013164499591009>
- Leal, E. A., Miranda, G. J. & Carmo, C. R. S. (2013). Teoria da Autodeterminação: uma análise da motivação dos estudantes do curso de ciências contábeis. *R. Cont. Fin. – USP, São Paulo*, 24 (62), 162-173. Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/rcf/v24n62/07.pdf>
- Lin, C. Y. Y. (2002). Empowerment in the service industry: An empirical study in Taiwan. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 136 (5), 533-554. Obtido de <http://sci-hub.cc/10.1080/00223980209605549>
- Locatelli, A., Bzuneck, J., & Guimarães, S. (2007). “A Motivação de adolescentes em relação com a perspectiva de tempo futuro”. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20 (2), 268-276. Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/prc/v20n2/a13v20n2.pdf>

- Locke, E. A., Frederick, E., Lee C., & Bobko, P. (1984). Effect of self-efficacy, goals, and task strategies on task performance. *Journal of Applied Psychology*, 69 (2), 241-251. Obtido de <http://sci-hub.cc/10.1037/0021-9010.69.2.241>
- Lourenço, A. A. & Paiva, M. O. A. DE. (2010). Motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências & Cognição*, 15 (2), 132-141. Obtido de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cc/v15n2/v15n2a12.pdf>
- Menon, S. T. (1995). Employee Empowerment: Definition, Measurement and Construct Validation. Canada: McGill University. Obtido de http://digitool.library.mcgill.ca/webclient/StreamGate?folder_id=0&dvs=1509384629473~69&usePid1=true&usePid2=true
- Oliveira, P. A., Theóphilo, C. R., Batista, I. V. C., & Soares, S. M. (s.d). *Motivação sob a perspectiva da teoria da autodeterminação: Um estudo da motivação de alunos do curso de ciências contábeis da Universidade Estadual de Montes Claros*. Obtido de <http://www.congressosp.fipecafi.org/anais/artigos102010/402.pdf>
- Ozer, E. M., & Bandura, A. (1990). Mechanisms governing empowerment effects: A self-efficacy analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58 (3), 472-486. Obtido de <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1990JPSP.pdf>
- Paiva, M. L. M. F. & Boruchovitch, E. (2010). Orientações motivacionais, crenças educacionais e desempenho escolar de estudantes do ensino fundamental. *Psicologia em Estudo*, 15 (2), 381-389. Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/pe/v15n2/a17v15n2.pdf>
- Paulhus, D. (1983). Sphere-specific measures of perceived control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, (6), 1253-1265. Obtido de <http://sci-hub.cc/10.1037/0022-3514.44.6.1253>
- Pérez-Ramos, J. (1990). Motivação no trabalho: abordagens teóricas. *Psicologia-USP*, 1 (2), 127-140. Obtido de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicosp/v1n2/a04v1n2.pdf>
- Rafiq, M. & Ahmed, P. K. (1998). A customer-oriented framework for empowering service employees. *The Journal of Services Marketing*, Vol. 12, (5), 379-396. Obtido de <http://sci-hub.cc/10.1108/08876049810235423>

- Rego, A. (2000). Os motivos de sucesso, afiliação e poder – Desenvolvimento e validação de um instrumento de medida. *Análise Psicológica*, 3 (18), 335-344. Obtido de <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v18n3/v18n3a07.pdf>
- Rodrigues, C. H. R. & Santos, F. C. A. (2004). Empowerment: Estudo de casos em empresas manufactureiras. *Revista Gestão e Produção*, 11 (2), 263-274. Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/%0D/gp/v11n2/a12v11n2.pdf>
- Sampaio, A. S. C. (2013). *O impacto do empowerment do pessoal de contacto na satisfação do cliente* (Dissertação de Mestrado em Gestão de Serviços). Obtido de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/70028/2/25488.pdf>
- Santos, B. (2012). *Satisfação no Trabalho: O caso de um Banco* (Dissertação de Mestrado em Gestão Estratégica de Recursos Humanos). Obtido de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4173/1/Tese%20Bruno%20Santos%20-%20MGERH.pdf>
- Seibert, S. E., Wang, G., & Courtright, S. H. (2011). Antecedents and consequences of psychological and team empowerment in organizations: A meta-analytic review. *Journal of Applied Psychology*, 96 (5), 981-1003. Obtido de <http://sci-hub.cc/10.1037/a0022676>
- Sheldon, K. M. & Elliot A. J. (1999). Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: The self-concordance model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76 (3), 482-497. Obtido de <http://sci-hub.cc/10.1037/0022-3514.76.3.482>
- Sobral, D. T. (2003). Motivação do aprendiz de medicina: Uso da Escala de Motivação Académica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19 (1), 25-31. Obtido de <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v19n1/a05v19n1>
- Spector, P. E. (1986). Perceived control by employees: A meta-analysis of studies concerning autonomy and participation at work. *Human Relations*, 39 (11), 1005-1016. Obtido de <http://sci-hub.cc/10.1177/001872678603901104>
- Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement and validation. *Academy of Management Journal*, 38 (5), 1442-1465. Obtido de <http://sci-hub.cc/10.2307/256865>

- Spreitzer, G. M. (1996). Social structural characteristics of psychological empowerment. *Academy of Management Journal*, 39 (2), 483-504. Obtido de <http://scihub.cc/10.2307/256789>
- Stewart, J., McNulty, R., Griffin, M., & Fitzpatrick, J. (2010). Psychological empowerment and structural empowerment among nurse practitioners, 22 (1), 27-34. Obtido de <http://scihub.cc/10.1111/j.1745-7599.2009.00467.x>
- 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. Obtido de <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpesm/n16/n16a04.pdf>
- Thomas, Kenneth W., & Velthouse, B. A. (1990). Cognitive elements of empowerment: An "interpretive" model of intrinsic task motivation. *Academy of Management Review*, 15 (4), 666-681. Obtido de https://calhoun.nps.edu/bitstream/handle/10945/45984/Thomas_Cognitive_Elements_1990.pdf?sequence=1
- Todorov, J. C. & Moreira, M. B. (2005). O conceito de motivação na psicologia. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 7 (1), 119-132. Obtido de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbtcc/v7n1/v7n1a12.pdf>
- UENO, A. (2008). Is empowerment really a contributory factor to service quality?, *The Service Industries Journal*, 28, (9), 1321-1335. Obtido de <http://scihub.cc/10.1080/02642060802230262>
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C., & Vallières, E. F. (1992). The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017. Obtido de https://www.researchgate.net/profile/Robert_Vallerand/publication/304361902_The_academic_motivation_scale_A_measure_of_intrinsic_extrinsic_and_amotivation_in_education/links/57a2583e08aeb1604835e871/The-academic-motivation-scale-A-measure-of-intrinsic-extrinsic-and-amotivation-in-education.pdf
- Wilkinson, A. (1998). Empowerment: Theory and practice. *Personnel Review*, 27 (1), 40-56. Obtido de

https://www.researchgate.net/profile/Adrian_Wilkinson/publication/29464815_Empowerment_Theory_and_Practice/links/56008e0508aeba1d9f84e373.pdf

Yagil, D. (2006). The relationship of service provider power motivation, empowerment and burnout to customer satisfaction, *International Journal of Service Industry Management*, 17 (3), 258-270. Obtido de <http://scihub.cc/10.1108/09564230610667104>

ANEXOS

ANEXO I



Ana Sofia Saraiva Caramelo
Rua Mestre António Nelas, Lote 190, 3º ESQ
3510-596 Viseu

Ex.mo Senhor,
Professor Doutor Paulo Alves
Rua Diogo de Botelho, 1327
4169-005 Porto

Viseu, 8 de Fevereiro de 2017

Assunto: Solicitação do Questionário sobre o Empowerment Psicológico

Ex.mo Senhor

Professor Doutor Paulo Alves,

Chamo-me Sofia Caramelo, sou aluna do Mestrado em Gestão, Especialização em Negócios da **Universidade Católica Portuguesa**, Centro Regional de Viseu e encontro-me a desenvolver uma Dissertação de Mestrado, sob a orientação da Professora Doutora Célia Ribeiro, subordinada ao tema “Empowerment Psicológico de estudantes do ensino superior universitário”. O questionário será fundamental para avaliar o nível de empowerment psicológico dos estudantes desta Universidade e assim atingir os objetivos da investigação.

Assim, venho por este meio pedir a V. Ex.^a a cedência e a devida autorização para a aplicação do **Questionário sobre o Empowerment Psicológico** adaptado à língua portuguesa.

Os resultados obtidos serão utilizados para fins académicos e científicos (Dissertação de Mestrado) e certamente contribuirão para um melhor entendimento do conceito de empowerment psicológico.

Com os nossos melhores cumprimentos,

Mestranda Sofia Caramelo

Prof. Doutora Célia Ribeiro

ANEXO II



Ana Sofia Saraiva Caramelo
Rua Mestre António Nelas, Lote 190, 3º ESQ
3510-596 Viseu

Ex.mo Senhor Presidente do
Centro Regional de Viseu da UCP
Professor Doutor Aires Pereira do Couto
Estrada da Circunvalação
3504-505 Viseu

Viseu, 9 de Maio de 2017

Assunto: Autorização para a Aplicação dos Questionários aos Alunos da Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional de Viseu

Ex.mo Senhor

Professor Doutor Aires Pereira do Couto,

Chamo-me Sofia Caramelo, sou aluna do Mestrado em Gestão, Especialização em Negócios, da Universidade Católica Portuguesa - Centro Regional de Viseu, e encontro-me a desenvolver uma Dissertação de Mestrado, sob a orientação da Professora Doutora Célia Ribeiro, subordinada ao tema “Empowerment Psicológico e Motivação Académica de estudantes do ensino superior universitário”.

Assim, venho por este meio pedir a V. Ex.^a a devida autorização para a aplicação dos **Questionários sobre o Empowerment Psicológico e Motivação Académica** aos alunos desta Universidade.

Agradeço a atenção.

Ao dispor para qualquer esclarecimento e / ou informação adicional.

Com os meus melhores cumprimentos,

Mestranda Sofia Caramelo

ANEXO III



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

CENTRO REGIONAL DE VISEU

Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais

Mestrado em Gestão

O presente questionário pretende conhecer a sua opinião acerca dos temas *empowerment* e motivação académica. Gostaria que colaborasse, respondendo com sinceridade. Este questionário é rigorosamente anónimo e depois de preenchido, será analisado para a concretização de uma dissertação de Mestrado em Gestão na Universidade Católica Portuguesa – Viseu.

Sofia Caramelo

I. DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS E ACADÉMICOS

1. **Sexo:** Masculino Feminino

2. **Idade:** _____ anos

3. **É natural do?**

Concelho de Viseu

Distrito de Viseu

Nem um nem outro

4. **Qual a licenciatura ou mestrado que frequenta?**

Licenciatura em Ciências Biomédicas

Licenciatura em Gestão

Mestrado em Gestão

Mestrado Integrado em Medicina Dentária

5. **Ano que frequenta:** _____ ano

6. **Ano em que começou os estudos na UCP:** _____

7. **Estatuto Estudante:**

Normal

Trabalhador-Estudante

Outro: _____

8. **Experiência profissional:**

Nenhuma

Emprego a tempo inteiro, menos de 1 ano

Estágio

Emprego a tempo inteiro, mais de 1 ano

Part-time

Outra: _____

9. Já desempenhou ou desempenha alguma atividade em associações/organizações da UCP?

Sim Não

10. Já frequentou ou frequenta algum programa de mobilidade internacional de estudantes (e.g., ERASMUS)?

Sim Não

II. EMPOWERMENT PSICOLÓGICO

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.

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

	A	B	C	D	E	F	G
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. MOTIVAÇÃO ACADÉMICA

Adaptado de Sobral, D. T. (2003). Motivação do Aprendiz de Medicina: Uso da Escala de Motivação Académica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 19 (1)*, 25-31.

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

Empowerment Psicológico e Motivação Académica de Estudantes do Ensino Superior Universitário

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 descubro 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 académicas 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,

Sofia Caramelo

