

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**A motivação dos cadetes alunos da Academia Militar e a  
relação com o bem-estar**

**Joyce Chin Carvoeiro**

**MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA**

**Seção de Psicologia dos recursos Humanos, do Trabalho e das Organizações**

**2015**

UNIVERSIDADE DE LISBOA  
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**A motivação dos cadetes alunos da Academia Militar e a  
relação com o bem-estar**

**Joyce Chin Carvoeiro**

**Dissertação orientada pela Professora Doutora Maria José Chambel**

**MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA**

**Seção de Psicologia dos recursos Humanos, do Trabalho e das Organizações**

**2015**

## **Agradecimentos**

À professora Doutora Maria José Chambel por todo o apoio e a ajuda que permitiram, sem dúvida, a elaboração deste estudo.

A todo o corpo docente da Seção de Psicologia do Trabalho, dos Recursos Humanos e das Organizações pelos conhecimentos partilhados ao longo dos últimos anos.

À Academia Militar que me deu a oportunidade e a honra de poder realizar este estudo na instituição e um agradecimento especial ao Major Silva e ao Major Santos, sempre dispostos a ajudar.

Aos meus pais por me terem sempre mostrado o caminho a seguir e por me terem dado a força e todas as ferramentas para que eu conseguisse alcançar sempre tudo o que pretendi. Este estudo também é, sem dúvida, fruto do esforço deles.

Ao Emanuel Mello por toda a força, o amor, o orgulho, a paciência e a confiança depositados em mim, sempre.

Ao Tiago Gomes pela prontidão, ajuda, paciência e disponibilidade ao longo deste último ano. Tornou a elaboração deste estudo sem dúvida mais fácil e divertida.

Às minhas grandes amigas Inês Cardoso, Andreia Carrilho, Bruna Borges e Marlene Lacerda, minhas companheiras destes últimos cinco anos, incansáveis e que acreditaram em mim até mesmo quando eu deixei de acreditar.

*“Não há nada que não se consiga com força de vontade, a bondade e, principalmente, com o amor.”*

*- Cícero, M.*

## Índice

Resumo .....	1
Abstract.....	2
Introdução .....	3
1. Motivação e Teoria da auto-determinação .....	4
2. Bem-estar.....	7
2.1 Burnout.....	7
2.2 Engagement.....	9
3. Motivação e bem-estar.....	10
Método.....	11
1. Participantes .....	11
2. Procedimento .....	11
3. Instrumentos .....	12
Medidas .....	12
1. Motivação .....	12
2. <i>Engagement</i> .....	16
3. <i>Burnout</i> .....	16
Resultados.....	17
1. Análise descritiva .....	17
2. Teste de hipóteses .....	18
Discussão.....	20
Limitações e linhas de investigação futura.....	22
Implicações.....	22
Bibliografia.....	24

## Resumo

Este estudo visa identificar, de acordo com a Teoria da Auto-Determinação, o tipo de motivação preponderante nos cadetes alunos da Academia Militar e perceber a relação entre essa motivação e o seu bem-estar, recorrendo para isso à avaliação de uma componente positiva (*engagement*) e outra negativa (*burnout*). Espera-se que a motivação intrínseca tenha uma relação positiva significativa com o *engagement* e negativa significativa com o *burnout*, que a motivação extrínseca tenha uma relação positiva significativa com o *burnout* e uma relação negativa significativa com o *engagement*.

Para estudar esta relação foram aplicados questionários a uma amostra de 232 participantes (cadetes-alunos do primeiro, segundo e terceiro ano da Academia Militar). Os resultados demonstraram que a motivação intrínseca tem uma relação positiva com o *engagement*. Já, a motivação extrínseca não é preditora de *burnout* e não regista uma relação negativa significativa com o *engagement*, contrariamente à amotivação que é prejudicial para o bem-estar, apresentando uma relação positiva significativa com a exaustão e o cinismo.

**Palavras-chave:** Motivação, Teoria da Auto-Determinação, *engagement*, *burnout*, bem-estar, cadetes, Academia-Militar

## **Abstract**

The aim of the present study is to identify the motivation type ruling among the cadets of the Military Academy according to the Self-determination theory as well as exploring the relationship between cadet's motivation type and well-being. Therefore, a positive (engagement) and negative (burnout) components were used. It is expected that intrinsic motivation has a significant positive relationship with engagement and a significant negative relationship with burnout and in the other hand that extrinsic motivation has a significant positive relationship with burnout and a significant negative relationship with engagement.

To study those relationships, questionnaires were applied to 232 cadets of the first, second and third years of the Military Academy. The results showed that intrinsic motivation has a positive relationship with engagement. However, extrinsic motivation is not related to burnout and doesn't have a negative significant relationship with engagement, contrary to amotivation that is significantly adverse to well-being, showing a positive and significant relationship with exhaustion and cynicism.

**Key words:** motivation, self-determination theory, engagement, burnout, well-being, cadets, Military Academy

## **Introdução**

A escolha de uma profissão é influenciada por muitos fatores: as forças ou fraquezas do indivíduo, os interesses e desejos pessoais, a vontade e a capacidade (ou incapacidade) financeira para suportar um longo período de treino/formação relacionada com uma profissão específica, o prestígio social da profissão, o tipo de trabalho inerente, as condições do mesmo, as compensações financeiras e a disponibilidade para as ocupações alternativas (Avramova, Bonev & Yaneva, 2014). De igual forma, a transição do ensino secundário para o ensino superior apresenta-se ao jovem como um desafio e uma ameaça, simultaneamente, considerando ainda, quer as restritas condições de acesso ao ensino superior, quer as diferentes exigências e descontinuidades existentes entre estes dois ciclos de ensino (Azevedo & Faria, 2006).

Este estudo foca-se nos estudantes da Academia Militar, instituição que tem como missão formar oficiais destinados aos quadros permanentes do Exército e da Guarda Nacional Republicana (GNR). Esta escolha deve-se ao fato de que o ramo militar, para além de conter grandes virtudes, tais como a camaradagem, o espírito de corpo, o patriotismo, a coragem, a honra e o dever, o espírito de sacrifício, a disciplina, a decisão e o saber e a lealdade (Borges, Carvalho, Dias & Vieira, 2012) também é considerado ser de grande risco.

Neste sentido, procurou-se saber qual a principal motivação dos cadetes para ingressar ao ensino superior militar. De modo a avaliar a motivação, foi utilizada a Teoria da Auto-determinação, uma vez que esta propõe uma conceptualização multidimensional da motivação (Aspeli, Bellerose, Benabou, Braud, Broeck, Chemolli, Forest, Gagné, Güntert, Halvari, Indiyastuti, Johnson, Molstad, Naudin, Ndao, Olafsen, Roussel, Vansteenkist, Wang & Westbye, 2015). Segundo esta teoria, a motivação é

resumida num contínuo de autodeterminação que indica seis tipos de motivação, os quais variam, qualitativamente, conforme a internalização das regulações externas para o comportamento (Carmo, Leal & Miranda, 2013).

Numa segunda fase, analisou-se se o tipo de motivação (externamente ou internamente regulada) tem uma relação com o bem-estar dos cadetes. De modo a avaliar-se o bem-estar, foram utilizadas duas componentes: o *engagement* para a componente positiva e o *burnout* para a componente negativa, uma vez que estas duas variáveis podem ter influência no desempenho académico dos estudantes (Perestrelo & Pocinho, 2011; Reeve, 2012).

A presente investigação parte assim de uma revisão de literatura sobre a Teoria da Auto-Determinação, o *burnout* e o *engagement* e a sua relação no mundo Académico. A partir desta fundamentação, foram formuladas as hipóteses de investigação. Posteriormente, apresentaram-se as características metodológicas do estudo realizado e os resultados da investigação. Foram retiradas as principais conclusões e discutidas as suas limitações. Finalmente, apresentam-se as implicações do estudo.

## **1. Motivação e Teoria da auto-determinação**

A motivação no contexto académico tem sido crescentemente estudada e considerada fundamental no nível e na qualidade da aprendizagem e do desempenho dos estudantes (Boruchovitch & Guimarães, 2004). De acordo com Salanova, Hontangas & Peiró, (1996), a motivação considera-se ser uma ação dirigida a um determinado objetivo, sendo regulada, biológica ou cognitivamente pela própria pessoa. Pode ser ativada por necessidades, emoções, valores, objetivos e expetativas pessoais, constituindo um fenómeno individual, intencional e multifacetado.



Pode também, ser considerada como um processo que suscita ou incita uma conduta, que sustenta uma atividade progressiva e/ou que canaliza essa atividade para um determinado objetivo (Balancho & Coelho, 1994).

A motivação é neste sentido, essencial para o bem ou mal estar do aluno, sendo que um aluno desmotivado ou motivado desenvolve as suas atividades sem estar interessado nestas ou pelo contrário, é impelido para as realizar (Lens, Matos & Vansteenkiste, 2008).

A motivação prende-se com energia, direção, persistência e equifinalidade e tem sido alvo de vários estudos e múltiplas abordagens em psicologia, por estar no centro da regulação biológica, cognitiva e social (Deci & Ryan, 2000a).

Segundo a teoria da autodeterminação, que propõe uma conceptualização multidimensional da motivação, esta pode ser analisada em duas dimensões distintas: controlada e autónoma (Aspeli *et. al.*, 2015). É caracterizada como um contínuo de autonomia constituído por seis tipos de motivação, que variam qualitativamente de acordo com a internalização das regras externas de comportamento (Leal, Miranda & Souza Carmo, 2012).

Num extremo de autonomia máxima distingue-se a motivação intrínseca, segundo a qual o indivíduo executa uma atividade para o seu próprio bem, ou seja, porque é interessante e prazerosa por si mesma. No extremo oposto, de controlo extremo, distingue-se a motivação extrínseca, a qual se refere ao envolvimento do indivíduo numa atividade por motivos instrumentais, como receber recompensas e reconhecimento, evitar punições ou críticas (Aspeli *et. al.*, 2015).

Quando externamente regulados, os indivíduos agem com a intenção de obter uma consequência desejável ou evitar algo indesejado (Deci & Gagné, 2005), agindo apenas quando necessário. Este tipo de motivação extrínseca está em total contraste com

a motivação intrínseca. No entanto, esta teoria descreve a motivação num contínuo de autonomia no qual, à medida que as contingências externas vão sendo internalizadas, aproximamo-nos da motivação intrínseca. Essa internalização, refere-se a três processos. São eles a introjeção, identificação e integração (Deci & Gagné, 2005; Gagné & Meyer, 2008). Uma regulação tomada por um indivíduo mas que ainda não foi aceite como sua, é dada como introjetada e define a base da regulação por introjeção. Por exemplo, agir sobre pressão para se sentir útil e desejado de modo a elevar o ego, isto é, o cadete age apenas para se sentir valorizado pelos outros.

Com a regulação por identificação, o indivíduo sente mais liberdade porque o comportamento é mais congruente com os seus objetivos pessoais e com a sua identidade, isto é, o seu comportamento reflecte algum aspecto que lhe é inerente. Um exemplo poderá ser o de um cadete que, mesmo que não desempenhe tarefas prazerosas por si mesmo e para si mesmo, sabe que está a contribuir para o bem-estar da pátria, o que vai de encontro com os seus valores.

Finalmente, a regulação por integração é caracterizada pela plena consciência de que o comportamento é parte integral do indivíduo e é autodeterminado. Este tipo de regulação representa a forma avançada mais desenvolvida de motivação extrínseca e partilha alguns aspectos com a motivação intrínseca. Ainda é considerada uma forma de motivação extrínseca, pois o indivíduo não se considera propriamente interessado na atividade mas considera sim, a atividade instrumentalmente importante para atingir os seus objetivos pessoais. Por exemplo um cadete que se esforça nos primeiros anos para chegar ao posto de oficial, que sempre desejou.

## **2. Bem-estar**

Neste estudo, o bem-estar é definido em torno de duas variáveis: o *burnout* e o *engagement*, na medida em que estes dois conceitos definem dois opostos e têm sido muito utilizados nos estudos relacionados com bem-estar dos trabalhadores e mais recentemente, dos estudantes (Bakker, Martinez, Pinto, Salanova & Schaufeli, 2002; Cham, Gan & Zhang, 2007; Bresó, Martinez, Salanova & Schaufeli, 2010).

### **2.1 Burnout**

O estudo do *burnout* teve início com os estudos de Freundberger (1974). É uma metáfora usada para descrever um estado ou um processo de exaustão mental (Salanova & Schaufeli, 2014). É definido como uma síndrome tridimensional de exaustão emocional, despersonalização e de realização pessoal reduzida (Bakker, González-Romá, Salanova & Schaufeli, 2002). A exaustão emocional acontece quando a força emocional do indivíduo sofre um colapso e reconhece que não dispõe de força vital para prosseguir com as suas atividades laborais (Pocinho & Perestrelo, 2011), ou seja, quando um cadete desiste do curso por não se sentir mais capaz de continuar a desempenhar as atividades pretendidas. Consequentemente, o balanço prévio de indivíduos com um elevado nível de motivação decresce gradualmente devido ao *burnout* e as tarefas tornam-se aborrecidas (Jackson, Leiter, Maslach & Schaufeli, 1996; Salari & Zeinalipour, 2014).

A despersonalização remete para as atitudes negativas que levam à apatia perante os outros (Jackson, Leiter, Maslach & Schaufeli, 1996; Salari & Zeinalipour, 2014), nos cadetes, poderá ser caracterizada pelo isolamento dos seus camaradas. Os

contatos tornam-se impessoais, sem afetividade, desumanos e por vezes estes indivíduos apresentam comportamentos ríspidos, cínicos e irónicos (Pocinho & Perestrelo, 2011).

Finalmente, a perda do sentido de realização pessoal ocorre quando os indivíduos sentem que a sua função não tem sucesso, ou seja a performance é distorcida pelo sucesso percebido e não pelo sucesso ou performance reais (Jackson, Leiter, Maslach & Schaufeli, 1996; Salari & Zeinalipour, 2014), por exemplo, quando os cadetes sentem que a sua performance não corresponde ao que é pretendido, quando na realidade corresponde. O trabalho passa a não fazer mais sentido para o indivíduo e apresenta-se como um fardo, para além de haver tendência para que o indivíduo se auto-avalie de forma negativa (Pocinho & Perestrelo, 2011).

Em suma, o *burnout* é um tipo de resposta mediadora face aos diferentes tipos de stressores do ambiente e as suas diferentes consequências e depende da forma como cada um lida com esses stressores, como os podem modificar e de que forma afectam o indivíduo de forma negativa (García, 2014).

Na Academia Militar existem muitos fatores que podem despoletar *stress*, tais como o horário rígido e o regime de internato que não são comuns no ensino superior civil. Abreu & Rosinha (2005) identificaram, através de um questionário de levantamento de expetativas, alguns fatores considerados mais *stressantes* pelos cadetes do primeiro, segundo e terceiro ano. Os fatores comuns identificados foram a ansiedade face aos exames, as bases de conhecimento para o curso, a deslocação entre a sua casa e a Academia Militar, a elaboração de trabalhos e relatórios, a gestão do tempo estudo/lazer e a carga horária, bem como o volume de trabalho. Surgiram ainda, outras dificuldades evidenciadas especificamente em alguns anos. O primeiro e segundo ano evidenciaram o fato de viver longe da família, o segundo ano indicou a autodisciplina

diária nas tarefas escolares e a organização de apontamentos e finalmente, o terceiro ano evidenciou as condições de alojamento.

## **2.2 Engagement**

O *engagement* pode ser caracterizado pela energia, envolvimento e eficácia do indivíduo nas suas tarefas (Bakker, González-Romá, Salanova & Schaufeli, 2002). As três dimensões de *engagement* são o vigor a dedicação e a absorção (Kamiyama, Kawakami, Schaufeli, & Shimazu, 2015), dimensões essas consideradas opostas às três dimensões de *burnout*. Enquanto os trabalhadores que apresentam níveis elevados de *burnout* sentem-se exaustos e cínicos, os trabalhadores com elevados níveis de *engagement* sentem-se vigorosos e entusiasmados pelo trabalho (Bakker & Schaufeli, 2004).

O *engagement* remete para três componentes: a física e energética, a emocional e a cognitiva, cada uma correspondendo a uma dimensão (Schaufeli, 2013). Os indivíduos que apresentam níveis elevados de *engagement* têm um senso de conexão energético e efectivo com o seu trabalho e com as atividades que desenvolvem, para além de se saberem capazes de lidar com o que é exigido pelo seu trabalho (Bakker, González-Romá, Salanova & Schaufeli, 2002). O vigor caracteriza-se pela manifestação de altos níveis de energia, de um grande desejo de esforço e de uma perseverança na concretização das tarefas propostas. Nos cadetes, o vigor poderá ser caracterizado como o esforço investido nas tarefas de forma prazerosa. A dedicação envolve fortes níveis de entusiasmo, inspiração, orgulho e desafio no trabalho, no curso e no estatuto militar. Finalmente, o estado de absorção é caracterizado por níveis elevados de concentração e de felicidade durante o desempenho das atividades exigidas ao longo do curso (Bakker & Schaufeli, 2003).

### 3. Motivação e bem-estar

Quando ingressa ao ensino superior, cada estudante traz com ele os seus próprios objetivos e as suas crenças acerca das suas capacidades, do processo de aprendizagem e dos benefícios da aprendizagem (Dewitte, Lens & Simons, 2004). Isto leva-nos a crer que nem todos têm o mesmo objetivo quando escolhem as suas opções para o ensino superior. Alguns estarão mais motivados extrinsecamente (pressão dos pais, ambicionar um bom ordenado) enquanto outros estarão intrinsecamente motivados (gosto e interesse pela área militar). De acordo com Dewitte, Lens & Simons (2000), os estudantes que demonstram empenho preocupando-se com as consequências futuras intrínsecas (ex: crescimento pessoal), têm significativamente mais probabilidade de seguir para mestrado, têm mais interesse e confiança nos seus estudos, são mais persistentes e usam estratégias de aprendizagem mais profundas, para além de terem melhores resultados do que os estudantes extrinsecamente motivados (ex: querer um bom ordenado).

Como referido anteriormente, a motivação varia num contínuo de autonomia que se prende com os diferentes motivos ou objetivos que levam a uma determinada ação (Deci & Ryan, 2000b). A teoria da autodeterminação, propõe ainda que quando motivado de forma autónoma ao invés de ser forçado a agir, o indivíduo irá experienciar mais interesse e vontade de agir, o que se irá manifestar no seu bem-estar (Deci & Ryan, 2000a).

A motivação tem uma relação estreita com o bem-estar, indicados neste estudo como *burnout* e *engagement*. De fato, a motivação intrínseca/autónoma tem um efeito positivo relativamente ao *engagement* contrariamente à motivação extrínseca/controlada, sendo que a motivação intrínseca/autónoma refere-se à motivação guiada pelo interesse ou prazer da tarefa (Deci & Ryan, 1985).

Neste sentido, surgem as duas hipóteses deste estudo:

**H1: A motivação intrínseca dos cadetes alunos está positivamente relacionada com o *engagement* e negativamente com o *burnout***

**H2: A motivação extrínseca dos cadetes alunos está positivamente relacionada com o *burnout* e negativamente com o *engagement*.**

## Método

### 1. Participantes

A amostra foi constituída por um total de 232 cadetes alunos, correspondendo, à data, à totalidade dos alunos de primeiro (40.1%), segundo (24.6%) e terceiro (35.3%) ano do campus da Academia Militar da Amadora, com idades compreendidas entre os 17 e os 29 anos ( $M= 20.2$ ,  $SD= 1.6$ ) e composta maioritariamente por homens (91.4%).

### 2. Procedimento

Os dados foram recolhidos através de um questionário composto pelo *Academic Motivation Scale High School* (MAS-HS 28), traduzido e adaptado à Academia Militar, pelo questionário de *engagement* para estudantes (UWES-S) e pelo Inventário de *burnout* de Maslash (MBI-SS). Foi também inquirida a idade dos cadetes, o ano que frequentavam, o sexo e a nota que tinham obtido no último ano que frequentaram na Academia Militar.

Os questionários foram aplicados no mesmo dia, sendo que os primeiros cadetes a responder foram os alunos do primeiro ano, seguido do segundo ano e finalmente responderam os alunos do terceiro ano, numa sala disponibilizada pela Academia militar para o respetivo efeito.

Não foi permitida qualquer interação entre os cadetes durante o preenchimento do questionário que teve uma duração média de 20 minutos.

### **3. Instrumentos**

O questionário desenvolvido para o presente estudo, compreende duas secções, uma referente aos dados demográficos dos participantes e outra referente às variáveis em estudo.

A primeira secção foi constituída por itens referentes à idade, sexo, tempo de permanência na Academia Militar e ano frequentado.

A segunda secção refere-se à medida das variáveis, sendo constituído por três escalas, nomeadamente motivação, *engagement* e *burnout*. A inclusão destas medidas prende-se com o objetivo do estudo, mais especificamente, estudar a relação da motivação com o bem-estar.

## **Medidas**

### **1. Motivação**

A fim de analisar a motivação dos cadetes da Academia Militar, foi utilizado o *Academic Motivation Scale High School* (AMS-HS 28) (Blais, Brière, Pelletier & Vallerand, 1989) que contém sete dimensões que avaliam a motivação intrínseca para o saber, para a realização e para estímulo, a motivação extrínseca externa, introjetada e



identificada, e a amotivação. Conta com 28 itens de resposta numa escala de Likert de cinco pontos na qual 1 é referente a discordo totalmente e 5 remete para concordo totalmente.

Para aplicar o AMS-HS 28 à população do estudo, esta foi traduzida e adaptada aos cadetes da Academia Militar na qual foram considerados apenas 21 itens, tendo-se eliminado um item dos quatro correspondentes a cada uma das 7 dimensões da escala original.

Na análise fatorial exploratória realizada aos dados obtidos neste estudo, foram identificados cinco fatores que explicavam 62% da variância.

No primeiro fator saturaram com fator *loading* superior a 0.45, os itens M3, M4, M6, M10, M16, M17, M25, que se referem à motivação intrínseca para o estímulo (M4 e M25), à motivação intrínseca para a realização (M6), à motivação intrínseca para o saber (M16) e à motivação extrínseca identificada (M3, M10 e M17).

No segundo fator, saturaram com fator *loading* superior a 0.45 os itens M7, M14, M21 e M27, que correspondiam os 3 primeiros à motivação extrínseca introjetada e o último à motivação intrínseca para a realização.

No terceiro fator, estavam incluídos os itens M1, M15, M22, que correspondiam à dimensão de motivação extrínseca externa.

No quarto fator estavam incluídos os itens M5, M12 e M26 que correspondiam à dimensão amotivação.

O quinto fator incluiu os itens M2, M9 e M13 dos quais o M2 e M9 correspondem à motivação intrínseca para o saber e o último que corresponde à motivação intrínseca para a realização.

Verificou-se ainda que o item M11, correspondente à motivação intrínseca para a experiência não registou uma saturação de fator *loading* superior a 0.45 em nenhum fator.

Posto isto, verificou-se que o fator 1 não tem equivalência com nenhuma das dimensões teóricas da motivação, incluindo itens da motivação intrínseca para a experiência, intrínseca para a realização e ainda itens da motivação extrínseca identificada. Já o fator 2, incluiu itens da motivação extrínseca introjetada e da motivação intrínseca para a realização.

Ainda, o fator 5, apesar de não incluir itens da motivação extrínseca e intrínseca simultaneamente, inclui itens da motivação intrínseca para o saber e um outro item relativo à motivação intrínseca para a realização.

Neste sentido, decidiu-se eliminar itens do fator 1, 2 e 5 e realizar uma nova análise fatorial com 15 itens. Foram eliminados os itens M6, M13 e M27 correspondentes à motivação intrínseca para a realização e que se misturavam simultaneamente nos fatores 1, 2 e 5 e os itens M3, M10 e M17, correspondentes à motivação extrínseca identificada que se misturavam com itens da motivação intrínseca no fator 1.

Nesta análise fatorial exploratória, obtiveram-se quatro fatores que explicavam 61.8% da variância. O primeiro fator incluía os itens M2 (“Porque tenho prazer e satisfação em experimentar coisas novas”), M4 (“Porque gosto muito da Academia Militar”), M9 (“Pelo prazer de experienciar coisas que nunca tinha experienciado antes”), M11 (“Escolhi por mim mesmo, porque a Academia é estimulante”), M16 (“Pelo prazer que experiencio aumentando o meu conhecimento sobre assuntos do meu interesse”), M25 (“Pelo sentimento positivo que me desperta o estudo de vários

assuntos interessantes”), todos com um *loading* superior a 0.50, e ao qual decidimos atribuir o nome de motivação intrínseca.

O segundo fator incluía os itens correspondentes à motivação extrínseca por regulação externa, M1 (“Para mais tarde, ter uma profissão bem remunerada”), M15 (“Porque quero ter uma “boa vida” mais tarde”) e M22 (“Para mais tarde, ter um bom salário”) e todos tinham um *loading* superior a 0.7

O terceiro fator incluía os itens correspondentes à amotivação, M5 (“Honestamente, não sei; Sinto que estou a perder tempo ao continuar os meus estudos na Academia Militar”), M12 (“Tinha bons motivos para entrar na Academia Militar. Porém, agora pergunto-me se devo continuar aqui”) e M26 (“Não sei, não consigo compreender porque é que estou na Academia Militar”) e todos tinham um *loading* superior a 0.7.

Finalmente, o quarto fator incluía os itens correspondentes à motivação extrínseca introjetada, M7 (“Para provar a mim mesmo de que sou capaz de completar a minha formação na Academia Militar”), M14 (“Pelo fato de quando tenho sucesso em algum aspecto na Academia Militar, sinto-me importante”) e M21 (“Para provar a mim mesmo que sou uma pessoa resiliente e inteligente”) e todos tinham um *loading* superior a 0.6.

Posteriormente, avaliou-se a consistência interna dos itens incluídos em cada fator, sendo que para os fatores correspondentes à motivação intrínseca e amotivação, o alfa de *chronbach* correspondeu a 0.75, o fator correspondente à motivação extrínseca externa apresentou um alfa de *chronbach* de 0.82 e o fator correspondente à motivação extrínseca introjetada alfa de *chronbach* de 0.72.

## **2. *Engagement***

O *engagement* foi medido com o Questionário do Bem-estar e trabalho para estudantes (UWES-S) de Bakker & Schaufeli (2003) que contém três subescalas divididas em nove itens de resposta numa escala de Likert de 7 pontos, na qual 0 corresponde a nunca e 6 corresponde a sempre. A análise fatorial exploratória revelou os três fatores que correspondem às três dimensões originais de *engagement*: vigor, dedicação e absorção, sendo que relativamente à consistência interna, os fatores vigor e dedicação alcançaram um nível satisfatório de 0.75 e 0.66 respetivamente e o fator absorção, registou um índice pouco satisfatório de 0.61. Neste sentido, considerou-se neste estudo o *engagement* como uma dimensão única, registando assim uma consistência interna de 0.82.

## **3. *Burnout***

O *Burnout* foi medido com o Inventário de *Burnout* de Maslash (MBI-SS), que contém também três subescalas divididas em 15 itens de resposta numa escala de Likert de sete pontos, na qual 0 corresponde a nunca e 6 corresponde a sempre. A análise fatorial exploratória identificou três fatores que correspondem às três dimensões originalmente identificadas no inventário: a exaustão emocional, a eficácia profissional e o cinismo, indicando que a solução tri-fatorial é a mais adequada, tanto estatística quanto semanticamente. Os fatores exaustão emocional e cinismo, alcançaram um nível satisfatório de consistência interna (0.78 e 0.80, respectivamente). Já o fator 3 (eficácia profissional) apresenta um índice de consistência interna em nível moderado (0.68).

## Resultados

### 1. Análise descritiva

Verificou-se que não existiram muitas diferenças significativas entre os diferentes anos relativamente às dimensões estudadas. Os valores mais elevados de F registaram-se nas variáveis exaustão e cinismo (pertencentes à dimensão de *burnout*), sendo o terceiro ano, aquele que registou valores mais elevados nas diferentes variáveis (Tabela 1).

**Tabela1** - Média registadas nas diferentes dimensões entre os três anos e valor do F

<b>Análise Descritiva entre anos</b>				
	1º ano	2º ano	3º ano	F
<b>Intrínseca</b>	5.37	5.46	5.34	0.39
<b>Introjetada</b>	4.82	4.89	5.07	0.98
<b>Externa</b>	4.45	4.25	4.32	0.48
<b>Amotivada</b>	1.47	1.43	1.74	2.87
<b>Engagement</b>	3.35	3.44	3.32	0.53
<b>Exaustão</b>	2.31	2.25	2.73	5.79**
<b>Cinismo</b>	1.09	0.91	1.44	4.09*
<b>Eficácia</b>	4.27	4.41	4.29	0.95

\* $p < .05$  \*\* $p < .01$

## 2. Teste de hipóteses

Como forma de testar as hipóteses, foram realizadas regressões múltiplas hierárquicas com o intuito de perceber qual a relação entre a motivação intrínseca, introjetada, externa e amotivada (variáveis independentes) e o *engagement*, exaustão, cinismo e eficácia (variáveis dependentes). Foi ainda utilizado o ano como variável de controlo.

De acordo com H1, espera-se que a motivação intrínseca dos cadetes alunos esteja relacionada com a) níveis mais altos de *engagement* e b) níveis mais baixos de *burnout* verificando-se assim uma relação positiva entre esta e o bem-estar. Esta hipótese foi suportada (Tabela 2), uma vez que a motivação intrínseca está positivamente relacionada com o *engagement* ( $\beta = 0.19, p < .01$ ) e com a eficácia ( $\beta = 0.40, p < .01$ ), e pelo contrário, negativamente relacionada com a exaustão ( $\beta = -.14, p < .05$ ) e o cinismo ( $\beta = -.14, p < .05$ ).

De acordo com a H2, espera-se que a motivação extrínseca dos cadetes alunos esteja relacionada com a) níveis mais altos de *burnout* e b) níveis mais baixos de *engagement*, verificando-se assim uma relação negativa entre esta e o bem-estar. Esta hipótese é refutada (Tabela 2), uma vez que a motivação externa não apresenta relações significativas com a exaustão ( $\beta = 0.09, n.s.$ ) e o cinismo ( $\beta = 0.03, n.s.$ ), com o *engagement* ( $\beta = -0.12, n.s.$ ) e com a eficácia ( $\beta = -0.01, n.s.$ ).

Refira-se ainda que a motivação introjetada não apresenta uma relação significativa com o bem-estar destes estudantes, mas a amotivação apresenta uma relação positiva significativa com a exaustão ( $\beta = 0.29, p < .01$ ) e o cinismo ( $\beta = 0.61, p < .01$ ).

**Tabela 2** – Efeito da motivação na relação com o bem-estar e efeito do ano como variável de controlo

	<i>Engagement</i>		Exaustão		Cinismo		Eficácia	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
	$\beta$	$\beta$	B	B	$\beta$	$\beta$	$\beta$	$\beta$
<u>1º passo</u>								
Ano	-0.02	-0.01	0.18**	0.14*	0.13	0.04	0.02	0.04
<u>2º passo</u>								
M.Int.		0.19*		-0.14*		-0.14*		0.40**
M.Introj.		0.10		0.14		0.04		-0.01
M.Ext.		-0.12		0.09		0.03		-0.01
Amot.		-0.11		0.29**		0.61**		-0.08
R <sup>2</sup>	0.00	0.01	0.03	0.19	0.02	0.43	0.00	0.18
R <sup>2</sup> ajust.	-0.00	0.06	0.03	0.17	0.01	0.42	-0.00	0.16
F	0.05	4.08**	8.08	10.25**	3.79	34.64**	0.11	9.79**

\*p<.05 \*\*p<.01

Notas: M.Int.= Motivação intrínseca; M.Introj.= Motivação Introjetada; M.Ext. = Motivação Externa; Amot.= Amotivação; R<sup>2</sup> ajust. = R<sup>2</sup> ajustado.

## Discussão

Os resultados deste estudo contribuíram para o entendimento das relações entre a motivação e o bem-estar dos cadetes-alunos da Academia Militar. De uma forma geral, os resultados mostraram que (1) a motivação intrínseca dos cadetes alunos está positivamente relacionada com o *engagement* e negativamente relacionada com o *burnout*, (2) as motivações extrínsecas (externa e introjetada) não apresentam relações significativas com o bem-estar (*burnout* e *engagement*), (3) a amotivação está positivamente relacionada com o *burnout* (exaustão e cinismo).

A motivação intrínseca resulta em diversos fatores positivos tais como a diminuição da ansiedade, bem-estar geral, e o aumento da performance acadêmica (Gottfried, 1982; Deci & Ryan, 1985). Representa um construto importante que reflete o desejo natural humano para aprender e assimilar (Deci & Ryan, 2000b). Uma vez que a motivação, sendo privada, inobservável, psicológica, neural e biológica é considerada como causa antecedente do que é observável, neste caso do *engagement*. Um cadete aluno que ingresse à Academia Militar por motivos que lhe são próprios (por amor à profissão, aos valores e às virtudes da Academia Militar), que apresente uma motivação intrínseca agirá de forma autônoma e competente, apresentando mais persistência, esforço, interesse, entusiasmo e concentração (Reeve, 2012). Por outro lado, a motivação intrínseca também previne o *burnout*. Segundo Levesque, Ryan, Stanek & Zuehlke (2004) o sentimento de autonomia, competência, suporte, satisfação são cruciais para o bem-estar e do mesmo modo, esses sentimentos são adversos ao *burnout*.

Por outro lado, ao contrário do esperado, a motivação extrínseca não tem uma relação significativa positiva com o *burnout* nem uma relação negativa significativa



com o *engagement*. Isto é, um cadete que ingressa ao ensino superior militar por pressão dos parentes, pela remuneração que poderá vir a ter ou por falta de escolha por exemplo, não apresentará obrigatoriamente maiores níveis de exaustão, *stress* ou falta de eficácia, pelo contrário, também é possível que apresente interesse e entusiasmo. Significa isto que o fato de um aluno ingressar ao ensino superior militar por forças que lhe são externas, não levará a que o aluno não desenvolva interesse ou gosto pelo curso.

Já a amotivação tem uma relação positiva significava com o *burnout*. Este resultado poderá indicar que apenas a ausência de motivação é prejudicial ao bem-estar dos cadetes. De acordo com a teoria da auto-determinação, a amotivação pode resultar da falta de valor atribuído a uma determinada atividade, do sentimento de falta de competência para realizar uma determinada atividade ou pelo fato de não acreditar na existência de uma consequência desejável proveniente da atividade (Deci & Ryan, 2000b), neste caso, a atividade refere-se ao ensino superior militar. Este resultado indica que apenas a amotivação tem um impacto direto no *burnout*, sendo que apenas quando os cadetes alunos deixam de atribuir valor ao curso, às suas atividades e a sua percepção de competência, o seu bem-estar será totalmente prejudicado por se sentirem sentem mais exaustos e cínicos.

Conclui-se com este estudo que a motivação externa não é considerada prejudicial ao bem-estar, contrariamente à amotivação que tem uma relação positiva significativa com o *burnout*. Já a motivação intrínseca é preditora do bem-estar, revelando-se promotora do *engagemente* e protetora do surgimento do *burnout* (exaustão e cinismo).

## **Limitações e linhas de investigação futura**

À semelhança das investigações científicas encontradas na literatura, o presente estudo apresenta algumas limitações. Primeiramente, o questionário foi aplicado momentos antes dos cadetes-alunos entrarem de férias da Páscoa, o que poderá ter diminuído os seus níveis de concentração aquando do preenchimento do mesmo. Seria ainda interessante aplicar o questionário em diferentes Academias Militares, a nível internacional, de modo a perceber se os fatores contextuais exercem algum tipo de influência nos resultados.

Também, a relação dos cadetes alunos com o professor pode ter influência na motivação, pois pode condicionar o sentimento de autonomia dos alunos (Reeve, 2012) e consequentemente também poderá influenciar o bem-estar dos cadetes. Assim, essa variável deverá ser tomada em conta em estudos futuros.

Segundo Burochovitch & Bzuneck (2004) a motivação dos estudantes diminui à medida que avançam no contexto escolar. Neste sentido, seria finalmente interessante fazer um estudo longitudinal de modo a observar-se se o bem-estar também diminui com a diminuição da motivação ao longo dos anos, uma vez que neste estudo também se verificou que o 3º ano apresenta maiores níveis de exaustão que o 1º e 2º ano.

## **Implicações**

Através do presente estudo foi possível verificar a pertinência da utilização da teoria da auto-determinação para explicar as relações significativas existentes entre a motivação e o bem-estar. Deste modo, é possível constatar-se que aquando do ingresso dos cadetes-alunos no ensino superior militar com base na sua motivação intrínseca,

estes tendem a registar maiores níveis de *engagement* e eficácia e menores níveis de exaustão e cinismo, fazendo prever que tomar essa decisão sem influência de terceiros propiciará o desenvolvimento de atitudes favoráveis face ao ensino militar e à instituição. Os motivos para o *burnout* foram também averiguados no presente estudo demonstrando que apenas a ausência de motivação, seja ela extrínseca ou intrínseca, poderá exercer um impacto negativo no dia-a-dia dos cadetes-alunos, nomeadamente, no desenvolvimento de atitudes negativas face à Academia Militar e ao seu desempenho.

Neste sentido, um conhecimento dos tipos de motivação e o seu impacto no bem-estar, poderá servir de mote para a Secção de Apoio Psicopedagógico da Academia Militar, com o objetivo de contribuir não só para o bem-estar dos seus cadetes, como para o desenvolvimento de um ambiente mais positivo no dia-a-dia na instituição.

## Bibliografia

- Abreu, R. S. T. & Rosinha, A. J. P. E. (2005). Intervenção psicológica na Academia Militar: Do diagnóstico a um modelo integrado. *Proelium – Revista da Academia Militar*, 247-257.
- Aspeli, A. K., Bellerose, J., Benabou, C., Braud, L. C., Broeck, A. V., Chemolli, E., Forest, J., Gagné, M., Güntert, S. T., Halvari, H., Indiyastuti, D. L., Johnson, P. A., Molstad, M. H., Naudin, M., Ndao, A., Olafsen, A. H., Roussel, P., Vansteenkist, M., Wang, Z. & Westbye, C. (2015). The multidimensional work motivation scale: Validation evidence in seven languages and nine countries. *European Journal of work and Organizational Psychology*, 24 (2), 178-196.
- Avramova, N., Bonev, B. & Yaneva, K. (2014). First-year dental student's motivation and attitudes for choosing the dental profession. *Acta Medica Academica*, 43 (2), 113-121.
- Azevedo, Â. S., & Faria, L. (2006). Motivação, sucesso e transição para o ensino superior. *Psicologia*, 20 (2), 69-93.
- Balancho, M. J. S., & Coelho, F. M. (1994). *Motivar os alunos: criatividade na relação pedagógica, conceitos e práticas*. Lisboa: Texto Editora
- Bakker, A. B., González-Romá, V., Salanova, M. & Schaufeli, W. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: a two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of happiness studies*, 3, 71-91.
- Bakker, A. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M. & Schaufeli, W. B. (2002). Burnout and engagement in university students a cross-national study. *Journal of cross-cultural psychology*, 33 (5), 464-481.
- Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. & Vallerand, R. J. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Revue canadienne des sciences du comportement*, 21 (3), 323.
- Borges J., Carvalho, B., Dias, C. & Vieira, V. (2012). *Viver Academia Militar*. Lisboa: By the Book, Edições Especiais, Lda.
- Boruchovitch, E. & Bzuneck, J. A. (2004). *Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola*. Brasil: Editora Vozes.
- Boruchovitch, E. & Guimarães, S. E. 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.
- Bresó, E., Martinez, I., Salanova, M. & Schaufeli, W. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress & Coping*, 23 (1), 53-70.
- Carmo, C. R. S., Leal, E. A. & Miranda, G. J. (2013). Self-Determination Theory: An analysis of student motivation in an accounting degree program. *Revista de Contabilidade e Finança – USP*, 62 (24), 162-173
- Cham, H., Gan, Y. & Zhang, Y. (2007). Perfectionism, academic burnout and engagement among chinese college students: A structural equation modelling analysis. *Personality and Individual Differences* , 43, 1529-1540
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000a). Self-Determination Theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *The American Psychologist*, 55, 68-78.
- Deci, E. L. & Ryan, R.M. (2000b). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Deci, E. L. & Gagné, M. (2005). Self-Determination Theory and work motivation. *Journal of organizational behaviour*, 26, 331-362.
- Freudenberger, H. J. (1974) Staff burn-out. *Journal of Social issues*, 30, 159-165.
- Gagné, M. & Meyer, J. P. (2008). Employee engagement from a self-determination theory perspective. *Industrial and Organizational Psychology*, 1, 60-62
- Gottfried, A. E. (1982). Relationships between academic intrinsic motivation and anxiety in children and young adolescents. *Journal of school Psychology*, 20, 205-215
- García, A. J. - Entrevista com Christina Maslach: Reflexiones sobre el síndrome de Burnout. In LIBERABIT. ISSN 1729-4827. Vol. 20 (2014), p. 199-208.
- Hontagas, P., Pieró, J. M. & Salanova, M. (1996). Motivation laboral. In J. M. Peiró & F. Prieto (Eds.), *Tratado de Psicología del trabajo* (Vol. 2). Madrid: Síntesis.
- Jackson, S.E., Leiter, M., Maslach, C. & Schaufeli, W. B. (1996). The Maslach Burnout Inventory-General Survey. In C. Maslach, S.E. Jackson, & M. Leiter, *Maslach*

- Burnout Inventory: Test manual* (pp. 19 - 26). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Lens, W., Matos, L. & Vansteenkiste, M. (2008). Professores como fontes de motivação dos alunos: O quê e porquê da aprendizagem do aluno. *Educação*, 17-20.
- Levesque, C., Ryan, R. M., Stanek, L. R. & Zuehlke, A. N. (2004). Autonomy and competence in German and American university students: A comparative study based on self-determination theory. *Journal of Educational Psychology*, 96, 68-84.
- Perestrelo, C. X. & Pocinho, M. (2011). Um ensaio sobre burnout, engagement e estratégias de coping na profissão docente. *Educação e Pesquisa*, 37 (3), 513-528.
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. L. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (Chpt. 7, pp. 149-172). New York: Springer.
- Salari, F. & Zeinalipour, H. (2014). Investigation the Relationship between psychological hardiness and job burnout. *American Journal of Life Science Researches*, 2 (1), 75-80
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2003). UWES–Utrecht work engagement scale: test manual. *Unpublished Manuscript: Department of Psychology, Utrecht University*.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of organizational Behavior*, 25(3), 293-315.
- Schaufeli, W. B. (2013). What is engagement? In C. Truss, K. Alfes, R. Delbridge, A. Shantz & E. Soane (Eds.), *Employee Engagement in theory and practice*. London: Routledge.
- Schaufeli W. B., & Salanova, M. (2014). Burnout, boredom and engagement in the workplace. In M. C. W. Peeters, J. Jonge & T. W. Taris (Eds.), *An Introduction to Contemporary Work Psychology* (293-320). John Wiley & Sons, Ltd.
- Shimazu, A., Shaufeli, W. B., Kamiyama K. & Kawakami, N. (2015). Workaholism vs. work engagement: the two different predictors of future well-being and performance. *International Journal of Behavioral Medicine*, 22, 18-23.
- Simons, J., Dewitte, S., & Lens, W. (2000). Wanting to have vs. wanting to be: The effect of perceived instrumentality on goal orientation. *British Journal of*

*Psychology*, 91(3), 335-351

Simons, J., Dewitte, S., & Lens, W. (2004). The role of different types of instrumentality in motivation, study strategies, and performance: Know why you learn, so you'll know what you learn!. *British Journal of Educational Psychology*, 74 (3), 343-360.