



**Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais**

**Mestrado em Gestão**

Área de especialização | Recursos Humanos

Dissertação

**A Influência da Motivação na Eficácia da Formação Profissional: Estudo no Serviço de Emprego e Formação Profissional de Ponte de Sor**

Diana Nunes Abelha

Orientador(es) | Maria de Fátima Oliveira

Évora 2022

---

---

---

---



**Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais**

**Mestrado em Gestão**

Área de especialização | Recursos Humanos

Dissertação

**A Influência da Motivação na Eficácia da Formação  
Profissional: Estudo no Serviço de Emprego e Formação  
Profissional de Ponte de Sor**

**Diana Nunes Abelha**

Orientador(es) | Maria de Fátima Oliveira

Évora 2022

---

---

---

---



A dissertação foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Ciências Sociais:

Presidente | Marta da Conceição Soares da Silva Cruz Silvério (Universidade de Évora)

Vogais | Maria de Fátima Oliveira (Universidade de Évora) (Orientador)  
Paulo Fernando Lopes Resende da Silva (Universidade de Évora) (Arguente)

## **DEDICÁTORIA**

Dedico esta dissertação de mestrado à minha mãe, Mavilde, por toda a dedicação,  
compreensão, força e apoio.

Ao meu companheiro João, por toda esta jornada de motivação, entreaajuda e suporte.

E ao meu avô, Joaquim, pelo companheirismo e solidariedade.

Sou muito abençoada por vos ter, obrigada do fundo do meu coração por me  
proporcionarem o melhor. Dedico-vos esta conquista.

## RESUMO

Este estudo de investigação pretende refletir sobre o impacto da motivação na formação profissional e de que forma a motivação (intrínseca e extrínseca) pode influenciar a eficácia da mesma. É pretendido verificar se a motivação influencia o (in) sucesso da formação profissional. A investigação recai sobre o modelo de avaliação da formação de Kirkpatrick (nível 1- Avaliação da reação/satisfação dos formandos) e a sua vinculação com a motivação intrínseca e extrínseca. O instrumento utilizado é o inquérito por questionário para recolha de dados. A amostra é constituída por formandos que se encontram inscritos como desempregados e a frequentarem ou que tenham frequentado a modalidade vida ativa no Serviço de Emprego e Formação Profissional de Ponte de Sor. As principais conclusões evidenciam a não existência de correlação estatística entre os resultados da avaliação da formação com a motivação dos formandos, embora estejam mais motivados intrinsecamente.

**Palavras-chave:** Formação Profissional; Motivação; Competências; Empregabilidade

## **ABSTRACT**

### **The Influence of Motivation on Professional Training Efficiency: Study at the Employment Service and Professional Formation of Ponte de Sor**

This research study aims to reflect on the impact of motivation on professional training and how motivation (intrinsic and extrinsic) can influence its effectiveness. It is intended to understand whether motivation influences the (un)success of professional training. The investigation focuses on the Kirkpatrick training assessment model (level 1- Assessment of trainee's reaction/satisfaction) and its link with intrinsic and extrinsic motivation. The instrument used is the questionnaire survey for data collection. The sample consists of trainee's who are registered as unemployed and who are attending or who have attended the Active Life modality at the Ponte de Sor Employment and Vocational Training Service. The main conclusions show that there is no statistical correlation between the results of the training evaluation and the trainee's motivation, although they are more intrinsically motivated.

**Keywords:** Professional Qualification; Motivation; Skills; Employability

## **AGRADECIMENTOS**

À minha família, pela ajuda condicional e por me proporcionaram a possibilidade de estudar durante estes anos.

Ao meu companheiro pelo apoio, dedicação, ajuda e paciência.

À Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria De Fátima Nunes Jorge Oliveira que, como minha orientadora me ajudou, encaminhou e motivou no desenvolvimento da minha dissertação.

À Diretora do Centro de Emprego e Formação Profissional de Portalegre por proporcionar que esta investigação fosse realizada. Em especial à Paula Macide do Serviço de Emprego e Formação Profissional de Ponte de Sor, pelo fantástico trabalho, dedicação e ajuda.

A todos os formandos que participaram nesta investigação.

E por fim, agradecer a todos os que possibilitaram que esta dissertação fosse alcançada.

# ÍNDICE

<b>ÍNDICE DE APÊNDICES .....</b>	<b>8</b>
<b>ÍNDICE DE FIGURAS.....</b>	<b>9</b>
<b>ÍNDICE DE TABELAS .....</b>	<b>10</b>
<b>LISTAGEM DE ABREVIATURAS .....</b>	<b>13</b>
<b>I - INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
1.1 Enquadramento do Tema e Justificações da Escolha.....	14
1.2 Formulação do Problema e dos Objetivos.....	15
1.3 Metodologia de Investigação.....	16
1.4 Estrutura do Trabalho.....	17
<b>II – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....</b>	<b>19</b>
2.1 Formação Profissional .....	19
2.1.1 Formação Profissional - Definição.....	19
2.1.2 Formação Profissional Pelo Instituto De Emprego E Formação Profissional.....	21
2.1.3 Modalidades De Formação .....	22
2.1.4 Organização Da Formação .....	25
2.1.5 Medida Vida Ativa .....	26
2.1.6 Processo De Aprendizagem E A Avaliação Da Formação Profissional .....	32
2.2 A Motivação No Contexto Organizacional.....	36
2.2.1 Conceito De Motivação .....	36
2.2.2 Teorias Da Motivação.....	37
2.2.3 Motivação Intrínseca E Extrínseca .....	40
<b>III – METODOLOGIA.....</b>	<b>42</b>
3.1 Objetivos Do Estudo.....	42
3.2 Técnica De Recolha De Dados .....	42
3.3 Instrumentos Utilizados .....	44
3.3.1 Avaliação Da Formação – Nível 1 De Kirkpatrick .....	44
3.3.2 Work Preference Inventory.....	45
3.4 Caracterização Da Amostra .....	46
<b>IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS .....</b>	<b>48</b>



4.1 Análise Estatística Da Formação Profissional – Modelo De Kirkpatrick .....	49
4.2 Análise Estatística Work Preference Inventory .....	52
4.3 Análise Estatística Do Modelo De Avaliação De Kirkpatrick E WPI .....	53
4.4 Análise Estatística Das Variáveis Em Estudo .....	55
4.4.1 Modelo De Avaliação De Formação Kirkpatrick .....	56
4.4.2 Work Preference Inventory .....	58
4.5 Formação Profissional Como Fonte Motivacional.....	63
4.6 Discussão Dos Resultados .....	65
<b>V - CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>70</b>
5.1 Conclusões .....	70
5.2 Limitações Do Estudo .....	71
5.3 Estudos Futuros .....	72
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>73</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>83</b>

## ÍNDICE DE APÊNDICES

	Pág.
Apêndice n.º1: Questionário- Formação Profissional e Motivação.....	83

## ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.
Gráfico nº1: Gráfico De Barra Com a Variável “ Avaliação Global do Curso” .....	51
Gráfico nº2: Gráfico De Pizza Com A Variável “Frequentar Ações De Formação É Importante Para A Minha Motivação Profissional.....	64

## ÍNDICE DE TABELAS

	Pág.
Tabela 1: Caracterização Da Amostra Em Função Da Idade.....	46
Tabela 2: Caracterização Da Amostra Em Função Do Género, Nacionalidade E Habilitações Literárias.....	47
Tabela 3: Distribuição Da Amostra Por Variáveis Referentes À Formação Frequentada.....	47
Tabela 4: Coeficiente Alpha De Cronbach - Satisfação Dos Formandos À Formação Através Do Modelo De Kirkpatrick.....	48
Tabela 5: Coeficiente Alpha De Cronbach -Motivação Dos Formandos No Que Concerte À Sua Motivação Intrínseca E Extrínseca.....	49
Tabela 6: Análise Das Medidas De Tendência Central E Dispersão Relativas Aos Aspetos De Avaliação Com A Satisfação Da Formação Profissional.....	50
Tabela 7: Anova Com Variável Dependente “Avaliação Global Do Curso”, Elaboração Própria Spss.....	51
Tabela 8: Análise Das Medidas De Tendência Central E Dispersão À Motivação (WPI).....	52
Tabela 9: Análise Das Medidas De Tendência Central E Dispersão À Motivação (WPI), Dimensões Intrinsecamente E Extrinsecamente, Sub-Dimensões Desafio, Satisfação, Exterioridade E Compensação, Elaboração Própria Excel Com Dados Spss.....	53
Tabela 10: Correlação R De Spearman Entre Motivação Intrínseca E A Avaliação Com A Satisfação Da Formação Profissional – “Avaliação Global Do Curso.....	55
Tabela 11: Correlação R De Spearman Entre Motivação Extrínseca E A Avaliação Com A Satisfação Da Formação Profissional – “Avaliação Global Do Curso”.....	55

Tabela 12: Tabela Cruzada Com A Variável Socio Demográfica Idade E A Variável “Avaliação Global Do Curso” .....	57
Tabela 13: Teste Qui-Quadrado Com A Variável Socio Demográfica “Idade” E A Variável “Avaliação Global Do Curso” .....	57
Tabela 14: Análise De Resultados Relativos A Avaliação Da Satisfação Com A Formação Profissional Em Função Do Nível Do Género – Teste Kruskal-Wallis.....	57
Tabela 15: Análise De Resultados Relativos A Avaliação Da Satisfação Com A Formação Profissional Em Função Do Nível De Escolaridade – Teste Kruskal-Wallis.....	58
Tabela 16: Análise De Resultados Relativos A Avaliação Da Satisfação Com A Formação Profissional Em Função Do Regime De Formação – Teste Kruskal-Wallis.....	58
Tabela 17: Análise De Resultados Relativos A Motivação Em Função Do Nível Da Idade– Teste Kruskal-Wallis.....	59
Tabela 18: Tabela Cruzada Com A Variável Socio Demográfica Género E A Variável “Frequentar Ações De Formação É Importante Para A Minha Motivação Profissional” .....	60
Tabela 19: Teste Qui-Quadrado Com A Variável Socio Demográfica “Género” E A Variável “Frequentar Ações De Formação É Importante Para A Minha Motivação Profissional” .....	60
Tabela 20: Análise De Resultados Relativos A Motivação Em Função Da Escolaridade – Teste Kruskal-Wallis.....	61
Tabela 21: Análise De Resultados Relativos A Motivação Em Função Do Regime De Formação – Teste Kruskal-Wallis.....	62
Tabela 22: Correlação De Spearman Entre A Avaliação Global Do Curso E A Motivação (Wpi) E Respectivas Dimensões.....	63

Tabela 23: Correlação De Spearman Entre Motivação (“Frequentar Ações De Formação É Importante Para A Minha Motivação Profissional” E “As Ações De Formação Podem Permitir O Desenvolvimento Dos Meus Objetivos Profissionais” E A Avaliação Com A Satisfação Da Formação Profissional – “Avaliação Global Do Curso” ..... 65

## **LISTAGEM DE ABREVIATURAS**

DGERT - Direção Geral do Emprego e das Relações de Trabalho

EFA - Educação E Formação Para Adultos

FPCT - Formação Prática Em Contexto De Trabalho

IEFP - Instituto do Emprego e Formação Profissional, IP

QNQ - Quadro Nacional de Qualificações

SNQ - Sistema Nacional de Qualificações

OCDE - União Europeia e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

UFCD - Unidades De Formação De Curta Duração

WPI - Work Preference Inventory

# **I - INTRODUÇÃO**

## **1.1 Enquadramento do Tema e Justificações da Escolha**

O paradigma da formação profissional em Portugal tem vindo a mudar ao longo dos anos. Existe cada vez mais a necessidade do aumento da empregabilidade e também de uma contínua qualificação dos trabalhadores (Caetano, 2007). A formação é o mecanismo que permite suprir essas necessidades, como um veículo de valorização, tanto para os trabalhadores como para as empresas. Neste sentido, acaba por ser vista e assumida como um fator estratégico (Meignant, 1997). No caso português, os níveis de qualificação estão abaixo da média europeia, sendo que a formação profissional acaba por ser uma ferramenta eficaz para combater estas falhas. Deste modo, esta proporciona maiores níveis de qualificações, capacitando assim os indivíduos com competências para a entrada/reentrada no mercado de trabalho (Lourenço, 2015). Neste seguimento surge o tema para este estudo “A influência da motivação na eficácia da formação profissional”, onde se pretende perceber o impacto que esta tem nos formados e de que forma pode influenciar a formação profissional. A escolha do mesmo deve-se ao interesse pessoal e profissional pela formação profissional. Neste sentido, este estudo procura perceber no contexto da formação profissional, mais concretamente junto dos formandos inscritos no serviço de emprego e formação profissional de Ponte de Sor que frequentem ou tenham frequentado a modalidade de formação vida ativa, se a eficácia da formação está interligada com os fatores motivacionais.

Segundo o Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (CEDEFOP), as estruturas e a ação da formação profissional, sob a tutela da área do trabalho tem diferentes estruturas educacionais. O IEFP, entidade pública a que compete executar as políticas de emprego e formação profissional definidas pelo Governo tem na sua génese, desde 1979, o serviço nacional de emprego e o serviço de formação profissional. O objetivo deste prende-se pela melhoria da organização e pelo equilíbrio do mercado de trabalho. A formação profissional torna-se um instrumento crucial de políticas de emprego (Melo, 2006). Ao IEFP compete centrar a regulação do mercado de emprego através de várias intervenções,



tais como, a informação e orientação profissional, a colocação de candidatos a empregos e a formação profissional. O público-alvo destas intervenções são especialmente adultos desempregados e jovens à procura do primeiro emprego (A instituição, IEFP, 2021).

Para o Programa Nacional de Reformas (2016-2022), um dos pilares é a qualificação dos portugueses. Existe uma grande necessidade de promover respostas para combater o desemprego (Deiluz, 2009). O caso dos jovens, é um exemplo disso, devido aos elevados níveis de insucesso escolar, que aumentam o risco de desemprego jovem. Para os adultos, o foco principal é o desemprego de longa e muito longa duração, e as baixas qualificações da população. Uma das medidas implementadas pelo IEFP e que irá ser abordada neste estudo é a medida “Vida Ativa”, onde o principal foco incide sobre a qualificação profissional e a rápida (re)inserção no mercado de trabalho.

A motivação tem vindo a ser muito estudada no ambiente organizacional sendo um fator determinante para a produtividade dos trabalhadores. Vários são os autores que se debruçam nesta temática. Segundo Simpson (1993), a motivação é aquilo que move as pessoas, é o que as leva a empenharem-se com dedicação, esforço e energia naquilo que fazem. A motivação pode ser considerada intrínseca e extrínseca, conforme o motivo que leva os trabalhadores a efetuarem as atividades. Para Cunha (2007), motivação intrínseca é definida pela auto-motivação e a motivação extrínseca é caracterizada pela existência de recompensas tangíveis.

## **1.2 Formulação do Problema e dos Objetivos**

A questão de investigação deste estudo: “Como é que a motivação influencia a eficácia da formação profissional?”. O objetivo geral do estudo passa por analisar a influência dos níveis de motivação dos formandos na eficácia do processo de formação profissional na modalidade vida ativa no Serviço de Emprego e Formação Profissional de Ponte de Sor. Sendo, os objetivos específicos: Identificar os fatores determinantes da motivação dos formandos que frequentam as ações de formação profissional; Verificar se os níveis de motivação e expectativa dos grupos de formandos influencia o (in)sucesso da formação.

Esta problematização surge para perceber o impacto que a motivação (intrínseca e extrínseca) pode ter na formação profissional. Enquanto formadora externa no IEFP, foi exequível observar os contextos das ações de formação e comportamentos dos formandos e analisar quais eram os motivos para estes frequentarem a formação. Várias foram as variáveis observadas. Procura-se verificar se a motivação dos formandos influencia a formação profissional.

### **1.3 Metodologia de Investigação**

A extração de conclusões foi realizada através de recolha de dados em contexto real e sem manipulação de elementos. O instrumento escolhido é o inquérito por questionário. O questionário é adaptado dos instrumentos de recolha de investigação: Questionário do modelo de avaliação da formação profissional de Kirkpatrick, apenas o nível 1 que corresponde a avaliação da reação/ satisfação dos formandos e o questionário WPI que está relacionado com a motivação. O universo estudado abrange formandos inscritos no serviço de emprego e formação profissional de Ponte de Sor que frequentem ou tenham frequentado nos últimos seis meses, à data da recolha dos dados, a modalidade de formação vida ativa.

Na revisão de literatura efetuada, é possível encontrar várias investigações que abordam o impacto da motivação na performance da formação profissional (Bandeira, 2016; Melo, 2006; Gonçalves da Silva, 2015; Costa, 2011). Os resultados obtidos concluem que a formação profissional está condenada ao fracasso e poderá deixar de fazer sentido. Também concluem que a motivação é um fator relevante na formação profissional.

Na atualidade, a formação profissional é orientada para a (re)inserção no mercado de trabalho e para a melhoria do desempenho organizacional através de novas qualificações adquiridas pelos trabalhadores (formandos) (Bandeira, 2016). Este estudo tem como principal foco a compreensão entre os fatores motivacionais dos formandos e a eficácia da formação profissional.

Com o resultado deste estudo, procura-se contribuir para clarificar e esclarecer os Gestores de Recursos Humanos e todos os profissionais ligado à formação profissional, sobre a importância e o impacto que a motivação (intrínseca e extrínseca) tem na formação profissional.

Os resultados obtidos no programa vida ativa dos Centros de Emprego e Formação Profissional do IEFP, são bons, porém existem ainda muitos desafios para serem ultrapassados quanto à educação, formação e qualificação da população num todo (mais especificamente em alguns grupos), e é neste sentido que é necessário criar respostas diferenciadas que potenciem os níveis de qualificação e de empregabilidade da população em geral e em específico dos grupos vulneráveis, que contribuam para a sua inserção social e profissional. O estudo em causa pode contribuir para essas respostas diferenciadas e também para no futuro, ser possível adaptar cada vez mais as ações de formação a cada tipo de formando e desta forma conseguir um aumento de aprendizagem e melhor transferência de conhecimento para o local de trabalho.

Considera-se que a realização deste estudo pode constituir uma mais-valia porque:

- Considera-se uma temática pertinente e atual ao nível da Gestão de Recursos Humanos. Cada vez mais as organizações investem na formação profissional. A formação profissional é um mecanismo para a (re)inserção de desempregados. Por isso, é importante conhecer a existência ou não de ligações com fatores motivacionais e de que modo pode ser eficaz.
- Considera-se uma temática transversal, não só na Gestão de Recursos Humanos, mas também à Sociologia e a todas as áreas que estão ligadas (diretamente/indiretamente) à formação profissional.
- A pertinência da mesma para o esclarecimento de perceções da formação profissional e o modo como pode ser construída a partir do conhecimento dos níveis de motivação dos público-alvo.

#### **1.4 Estrutura do Trabalho**

A estrutura do trabalho está dividida por cinco capítulos. O primeiro capítulo diz respeito à introdução do trabalho. O segundo capítulo consiste na revisão do estado de arte onde agrega dois subcapítulos, a formação profissional e a motivação. No terceiro capítulo é abordada a metodologia utilizada. No quarto capítulo é apresentado a análise dos resultados. Por fim, no último capítulo está contido as conclusões, as limitações e recomendações para investigação futuras.

## **II – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA**

### **2.1 Formação Profissional**

#### **2.1.1 Formação Profissional - Definição**

A Direção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho e para a Escola de Negócios e Administração define a formação profissional como “o conjunto de atividades que visam proporcionar a aquisição de conhecimentos, capacidades práticas, atitudes e formas de comportamento, exigidas ao bom desempenho de uma determinada profissão ou grupo de profissões num determinado contexto de organização produtiva económica e social” ([www.dgert.gov.pt/emprego-e-formacao](http://www.dgert.gov.pt/emprego-e-formacao))

A formação profissional é definida no âmbito do SNQ no Decreto-Lei nº396/2007, de 31 de dezembro, alterado e republicado pelo Decreto-Lei nº14/2017, de 26 de janeiro, como “a formação que visa dotar os indivíduos de competências para o exercício de uma ou mais atividades profissionais” (Formação Profissional, DGERT, 2019). No código de trabalho, Lei nº7/2009 de 12 de fevereiro, a formação profissional tem como objetivos: “Proporcionar qualificação inicial a jovem que ingresse no mercado de trabalho sem essa qualificação; Assegurar a formação contínua dos trabalhadores da empresa; Promover a qualificação ou reconversão profissional de trabalhador em risco de desemprego; Promover a reabilitação profissional de trabalhador com deficiência; Promover a integração socioprofissional de trabalhador pertencente a grupo com particulares dificuldades de inserção” ([www.dgert.gov.pt/formacao-profissional](http://www.dgert.gov.pt/formacao-profissional))

Para Santos (2008), a formação é um processo global e permanente, onde os indivíduos adquirem ou aprofundam competências escolares, profissionais e se relacionam, com o intuito final a re/inserção no mercado de trabalho, neste sentido, melhora a capacidade de adaptação às mudanças tecnológicas e organizacionais e ao reforço da sua empregabilidade.

Para Peretti (1997), a formação é definida como uma resposta às necessidades que são desenvolvidas pelos indivíduos e pelas empresas, e por isso, produzem satisfação profissional e elevado desempenho.

Neves (2003), encara a formação profissional como um processo intencional, planeado e desenhado de forma sistemática, proporcionando a transmissão de conhecimentos, técnicas e normas como meio de modificar comportamentos em situação de trabalho, e dessa forma permite aos trabalhadores a adaptação a novas situações e também o aumento do desempenho.

Velada (2007) define que o objetivo da formação profissional passa por produzir naqueles que frequentem a mesma, uma mudança permanente e contínua das suas atitudes, competências ou comportamentos essenciais para o seu bom desempenho profissional no mercado de trabalho.

Para Melo (2006) e Velada (2007) a formação profissional tem um papel fulcral, no sentido que permite à população adquirir ferramentas importantíssimas para o bom desempenho organizacional, assim como a capacidade de se adaptarem aos condicionamentos e mudanças organizacionais. A formação profissional tem assim duplo objetivo, o de contribuir e promover o desenvolvimento pessoal e profissional e também com isso o aumento da eficácia das organizações, sendo que a formação deve ser encarada como um investimento.

Meignant (1997) afirma que a formação profissional tem um papel preponderante na empregabilidade da população. O mesmo encara a empregabilidade como a capacidade e a predisposição de um trabalhador para se manter ativo na organização onde trabalha e atrativo para o mercado e trabalho.

Para os autores Bhatti e Kaur (2010), a formação é uma das técnicas organizacionais que aumenta a produtividade dos trabalhadores e nesse sentido ajuda-os a adaptar às mudanças no mercado de trabalho. Já para aqueles que a frequentam, é uma ferramenta para melhor a sua eficácia e capacidade de resposta.

## 2.1.2 Formação Profissional Pelo Instituto De Emprego E Formação Profissional

O Instituto do Emprego e Formação Profissional, IP surge na década de 1930 devido ao desemprego registado pela crise económica. Em 1962 dado o panorama nacional começou a desenvolver os seus primeiros passos, numa altura em que o desemprego era resultante, em grande maioria, da industrialização e dos seus métodos de fabrico. A maior parte dos portugueses reviam-se nesta realidade, vulneráveis ao desemprego e sem habilitações apropriadas. Surge então a necessidade de dar formação profissional conveniente aos operários para poderem ser reclassificados e admitidos em novas indústrias. Ergue-se o Instituto de Formação Profissional Acelerada IFPA, Decreto Lei n.º44 538, de 23 de agosto de 1962, com o objetivo de uma rápida qualificação dos trabalhadores ([www.iefp.pt/historia](http://www.iefp.pt/historia))

Em 1964 entra em funcionamento o *Centro de Formação Profissional Acelera* e em 1965 é criado o *Centro Nacional de Formação de Monitores*. Os primeiros centros de formação profissional operavam com o propósito de qualificar trabalhadores num período curto de tempo, por volta dos quatro a oito meses, e com profissões prioritárias. Face ao cenário problemático de desemprego involuntário foi necessário criar, pelo Ministério das Corporações e Previdência Social, em 1965 o Serviço Nacional de Emprego com a finalidade de estudar a performance do mercado de emprego, conceder o Catálogo Nacional das Profissões e estruturar os Serviços de Colocação e Orientação Profissional ([www.iefp.pt/historia](http://www.iefp.pt/historia)).

Em 1974, com a Revolução de 25 de abril, é criado o Instituto do Emprego e Formação Profissional – IEFP, pelo Decreto-Lei n.º. 519-A2/79 de 29 de dezembro, em 1979. O mesmo, é-lhe atribuído autonomia administrativa e financeira. Neste sentido, o IEFP é criado com o propósito de ser um único organismo a realizar políticas de emprego e formação profissional ([www.iefp.pt/historia](http://www.iefp.pt/historia)).

Mesmo com todos os esforços ao longo dos anos a formação profissional só desperta a partir da adesão de Portugal à União Europeia em 1986, isto porque, está diretamente ligado com a disponibilização de fundos comunitários. Este quadro comunitário, apelidado de Quadro de Referência Estratégico Nacional, pretende a qualificação da população portuguesa

possibilitando níveis elevados de desenvolvimento económico e sociocultural e o acréscimo da qualidade das instituições públicas ([www.iefp.pt/historia](http://www.iefp.pt/historia)).

Atualmente, o IEFP, como entidade pública, tem como fim executar políticas de emprego e formação profissional definidas pelo Governo. Na sua conceção é-lhe atribuído duas vertentes, o serviço nacional de emprego e o serviço de formação profissional (CEDEFOP, 1999). A formação profissional torna-se um instrumento crucial de políticas de emprego (Melo, 2006). Ao IEFP compete centrar a regulação do mercado de emprego através de várias intervenções, tais como, a informação e orientação profissional, a colocação de candidatos a empregos e a formação profissional. O público-alvo destas intervenções são especialmente destinada a adultos desempregados e a jovens à procura do primeiro emprego ([www.iefp.pt/instituicao](http://www.iefp.pt/instituicao))

Para o Programa Nacional de Reformas<sup>1</sup> (2016-2022), um dos pilares é a qualificação dos portugueses. Existe uma grande necessidade de promover repostas para combater o desemprego (Deiluz, 2009). O caso dos jovens, é um exemplo disso, devido aos elevados níveis de insucesso escolar, que por sua vez aumentam o risco de desemprego jovem. Para os adultos, o foco principal é o desemprego de longa, muito longa duração, e as baixas qualificações da população. Para dar resposta à realidade social são criadas medidas através de modalidade de formação.

### **2.1.3 Modalidades De Formação**

Para Meignant (1999) a formação profissional, abrange três níveis de intervenção indispensáveis à execução para qualquer tarefa numa atividade profissional. O nível um diz respeito ao “saber-saber”, onde os indivíduos adquirem conhecimentos teóricos e aprendem a operar cognitivamente sobre a tarefa. O nível dois, está ligado ao “saber-estar” onde é importante a motivação adquirida e as atitudes comportamentais relacionadas à realização de tarefas. E por fim, o nível três, que é o “saber-fazer” que envolve competências e capacidades que o individuo possua para a execução de tarefas. Os domínios da formação

---

<sup>1</sup> Programa Nacional de Reformas – Mais crescimento, Melhor emprego, Maior Igualdade - 2016-2022, alterado em 2018 – XXI Governo – República Portuguesa.



profissional englobam assim o domínio do Saber: saber-saber (os conhecimentos); saber-fazer (as capacidades práticas); saber-estar (as atitudes e os comportamentos); e saber-aprender (a aprendizagem permanente e criatividade) (Bandeira, 2016).

Existem duas grandes subáreas na formação profissional: A primeira, formação profissional inicial, que o foco é a aquisição de conhecimentos, atitudes, capacidades e comportamentos fundamentais no desempenho profissional. A segunda, formação profissional contínua, onde a aquisição de conhecimentos, atitudes, capacidades e comportamentos são imprescindíveis para a criação de novos mecanismos de adaptação às exigências da sociedade, nomeadamente, mudanças políticas, sociais, económicas e tecnológicas face ao mercado de trabalho (Cruz, 1998). Segundo Lagarto (1994) a formação profissional continua passa pela qualificação, atualização e reconversão profissional.

O IEFP foca-se nas duas subáreas da formação profissional supramencionadas, nesse sentido, para fazer face ao desemprego, implementa, medidas de combate ao mesmo: cursos de aprendizagem; cursos de educação e formação para adultos; cursos de especialização tecnológica; formação modular; medida vida ativa; formação para a inclusão; cursos de português, língua de acolhimento ([www.iefp.pt/modalidades-de-formacao](http://www.iefp.pt/modalidades-de-formacao)).

Os cursos de aprendizagem destinam-se a jovens com idade inferior a 25 anos, com o 9º ano de escolaridade ou superior, sem terem a conclusão do ensino secundário. Esta modalidade tem como objetivos intervir junto dos jovens que estejam na transferência para a sua vida adulta (vida ativa) ou para aqueles que já estão no mercado de trabalho, mas que não tenham conseguido concluir o ensino secundário. E também potencializar a parte formativa das empresas e com isso permitir-lhe a aquisição de competências e conhecimentos em contexto real de trabalho ([www.iefp.pt/modalidades-de-formacao](http://www.iefp.pt/modalidades-de-formacao)).

Os EFA tem como principais destinatários indivíduos com mais de 18 anos de idade, sem qualificações para o mercado de trabalho ou sem terem concluído o ensino básico/secundário. Esta modalidade em regime diurno tem como destinatários indivíduos com idade igual ou superior a 23 anos, raras exceções. Sendo que o objetivo do EFA passa por acrescentar níveis de habilitações escolares e profissionais, assim como certificar competências adquiridas ao longo da vida à população adulta ([www.iefp.pt/modalidades-de-formacao](http://www.iefp.pt/modalidades-de-formacao)).

Os cursos de especialização tecnológica tem como destinatários jovens e adultos com condições específicas, tais como: serem titulares de um curso de ensino secundário ou de habilitação legalmente equivalente; terem aprovação nas disciplinas de 10º e 11º anos e estarem inscritos no 12º ano num curso de ensino secundário, não o tendo concluído; serem titulares de nível 4 de qualificação do QNQ; serem titulares de um diploma de especialização tecnológica e pretendam a requalificação profissional. Estes cursos pretendem ser uma alternativa para os jovens em termos de profissionalização e responder aos desafios colocados pelo mercado de trabalho ([www.iefp.pt/modalidades-de-formacao](http://www.iefp.pt/modalidades-de-formacao)).

A formação modular aplica-se a adultos com idade igual ou superior a 18 anos, sejam eles empregados ou desempregados, que procuram melhorar os seus conhecimentos e as suas competências em domínios de âmbito geral ou específico e também a jovens com idades inferiores a 18 anos, desde que, estejam inseridos no mercado de trabalho. A modalidade tem como objetivo conseguir responder as necessidades da formação de ativos empregados e desempregados. Para desempregados procura potencializar o seu regresso para o mercado de trabalho e para empregados uma aquisição de competências relevantes a nível profissional ([www.iefp.pt/modalidades-de-formacao](http://www.iefp.pt/modalidades-de-formacao)).

A medida vida ativa destina-se a desempregados com idade igual ou superior a 18 anos, inscritos no IEFP, independentemente das habilitações escolares. Os objetivos desta medida passam pelo aumento do nível de qualificações; possibilitar a aprendizagem ao longo da vida; melhorar os níveis de empregabilidade e a oportunidade de obtenção gradual de uma qualificação profissional.

A formação para a inclusão destina-se a adultos com idade igual ou superior a 18 anos, que por sua vez não tenham frequentado o 1º ciclo do ensino básico, ou que tenham frequentado e não demonstrem possuir as competências básicas sejam elas de leitura, escrita e cálculo. Neste sentido, a modalidade tem como principal foco possibilitar a aquisição de competências básicas e uso de tecnologias de informação e comunicação, necessárias à entrada em percursos qualificantes que conduzam à obtenção de competências e à respetiva certificação.

Por fim, os cursos de português - língua de acolhimento destinam-se apenas a cidadãos migrantes, com idade igual ou superior a 18 anos, que estejam desempregados/empregados

mas que a língua materna não seja a portuguesa ou/e que não detenham competências básicas, intermédias ou avançadas, consoante o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL). O objetivo destes cursos proporciona junta da população migrante a capacidade de expressão e compressão da língua portuguesa para que consigam uma fácil adaptação e integração social, profissional e cívica ([www.iefp.pt/modalidades-de-formacao](http://www.iefp.pt/modalidades-de-formacao)).

#### **2.1.4 Organização Da Formação**

A organização da formação pode ser feita em vários modelos distintos, sendo que estes são determinados pela utilização de metodologias e tecnologias pedagógicas adequados à natureza dos objetivos a atingir. Segundo a DGERT ([www.dgert.gov.pt/formacao-profissional](http://www.dgert.gov.pt/formacao-profissional)), podemos distinguir e diferenciar várias formas: formação presencial; formação em contexto de trabalho; formação-ação; formação em alternância; formação à distância; formação assistida por computador. A formação presencial, é uma forma de organização em que o contexto de aprendizagem suspende o trabalho quotidiano, nesse sentido promove a interação entre formador/formando e privilegia o grupo pedagógico enquanto elemento facilitador de aprendizagens. A formação em contexto de trabalho é centrada em metodologias dinâmicas que valorizam a aprendizagem através da análise de vivências pessoais e da experimentação. Sendo que esta prática favorece a autonomia e o desenvolvimento pessoal e está na génese da aprendizagem organizacional. A formação em alternância é repartida por períodos de aprendizagem no centro de formação e na empresa/contexto de trabalho, combinando assim a formação prática com a formação teórica. A formação à distância é caracterizada pela flexibilidade temporal, uma aprendizagem individualizada e de acordo com o ritmo do formando e espacial, isto é, por vezes não existe a obrigatoriedade da presença do formando num espaço de formação específico. Por fim, a formação assistida por computador é apoiada em métodos de autoformação e ensino assistido, tutorados e suportados por plataformas tecnológicas.

### **2.1.5 Medida Vida Ativa**

Esta investigação tem como principal enfoque a formação profissional do IEFP, precisamente a medida vida ativa. Segundo o IEFP (Vida Ativa, 2021) “Esta Medida pretende consolidar, integrar e aperfeiçoar todo um conjunto de intervenções orientadas para a ativação das pessoas em situação de desemprego, favorecendo a aprendizagem ao longo da vida, o reforço da empregabilidade e a procura ativa de emprego, considerando as recomendações da OCDE, bem como a experiência adquirida ao longo dos anos pelo serviço público de emprego.”

A medida vida ativa surge para dar respostas, aos jovens, devido aos elevados níveis de insucesso escolar, causando assim o aumento do risco de desemprego jovem e aos adultos, desempregados de longo e muito longa duração e também à população com qualificações baixas ([www.iefp.pt/vida-ativa](http://www.iefp.pt/vida-ativa)). Sendo que a mesma contém várias modalidades, nomeadamente, percursos de formação modular que consiste “(...) UFCD, tendo como referência, predominantemente, o CNQ, que permitam a aquisição de competências de base, competências tecnológicas de natureza específica ou transversal, bem como competências pessoais e empreendedoras. Estas UFCD podem ser capitalizadas, de forma gradual, para a obtenção de uma qualificação, potenciando, desta forma, a empregabilidade dos seus destinatários.” (Regulamento Específico- 4º Revisão, 2018); formação prática em contexto de trabalho “que complementa os percursos de formação modular ou as competências anteriormente adquiridas pelas pessoas em situação de desemprego”; processos de reconhecimento, validação e certificação de competências “Adquiridas ao longo da vida por vias formais, não formais ou informais, nas vertentes profissional ou de dupla certificação.”; vida ativa jovem que visa “reforçar a qualificação profissional dos jovens desempregados, com idade compreendida entre os 18 e os 29 anos, inclusive, no sentido de complementar, aumentar e desenvolver as competências pessoais, profissionais e relacionais dos jovens que procuram um primeiro ou um novo emprego, facilitando, desta forma, a sua transição para o mercado de trabalho e a consequente redução da taxa de desemprego jovem.”; e por fim, a vida ativa - qualifica +, que tem como destino “candidatos com baixas qualificações. Considerando a existência de situações muito díspares ao nível das habilitações literárias registadas (...)” (Regulamento Específico- 4º Revisão, 2018).

Esta medida foi criada pela Portaria nº203/2013, de 17 de junho, e prevê, nos termos do artigo 17º, a elaboração, pelo IEFP, do respetivo Regulamento Específico. Já houve várias revisões no Regulamento, procedendo à integração dos procedimentos relativos à implementação da vida ativa jovem, prevista na garantia jovem (Resolução do Conselho de Ministros n.º 104/2013, de 31 de dezembro) e a introdução de ajustamentos para dar resposta à população ([www.iefp.pt/vida-ativa](http://www.iefp.pt/vida-ativa)).

Segundo as Estatísticas mensais do mês de setembro de 2021 dos Centros de Emprego, no que diz respeito aos programas ocupacionais para desempregados e as estatísticas do mesmo mês, mas de 2003, é notório os resultados alcançados pelos Centros de Emprego e Formação Profissional do IEFP que têm conseguido ao longo dos anos. Porém, embora os resultados sejam muito positivos a nível nacional, existem ainda problemas e desafios muito importantes como a educação, formação e qualificação da população, nomeadamente em grupos específicos, especificamente, compostos por cidadãos com rendimentos baixos, desempregados de longa duração, beneficiários do rendimento social de inserção, com baixa escolaridade (Regulamento Específico- 4ª Revisão, 2018). Para Deiluz (2009), existe uma grande necessidade de promover repostas para combater o desemprego. Existe cada vez mais a necessidade do aumento da empregabilidade e também de uma contínua qualificação dos trabalhadores (Caetano, 2007).

Neste sentido, e segundo o Programa Nacional de Reformas (2016-2022) é essencial a qualificação dos portugueses, é pertinente e extremamente necessário a criação de repostas que consigam potencializar o incremento dos níveis de qualificação e conseqüentemente de empregabilidade da população e dos grupos mais vulneráveis para que consigam inserir-se socialmente e profissionalmente.

O objetivo da medida vida ativa passa por reforçar a celeridade das medidas ativas de emprego, no sentido da qualificação profissional, procurando o desenvolvimento através de três processos: percursos de formação modular, a partir de UFCD, com suporte ao CNQ, com o propósito de alcançar competências de base (tecnológicas, pessoais e empreendedoras); formação práticas em contexto de trabalho; e processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, engloba as competências que são adquiridas ao longo da vida seja de forma formal ou informal ([www.iefp.pt/vida-ativa](http://www.iefp.pt/vida-ativa)).

A vida ativa jovem, que está prevista na garantia jovem, procura reforçar a qualificação profissional dos jovens que estão desempregados com o objetivo de complementar, aumentar e desenvolver competências pessoais, profissionais e relacionais com o fundamento da procura de um primeiro ou novo emprego ([www.iefp.pt/vida-ativa](http://www.iefp.pt/vida-ativa)).

A vida ativa – qualifica +, foca-se em situações muito díspares ao nível das habilitações literárias, com grupos de adultos que possuem apenas o 4.º e os 6.º anos e com adultos que tenham o 6º ano, mas que não concluíram o 9º ano de escolaridade (Regulamento Específico- 4º Revisão, 2018).

As entidades formadoras são: Centros de Emprego, Centros de Emprego e Formação Profissional e Centro de Formação e Reabilitação Profissional do IEFP, I.P.; Centros de Formação Profissional de Gestão Participada do IEFP, I.P.; Estabelecimentos de Educação e Formação, Públicos ou Privados; outras entidades formadoras certificadas (Regulamento Específico- 4º Revisão, 2018).

Os destinatários da medida vida ativa, são indivíduos desempregados inscritos nos Centros/Serviços de Emprego do IEFP, I.P, nomeadamente, adultos com idade igual ou superior a 18 anos e a medida vida ativa jovem para jovens com idades compreendidas entre os 18 e os 29 anos de idade (garantia jovem). O público prioritário define-se pelo tempo de desemprego, qualificações, situação sociofamiliar e beneficiários da garantia jovem, nomeadamente, indivíduos inscritos há mais de 6 meses; desempregados de longa duração; sem o 9.º ano de escolaridade; sem uma qualificação profissional; com uma qualificação desajustada em relação ao mercado de trabalho; com uma qualificação profissional incompleta; que incorporem agregados familiares em que ambos os membros se encontram desempregados; indivíduos de agregados monoparentais que se encontrem desempregados; desempregados inscritos com idades entre os 18 e os 29 anos (Regulamento Específico- 4º Revisão, 2018).

A operacionalização da formação segue por três processos: Inicialmente segue com uma convocatória de Plano Pessoal de Emprego em que informa os candidatos sobre os percursos de qualificação; o sistema de capitalização das UFCD e a obrigação da manutenção da procura ativa de emprego. Numa segunda fase existe o encaminhamento para os Centros de Emprego e Serviços de Emprego e Formação Profissional. E posteriormente na terceira fase

existe a integração na formação, isto é, em prol dos interesses e motivações dos candidatos, constituem-se grupos de formação em função dos perfis individuais. É privilegiado grupos com homogeneidade para que exista eficácia e eficiência na formação (Regulamento Específico- 4º Revisão, 2018).

No que diz respeito à constituição dos grupos de formação, estes tem de dimensão 20 a 30 formandos, sendo que existe a possibilidade de ter um número inferior àquele que é previsto, porém deve ser objeto de autorização por parte do Conselho Diretivo superior (Regulamento Específico- 4º Revisão, 2018).

São quatro os domínios que fazem face aos objetivos da medida, estes procuram que haja a aquisição de competências que proporcionem chances de empregabilidade e obtenção de qualificação, são elas: formação tecnológica específica, aquisição de competências para uma profissão específica; formação de base ou sociocultural, aquisição de competências-chave; formação comportamental, aquisição ou reforço de competências que sejam facilitadoras de adoção de atitudes comportamentais que são valorizadas em contexto profissional; formação em competências empreendedoras, competências para a criação de autoemprego (Regulamento Específico- 4º Revisão, 2018).

A composição dos percursos de formação devem ter integradas nas UFCD de pelo menos 2 domínios, sendo que a preferência recai sobre UFCD de formação tecnológica, para que exista a aquisição de competências facilmente mobilizadas pelos formandos e para o mercado de trabalho e no máximo 2 referenciais do CNQ, na mesma área de educação e formação para que seja facilitada o alcance de uma qualificação e certificação (Regulamento Específico- 4º Revisão, 2018).

A medida vida ativa qualifica +, é indicada para os grupos de indivíduos com menores qualificações, maior défice de competências e maior desajuste dado o mercado de trabalho, sendo que por estes motivos apresentam mais riscos de exclusão social, pelo que necessitam de uma estratégia específica de intervenção. As respostas propostas, passam pelo reforço das competências, a definição de percursos específicos de formação modular em conformidade com o CNQ, mais específicos em competências de formação base (Regulamento Específico- 4º Revisão, 2018).

A formação decorre normal em regime laboral, das 8:00h às 20:00h, a tempo parcial, sendo que a carga horaria não pode exceder as 28 horas semanais. Excepcionalmente, em regime pós laboral e/ou ao fim de semana, por algum motivo imperativo de natureza organizacional e /ou técnico-pedagógica, desde que haja um consentimento prévio dos formandos. Nunca esquecendo a procura/ manutenção da procura ativa de emprego (Regulamento Específico- 4º Revisão, 2018).

A tipologia de percursos de formação em modo de duração pode diversificar entre 25 a 300h de formação (exceção: vida ativa- qualifica+, 300 horas mais 300 horas de FPCT), pode também ser composto de FPCT, mas apenas nos percursos com mais de 100 horas de duração. A duração recomendada mínima é de 200 horas de formação para se conseguir assegurar a aquisição de competências para fazer fase ao desemprego (Regulamento Específico- 4º Revisão, 2018).

Na vida ativa jovem, são dois os percursos a serem seguidos e diferem no nível de habilitação: com menos do nível de habilitação de 12.º a duração mínima e máxima recomendada é de 250 horas a 300 horas, sempre que possível a realização de FPCT entre 3 a 6 meses; com igual ou superior do nível de habilitação de 12.º ano, formação em competências empreendedoras ou tecnologias de informação e comunicação, acresce sempre que possível um estágio, ao abrigo da medida Estágios Profissionais (Regulamento Específico- 4º Revisão, 2018).

As ações de formação no âmbito da medida vida ativa obrigam a que haja uma celebração de um contrato. Rege-se também pelo regulamento do formando em vigor, onde aborda aspetos como: quais os direitos e os deveres do formando; quais as condições de funcionamento da formação; o regime disciplinar aplicável; as condições em que ocorre a cessação do contrato de formação, entre outros (Regulamento Específico- 4º Revisão, 2018).

As obrigações dos formandos passam pela manutenção da procura ativa de emprego, sendo que é de carácter obrigatório durante o período de formação e a assiduidade e pontualidade, sendo que as faltas justificadas e as injustificadas não podem exceder os 10% da carga horária total. Contudo compete à equipa técnico-pedagógica avaliar cada situação (Regulamento Específico- 4º Revisão, 2018).



Os requisitos dos formadores para as ações de formação, passam pela detenção do certificado de competências pedagógicas, previsto na Portaria nº 214/2011, de 30 de maio), ser detentor de qualificação de nível superior (exceção componente tecnológica); domínio técnico atualizado fase à área de formação; domínio dos métodos e técnicas pedagógicas; ter conhecimento no domínio da avaliação das aprendizagens. Os formadores de formação base tem de deter habilitação própria ou profissional para a docência, aqueles que dão formação tecnológica devem deter uma qualificação académica de nível igual ou superior ao nível de saída dos formandos. Excecionalmente, quando os formadores não detém os requisitos específicos, podem ser autorizados a exercer a atividade de formador, sendo que esta autorização é da competência do IEFP, e através do portal *Netforce* (Regulamento Específico- 4º Revisão, 2018).

O formador é então o responsável pelas atividades realizadas nas ações de formação, nomeadamente, ministrar, planear a formação e a aprendizagem de forma a promover o conhecimento; conceber e promover as matérias técnico-pedagógicas; avaliar e criar os instrumentos de avaliação dos formandos (Regulamento Específico- 4º Revisão, 2018).

A avaliação das aprendizagens e da formação são feitas através da avaliação das UFCD que por sua vez são avaliadas individualmente, numa escala de 0 a 20. Sendo que a avaliação da FPCT é de carácter qualitativo, numa escala de muito bom a insuficiente. Sempre que decorrer uma ação de formação, cada formando preenche e responde a uma ficha que avalia o seu grau de satisfação fase à formação ministrada (questionário primeiro nível de Kikpatrick), fase, aos conteúdos, objetivos, relevâncias das matérias, condições, desenvolvimento e desempenho dos formadores (Regulamento Específico- 4º Revisão, 2018).

A certificação das UFCD concluídas surge no âmbito do Sistema Nacional de Qualificações, no Sistema de Informação e Gestão da Oferta Educativa e Formativa, sendo que pode ser através da emissão de um certificado de qualificações, um certificado de formação profissional, um diploma com a conclusão de uma qualificação, o registo das competências no passaporte qualifica e a atribuição de créditos às UFCD que sejam concluídas com aproveitamento (Regulamento Específico- 4º Revisão, 2018).

## **2.1.6 Processo De Aprendizagem E A Avaliação Da Formação Profissional**

O processo de aprendizagem dos formandos ocorre através da aquisição de conteúdos. Para os autores Sahinidis e Bouris (2008), é através da aprendizagem que é possível adquirir saberes, desenvolver capacidades e competências que consigam possibilitar uma mudança pessoal. Aprender contribui para novos comportamentos e novas reações que vão integrar o repertório dos comportamentos já interiorizados.

Para Caetano (2004), a aprendizagem permite que seja possível os indivíduos conseguirem dar respostas adaptadas e adequadas às solicitações e desafios do quotidiano assim como, promover mudanças pessoais e adaptar a flexibilidade do comportamento humano. O processo de aprendizagem tem total importância na formação, por esse o motivo o papel do formador passa por conseguir orientar para determinadas opções, proporcionando uma maior eficácia na aprendizagem. Também para Mahoney e Almeida (2005), o processo ensino-aprendizagem é um recurso fundamental do formador, pela sua compreensão, pelo papel da afetividade nesse processo e também pelo aumento na sua eficácia.

Há diversos modelos da avaliação da formação profissional na literatura a nível internacional sobre a problemática em questão, a avaliação.

Para Eseryel (2002), a avaliação é uma das etapas essenciais no domínio de qualquer processo de aprendizagem, sendo que o seu objetivo passa por identificar disfunções, pontos fracos, averiguar o alcance dos objetivos e, neste caso, da formação profissional, melhorar a qualidade desta. É por isso um instrumento fundamental no acompanhamento e aferição dos resultados. Mendes (2018), encara a formação como uma medida estratégica, apelando por isso à necessidade da avaliação da formação, de modo a ser um processo muito mais abrangente do que apenas uma mera avaliação da satisfação dos formandos e dos seus conhecimentos, para esta autora, os motivos que levam a implementação da avaliação da formação são vários, nomeadamente: “a possibilidade de medição do retorno de investimento; possibilidade de implementação de alterações a processos e modos de atuação da organização, com vista à sua melhoria; demonstração da necessidade de um acompanhamento próximo dos colaboradores pela apresentação dos resultados da

formação; verificação da eficácia da estratégia adotada na formação; recolha de informação para uma gestão mais eficiente das pessoas.”

Segundo Kirkpatrick (1996), a avaliação é a determinação da eficiência dos programas de formação. A avaliação da formação é uma tentativa de obter informação dos efeitos dos programas de formação/ ações de formação e avaliar o valor da formação à luz dessa informação (Dahlya e Jah, 2011). Para Rama e Nagurvali (2012), a avaliação adequada é a base para uma formação eficaz. Porém existe uma tremenda dificuldade em mediar a eficácia da formação, isto porque os resultados da formação não se refletem de imediatamente no desempenho do formando e dessa forma a contribuição do conhecimento da formação em níveis de desempenho pode não ser julgada objetivamente. Segundo os autores, para verificar a eficácia da formação, não se deve começar só na avaliação, deve-se seguir quatro etapas, começando na avaliação das necessidades de formação, depois para o design da formação, a terceira etapa é o desempenho do formador e por fim o desempenho do formando.

Uma das abordagens mais famosas da avaliação educacional, é a avaliação por metas de Kirkpatrick (1959), criada por Donald Kirkpatrick, sendo que este modelo procura medir a qualidade e a eficácia da formação ministrada a partir de quatro questões: Como reagiram os formandos ao programa?; O que aprenderam?; O que utilizaram do que aprenderam?; Quais os efeitos organizacionais gerados pela formação?.

Estas quatro questões representam quatro níveis: Reação, cujo foco é a satisfação dos formandos (nível 1); Aprendizagem, cujo foco é a aquisição de conhecimento, capacidades, atitudes e comportamento (nível 2); Transferência da formação, cujo foco é a melhoria de comportamento no trabalho (nível 3) e Resultados, cujo foco são os resultados no negócio alcançados pelos formandos (nível 4) (Noe, 2010).

Segundo Duke (2017), o modelo de Kirkpatrick é um modelo standard universal para avaliar a eficiência da formação. Este modelo foi desenvolvido em 1959, com o propósito de ajudar formadores e teóricos da área a pensar e conhecer melhor os programas de formação. Segundo o mesmo, a informação sobre os resultados dos quatro níveis fosse talvez a informação mais valiosa ou descritiva sobre a formação que se poderia obter.

## Nível 1 – Avaliação Da Satisfação/ Reação Dos Formandos

Para Gunderman e Chan (2015), a forma como medimos a reação ao processo formativo dos formandos, surge informação sobre como o programa é recebido pelos formandos, sendo que essa informação é recolhida sempre no final da formação, através de um questionário (Noe, 2010) ou através grelhas com base nas quais se consegue efetuar a avaliação da satisfação, que são dominadas de *smiling sheets*.

Para Noe (2010), a avaliação necessita de ter questões relacionadas com a satisfação com os formadores, com as matérias de formação, com a própria organização da formação, e também com a clareza dos objetivos do curso e a utilidade do mesmo fora do contexto da formação.

Existe em alguns casos, uma correlação negativa nas avaliações da satisfação e das aprendizagens, porque, os formandos dizem gostar muito, porém, na realidade aprendem pouco (Gouveia, 2005, Kirkpatrick, 1983).

Cada formação/curso deve avaliar pelo menos este nível para conseguir melhorar assim o programa de formação (Kirkpatrick, 1968; Shenge, 2014).

## Nível 2 – Avaliação Da Aprendizagem/Conhecimento Dos Formandos

Depois de se medir as reações dos formandos, é fundamental determinar claramente a quantidade de aprendizagens requeridas (Kirkpatrick, 1979). O nível dois, avalia os conhecimentos dos formandos antes e após a formação. O Formador, antes de iniciar a sua ação de formação, deve clarificar, os objetivos de aprendizagem para que no fim, seja perceptível se os objetivos foram alcançados (Costa, s/d).

Os formandos conseguem perceber o que retiraram da experiência formativa, seja a nível de conhecimento, capacidades ou mudanças de perspetivas, tudo aquilo que realmente foi absorvido no processo (Gunderman & Chan, 2015).

Esta avaliação, é feita, com utilização a dois métodos, nomeadamente a testes de resposta objetiva, onde estão incluídos os testes de resposta curta, complemento, verdadeiro - falso, exercícios de associação e resposta múltipla, e os testes de resposta não objetiva - testes de resposta livre ou orientada (Gouveia, 2005).

### Nível 3 - Avaliação Da Transferência/Comportamento Dos Formandos

A avaliação da transferência/comportamento dos formandos está diretamente ligado à avaliação da aprendizagem/conhecimentos dos formandos, isto porque, verifica em que medida as novas aquisições dos formandos são utilizadas no contexto de trabalho. Na prática, a transferência é um processo contínuo de aplicação de conhecimentos adquiridos no contexto formativo, passando para o contexto de trabalho, sendo que a mesma existe quando existem evidências de alterações de comportamentos pelos formandos (Costa, s/d).

Segundo os autores Gunderman e Chan (2015), o comportamento, idealmente, deve ser avaliado, não de forma imediata, mas posteriormente, isto quando o formando já em contexto de trabalho e ao cenário para o qual o programa de formação é dirigido.

Para Figueira (2003), e segundo Kirkpatrick (1979), este nível precisa de tempo para serem vistas as alterações de comportamento, e por essa razão, era importante avaliar antes e depois da formação e utilizar uma situação de controlo, como por exemplo entrevistar os formadores, supervisor direto, os subordinados e outros que possam observar de perto o comportamento do formando.

### Nível 4 – Avaliação Dos Resultados E Respetivo Impacto

Para Kirkpatrick (1979), o nível da avaliação dos resultados e respetivo impacto é o mais importante e difícil de todos, porque nem sempre é acessível correlacionar os resultados da formação com o desempenho da empresa (Costa, s/d).

Se por um lado o objetivo da maioria das ações de formação é declarado em termos de resultado, por outro, é extremamente complexo o processo, devido a fatores da empresa e da interação com o meio, é por isso praticamente impossível avaliar alguns programas em

termos de resultados, e assim conseguir medir o impacto que os mesmos tem nas organizações (Noe, 2010).

Este nível pode ser medido através de indicadores organizacionais: volume de negócio, número de reclamações, avaliação do desempenho ou o crescimento da empresa (Gouveia, 2005). A ordem dos níveis, segue a ótica da precisão da eficácia dos programas de formação, sendo que requer uma análise mais rigorosa e demorada (Winfrey, 1999).

## **2.2 A Motivação No Contexto Organizacional**

### **2.2.1 Conceito De Motivação**

Vários são os autores que abordam o conceito da motivação, sendo que o mesmo não é fácil de definir ou precisar, para Cunha (2007), trata-se de um constructo não visível, utilizado amplamente pelas ciências sociais com várias perspectivas para diferentes autores.

A definição de motivação para Chiavenato (1999), revela que a mesma é o desejo de alcançar altos níveis de esforço em direção a determinados objetivos. Sendo que para o autor, a motivação depende sempre da direção (os objetivos), a força e a intensidade do comportamento (os esforços) e duração e persistência.

Para Batista (2005), a motivação é definida como “o desejo inconsciente de obter algo”, sendo um impulso para a satisfação. Assim, a satisfação e a motivação de um indivíduo é uma questão que se pode afetar tanto a harmonia como a estabilidade psicológica no local de trabalho.

Gondim e Silva (2004) o conceito de motivação define-se como uma ação dirigida a objetivos, sendo que esta é autorregulada, biológica ou cognitiva, persistente no tempo e ativada por um conjunto de necessidades, emoções, valores metas e expectativas. Assim como Barbosa (2005) define a motivação como o comportamento que dispõe de um determinado objetivo, ou seja, a “ação de pôr em movimento”.

Para Pintrich e Schunk (2002) a motivação tem como definição alguns elementos: a ideia de “processo”, a mesma é um processo e não um produto. A motivação não é assim analisada de forma direta, é essencial e fulcral inferir a partir de alguns comportamentos. Por essa razão, as metas conduzem para a ação, sendo que os indivíduos têm sempre algo em mente que querem atrair ou evitar numa ação. A motivação inicia e sustenta uma ação.

Para Huertas (2001), a motivação é provocada por um mecanismo psicológico, que se origina por fatores afetivos e emocionais. Os indivíduos são assim movidos por motivos diferentes, cada um com os seus motivos. A motivação depende de fatores internos (razão psicológica) e externos (estímulos do ambiente onde estão inseridos).

Interligando a motivação com as aprendizagens, para Brophy (1983) e Bzuneck (2004) é necessário ter a perspectiva do contexto escolar e profissional. Para aplicar os conceitos de motivação na formação profissional é necessário considerar as particularidades desse mesmo ambiente. Isto porque, as tarefas e atividades aprendidas e experienciadas na formação estão interligadas a processos cognitivos, especialmente na capacidade de atenção, concentração, de processamento de informações, raciocínio e de resolução de problemas e desafios.

Tapia (2001), acredita que a motivação escolar é algo complexo, processual e contextual, sendo possível, fazer algo para que os alunos recuperem ou mantenham o interesse em aprender.

Para Garrido (1990) e Lens (1994) é possível explicar a razão de alguns formandos gostarem e aproveitarem mais a formação profissional, tendo comportamentos adequados e conseguindo alcançar metas e objetivos e outros, demonstram pouco interesse nas mesmas atividades e por vezes fazendo por obrigação, pode ser explicado através da questão motivacional.

### **2.2.2 Teorias Da Motivação**

Para Lima (2000), a motivação por sua vez é um processo rico em detalhes e por essa razão é rico em maneiras de serem abordadas pelas várias teorias.

Vários são os autores que explicam a motivação, alguns tem no cerne da questão explicarem os fatores da motivação, outros concentram-se no objetivo da própria motivação e o como exprimir a motivação. Existem na literatura duas teorias essenciais que explicitam os fatores da motivação, sendo elas a Teorias Comportamentais e a Escola Cognitiva. Por sua vez, as teorias que se centralizam no objeto da motivação são as Teorias do Conteúdo (teoria de Maslow e teoria de Herzberg) e aqueles que tentem a explicar como é possível exprimir a motivação, procurando responder à questão “Como se desenrola o comportamento motivado” são as Teorias do Processo (teoria de Adams e teoria de Vroom e Lawer).

A teoria comportamental, propõe explicar os fatores da motivação. Para Lima (2000), “A preocupação com aquilo que é manifesto destaca a relevância do meio ambiente para a compreensão das ações (e interações) das pessoas, que por si têm os seus comportamentos motivados por eventos que ocorrem no mundo que os cercam”. Neste sentido, o comportamento pode ser reflexo, tendo a causa como estímulo. Para Skinner (1974) a conjugação do estímulo forma o reflexo. O comportamento está assim diretamente ligado a um processo de condicionamento. Os indivíduos podem ser condicionados e conduzidos por um mecanismo de prémio ou castigo (Leão, 2011). As abordagens sócio-cognitivas da motivação, segundo Neves e Boruchovitch (2004), tem demonstrado a existência de duas orientações, sendo elas a motivação intrínseca e extrínseca. A motivação intrínseca está ligada à tendência natural do indivíduo, isto é, ele executa uma atividade/tarefa por considerá-la atraente. Para os autores um aluno intrinsecamente motivado envolve-se nas atividades. A segunda orientações, é a motivação extrínseca sendo definida como a motivação para trabalhar em resposta a algo externo da tarefa, pretendendo receber recompensas externas. A escola cognitiva é assim uma antítese da comportamental (Leão, 2011). Enquanto a cognitiva destaca que o comportamento é dirigido a metas e propósitos, sendo que a motivação tende a mover os indivíduos às metas pretendidas e desejadas. Por sua vez, a teoria comportamental defende a fusão direta entre estímulo e resposta, sem fator interveniente.

A Teoria de Maslow, é uma das teorias do conteúdo, onde o mesmo elaborou uma teoria em que o comportamento humano era o resultado da ativação de “certas”



necessidades. As necessidades de Maslow estão assim hierarquizadas numa pirâmide em cinco níveis. Na base da pirâmide estão as necessidades fisiológicas, que por sua vez é o nível mais baixo e aquele mais “fácil de alcançar” sendo que são as necessidades inatas como por exemplo a alimentação ou a respiração. A seguir, são as necessidades de segurança, onde os indivíduos procuram por exemplo a segurança no corpo, no emprego ou na família. No terceiro nível, são as necessidades sociais, como a necessidade e aceitação, amizade ou amor. Sendo que as necessidades sociais só podem ser alcançadas quando as necessidades fisiológicas e de segurança forem satisfeitas. Em penúltimo está as necessidades de estima, onde está a auto-confiança e as necessidades aprovação social ou de reconhecimento. Por fim, no topo da pirâmide estão as necessidades de auto-realização, as necessidades mais complexas e “difíceis” de alcançar, sendo que para as alcançar é necessário todas as outras as necessidades estarem satisfeitas. Estas necessidades estão relacionadas com a autonomia, independência, moralidade, ou até vontade de ir mais além (Bohrer, 1981; Bueno, 2002; Sousa e Boeree 2006,). Já a Teoria de Herzberg, declara que os indivíduos possuem dois grandes tipos de necessidades, uma como animal, que se prende no evitamento da dor, por exemplo, e outra como ser humano, de crescimento psicológico. Os indivíduos podem assim ser influenciados por dois fatores: os fatores motivacionais, de natureza intrínseca ao trabalho, como por exemplo o crescimento profissional ou o status). São considerados fatores internos porque resultam da motivação interna dos indivíduos/ trabalhadores. E os fatores de higiene, de natureza extrínseca ao trabalho, como por exemplo o salário ou as condições físicas. Estes fatores externos não trazem um grande nível de motivação, porém sem a existência do mesmo, existiria a desmotivação (Cunha, 2006, Más, 2005).

Nas teorias do processo, a teoria de equidade de Adams (1965), comporta a percepção de um tratamento igual, para um comportamento ou ação de igual forma. Neste sentido, o autor comporta a ideia de que os indivíduos trabalhadores de uma organização comparem os contributos para a mesma consoante aquilo que dela recebem, num sentido de equidade. O que acontece, é que indivíduos notam discrepâncias quando comparam o seu ganho com o de outros colegas, que é possível em termos de comparação. (Adams 1965; Sousa, 2006; Cunha, 2007). Por sua vez, na teoria das expectativas de Vroom e Lawler, baseia-se sobre a motivação, segunda a qual o desempenho que um individuo possui, depende da antecipação que o mesmo faz de eventos futuros. Isto é, cada individuo é um ser decisor racional na relação de quantidade de esforço que se aplica num contexto de trabalho de forma a obter as recompensas desejadas. Para estes autores existem assim cinco conceitos que servem com

variáveis, são eles: os resultados, que dizem respeito à competência tangível e intangível ao indivíduo enquanto trabalhador em contrapartida do seu trabalho; a valência, que é o grau de atratividade que o resultado apresenta para o próprio indivíduo; a instrumentalidade, onde o indivíduo percebe o grau entre o desempenho e o resultado alcançado; a expectativa, que é a relação entre o esforço e o desempenho; por fim, a força, que é a quantidade de esforço no interior de cada indivíduo que é capaz de o motivar (Sousa, 2006; Cunha 2007; Rodrigues, Reis e Gonçalves (2014).

### **2.2.3 Motivação Intrínseca E Extrínseca**

Na literatura, a motivação pode ser dividida em duas vertentes: motivação intrínseca e motivação extrínseca. Existem assim vários motivos que movem os indivíduos a realizar uma tarefa, podendo estarem motivados intrinsecamente ou extrinsecamente.

Para Martinelli (2010), a motivação intrínseca e extrínseca são os elementos principais que movem o ser humano na procura dos seus objetivos. Para o autor Guimarães (2004), na motivação intrínseca o indivíduo realiza a tarefa na sua própria causa, ou seja, é-lhe interessante e gera-lhe satisfação. A atividade/tarefa tem assim um fim por si mesma. Para o autor, a motivação intrínseca “procura novidade, entretenimento, satisfação, curiosidade, oportunidade para exercitar novas habilidades e obter domínio”. A motivação intrínseca pode assim sofrer alterações, sendo que os mesmos podem vir externamente.

Já para Deci e Ryan (2000), a motivação intrínseca é o que melhor representa o potencial positivo da humanidade, isto é, a base para o crescimento, integridade psicológica e coesão social. É assim uma tendência natural para procura encontrar novidade, desafio e capacidade. A mesma, refere-se ao envolvimento numa determinada atividade ou tarefa, tornando-a um fim por si mesma.

A motivação intrínseca está diretamente relacionada para a tarefa. A mesma, está indiciada aos comportamentos de trabalho que por sua vez são incentivados pelo entusiasmo e prazer que o mesmo pode provocar ou desencadear. Os indivíduos preferem realizar tarefas que ofereçam novidade, porque isso permite-lhes expandir e desenvolver novas capacidades

e habilidades que provocam o próprio crescimento individual. Estas preferências estão correlacionadas com a satisfação pessoal dos próprios indivíduos, sucedendo assim a motivação intrinsecamente. (Barbosa, 2008)

A motivação extrínseca, para Guimarães (2007) refere-a como “motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa ou à atividade”, como por exemplo a obtenção de recompensas materiais ou sociais. Já para Cunha (2007) a motivação extrínseca caracteriza-se pelos comportamentos que tem como objetivo obter alguma recompensa, seja ela material ou social e para evitar situações de punição.

Para Ribeiro (2011), na motivação extrínseca o controlo da conduta é influenciada pelo meio exterior, por essa razão os fatores motivacionais não estão inerentes nem ao indivíduo nem à tarefa em si, mas sim ao resultado da interação entre ambos (indivíduo e tarefa).

Tapia (1997) relaciona a motivação extrínseca com metas externas, isto é, situações em que a própria finalidade é apenas receber recompensas ou evitar punição ou castigo. Para o autor, os indivíduos preocupam-se principalmente com a sua própria imagem e com aquilo que pode parecer com o seu “eu”.

Diferenciando as duas vertentes de motivação, para Cunha (2007) a principal diferença prende-se pela motivação intrínseca ser mantida ao longo do tempo, enquanto a motivação extrínseca tende a desaparecer quando for retirado o fator motivador externo. Para o autor, ambas as motivações são importantes.

Estas duas formas de motivação, segundo Ryan, Stiller (1991), Rigby, Patrick (1992) Deci e Ryan (2000), podem funcionar de maneira independente uma da outra, isto é, um indivíduo pode ter muita motivação intrínseca, sem que isso implique absolutamente que a sua motivação extrínseca seja escassa ou nula. Porém acredita-se que é possível que uma possa interferir com e sobre a outra, significa que ambas têm um carácter adaptativo, podendo relacionarem-se e complementarem-se. A diferença dos dois tipos de motivação é a razão do indivíduo para agir, ou melhor dizendo, o local de causalidade para a ação é interno ou externo.

## **III – METODOLOGIA**

### **3.1 Objetivos Do Estudo**

Este estudo tem como objetivo geral analisar a influência dos níveis de motivação dos formandos na eficácia do processo de formação profissional na modalidade vida ativa no Serviço de Emprego e Formação Profissional de Ponte de Sor. Os seus objetivos específicos pretendem identificar os fatores determinantes da motivação dos formandos que frequentam as ações de formação profissional e verificar se os níveis de motivação e expectativa dos grupos de formandos influencia o (in)sucesso da formação.

Para Quivy e Campenhoudt (2005), numa investigação tem de existir sempre um fio condutor, e para isso é fulcral que o investigador formule uma questão de partida, a mesma tem de ser clara e direcionada para o fenómeno que se tenciona investigar. Este estudo pretende assim responder à questão de partida “Como é que a motivação influencia a eficácia da formação profissional?”. A temática surge para perceber o impacto que a motivação (intrínseca e extrínseca) pode ter na formação profissional. Neste sentido, esta análise terá em conta variáveis como caracterização sócio-demográfica (a idade, o género, o nível de escolaridade dos formandos) e a perceção da formação como fator motivacional.

### **3.2 Técnica De Recolha De Dados**

A metodologia utilizada foi um estudo , onde se recorreu ao inquérito por questionário como instrumento de recolha de dados. A recolha de dados consiste em recolher ou reunir concretamente informações sobre determinado tema junto de indivíduos ou de unidades de observação incluídas na amostra (Quivy & Campenhoudt, 1992).

O questionário segundo Quivy & Campenhoudt (1992) é um instrumento de observação não participante, constituído por uma sequência de elementos escritos, que são dirigidos a um conjunto de pessoas de forma a envolver as suas opiniões, representações,

crenças e informações factuais. O objetivo do mesmo é determinar grandezas absolutas e relativas, descrever uma determinada população e verificar hipóteses sob a forma de relação entre variáveis. As principais vantagens são: o facto de permitir o anonimato, evitar o enviesamento nas respostas e o facto de ser aplicado a um elevado número de pessoas num curto espaço de tempo. Para os autores, o instrumento de recolha de dados, inquérito por questionário tem as suas limitações, como a é o caso da superficialidade das respostas, não permitir acrescentar dados e poder não atribuir recursos para motivar os inquiridos. As principais razões pela escolha do mesmo derivaram das suas vantagens, nomeadamente, a possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder a diversas análises de correlação.

Inicialmente a intenção seria aplicar a formandos inscritos no IEFP de Ponte de Sor que frequentassem a modalidade vida ativa no período da recolha de dados, de forma online aos que frequentassem a modalidade em formato online, e em papel para os que frequentarem a formação em formato presencial. Uma das limitações já tidas em conta seria o número de turmas que arrancassem no período da recolha de dados março-abril 2022. Neste sentido, alargou-se o universo estudado para formandos inscritos no Serviço de Emprego e Formação Profissional de Ponte de Sor que frequentem ou tenham frequentado nos últimos seis meses, à data da recolha dos dados, na modalidade de formação vida ativa. Para iniciar a recolha de dados foi necessário pedir autorização para aplicação dos questionários. Inicialmente ao Centro de Emprego e Formação Profissional de Portalegre que é o centro agregador do Serviço de Emprego e Formação Profissional de Ponte de Sor. Posteriormente, recolher apoio junto do mesmo para a aplicação do questionário. A aplicação dos mesmos seria realiza no final das ações de formação de 25h/50h, com o intuito de não influenciar a prestação do formador e a própria sessão. Porém, dada a adaptação, os questionários foram enviados via e-mail através da entidade a cerca de 200 formandos.

A escolha pelo Serviço de Emprego e Formação Profissional de Ponte de sor, localizado no Distrito de Portalegre, justifica-se por motivos de natureza teórico-metodológica e pessoais. No nível teórico-metodológico deve-se sobretudo à forte aposta na formação profissional na modalidade vida ativa.

O pré-teste foi realizado com uma pequena amostra de indivíduos do público-alvo do universo a ser pesquisado, um total de 12 formandos, foi o único em formato presencial numa

das turmas que correspondia ao período da recolha de dados. A única alteração realizada ao instrumento de recolha de dados foi a escala do questionário. Segundo Googe e Hatt (1972), o pré-teste é um ensaio geral. Cada parte do procedimento deve ser projetada e implementada exatamente como o será na hora efetiva da recolha de dados.

### **3.3 Instrumentos Utilizados**

O questionário não é original, sendo este composto por três grupos. O primeiro grupo são perguntas no sentido sócio-demográfico, de caracterização da amostra. O segundo grupo diz respeito à avaliação da formação, onde estão disponíveis vários itens com uma escala de 4 pontos (fraco ao muito bom). Por fim o terceiro grupo relaciona a motivação com a formação e as consequências destas no mercado de trabalho, ou seja, a perceção face à utilidade da formação, também com uma escala de 4 pontos (discordo totalmente- concordo totalmente). O questionário foi realizado com base em dois questionários: Questionário do nível 1 do modelo de avaliação da satisfação/reacção de Kirkpatrick e Questionário Work Preference Inventory. Os mesmos já usados em investigações anteriores. O Questionário do nível 1 do modelo de avaliação da satisfação/reacção de Kirkpatrick é usado pelo IEFP. O Questionário WPI: aplicado por Fernando, F. & Sousa, F.C., 1997, em contexto militar e por Costa, A, 2011, na dissertação de Mestrado de Gestão de Recursos Humanos na Universidade Técnica de Lisboa.

#### **3.3.1 Avaliação Da Formação – Nível 1 De Kirkpatrick**

A avaliação da formação é usada em todas as formações desenvolvidas pelo IEFP, onde os formandos avaliam a sua satisfação com a mesma. É usado o nível 1 de Kirkpatrick. Pretende-se com o segundo grupo do questionário, que contém 12 itens, avaliar o conhecimento prévio dos objetivos da ação de formação, a sua duração, o desempenho do formando, a adequação dos conhecimentos para a formação, os conhecimentos adquiridos às necessidades, os conhecimentos adquiridos, a utilidade desses conhecimentos no

desempenho das tarefas, a utilização de dinâmicas pedagógicas, a clareza dos conteúdos, os recursos didáticos utilizados, o espaço físico/online da formação e a avaliação global do curso/formação.

### **3.3.2 Work Preference Inventory**

Teresa Amabile e os seus colaboradores em 1994 desenvolveram o WPI sendo que este questionário tem como objetivo principal efetuar a avaliação da motivação intrínseca e extrínseca. A sua conceção tem como principal foco ser uma medida direta e clara das diferenças individuais no que concerne ao grau em que os indivíduos se percebem a si próprios como motivados intrínseca ou extrinsecamente quanto às tarefas que desempenham (Barbosa, 2008; Amabile et al., 1994, Fernando et al., 1997).

O WPI permite perceber a co-ocorrência dos dois tipos de motivação. Este instrumento possibilita assim a percepção de que a estrutura motivacional é bem mais complexa do que a mera distinção intrínseca – extrínseca. As escalas que este instrumento de recolha de dados possui não incluem só a auto-percepção de competência e as necessidades de auto-determinação, mas também as emoções e cognições que fazem parte da motivação intrínseca e extrínseca. Este instrumento é assim eficaz na medição das orientações motivacionais dos indivíduos. Sendo que o principal foco é determinar o grau em que os indivíduos percebem a sua motivação intrínseca e extrínseca. (Barbosa, 2008; Amabile et al., 1994, Fernando et al., 1997).

O terceiro grupo do questionário contém assim 26 itens. Alguns dos itens foram retirados comparando ao questionário original e outros foram adaptados, dado a tradução e a inversão da formulação de negativos para afirmações positivas. Para a motivação intrínseca os itens correspondentes são: 10.1; 10.2; 10.5; 10.6; 10.8; 10.10; 10.12; 10.14; 10.16; 10.17; 10.19; 10.20 e 10.22. Os itens que dizem respeito à motivação extrínseca são: 10.3; 10.4; 10.7; 10.9; 10.11; 10.13; 10.15; 10.18; 10.21; 10.23 e 10.24. Para a motivação extrínseca na dimensão exterioridade são os seguintes itens: 10.4; 10.11; 10.13; 10.18; 10.21; 10.23 e 10.24. E para a dimensão compensação são: 10.3; 10.7; 10.9; 10.15 e 10.24. Já para a motivação intrínseca na dimensão satisfação são os itens: 10.10; 10.12; 10.14; 10.16; 10.19 e 10.20. E para a dimensão

desafio são: 10.1; 10.2; 10.5; 10.6; 10.8; 10.17 e 10.22. Os dois últimos itens 10.25 e 10.26 não fazem parte do WPI.

### 3.4 Caracterização Da Amostra

O questionário foi enviado a cerca de 200 formandos ao qual foram obtidas respostas por parte de 82 formandos após a frequência de formação na modalidade vida ativa no Serviço de Emprego e Formação Profissional de Ponte de Sor, não existindo valores omissos. Amostra composta por 82 formando, onde 82,9% dos respondentes são do sexo feminino e 17,1% do sexo masculino. A média de idades é de 37 anos, variando entre 21 anos como idade mínima e 64 anos como idade máxima. Desvio padrão de 11 (tabela 1). A maioria da amostra é de nacionalidade portuguesa com 93,9%. Outras nacionalidades respondidas na amostra com 6,1% são moçambicana, brasileira e espanhola (tabela 2).

Relativamente às habilitações literárias os respondentes com o ensino secundário corresponde a 57,3% da amostra. O 3º Ciclo do Ensino Básico com 20,7%, seguindo-se a licenciatura com 18,3%. Mestrado com 2,4%, e por fim bacharelato com 1,2% (tabela 2).

*Tabela 1: Caracterização Da Amostra Em Função Da Idade*

	Média	Desvio padrão	Máximo	Mínimo
Idade	37	11	64	21

*Fonte: Elaboração própria, SPSS*



*Tabela 2: Caracterização Da Amostra Em Função Do Género, Nacionalidade E Habilitações Literárias*

		N	%
Género	Masculino	14	17,1%
	Feminino	68	82,9%
Nacionalidade	Portuguesa	77	93,9%
	Outra Nacionalidade	5	6,1%
Habilitações Literárias	Sem Escolaridade	0	0,0%
	Inferior ao 1º Ciclo do Ensino Básico	0	0,0%
	1º Ciclo do Ensino Básico	0	0,0%
	2º Ciclo do Ensino Básico	0	0,0%
	3º Ciclo do Ensino Básico	17	20,7%
	Ensino Secundário	47	57,3%
	Bacharelado	1	1,2%
	Licenciatura	15	18,3%
	Mestrado	2	2,4%
	Doutoramento	0	0,0%

*Fonte: Elaboração própria, SPSS*

No que concerne à formação profissional, a maioria dos respondentes (72%) frequentou ações de formação de maior duração, 50h. Na componente da formação, 46,3% da amostra frequentou FT- Tecnológica, 40,2% frequentou a componente FS/FB – Sociocultural ou de base e 13,4% frequentou FC- Científica. As iniciativas para a frequência das ações de formação deve-se sobretudo ao Serviço de Emprego e Formação Profissional de Ponte de Sor (54,9%). Segue-se a iniciativa própria com 41,5%, e com 3,7% iniciativas como a falta e emprego, ocupação e aprendizagem. O regime online foi frequentado por 67 formandos, o presencial por 14 formandos e por 1 formando o regime misto (tabela 3).

*Tabela 3: Distribuição Da Amostra Por Variáveis Referentes À Formação Frequentada*

		N	%
Componente Formação	FS/FB – Sociocultural ou de base	33	40,2%
	FC – Científica	11	13,4%
	FT – Tecnológica	38	46,3%
Duração da Formação	25h	23	28,0%
	50h	59	72,0%
Iniciativa da Formação	Iniciativa própria	34	41,5%
	Iniciativa por parte do Centro de Emprego e Formação Profissional de Ponte de Sor	45	54,9%
	Outra	3	3,7%
Regime da Formação	Formação Presencial	14	17,1%
	Formação online	67	81,7%
	Outro	1	1,2%

*Fonte: Elaboração própria, SPSS*

## IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

A presente análise de resultados foi realizado com auxílio do programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 24.0 e 26.0 e ao *Microsoft Excel* versão 16.63.1.

Inicialmente realizou-se uma descrição e análise estatística dos resultados obtidos nos dois grupos de questões de escala - Satisfação dos formandos com a formação através do modelo de Kirkpatrick e a motivação dos formandos no que concerne à sua motivação intrínseca e extrínseca e respectivas dimensões. Utilizando medidas de tendência central, dispersão e distribuição e também recorrendo a Tabelas Cruzadas.

Posteriormente foi realizado tratamento estatístico inferencial para investigar a significância dos resultados conseguidos da amostra podendo dar resposta ao estudo. Realizou-se testes não paramétricos como Correlação de Pearson, de Spearman, Qui-Quadrado e Kruskal wallis. E testes paramétricos como o teste t e o teste Anova.

Para medir a confiabilidade de cada escala, recorreu-se ao coeficiente Alpha de Cronbach. Para Pestana e Nunes (2008) o mesmo permite indicar o limite inferior da consistência interna de um grupo de variáveis ou itens. Sendo assim o limite corresponderá à correlação que se espera obter entre a escala usada e outras escalas hipotéticas, do mesmo universo e com igual número de itens utilizados para medir a mesma característica.

O valor do alpha deve ser positivo, variando entre 0 e 1, para o grupo de questões sobre a satisfação dos formandos à formação através do modelo de Kirkpatrick com 11 itens o valor é de 0,944 e respeita à motivação dos formandos no que concerne à sua motivação intrínseca e extrínseca com 26 itens é de 0,927 por isso conclui-se que a consistência é muito boa (tabela 4 e 5).

*Tabela 4: Coeficiente Alpha De Cronbach - Satisfação Dos Formandos À Formação Através Do Modelo De Kirkpatrick*

Estatísticas de confiabilidade		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	N de itens
,944	,944	11

*Fonte: Elaboração própria, SPSS*

Tabela 5: Coeficiente Alpha De Cronbach -Motivação Dos Formandos No Que Concerte À Sua Motivação Intrínseca E Extrínseca

Estatísticas de confiabilidade		
Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach com base em itens padronizados	N de itens
,927	,930	26

Fonte: Elaboração própria, SPSS

#### 4.1 Análise Estatística Da Formação Profissional – Modelo De Kirkpatrick

Analisando a tabela 6 é possível concluir que os itens não diferem significativamente uns dos outros. No que diz respeito aos conhecimentos prévios dos objetivos da ação, a média é de aproximadamente 3 (M=2,74), com um desvio de padrão de 0,73 e uma variância de 0,54. A mediana, a moda e o intervalo é de 3, sendo o mínimo 1 e o máximo 4. Os formandos consideram assim este item de avaliação como bom. Na duração da ação, a média obtida é de aproximadamente 3 (M=2,83), com um desvio padrão de 0,64 e uma variância de 0,42. Comprovando que os formandos tendem a considerar a duração da formação como boa. A mediana, a moda e o intervalo é de 3, sendo o mínimo é 1 e máximo 4. Aquando do desempenho do formador, os formandos consideram um bom desempenho com uma média de 3,26, sendo a média mais alta comparativamente aos restantes itens. Uma tendência para considerarem muito bom desempenho o do formador. O desvio padrão de 0,64 e uma variância de 0,42. A mediana e a moda são de 3. Tendo um intervalo de 2 com o mínimo de 2 e máximo 4, sendo que nenhum formando acha fraco o desempenho do formador. Sobre a adequação da formação às necessidades dos formandos, a média é de aproximadamente 3 (M=2,93), com um desvio padrão de 0,68 e uma variância de 0,46. A mediana, a moda e o intervalo é de 3, sendo o mínimo é 1 e máximo 4. Os formandos avaliam este item como bom. Relativamente aos conhecimentos adquiridos, a média é de 3, sendo um desvio padrão de 0,70 e uma variância de 0,50. Mais uma vez os formandos consideram que os conhecimentos adquiridos foram bons. A mediana, a moda e o intervalo é de 3, sendo o mínimo é 1 e máximo 4. Os formandos avaliam este item como bom. No que concerne à utilidade dos conhecimentos para o desempenho de tarefa, e seguindo a mesma linha dos itens anteriores, a média é de aproximadamente 3 (M=2.91), com um desvio padrão de 0,74 e uma variância de 0,55. A mediana, a moda e o intervalo é de 3. A maioria dos formandos considera “bom” a

utilidade dos conhecimentos, porém sendo o mínimo 1 e o máximo 4, afirma-se que pelo menos 1 formando acha fraco e pelo menos 1 acha muito bom. Os formandos acham que a utilização de jogos pedagógicos no contexto de formação é “boa”, sendo a sua média aproximadamente de 3 (M=2,93), com um desvio padrão de 0,77 e uma variância de 0,59. A mediana, a moda e o intervalo é de 3, tendo como mínimo fraco e máximo muito bom. Para os formandos a clareza dos conteúdos foi boa, com uma média de 3 (M=3,07), um desvio padrão de 0,64 e uma variância de 0,41. A mediana, a moda e o intervalo é de 3, sendo o mínimo de 2 e o máximo 4. Nenhum formando considera que o item tenha sido fraco, ou seja, nenhum formando considera que não houve clareza nos conteúdos prestados nas ações de formação. Relativamente aos recursos didáticos, a média é de aproximadamente 3 (M=2,95), com um desvio padrão de 0,67 e uma variância de 0,44. A mediana, a moda e o intervalo é de 3, sendo o mínimo de 2 e o máximo 4. No que diz respeito ao espaço físico/ online do curso os formandos consideram bom, com uma média de 3 (M=3,02), com um desvio padrão de 0,72 e uma variância de 0,52. A mediana, a moda e o intervalo é de 3, sendo o mínimo de 1 e o máximo 4. Por fim, a avaliação global do curso, consoante todos os outros itens, a avaliação dos formandos é tida como boa, tendo como média de 3 (M=3,07). O desvio padrão de 0,68 e uma variância de 0,46. A mediana, a moda e o intervalo é de 3, tendo como mínimo “fraco” e máximo “muito bom”.

*Tabela 6: Análise Das Medidas De Tendência Central E Dispersão Relativas Aos Aspetos De Avaliação Com A Satisfação Da Formação Profissional*

	Estatísticas Descritivas									
	N		Média	Mediana	Modo	Erro Desvio	Variância	Intervalo	Mínimo	Máximo
Válido	Omisso									
Conhecimento prévio dos objetivos da ação.	82	0	2,74	3,00	3	,734	,539	3	1	4
Duração da ação.	82	0	2,83	3,00	3	,644	,415	3	1	4
Desempenho do Formador.	82	0	3,26	3,00	3	,644	,415	2	2	4
Formação adequada às minhas necessidades.	82	0	2,93	3,00	3	,681	,464	3	1	4
Conhecimentos adquiridos.	82	0	3,00	3,00	3	,703	,494	3	1	4
Utilidade dos conhecimentos no desempenho das minhas tarefas.	82	0	2,91	3,00	3	,740	,548	3	1	4
Utilização de dinâmicas pedagógicas.	82	0	2,93	3,00	3	,766	,587	3	1	4
Clareza dos conteúdos.	82	0	3,07	3,00	3	,644	,414	2	2	4
Recursos Didáticos utilizados.	82	0	2,95	3,00	3	,665	,442	2	2	4
Espaço físico/online do curso (localização, zona, espaço, acessos).	82	0	3,02	3,00	3	,720	,518	3	1	4
Avaliação Global do Curso.	82	0	3,07	3,00	3	,681	,464	3	1	4

Fonte: Elaboração própria, SPSS

De acordo com a tabela 7, é possível verificar, segundo o teste *Anova* que existem diferenças estatisticamente significativas entre os valores obtidos. Para a regressão linear múltipla foi usada a variável “A avaliação global do curso” como a variável dependente, todas as outras como independentes. Observando a tabela 7, constata-se que o modelo é claramente significativo, e como justificção desta afirmação é possível ver no valor do *p-value* (0,001) que, sendo menor que 0,05 (nível de significância de 5%), não permite rejeitar o modelo. Sendo assim, as variáveis independentes explicam a variável dependente.

Tabela 7: *Anova Com Variável Dependente “Avaliação Global Do Curso”*

ANOVA <sup>a</sup>						
Modelo		Soma dos Quadrados	df	Quadrado Médio	Z	Sig.
1	Regressão	26,468	10	2,647	16,940	<,001 <sup>b</sup>
	Resíduo	11,093	71	,156		
	Total	37,561	81			

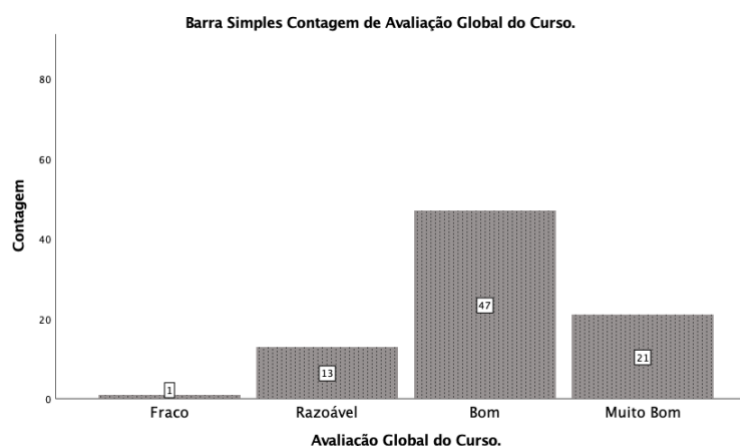
a. Variável Dependente: Avaliação Global do Curso.

b. Preditores: (Constante), Espaço físico/online do curso (localização, zona, espaço, acessos), Desempenho do Formador., Conhecimento prévio dos objetivos da ação., Duração da ação., Utilidade dos conhecimentos no desempenho das minhas tarefas., Recursos Didáticos utilizados. , Formação adequada às minhas necessidades. , Utilização de dinâmicas pedagógicas., Clareza dos conteúdos., Conhecimentos adquiridos.

Fonte: *Elaboração própria, SPSS*

É possível observar no gráfico 1 no que concerne à avaliação da satisfação da formação profissional que 47 formandos acham que no global a formação foi boa, 21 formandos consideram que foi muito boa, 13 que foi razoável e apenas 1 formando considera que foi fraca.

Gráfico 1: *Gráfico De Barra Com A Variável “ Avaliação Global Do Curso”*



Fonte: *Elaboração própria, SPSS*

## 4.2 Análise Estatística *Work Preference Inventory*

A análise dos resultados do *Work Preference Inventory* (WPI) é demonstrada na tabela 8 onde tem a escala de motivação no total sem separar por respetivas dimensões. É possível verificar que a média dos itens total é de 3 (M=3,12), sendo o desvio padrão de 0,78 e a variância de 0,62. A assimetria de -0,70, com uma distribuição simétrica. E a curtose de 0,40 seguindo uma distribuição platicúrtica. A mediana é de 3, a exceção de 6 itens, 4 em que tem uma mediana de 4, nomeadamente, nos itens “Gosto que a formação me dê oportunidade de aumentar os meus conhecimentos e competências”; “O mais importante é gostar daquilo que faço”; “É importante para mim ter a possibilidade de expressar as minhas opiniões”; “As ações de formação podem permitir o desenvolvimento dos meus objetivos profissionais”. Outro item que tem uma mediana de 2, nomeadamente, “Acredito que não vale a pena fazer um bom trabalho se ninguém o reconhecer”. E o item “É importante para mim fazer tudo aquilo que mais gosto” com uma mediana de 3.5. No que diz respeito ao valor mínimo e máximo, a maioria dos itens varia entre 1 e 4, à exceção de 2 itens que o seu mínimo é 2 e máximo 4, nomeadamente, “Gostaria de descobrir o quanto bom/boa consigo ser no meu trabalho” e “É importante para mim fazer tudo aquilo que mais gosto”.

Tabela 8: Análise Das Medidas De Tendência Central E Dispersão À Motivação (WPI)

	Válido	N	Omissão	Média	Mediana	Erro Desvio	Variância	Assimetria	Erro de assimetria padrão	Curtose	Erro de Curtose padrão	Intervalo	Mínimo	Máximo
Gosto de resolver problemas que são completamente novos para mim.	82	0	0	3,38	3,00	,660	,436	-,856	,266	,843	,526	3	1	4
Gosto de resolver problemas complexos.	82	0	0	3,20	3,00	,728	,529	-,910	,266	1,332	,526	3	1	4
O que mais me motiva é o dinheiro que posso vir a ganhar.	82	0	0	2,89	3,00	,817	,667	-,491	,266	-,070	,526	3	1	4
Sou muito motivado/a pelo reconhecimento que posso obter de outras pessoas.	82	0	0	3,05	3,00	,800	,640	-,534	,266	-,141	,526	3	1	4
Quanta mais difícil é o problema, mais eu gosto de tentar resolvê-lo.	82	0	0	3,05	3,00	,800	,640	-,534	,266	-,141	,526	3	1	4
Gosto que a formação me dê oportunidade de aumentar os meus conhecimentos e competências.	82	0	0	3,66	4,00	,549	,302	-1,810	,266	4,979	,526	3	1	4
Raramente penso em recompensas e promoções.	82	0	0	2,76	3,00	,794	,631	-,288	,266	-,233	,526	3	1	4
A curiosidade é a força condutora que está por trás de tudo aquilo que faço.	82	0	0	3,27	3,00	,686	,470	-,873	,266	1,393	,526	3	1	4
Estou muito focado/a nos objetivos de recompensa que tenho para mim próprio/a.	82	0	0	3,17	3,00	,734	,538	-,665	,266	,393	,526	3	1	4
Gostaria de descobrir o quanto bom/boa consigo ser no meu trabalho.	82	0	0	3,37	3,00	,599	,358	-,346	,266	-,649	,526	2	2	4
Para mim, sucesso significa fazer melhor do que as outras pessoas.	82	0	0	2,63	3,00	,896	,803	-,046	,266	-,753	,526	3	1	4
Prefiro descobrir as coisas por mim próprio/a.	82	0	0	2,99	3,00	,778	,605	-,302	,266	-,482	,526	3	1	4
Tenho de sentir que recebo algo por aquilo que faço.	82	0	0	2,83	3,00	,858	,736	-,262	,266	-,596	,526	3	1	4
O mais importante é gostar daquilo que faço.	82	0	0	3,59	4,00	,608	,369	-1,521	,266	2,936	,526	3	1	4
Desde que possa fazer o que gosto, não estou preocupado/a com aquilo que possa receber.	82	0	0	2,96	3,00	,853	,727	-,542	,266	-,231	,526	3	1	4
É importante para mim ter a possibilidade de expressar as minhas opiniões.	82	0	0	3,50	4,00	,653	,426	-1,229	,266	1,585	,526	3	1	4
Prefiro trabalhar naquilo que faço bem, do que trabalhar naquilo que ultrapassa as minhas capacidades.	82	0	0	3,05	3,00	,874	,763	-,666	,266	-,192	,526	3	1	4
Acredito que não vale a pena fazer um bom trabalho se ninguém o reconhecer.	82	0	0	2,49	2,00	1,069	1,142	,095	,266	-1,223	,526	3	1	4
Não importa o resultado de um trabalho já fico satisfeito/a se sentir que ganhei alguma experiência nova.	82	0	0	2,90	3,00	,924	,855	-,475	,266	-,594	,526	3	1	4
É importante para mim ser capaz de fazer tudo aquilo que mais gosto.	82	0	0	3,41	3,50	,647	,419	-,655	,266	-,545	,526	2	2	4
Preocupo-me mais com aquilo que faço do que com aquilo que recebo.	82	0	0	3,10	3,00	,840	,706	-,700	,266	-,036	,526	3	1	4
Gosto de tarefas relativamente simples e bem definidas.	82	0	0	2,96	3,00	,922	,850	-,701	,266	-,209	,526	3	1	4
Não me preocupa muito com o que os outros pensam daquilo que faço.	82	0	0	3,04	3,00	,881	,776	-,627	,266	-,303	,526	3	1	4
Para mim são muito claros os meus objetivos de carreira.	82	0	0	3,13	3,00	,798	,636	-,697	,266	,119	,526	3	1	4
Frequentar ações de formação é importante para a minha motivação profissional.	82	0	0	3,30	3,00	,827	,684	-1,298	,266	1,497	,526	3	1	4
As ações de formação podem permitir o desenvolvimento dos meus objetivos profissionais.	82	0	0	3,45	4,00	,740	,547	-1,330	,266	1,516	,526	3	1	4

Fonte: Elaboração própria, SPSS

Na tabela 9 é possível observar as medidas de tendência central e de dispersão de forma separada: no total, por dimensões e por sub-dimensões. Na motivação intrínseca é possível verificar que a média é 3 (M=3,26) e na extrinsecamente aproximadamente 3 (M=2,91), comprovando assim que os formandos concordaram com os itens de ambas as dimensões. Ambas as dimensões são simétricas e seguem uma distribuição platicúrtica. O desvio padrão da dimensão intrinsecamente é de 0,73 e da dimensão extrinsecamente 0,85. Analisando as sub-dimensões, todas tem uma média de 3 indo de encontro com o total. São todas elas simétricas. As sub-dimensões exterioridade e compensação seguem uma distribuição leptocúrtica, enquanto as sub-dimensões desafio e satisfação uma distribuição platicúrtica.

Fazendo o teste t para amostras emparelhadas, é possível verificar que existem diferenças estatísticas, verificando assim que os formandos se encontram mais motivados intrinsecamente do que extrinsecamente, uma diferença de 0,35.

*Tabela 9: Análise Das Medidas De Tendência Central E Dispersão À Motivação (WPI), Dimensões Intrinsecamente E Extrinsecamente, Sub-Dimensões Desafio, Satisfação, Exterioridade E Compensação.*

	N	Média	Desvio- Padrão	Assimetria	Curtose	t	Sig.
Total	82	3,12	0,78	-0,70	0,39		
Intrinsecamente	82	3,26	0,73	-0,84	-0,28	3,11	0,207
Extrinsecamente	82	2,91	0,85	-0,43	-0,28		
Desafio	82	3,22	0,75	-0,91	1,14		
Satisfação	82	3,29	0,70	-0,75	0,38		
Exterioridade	82	2,90	0,88	-0,40	-0,42		
Compensação	82	2,98	0,80	-0,54	0,00		

*Fonte: Elaboração própria em Excel com dados SPSS.*

### **4.3 Análise Estatística Do Modelo De Avaliação De Kirkpatrick E WPI**

Para analisar o modelo de Kirkpatrick com a motivação dos formandos através do WPI, recorreu-se ao teste de Correlação de Spearman, analisando assim a avaliação final do curso com a motivação intrínseca e extrínseca.

Para a motivação intrínseca, segundo a tabela 10, é possível verificar que a maioria das variáveis não estão correlacionadas com a avaliação global do curso, nomeadamente, “Gosto de resolver problemas complexos”, “Gosto que a formação me dê oportunidades de aumentar os meus conhecimentos e competências”, “Gostaria de descobrir o quanto bom/boa consigo ser no meu trabalho”, “Prefiro descobrir as coisas por mim próprio/a”, “O mais importante é gostar daquilo que faço”, “É importante para mim ter a possibilidade de expressar as minhas opiniões”, “Prefiro trabalhar naquilo que faço bem, do que trabalhar naquilo que ultrapassa as minhas capacidades”, “Não importa o resultado de um trabalho já fico satisfeito/a se sentir que ganhei alguma experiência nova”, “Gosto de tarefas relativamente simples e bem definidas”, todas elas têm um *p-value* superior a 0,05, concluindo-se que não existe correlação significativa entre as variáveis e a avaliação global do curso. Aceita-se assim a Hipótese nula ( $W=0$  não existe associação;  $H1: W \neq 0$  existe associação). As variáveis que se encontram significativamente correlacionadas são “Gosto de resolver problemas que são completamente novos para mim”, “Quanto mais difícil é o problema, mais eu gosto de tentar resolvê-lo”, “A curiosidade é a força condutora que está por trás de tudo aquilo que faço” e “É importante para mim ser capaz de fazer tudo aquilo que mais gosto”, pode-se concluir que quanto mais motivados intrinsecamente os formandos estiverem, maior a avaliação global do curso. Isto é, mais motivados melhor avaliação. Rejeitando assim a Hipótese nula ( $W=0$  não existe associação;  $H1: W \neq 0$  existe associação).

Na motivação extrínseca, segundo a tabela 11 é possível verificar que muito difere da tabela da motivação intrínseca. Neste caso, apenas uma variável está correlacionada – “Preocupo-me mais com aquilo que faço do que com aquilo que recebo” - tendo o *p-value* de 0,011, inferior a 0,050. Rejeitando assim a Hipótese nula ( $W=0$  não existe associação;  $H1: W \neq 0$  existe associação). Todas as outras variáveis, nomeadamente, “O que mais me motiva é o dinheiro que posso vir a ganhar”, “Sou muito motivado/a pelo reconhecimento que posso obter de outras pessoas”, “Raramente penso em recompensas e promoções”, “Estou muito focado/a nos objetivos de recompensa que tenho para mim próprio/a”, “Para mim, sucesso significa fazer melhor do que as outras pessoas”, “Tenho de sentir que recebo algo por aquilo que faço”, “Desde que possa fazer aquilo que gosto, não estou preocupado/a com aquilo que possa receber”, “Acredito que não vale a pena fazer um bom trabalho se ninguém o reconhecer”, “Não me preocupa muito com o que os outros pensam daquilo que faço” e “Para mim são muito claros os meus objetivos de carreira”, todas elas têm um *p-value* superior a 0,05, concluindo-se que não existe correlação significativa entre as variáveis e a avaliação



global do curso. Aceitando assim a Hipótese nula ( $W=0$  não existe associação;  $H1: W \neq 0$  existe associação).

Tabela 10: Correlação R De Spearman Entre Motivação Intrínseca E A Avaliação Com A Satisfação Da Formação Profissional – “Avaliação Global Do Curso”

Coeficiente de Correlação	Global do Curso.
1,000	1,000
Sig. (2 extremidades)	.
N	82
Gosto de resolver problemas que são completamente novos para mim.	
Coeficiente de Correlação	,250
Sig. (2 extremidades)	,023
N	82
Gosto de resolver problemas complexos.	
Coeficiente de Correlação	,115
Sig. (2 extremidades)	,302
N	82
Quanta mais difícil é o problema, mais eu gosto de tentar resolvê-lo.	
Coeficiente de Correlação	,223
Sig. (2 extremidades)	,044
N	82
Gosto que a formação me dê oportunidade de aumentar os meus conhecimentos e competências.	
Coeficiente de Correlação	,172
Sig. (2 extremidades)	,123
N	82
A curiosidade é a força condutora que está por trás de tudo aquilo que faço.	
Coeficiente de Correlação	,270
Sig. (2 extremidades)	,014
N	82
Gostaria de descobrir o quanto bom/boa consigo ser no meu trabalho.	
Coeficiente de Correlação	,027
Sig. (2 extremidades)	,813
N	82
Prefiro descobrir as coisas por mim próprio/a.	
Coeficiente de Correlação	,005
Sig. (2 extremidades)	,965
N	82
O mais importante é gostar daquilo que faço.	
Coeficiente de Correlação	,135
Sig. (2 extremidades)	,227
N	82
É importante para mim ter a possibilidade de expressar as minhas opiniões.	
Coeficiente de Correlação	,115
Sig. (2 extremidades)	,304
N	82
Prefiro trabalhar naquilo que faço bem, do que trabalhar naquilo que ultrapassa as minhas capacidades.	
Coeficiente de Correlação	-,037
Sig. (2 extremidades)	,743
N	82
Não importa o resultado de um trabalho já fico satisfeito/a se sentir que ganhei alguma experiência nova.	
Coeficiente de Correlação	,215
Sig. (2 extremidades)	,052
N	82
É importante para mim ser capaz de fazer tudo aquilo que mais gosto.	
Coeficiente de Correlação	,230
Sig. (2 extremidades)	,038
N	82
Gosto de tarefas relativamente simples e bem definidas.	
Coeficiente de Correlação	,132
Sig. (2 extremidades)	,239
N	82

Fonte: Elaboração Própria, SPSS

Tabela 11: Correlação R De Spearman Entre Motivação Extrínseca E A Avaliação Com A Satisfação Da Formação Profissional – “Avaliação Global Do Curso”

Coeficiente de Correlação	Global do Curso.
1,000	1,000
Sig. (2 extremidades)	.
N	82
O que mais me motiva é o dinheiro que posso vir a ganhar.	
Coeficiente de Correlação	-,022
Sig. (2 extremidades)	,847
N	82
Sou muito motivado/a pelo reconhecimento que posso obter de outras pessoas.	
Coeficiente de Correlação	,013
Sig. (2 extremidades)	,905
N	82
Raramente penso em recompensas e promoções.	
Coeficiente de Correlação	,118
Sig. (2 extremidades)	,290
N	82
Estou muito focado/a nos objetivos de recompensa que tenho para mim próprio/a.	
Coeficiente de Correlação	,094
Sig. (2 extremidades)	,400
N	82
Para mim, sucesso significa fazer melhor do que as outras pessoas.	
Coeficiente de Correlação	-,105
Sig. (2 extremidades)	,347
N	82
Tenho de sentir que recebo algo por aquilo que faço.	
Coeficiente de Correlação	-,114
Sig. (2 extremidades)	,307
N	82
Desde que possa fazer o que gosto, não estou preocupado/a com aquilo que possa receber.	
Coeficiente de Correlação	,186
Sig. (2 extremidades)	,094
N	82
Acredito que não vale a pena fazer um bom trabalho se ninguém o reconhecer.	
Coeficiente de Correlação	-,043
Sig. (2 extremidades)	,701
N	82
Preocupo-me mais com aquilo que faço do que com aquilo que recebo.	
Coeficiente de Correlação	,279
Sig. (2 extremidades)	,011
N	82
Não me preocupa muito com o que os outros pensam daquilo que faço.	
Coeficiente de Correlação	,212
Sig. (2 extremidades)	,056
N	82
Para mim são muito claros os meus objetivos de carreira.	
Coeficiente de Correlação	,078
Sig. (2 extremidades)	,485
N	82

Fonte: Elaboração própria, SPSS

#### 4.4 Análise Estatística Das Variáveis Em Estudo

Para este estudo, procura-se perceber e verificar se existem diferenças significativas nos resultados obtidos na avaliação da formação, em função das diferentes variáveis envolvidas e na motivação e respetivas variáveis.

#### **4.4.1 Modelo De Avaliação De Formação Kirkpatrick**

##### Varáveis Sócio – Demográficas

Para relacionar os dados obtidos na avaliação da formação (avaliação global do curso) com as variáveis sociodemográficas da amostra – idade, género, escolaridade, formação, usou-se as tabelas cruzadas e teste qui-quadrado para a idade e para as restantes o teste kruskar-wallis.

Em função da idade dos formandos, é possível identificar segundo a tabela 12, que a mesma varia entre os 21 anos e os 64 anos. A maior frequência recai sobre os 40 anos de idade com 6 formandos, posteriormente com 5 formandos, os 22, 24 e 37 anos de idade, e com 4 formandos os 26 e 33 anos de idade. Os restantes formandos dividem-se pelas restantes idades. No que concerne à avaliação global do curso, 47 consideram boa, 21 formandos muito boa, 13 formandos razoável e apenas 1 com 26 anos considera fraca. Na tabela 13 é possível verificar com um nível de significância de 5%, e interpretando a H0 como idade e avaliação global do curso são independentes e H1 como idade e avaliação global do curso não são independentes, com um p-value de 0,887, superior a 0,050, não rejeitamos a hipótese nula, aceitando-a, pode-se concluir que não existem diferenças a nível estatístico para afirmar que as duas variáveis não são independentes.

*Tabela 12: Tabela Cruzada Com A Variável Socio Demográfica Idade E A Variável “Avaliação Global Do Curso”*

**Tabulação cruzada Idade \* Avaliação Global do Curso.**  
Contagem

Idade	Avaliação Global do Curso.				Total
	Fraco	Razoável	Bom	Muito Bom	
21	0	1	1	0	2
22	0	1	3	1	5
23	0	1	1	1	3
24	0	0	4	1	5
25	0	0	1	1	2
26	1	0	3	0	4
27	0	1	0	0	1
28	0	1	2	0	3
30	0	0	1	0	1
32	0	2	0	0	2
33	0	0	3	1	4
34	0	0	2	1	3
35	0	0	2	0	2
36	0	1	0	1	2
37	0	1	3	1	5
38	0	0	0	1	1
39	0	1	0	1	2
40	0	1	2	3	6
41	0	0	0	1	1
42	0	0	1	1	2
43	0	0	3	0	3
44	0	0	3	0	3
45	0	0	0	1	1
46	0	0	0	1	1
47	0	0	1	0	1
48	0	0	1	0	1
49	0	0	1	1	2
50	0	0	1	2	3
52	0	1	1	0	2
53	0	0	2	1	3
55	0	0	1	0	1
56	0	1	1	0	2
59	0	0	1	0	1
63	0	0	1	0	1
64	0	0	1	0	1
Total	1	13	47	21	82

**Tabela 13: Teste Qui-Quadrado Com A Variável Socio Demográfica “Idade” E A Variável “Avaliação Global Do Curso”**

Testes qui-quadrado			
	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	85,064 <sup>a</sup>	102	,887
Razão de verossimilhança	77,037	102	,969
Associação Linear por Linear	1,605	1	,205
N de Casos Válidos	82		

a. 140 células (100,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,01.

Fonte: Elaboração própria, SPSS

Fonte: Elaboração Própria, SPSS

No que diz respeito ao gênero e observando a tabela 14, não é possível ver diferenças significativas de acordo com os resultados do teste de *Kruskal-Wallis*, tendo em conta o nível de significância obtido ser superior a 0,05. Com isto, não existe diferenças estatísticas entre gênero no que concerne a avaliação da formação profissional.

**Tabela 14: Análise De Resultados Relativos A Avaliação Da Satisfação Com A Formação Profissional Em Função Do Nível Do Gênero – Teste Kruskal-Wallis.**

Estatísticas de teste <sup>a,b</sup>			
	H de Kruskal-Wallis	gl	Significância Sig.
Conhecimento prévio dos objetivos da ação.	3,657	1	,056
Duração da ação.	,013	1	,910
Desempenho do Formador.	,602	1	,438
Formação adequada às minhas necessidades.	,115	1	,735
Conhecimentos adquiridos.	,672	1	,412
Utilidade dos conhecimentos no desempenho das minhas tarefas.	,138	1	,710
Utilização de dinâmicas pedagógicas.	,094	1	,759
Clareza dos conteúdos.	,199	1	,655
Recursos Didáticos utilizados.	,532	1	,466
Espaço físico/online do curso (localização, zona, espaço, acessos).	1,200	1	,273
Avaliação Global do Curso.	,263	1	,608

a. Teste Kruskal Wallis  
b. Variável de Agrupamento: Gênero

Fonte: Elaboração própria, SPSS

Relativamente à escolaridade, segundo a tabela 15, mais uma vez, não é possível verificar correlações, ou seja, não é possível ver diferenças significativas de acordo com os resultados do teste de Kruskal-Wallis. Não existe assim diferenças significativas na variável escolaridade, dado que o nível de significância verificado foi sempre superior a 0,05.

*Tabela 15: Análise De Resultados Relativos A Avaliação Da Satisfação Com A Formação Profissional Em Função Do Nível De Escolaridade – Teste Kruskal-Wallis.*

Estatísticas de teste <sup>a,b</sup>			
	H de Kruskal-Wallis	gl	Significância Sig.
Conhecimento prévio dos objetivos da ação.	1,413	4	,842
Duração da ação.	,625	4	,960
Desempenho do Formador.	1,558	4	,816
Formação adequada às minhas necessidades.	2,015	4	,733
Conhecimentos adquiridos.	3,559	4	,469
Utilidade dos conhecimentos no desempenho das minhas tarefas.	6,001	4	,199
Utilização de dinâmicas pedagógicas.	4,287	4	,369
Clareza dos conteúdos.	,423	4	,981
Recursos Didáticos utilizados.	3,287	4	,511
Espaço físico/online do curso (localização, zona, espaço, acessos).	6,945	4	,139
Avaliação Global do Curso.	,645	4	,958

a. Teste Kruskal Wallis

b. Variável de Agrupamento: Escolaridade

*Fonte: Elaboração própria, SPSS*

O regime de formação não difere significativamente nos resultados relativos a avaliação da satisfação com a formação profissional, uma vez que segundo no teste Kruskal-Wallis o nível de significância verificado foi sempre superior a 0,05.

*Tabela 16: Análise De Resultados Relativos A Avaliação Da Satisfação Com A Formação Profissional Em Função Do Regime De Formação – Teste Kruskal-Wallis.*

Estatísticas de teste <sup>a,b</sup>			
	H de Kruskal-Wallis	gl	Significância Sig.
Conhecimento prévio dos objetivos da ação.	1,583	2	,453
Duração da ação.	2,255	2	,324
Desempenho do Formador.	2,954	2	,228
Formação adequada às minhas necessidades.	2,339	2	,310
Conhecimentos adquiridos.	,004	2	,998
Utilidade dos conhecimentos no desempenho das minhas tarefas.	,013	2	,993
Utilização de dinâmicas pedagógicas.	1,980	2	,372
Clareza dos conteúdos.	4,875	2	,087
Recursos Didáticos utilizados.	2,566	2	,277
Espaço físico/online do curso (localização, zona, espaço, acessos).	2,210	2	,331
Avaliação Global do Curso.	2,174	2	,337

a. Teste Kruskal Wallis

b. Variável de Agrupamento: Regime da Formação

*Fonte: Elaboração própria, SPSS*

#### 4.4.2 Work Preference Inventory

## Variáveis Socio-Demográficas

Relativamente à variável idade, é possível verificar (tabela 17) que a motivação varia significativamente em função da idade apenas no último item “gosto de resolver problemas que são completamente novos para mim”, tendo em conta o nível de significância obtido ser inferior a 0,05 (sig.0,04). No que concerne a todos os outros itens, consegue-se perceber que não existem diferenças significativas de acordo com os resultados do teste de *Kruskal-Wallis*, tendo em conta o nível de significância obtido ser superior a 0,05.

*Tabela 17: Análise De Resultados Relativos A Motivação Em Função Do Nível Da Idade– Teste Kruskal-Wallis.*

	H de Kruskal-Wallis	gl	Significância Sig.
As ações de formação podem permitir o desenvolvimento dos meus objetivos profissionais.	29,237	33	,655
Frequentar ações de formação é importante para a minha motivação profissional.	33,702	33	,433
Para mim são muito claros os meus objetivos de carreira.	36,151	33	,324
Não me preocupa muito com o que os outros pensam daquilo que faço.	39,005	33	,218
Gosto de tarefas relativamente simples e bem definidas.	32,856	33	,474
Preocupo-me mais com aquilo que faço do que com aquilo que recebo.	35,285	33	,361
É importante para mim ser capaz de fazer tudo aquilo que mais gosto.	36,363	33	,315
Não importa o resultado de um trabalho já fico satisfeito/a se sentir que ganhei alguma experiência nova.	40,934	33	,161
Acredito que não vale a pena fazer um bom trabalho se ninguém o reconhecer.	30,722	33	,581
Prefiro trabalhar naquilo que faço bem, do que trabalhar naquilo que ultrapassa as minhas capacidades.	30,997	33	,567
É importante para mim ter a possibilidade de expressar as minhas opiniões.	28,520	33	,690
Desde que possa fazer o que gosto, não estou preocupado/a com aquilo que possa receber.	31,077	33	,563
O mais importante é gostar daquilo que faço.	28,594	33	,686
Tenho de sentir que recebo algo por aquilo que faço.	34,733	33	,385
Prefiro descobrir as coisas por mim próprio/a.	32,750	33	,480
Para mim, sucesso significa fazer melhor do que as outras pessoas.	34,887	33	,378
Gostaria de descobrir o quanto bom/boa consigo ser no meu trabalho.	35,836	33	,337
Estou muito focado/a nos objetivos de recompensa que tenho para mim próprio/a.	34,283	33	,406
A curiosidade é a força condutora que está por trás de tudo aquilo que faço.	41,421	33	,149
Raramente penso em recompensas e promoções.	38,151	33	,247
Gosto que a formação me dê oportunidade de aumentar os meus conhecimentos e competências.	42,445	33	,126
Quanta mais difícil é o problema, mais eu gosto de tentar resolvê-lo.	29,347	33	,650

Sou muito motivado/a pelo reconhecimento que posso obter de outras pessoas.	25,687	33	,814
O que mais me motiva é o dinheiro que posso vir a ganhar.	38,472	33	,236
Gosto de resolver problemas complexos.	39,778	33	,194
Gosto de resolver problemas que são completamente novos para mim.	48,231	33	,042

Fonte: Elaboração própria em Excel com dados SPSS.

Na variável género é possível identificar (tabela 18), que a maior percentagem recai sobre as mulheres com 68 formandas e apenas 14 formandos do sexo masculino. A maioria dos formandos optou por “concordar em parte” e “totalmente” quanto questionados se frequentar ações de formação é importante para a sua motivação profissional. Na tabela 19 é então possível verificar que não existe diferenças a nível estatístico, interpretando a H0 como género e frequentar ações é importante a nível motivacional são independentes e H1 como género e frequentar ações é importante a nível motivacional não são independentes, com um p-value de 0,345, superior a 0,050, não rejeitamos a hipótese nula, aceitando-a, pode-se concluir que não existem diferenças a nível estatístico para afirmar que as duas variáveis não são independentes. Uma não influencia a outra.

*Tabela 18: Tabela Cruzada Com A Variável Socio Demográfica Género E A Variável “Frequentar Ações De Formação É Importante Para A Minha Motivação Profissional”*

**Tabulação cruzada Género \* Frequentar ações de formação é importante para a minha motivação profissional.**

Contagem

		Frequentar ações de formação é importante para a minha motivação profissional.				Total
		Discordo Totalmente	Discordo	Concordo em Parte	Concordo Totalmente	
Género	Masculino	1	2	5	6	14
	Feminino	4	2	29	33	68
Total		5	4	34	39	82

Fonte: Elaboração própria, SPSS

*Tabela 19: Teste Qui-Quadrado Com A Variável Socio Demográfica “Género” E A Variável “Frequentar Ações De Formação É Importante Para A Minha Motivação Profissional”*

**Testes qui-quadrado**

	Valor	df	Significância Assintótica (Bilateral)
Qui-quadrado de Pearson	3,306 <sup>a</sup>	3	,347
Razão de verossimilhança	2,524	3	,471
Associação Linear por Linear	,648	1	,421
N de Casos Válidos	82		

a. 4 células (50,0%) esperavam uma contagem menor que 5. A contagem mínima esperada é ,68.

Fonte: Elaboração própria, SPSS

Na variável escolaridade, segundo a tabela 20 é possível verificar que a motivação varia significativamente em função da escolaridade em apenas duas perguntas: “Gosto que a formação me dê oportunidade de aumentar os meus conhecimentos e competências” (sig.

0,002) e “Gosto de resolver problemas que são completamente novos para mim” (sig 0,027). Todos os outros itens não variam em função da escolaridade, de acordo com os resultados do teste de Kruskal-Wallis, tendo em conta que o nível de significância obtido ser superior a 0,05.

*Tabela 20: Análise De Resultados Relativos A Motivação Em Função Da Escolaridade – Teste Kruskal-Wallis.*

	H de Kruskal-Wallis	gl	Significância Sig.
As ações de formação podem permitir o desenvolvimento dos meus objetivos profissionais.	7,679	4	,104
Frequentar ações de formação é importante para a minha motivação profissional.	8,736	4	,068
Para mim são muito claros os meus objetivos de carreira.	7,042	4	,134
Não me preocupa muito com o que os outros pensam daquilo que faço.	7,369	4	,118
Gosto de tarefas relativamente simples e bem definidas.	4,448	4	,349
Preocupo-me mais com aquilo que faço do que com aquilo que recebo.	6,004	4	,199
É importante para mim ser capaz de fazer tudo aquilo que mais gosto.	5,709	4	,222
Não importa o resultado de um trabalho já fico satisfeito/a se sentir que ganhei alguma experiência nova.	3,263	4	,515
Acredito que não vale a pena fazer um bom trabalho se ninguém o reconhecer.	6,650	4	,156
Prefiro trabalhar naquilo que faço bem, do que trabalhar naquilo que ultrapassa as minhas capacidades.	6,603	4	,158
É importante para mim ter a possibilidade de expressar as minhas opiniões.	5,423	4	,247
Desde que possa fazer o que gosto, não estou preocupado/a com aquilo que possa receber.	6,783	4	,148
O mais importante é gostar daquilo que faço.	4,957	4	,292
Tenho de sentir que recebo algo por aquilo que faço.	4,699	4	,320
Prefiro descobrir as coisas por mim próprio/a.	4,974	4	,290
Para mim, sucesso significa fazer melhor do que as outras pessoas.	6,304	4	,178
Gostaria de descobrir o quanto bom/boa consigo ser no meu trabalho.	8,437	4	,077
Estou muito focado/a nos objetivos de recompensa que tenho para mim próprio/a.	5,146	4	,273
A curiosidade é a força condutora que está por trás de tudo aquilo que faço.	6,286	4	,179
Raramente penso em recompensas e promoções.	6,814	4	,146
Gosto que a formação me dê oportunidade de aumentar os meus conhecimentos e competências.	17,037	4	,002
Quanta mais difícil é o problema, mais eu gosto de tentar resolvê-lo.	6,270	4	,180
Sou muito motivado/a pelo reconhecimento que posso obter de outras pessoas.	2,797	4	,592
O que mais me motiva é o dinheiro que posso vir a ganhar.	2,298	4	,681
Gosto de resolver problemas complexos.	7,833	4	,098
Gosto de resolver problemas que são completamente novos para mim.	10,996	4	,027

*Fonte: Elaboração própria em Excel com dados SPSS.*

Questionando se o regime de formação influencia a motivação (presencial, online ou misto), é possível verificar segundo a tabela 21, que não existem diferenças significativas, uma vez que segundo o teste Kruskal-Wallis o nível de significância é sempre superior a 0,05.

*Tabela 21: Análise De Resultados Relativos A Motivação Em Função Do Regime De Formação – Teste Kruskal-Wallis*

	H de Kruskal-Wallis	gl	Significância Sig.
As ações de formação podem permitir o desenvolvimento dos meus objetivos profissionais.	1,191	2	,551
Frequentar ações de formação é importante para a minha motivação profissional.	,519	2	,772
Para mim são muito claros os meus objetivos de carreira.	2,413	2	,299
Não me preocupa muito com o que os outros pensam daquilo que faço.	3,485	2	,175
Gosto de tarefas relativamente simples e bem definidas.	1,644	2	,440
Preocupo-me mais com aquilo que faço do que com aquilo que recebo.	1,927	2	,382
É importante para mim ser capaz de fazer tudo aquilo que mais gosto.	4,122	2	,127
Não importa o resultado de um trabalho já fico satisfeito/a se sentir que ganhei alguma experiência nova.	1,515	2	,469
Acredito que não vale a pena fazer um bom trabalho se ninguém o reconhecer.	,252	2	,881
Prefiro trabalhar naquilo que faço bem, do que trabalhar naquilo que ultrapassa as minhas capacidades.	1,753	2	,416
É importante para mim ter a possibilidade de expressar as minhas opiniões.	3,397	2	,183
Desde que possa fazer o que gosto, não estou preocupado/a com aquilo que possa receber.	2,621	2	,270
O mais importante é gostar daquilo que faço.	5,369	2	,068
Tenho de sentir que recebo algo por aquilo que faço.	1,396	2	,497
Prefiro descobrir as coisas por mim próprio/a.	1,875	2	,392
Para mim, sucesso significa fazer melhor do que as outras pessoas.	1,629	2	,443
Gostaria de descobrir o quanto bom/boa consigo ser no meu trabalho.	1,136	2	,567
Estou muito focado/a nos objetivos de recompensa que tenho para mim próprio/a.	,357	2	,837
A curiosidade é a força condutora que está por trás de tudo aquilo que faço.	,346	2	,841
Raramente penso em recompensas e promoções.	,211	2	,900
Gosto que a formação me dê oportunidade de aumentar os meus conhecimentos e competências.	2,791	2	,248
Quanta mais difícil é o problema, mais eu gosto de tentar resolvê-lo.	,517	2	,772
Sou muito motivado/a pelo reconhecimento que posso obter de outras pessoas.	,344	2	,842
O que mais me motiva é o dinheiro que posso vir a ganhar.	,894	2	,639
Gosto de resolver problemas complexos.	,504	2	,777
Gosto de resolver problemas que são completamente novos para mim.	,571	2	,752

*Fonte: Elaboração própria em Excel com dados SPSS.*



## 4.5 Formação Profissional Como Fonte Motivacional

Por fim, no que concerne ao impacto e eficiência da motivação na formação profissional, e se a mesma pode influenciar o (in) sucesso, é possível, em função da tabela 22 tirar a seguinte conclusão: A avaliação global do curso não está correlacionada com a motivação, a mesma não depende da motivação face à amostra deste estudo, segundo a correlação de Spearman.

Existe, contudo, algumas exceções, no caso da motivação intrínseca existem 4 itens de 13 itens correlacionados, nomeadamente, “Gosto de resolver problemas que são completamente novos para mim” (sig. 0,023/ coef correlação 0,250); “Quanto mais difícil é o problema, mais eu gosto de tentar resolvê-lo” (sig. 0,044/ coef correlação 0,223); “A curiosidade é a força condutora que está por trás de tudo aquilo que faço” (sig. 0,014/ coef correlação 0,270) e “É importante para mim ser capaz de fazer tudo aquilo que mais gosto” (sig. 0,038/ coef correlação 0,230). Com isto, é possível afirmar que se encontram correlacionadas com a avaliação global do curso, quanto maior a motivação intrínseca maior a avaliação do curso, maior o sucesso e eficácia da formação.

No que cabe à exceção da motivação extrínseca, apenas existe uma, particularmente, “Preocupo-me mais com aquilo que faço do que com aquilo que recebo” (sig. 0,011/ coef correlação 0,279), neste caso, a motivação extrínseca está correlacionada com a avaliação do curso, quanto maior a motivação extrínseca maior a avaliação do curso, maior o sucesso e eficácia da formação.

*Tabela 22: Correlação De Spearman Entre A Avaliação Global Do Curso E A Motivação (WPI) E Respectivas Dimensões*

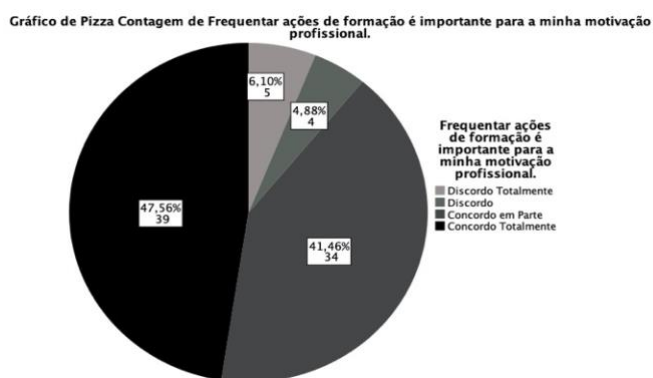
Correlação de Spearman		
	Avaliação Global do Curso	
	Coeficiente de relação (média das dimensões)	Sig.
Motivação Intrínseca	0,142	0,299
Motivação extrínseca	0,063	0,449
Exterioridade	0,062	0,415
Comprensão	0,09	0,423

Satisfação	0,121	0,399
Desafio	0,375	0,212

Fonte: Elaboração própria em Excel com dados SPSS.

Questionando se a formação é importante para a motivação profissional, 47,56% dos formandos, praticamente, concorda totalmente, mostrando assim que a frequência em ações de formações é motivada pela parte profissional, procurando assim com a formação alcançar e desenvolver os seus objetivos profissionais. 41,46% dos formandos concorda em parte, e apenas 10,98% discorda, afirmando assim que para estes formandos a formação não é importante para a motivação profissional.

Gráfico 2: Gráfico De Pizza Com A Variável “Frequentar Ações De Formação É Importante Para A Minha Motivação Profissional



Fonte: Elaboração própria, SPSS

Analisando a tabela 23, é possível verificar que existe correlação entre a avaliação da formação e a motivação profissional da frequência da mesma, uma correlação positiva e significativa (sig. 0,012/ coef correlação 0,275) significa que quanto maior a avaliação maior a motivação, ou seja, quanto mais satisfeitos estão com a formação mais motivação profissional têm. A avaliação global do curso depende assim da importância que a formação profissional tem para a motivação profissional.

Observando também a variável “As ações de formação podem permitir o desenvolvimento dos meus objetivos profissionais”, é possível verificar que existe correlação uma vez que o p-value é de 0,008, inferior a 0,050, rejeitando assim a Hipótese nula ( $W=0$  não existe associação) e aceitando assim a hipótese alternativa ( $H1: W \neq 0$  existe associação).

Confirmando assim que a formação profissional permite desenvolver os objetivos profissionais daqueles que a frequentam.

Tabela 23 – Correlação De Spearman Entre Motivação (“Frequentar Ações De Formação É Importante Para A Minha Motivação Profissional” E “As Ações De Formação Podem Permitir O Desenvolvimento Dos Meus Objetivos Profissionais” E A Avaliação Com A Satisfação Da Formação Profissional – “Avaliação Global Do Curso”

rô de Spearman	Avaliação Global do Curso.	Coefficiente de Correlação	Avaliação Global do Curso.
			1,000
		Sig. (2 extremidades)	.
		N	82
	Frequentar ações de formação é importante para a minha motivação profissional.	Coefficiente de Correlação	,275
		Sig. (2 extremidades)	,012
		N	82
	As ações de formação podem permitir o desenvolvimento dos meus objetivos profissionais.	Coefficiente de Correlação	,293
		Sig. (2 extremidades)	,008
		N	82

Fonte: Elaboração própria, SPSS

## 4.6 Discussão Dos Resultados

Este trabalho final de mestrado pretende investigar o impacto da motivação na formação profissional e de que forma a motivação (intrínseca e extrínseca) pode ou não pode influenciar a eficácia da mesma. E identificar se variáveis sociodemográficas (idade, nacionalidade, género, habilitação literárias, componente da ação de formação, duração da ação de formação, iniciativa para ação de formação e regime de formação) com a motivação influenciam o (in) sucesso da formação profissional.

Para isso, pretende dar resposta à questão de partida “Como é que a motivação dos formandos influencia a eficácia da formação profissional?”

A amostra é composta por 82 formandos na modalidade vida ativa, modalidade essa que segundo o documento da “avaliação ações formação profissional online”<sup>2</sup>, é aquela com

<sup>2</sup> Documento disponibilizado pelo IEFP com informação sobre a avaliação e monitorização da satisfação dos utentes (formandos) no 1º quadrimestre de 2022, altura do período de recolha de dados.

maior frequência: 67,4%. A maioria dos formandos inquiridos são do sexo feminino (82,9%), tal como acontece em contexto nacional (72,2%). A média de idades é os 37 anos e a nível de habilitações literárias o que predomina é o ensino secundário com 57,3% e a seguir a licenciatura com 18,3%, comparando com o mesmo documento, diferente, uma vez que o predomínio é as licenciaturas com 42,3% e o ensino secundário com 36,5%. Para vários autores (Peretti, 1997; Neves, 2003; Santos, 2008) a formação serve sobretudo para adaptar as mudanças organizacionais e preparar assim os indivíduos a novas situações e melhores desempenhos, por outro lado, a medida “vida ativa” serve principalmente para dar resposta a jovens com elevados níveis de insucesso, desemprego de longa duração e qualificação baixas. Serve assim para adaptar ao mercado de trabalho, porém segundo os dados recolhidos, o ensino secundário e a licenciatura são as habilitações com mais percentagem o que mostra que a medida vida ativa está mais focalizada para dar resposta às mudanças organizacionais e aos próprios indivíduos. Não são só indivíduos com pouca escolarização que frequentam formação, uma vez que a mesma aumenta a produtividade dos trabalhadores e os ajuda a adaptar às necessidades do mercado de trabalho, que por sua vez, está sempre em constante movimentação (Bhatti e Kaur, 2010). A maioria dos respondentes frequentou ações de formação com a duração de 50h, que segundo o mesmo documento, é onde os formandos estão pouco ou nada satisfeitos (duração das ações de formação). Na componente de formação, a maioria (46,3%) frequentou a componente FT- Tecnológica. As iniciativas das ações de formação deve-se, sobretudo, às convocatórias (54,9%), igualmente o que acontece segundo os dados do documento disponibilizado pelo IEFP (51,6%), uma vez que estas iniciativas/medidas, como refere a autora Melo (2006) e o autor Meignant (1997), tornam-se um instrumento crucial de políticas de emprego e por isso o IEFP tem feito uma forte aposta na formação profissional. O regime *online* foi o mais frequentado, e isto deve-se sobretudo à consequência da pandemia mundial – COVID-19.

No que concerne ao modelo de avaliação de Kikpatrick pode-se retirar as seguintes conclusões do estudo, comparando-as com o documento acima mencionado.

- As médias não diferem nos diferentes itens, aproximadamente 3 (bom). O item com maior média é o desempenho do formador (3,26), conclui-se assim que os formandos gostam e estão satisfeitos com o desempenho do formador, comparando com a avaliação ações formação profissional online o item do desempenho do formador é aquele que também tem uma maior percentagem, 80,8% dizem estar muito satisfeitos. Para os autores Caetano (2004);

Mahoney e Almeida (2005) o papel do formador é fulcral no processo de aprendizagem, uma vez que orienta e proporciona uma melhor eficácia da aprendizagem. Um bom desempenho do formador possibilita melhores respostas adaptadas e adequadas as mudanças dos indivíduos e das organizações.

-O modelo é significativo e explicativo, as variáveis independentes explicam a variável dependentes. A avaliação global do curso é explicada por todos os itens do modelo de avaliação de Kikpatrick.

Para o modelo de WPI pode retirar-se as seguintes conclusões:

- As médias variam entre aproximadamente 3 e 4 (concordo em parte e concordo totalmente). Na motivação no geral uma média de 3,12, motivação intrínseca 3,26, e motivação extrínseca 2,91. Conclui-se assim que os formandos estão mais motivados intrinsecamente. Pese embora, a diferença seja apenas de 0,35, o que indica os formandos possuem os dois tipos de motivação. Tendencialmente os formandos com motivação intrínseca ou ambas tendem a trabalhar melhor e mais para atingir melhor os resultados. Para alguns autores (Ryan e Stiller, 1991; Rigby e Patrick, 1992; Deci e Ryan, 2000) os dois tipos de motivação, podem funcionar de maneira independente, ou seja, podem possuir motivação intrínseca e extrínseca em simultâneo, uma não enfraquece a outra, podem influenciar-se, porém, tendo sempre um carácter complementar. A amostra desde estudo, tende a estar mais motivado intrinsecamente, a formação incentiva-os pelo entusiasmo e prazer que a mesma pode provocar ou desencadear, uma vez que as tarefas oferecem novidade e isso permite-lhes expandir e desenvolver capacidade e habilidades que promovem o próprio crescimento pessoal (Barbosa, 2008).

Analisando as variáveis em estudo com o modelo de avaliação de Kikpatrick não foi possível encontrar diferenças significativas entre o modelo e as variáveis (idade, género, nível de escolaridade e regime de formação).

Relativamente à análise das variáveis em estudo com WPI, foi possível encontrar diferenças significativas, mas apenas em alguns itens nomeadamente:

- Na variável “idade”, é possível verificar que o item “gosto de resolver problemas que são completamente novos para mim”, varia significativamente em função da idade.

- Na variável “género” não foi possível encontrar diferenças significativas.

- Nas “habilitações literárias”, apenas 2 itens diferem significativamente, particularmente, “gosto que a formação me dê oportunidade de aumentar os meus conhecimentos e competências” e “gosto de resolver problemas que são completamente novos para mim”.

- Na variável “regime de formação” não foi possível encontrar diferenças significativas.

Analisando ambos os modelos – Avaliação de Kikpatrick e WPI é possível retirar as seguintes conclusões:

- A motivação (WPI), em grande maioria, não está correlacionada com a avaliação da formação (modelo de Kikpatrick), à excepção, dos itens: (motivação intrínseca) “Gosto de resolver problemas que são completamente novos para mim”, “Quando mais difícil é o problema, mais eu gosto de tentar resolvê-lo”, “A curiosidade é a força condutora que está por trás de tudo aquilo que faço” e “É importante para mim ser capaz de fazer tudo aquilo que mais gosto”, (motivação extrínseca) “Preocupo-me mais com aquilo que faço do que com aquilo que recebo” pode-se concluir que quanto mais motivados os formandos estiverem maior a avaliação global do curso. Conclui-se que a avaliação global do curso não está correlacionada com a motivação fase à amostra deste estudo.

- A formação é importante para a motivação profissional dos formandos, existindo assim correlação com a avaliação global do curso, quanto mais motivados os formandos estiverem, maior vai ser a avaliação. Podendo assim afirmar-se que as ações de formação podem permitir o desenvolvimento dos objetivos profissionais dos formandos.

Desta forma, conclui-se que os formandos se encontram mais motivados intrinsecamente na formação profissional. Dada a avaliação que os mesmos colocam na formação profissional “boa”, é possível afirmar que se encontram motivados e que existe um maior aumento da possibilidade de aprendizagem. Porém associando a avaliação da formação com a motivação não é possível encontrar ou justificar estatisticamente a correlação dos mesmos e nesse sentido a motivação pode não influenciar a eficácia da

formação profissional. Para autores como Brophy (1983), Garrido (1990), Lens (1994), Tapia (2001) e Bzuneck (2004) para relacionar a motivação com as aprendizagens na formação é essencial aplicar conceitos e considerar as questões do meio, uma vez que tarefas e atividades aprendidas e experienciadas na formação estão interligadas a processos cognitivos. Por isso estando mais motivados é possível terem melhores resultados, mas para isso é preciso algo para que os formandos recuperem ou mantenham o interesse em aprender. Responder, segundo os autores, à questão “se a motivação pode influenciar a formação profissional?” pode, uma vez que a razão de alguns formandos gostarem e aproveitarem mais a formação profissional do que outros, pode ser explicado através de questões motivacionais.

## V - CONSIDERAÇÕES FINAIS

### 5.1 Conclusões

O balanço final da realização do presente trabalho é positivo, foi possível concluir os objetivos iniciais da investigação e retirar conclusões da mesma. A realização da tese de mestrado significa um desafio difícil e complexo no foro pessoal, profissional e académico.

No que concerne à formação profissional, os formandos inquiridos neste estudo encaram a formação profissional como satisfatória/boa. E neste sentido, consideram-se motivados, uma vez que para o autor Kirkpatrick um modelo positivo significa um aumento da possibilidade de aprendizagem. Existindo sempre a possibilidade de melhoria da formação profissional, dado que encaram a formação como “boa” e não como “muito boa”. Analisando a avaliação de satisfação dos utentes no 1º quadrimestre de 2022 do IEPF, é possível verificar e reter a mesma conclusão: devem existir melhorias no futuro.

A motivação sendo considerada o desejo de alcançar altos níveis de esforço em direção determinados objetivos, a força motriz das pessoas, é fundamental entendê-la no contexto da formação profissional. Mediante da aplicação do WPI, conclui-se que os formandos se encontram mais motivados intrinsecamente e que a formação é importante para a motivação profissional.

Enquanto formadora externa no IEPF, uma das perguntas frequentemente questionadas aos formandos era o motivo da frequência na formação profissional e na modalidade vida ativa, ao qual obtinha como resposta na grande maioria dos casos: a “recompensa” monetária (apoio social). Difere das conclusões deste estudo.

Foi perceptível a verificação de que as variáveis sociodemográficas não influenciavam os resultados obtidos na avaliação da formação e na motivação dos formandos, algo que à priori pensei que tivesse resultados diferentes.



Com este tipo de investigação pretende-se que seja mais acessível e simples descobrir estratégias que garantam a satisfação dos formandos que frequentam ações de formações profissionais no IEFP e conseguir adequar e ajustar as ações de formação no tipo de motivação, arranjando mecanismos de motivação intrínseca e extrínseca.

Como última reflexão, acreditou-se que os contornos desta investigação fossem ser outros, por trabalhar na área da formação profissional e ter lidado de perto com a formação profissional na modalidade de vida ativa.

## **5.2 Limitações Do Estudo**

Foram várias as limitações encontradas neste estudo o que pode ter influenciado o resultado do mesmo, nomeadamente: na amostra e no instrumento de recolha de dados.

No que diz respeito à amostra, inicialmente a intenção seria ser aplicado a formandos inscritos no Serviço de Emprego e Formação Profissional de Ponte de Sor que frequentassem a modalidade de vida ativa no período da recolha de dados, o que aconteceu foi que apenas uma turma iniciou nesse período, turma essa que foi realizado o pré-teste. A justificação deve-se ao período controverso em que Portugal se encontrava dadas as eleições e sem orçamento aprovado para 2022 o que fez com que não arrancassem formações na modalidade de vida ativa. Neste sentido, alargou-se o universo estudado para formandos inscritos no Serviço de Emprego e Formação Profissional de Ponte de Sor que estavam a frequentar ou que tivessem frequentado nos últimos seis meses, à data da recolha dos dados, o que pode ter afetado os resultados. A fraca adesão dos formandos, uma vez que o questionário foi disponibilizado online através do email institucional do IEFP a cerca de 200 formandos e apenas houve 82 questionários respondidos.

O questionário foi também uma limitação, uma vez que apenas foi usado o primeiro nível do modelo de Kirkpatrick, que por sua vez já tem limitações como o carácter subjetivo, isto porque muitas vezes o gostar da formação ou da prestação do formador não está correlacionado com a aprendizagem e isso influencia a avaliação da formação. Outra limitação, que pode ter influenciado, é o questionário WPI uma vez que poucas foram as

ocasiões usadas para avaliar a motivação intrínseca e extrínseca neste contexto. O questionário por si pode ser limitador e por isso deveria ter sido usado outro instrumento de recolha de dados, como a entrevista.

### **5.3 Estudos Futuros**

Para combater as lacunas das limitações deste estudo, seria importante para estudos futuros a aplicação de questionários em tempo real e a um número mais elevado de formandos. Aplicar entrevistas e acompanhar o percurso dos formandos, uma vez que a medida vida ativa promove a inserção de forma rápida no mercado de trabalho, perceber se realmente é isso que acontece e como se encontra a motivação dos mesmos. Assim, seria possível avaliar o impacto da formação.

Seria interessante comparar formandos que frequentem a medida vida ativa em diferentes zonas do país e como é a inserção no mercado de trabalho após o término das mesmas.

## BIBLIOGRAFIA

Adams, J. S. (1965). *Inequity In Social Exchange*. In *Advances in experimental social psychology*, vol. 2, pp. 267-299. Academic Press.

Alonso, L. (2006). *Formação Ao Longo Da Vida E Aprender A Aprender: Debate Nacional Sobre Educação*. Braga: Universidade do Minho.

Amabile, M., Hill, G., Hennessey, A., & Tygue, H. (1994). The Work Preferences Inventory: Assessing intrinsic and extrinsic motivational orientations. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 66 (5), 950-967.

Bandeira, A. (2016). *Motivação E Entusiasmo Dos Formandos Nas Ações De Formação Profissional: Os Processos De Mentoria, Relações De Ajuda E Flow*. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Gestão e Administração de Leiria. Repositório Científico Lusófona. [https://recil.ensinolusofona.pt/bitstream/10437/8865/1/Arminda%20Bandeira\\_Dissertação\\_ISLA\\_MGRH\\_2016.pdf](https://recil.ensinolusofona.pt/bitstream/10437/8865/1/Arminda%20Bandeira_Dissertação_ISLA_MGRH_2016.pdf)

Baraças, A. (2017). *Avaliação Da Formação Segundo O Modelo De Kirkpatrick*. Dissertação De Mestrado, Universidade De Lisboa. Instituto Superior De Economia E Gestão. Repositório Da Universidade De Lisboa. <https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/14473/1/DM-ARCB-2017.pdf>

Barbosa, M. (2009). *A Motivação Dos Candidatos À Força Aérea Portuguesa: Adaptação E Validação De Um Instrumento*. Dissertação de Mestrado, ISCTE-IUL, Lisboa. Repositório ISCTE. [https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/1868/1/TESE\\_MARTA%20BARBOSA.pdf](https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/1868/1/TESE_MARTA%20BARBOSA.pdf)

Barros, R. (2016). Diversificação, Massificação E Esvaziamento Da Oferta De Educação E Formação De Adultos (EFA) Em Portugal: Algumas Reflexões E Inquietações. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, vol. 50(1), pp. 13-36.

Baumeister, F., & Leary, R. (1995). The Need To Belong: Desire For Interpersonal Attachments As A Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin*, vol. 117(3), pp. 497-529.

Bhatti, M. A., & Kaur, S. (2010). The Role Of Individual And Training Design Factors On Training Transfer. *Journal of European Industrial Training*, vol. 34(7), pp. 656-672

Boeree, G. (2006). Abraham Maslow. *Personality theories*, pp. 1-11.

Bohrer, S. (1981). *Motivação: Abordagem Crítica Da Teoria De Maslow Pela Propaganda*. *Revista de Administração de Empresas*, vol. 21, pp. 43-47.

Brophy, J. (1983). Conceptualizing Student Motivation. *Educational Psychologist*, vol. 18, pp. 200-215.

Bueno, M. (2002). As Teorias De Motivação Humana E Sua Contribuição Para A Empresa Humanizada: Um Tributo A Abraham Maslow. *Revista do Centro de Ensino Superior de Catalão*, vol. 6.

Caetano, A. (2007). *Avaliação Da Formação – Estudo Em Organizações Portuguesas*. Lisboa: Livros Horizonte.

Caetano, A. P. (2004). *A Complexidade Dos Processos De Formação E A Mudança Dos Professores. Um Estudo Comparativo Entre Situações De Formação Pela Investigação- Acção*. Porto: Porto Editora.

Cardoso, R., & Bzuneck, A. (2004). Motivação No Ensino Superior: Metas De Realização E Estratégias De Aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, vol. 8, pp. 145-155.

Casqueiro, C. J. (1999). *O Sistema De Formação Profissional Em Portugal*. In *O Sistema de Formação Profissional em Portugal*. CEDEFOP – Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional Europe 123, GR-57001 Thessaloniki, Pylea.

Chiavenato (1999). *Gestão De Pessoas: O Novo Papel Dos Recursos Humanos Nas Organizações*. Rio de Janeiro, Manole.

Costa, A. (2011). *A Avaliação Da Formação : Uma Questão Motivacional?*. Dissertação De Mestrado. Universidade Técnica De Lisboa. Instituto Superior De Economia E Gestão. Repositório da Universidade de Lisboa.

<https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/4285/1/DM-ARNLC-2011.pdf>

Costa, F. (1984). O que é um ensino eficaz das actividades físicas no meio escolar?. *Horizonte*, vol. 1(1), pp. 22-26.

Cruz, J. (1998). *A Formação Profissional Em Portugal: Do levantamento de necessidades à avaliação*. Lisboa, Edições Sílabo.

Cunha, P., Rego, A., Cunha, C., & Cardoso, C. (2007). *Manual de comportamento organizacional e gestão*. 6ª Edição, Lisboa: Editora RH.

Dahlya, S., & Jha, A. (2011). Review of Training Evaluation. *International Journal of Computer Science and Communication*, vol. 2, pp. 11-16.

Deci, E.L. (1971). The Effects Of Externally Mediated Rewards On Intrinsic Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 18, pp. 105-115.

Deci, E.L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation And Self-Determination In Human Behavior*. New York. Plenum Press.

Deci, E.L. & Ryan, R. M. (2000). The "What" And "Why" Of Goal Pursuits: Human Needs And Self-Determination Of Behavior. *Psychological Inquiry*, vol. 11(4), pp. 227-268.

Decreto- Lei nº7/2009 de 12 de fevereiro. Diário da República n.º 30/2009 – I Série de 2009-02-12, páginas 926 – 1029. Lisboa: Assembleia Geral

Decreto-Lei nº396/2007 de 31 de dezembro, alterado e republicado pelo Decreto-Lei nº14/2017 de 26 de janeiro. Diário da República nº 19/2017 – I Série de 2017-01-26, páginas 508 – 518. Lisboa: Trabalho, Solidariedade e Segurança Social

Descy, P. & Tessaring, M. (2007). Combater A Exclusão Do Mercado De Trabalho: É A Formação Eficaz?. *Revista Europeia de Formação Profissional*, vol. 41 (2), pp.72-93.

Direção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho e para a Escola de Negócios e Administração (2015). Consultado em 13 nov. 2021. Disponível em: <https://www.dgert.gov.pt/enquadramento-da-formacao-profissional>

Direção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho e para a Escola de Negócios e Administração (2019). Consultado em 20 nov. 2021. Disponível em: <https://www.dgert.gov.pt/modalidades-de-formacao-profissional>

Direção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho. (2021). <https://www.dgert.gov.pt>

Duke, P. (2017). *How To Evaluate Training: Using The Kirkpatrick Model*. Professional Safety, vol. 62(8), pp. 20.

Eseryel, D. (2002). Approaches To Evaluation Of Training: Theory & Practice. *Journal of Educational Technology & Society*, vol. 5(2), pp. 93-98.

Fernando, F. & Sousa, F.C. (1997). Aferição Do Teste WPI (Work Preference Inventory), De T. Amabile, Em Meio Militar. *Revista de Psicologia Militar*, vol. 10, pp.173-190.

Fialho, J., Silva, C. A., & Saragoça, J. (2013). *Formação Profissional-Práticas Organizacionais, Políticas Públicas E Estratégias De Ação*. Lisboa: Edições Sílabo.

Figueira, M. (2003). *O Valor Do E-Learning*. Porto: Sociedade Portuguesa de Inovação Consultadoria Empresarial e Fomento da Inovação, S.A.

Garrido, I (1990). *Motivacion, Emocion Y Accion Educativa*. Em: Mayor, L. & Tortosa, F. (Ed) *Âmbitos de aplicacion de la psicologia motivacional*. Bilbao: Desclee de Brower, pp. 284-343.

Gondim, G. & Silva, N. (2004). *Motivação No Trabalho*. In J. C. Zanelli, J. E. Borges-Andrade & A. V. B. Bastos (Orgs.), *Psicologia, organizações e trabalho*. Porto Alegre.

Gondim, S. Silva, N. (2004). *Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil. Motivação No Trabalho*, vol. 4 pp 173-202 . Porto Alegre.

GOODE, Willian J.; HATT, Paul K. (1972) *Métodos Em Pesquisa Social*. São Paulo, Nacional.

Gouveia, J. (2005). *Manual de Avaliação da Formação*. Porto: AEP.

Bzuneck, A., & Guimarães, R. (2007). *Estilos De Professores Na Promoção Da Motivação Intrínseca: Reformulação E Validação De Instrumento*. *Psicologia: Teoria E Pesquisa*, Vol. 23, Pp 415-421.

Guimarães, R., & Boruchovitch, E. (2004). O Estilo Motivacional Do Professor E A Motivação Intrínseca Dos Estudantes: Uma Perspectiva Da Teoria Da Autodeterminação. *Psicologia: reflexão e crítica*, vol. 17(2), pp. 143-150.

Gunderman, B., & Chan, S. (2015). Kirkpatrick's Evaluation of Educational Programs and its Relevance to Academic Radiology. *Academic Radiology*, vol. 22, pp. 1323-1325.

HUERTAS, J. A. (2001) *Motivación: Querer Aprender*. Buenos Aires.

Instituto do Emprego e Formação Profissional (2021). *Formação*. Consultado em 18 nov. 2021. Disponível em: <https://www.iefp.pt/formacao>

Instituto do Emprego e Formação Profissional (2021). *História do Instituto de Emprego e Formação Profissional*. Consultado em 18 nov. 2021. Disponível em: <https://www.iefp.pt/historia>

Instituto do Emprego e Formação Profissional (2021). *Modalidade De Formação*. Consultado em 22 nov. 2021. Disponível em: <https://www.iefp.pt/modalidades-de-formacao?tab=collapse37>

Instituto do Emprego e Formação Profissional (2021). *Ficha Síntese – Modalidade De Formação*. Consultado em 22 nov. 2021. Disponível em: <https://www.iefp.pt/modalidades-de-formacao?tab=collapse34>

Instituto do Emprego e Formação Profissional. (2021). *Centros de Emprego - Estatísticas Mensais*. Lisboa, Portugal: IEFP

Instituto do Emprego e Formação Profissional. (2021). *Vida Ativa Emprego Qualifica Desempregados*. Consultado em 22 nov 2021. Disponível em <https://www.iefp.pt>

Instituto do Emprego e Formação Profissional. (2022). *Avaliação Ação Formação Profissional Online*. (uso interno)

Jackson, C. W. (2020). *Curricular Influence On Professional Formation In Physical Therapy Students*. Abilene Christian University Digital.

Kirkpatrick, D. (1979). Techniques for Evaluating Training Programs. *Training and Development Journal*, pp. 78-92.

Kirkpatrick, S., Gelatt, D., & Vecchi, P. (1983). Optimization by simulated annealing. *Science*, vol. 220(4598), pp. 671-680.

Lagarto, J. (1994). *Formação profissional à distância*. Tese de Mestrado em Comunicação Educacional Multimédia, Lisboa, Universidade Aberta / Instituto do Emprego e Formação Profissional.

Leão, M. (2011). A (Des) Motivação Extrínseca No Contexto Escolar: Análise De Um Estudo De Caso. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, vol. 6(1), pp. 116-134.

Lens, W. (1994). *Motivation and learning*. Em: Husen, T. e Postlethwaite, T. N. (Orgs.) *The international encyclopedia of education*, vol. 7, pp. 3936-3942.

Lima, S. (2000). *Motivação Em Sala De Aula: A Mola Propulsora Da Aprendizagem*. Leituras de psicologia para formação de professores. Petrópolis: Vozes, pp.148-160.

Lopes, L., Bidarra, M. & Barreira, M. (2016). Perceção da Transferência das Aprendizagens em Educação e Formação para Adultos: Um Estudo num Centro de Emprego e Formação Profissional. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, vol. 50(1), pp. 97-116.

Lourenço, M. (2015). *A Importância da Formação Profissional enquanto Investimento em Capital Humano*. Dissertação de Mestrado - Relatório de Estágio. Universidade de Coimbra. Repositório Universidade de Coimbra. <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/29695/1/Relatório%20de%20Estágio%20-%20A%20Importância%20da%20Formação%20Profissional%20enquanto%20Investimento%20em%20Capital%20Humano%20-%202015.pdf>



Machado, A., Guimarães, R., & Bzuneck, A. (2006). Estilo Motivacional Do Professor E A Motivação Extrínseca Dos Estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, 27(1), 03-13.

Machado, S. (2010). *A Formação Profissional no Contexto Empresarial: Proposta de um Sistema de E-Learning* (Master's thesis, Instituto Universitário de Lisboa). Disponível em: [https://repositorio.iscteuiul.pt/bitstream/10071/3878/1/Mestrado.pdf?fbclid=IwAR1SSX9VTRJZ6RWFkqKL7XAHZcObtsk7OP9rIYGTd5a2MGQyUx\\_dXL6inkY](https://repositorio.iscteuiul.pt/bitstream/10071/3878/1/Mestrado.pdf?fbclid=IwAR1SSX9VTRJZ6RWFkqKL7XAHZcObtsk7OP9rIYGTd5a2MGQyUx_dXL6inkY)

Martinelli, C., & Sassi, G. (2010). Relações Entre Autoeficácia E Motivação Acadêmica. *Psicologia: ciência e profissão*, vol. 30, pp. 780-791.

Más, L. (2005). Motivación Laboral Y Gestión De Recursos Humanos En La Teoría De Frederick Herzberg. *Gestión en el tercer milenio*, vol. 8(15), pp.25-36.

MAZZOTTI, A (2006). Usos E Abusos Dos Estudos De Caso. *Cadernos de Pesquisa*, vol. 36(129), set./dez.

Meignant, A. (1999). *A Gestão Da Formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote.

Melo, C. (2006). *O Impacto Da Formação Profissional Em Alternância Na Motivação E Nas Expectativas Dos Jovens*. Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Lisboa.

Mendes, S. (2008). *Avaliação Da Formação: Uma Constante Necessária*. Disponível em: [http://www.sinfic.pt/SinficWeb/displayconteudo.do?numero=24933&fbclid=IwAR2-nJUMnyFqyxidEKfmwV1tynMI5vnISNVWkKhWdKq4gchlvAe\\_r9tnFPs](http://www.sinfic.pt/SinficWeb/displayconteudo.do?numero=24933&fbclid=IwAR2-nJUMnyFqyxidEKfmwV1tynMI5vnISNVWkKhWdKq4gchlvAe_r9tnFPs)

Neves, C. & Boruchovitch E. (2004). A Motivação De Alunos No Contexto Da Progressão Continuada. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, vol.20(1), pp.77-85.

Neves, J. (2003). Formação Profissional: Novas Formas De Actividade E Implicações Na Concepção De Modelos De Intervenção Formativa. *Recursos Humanos Magazine*, vol. 25, pp.30-37.

Noe, A. (2010). *Employee Training And Development*. New York: McGraw- Hill/Irwin.

Peretti, M. (1997). *Ressources Humaines*. Lisboa: Edições Sílabo.

Pestana, M. H. & Gageiro, J. N. (2008). *Análise De Dados Para Ciências Sociais. A complementaridade do SPSS, 5ª edição revista e corrigida*. Lisboa, Edições Sílabo, pp. 527-528.

Pintrich, P. (2003). A Motivational Science Perspective On The Role Of Student Motivation In Learning And Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, vol. 95, pp. 667-686.

Pintrich, P., & Schunk, D. (2002). *Motivation In Education: Theory, Research, And Applications*. Upper Saddle, NJ: Prentice-Hall, Inc.

Portaria n.º 203/2013 de 17 de Junho. Diário da República, 1.a série—N.o 114—17 de junho de 2013. Ministério da Economia e do Emprego. Lisboa

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual De Investigação Em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rama, D. V., & Nagurvali, S. (2012). Evaluating Training & Development Effectiveness - A Measurement Model. *Asian Journal of Management Research*, vol. 2(1).

Regulamento Específico – 4º Revisão/2018 Vida Ativa Emprego Qualifica Desempregados. (2018). Instituto do Emprego e Formação Profissional.

Ribeiro, F. (2011). Motivação E Aprendizagem Em Contexto Escolar. *Profforma*, vol. 3, pp. 1-5.

Ribeiro, M. Prasniski, M. Gallon, M. Santos, B. (2016). Ocorrência De Motivação Intrínseca E Extrínseca Na Escola. *Revista Thema*, vol. 13(2), pp. 54-67.

Rigby, S. Deci, L. Patrick, C. & Ryan, M. (1992). Beyond The Intrinsic-Extrinsic Dichotomy: Self-Determination In Motivation And Learning. *Motivation and emotion*, vol. 16(3), pp. 165-185.

Rodrigues, A., Neto, T., & Gonçalves, C. (2014). As Influências Na Motivação Para O Trabalho Em Ambientes Com Metas E Recompensas: Um Estudo No Setor Público. *Revista de Administração Pública*, vol. 48, 253-273.

Ryan, M., & Deci, L. (2000). Intrinsic And Extrinsic Motivations: Classic Definitions And New Directions. *Contemporary educational psychology*, vol. 25(1), pp. 54-67.

Ryan, M., Stiller, J., & Lynch (1991). *Representations Of Teachers, Parents And Friends As Predictors Of School Related Functioning*. Unpublished manuscript, University of Rochester.

Sahinidis, G., & Bouris, J. (2008). Employee Perceived Training Effectiveness Relationship To Employee Attitudes. *Journal of European Industrial Training*, vol. 32. pp. 63-76.

Santos, Arnaldo (2002). "À Conversa Com...". *Revista Nova Formação*, vol. 0, pp.26-28.

Sequeira, A. (2021). *O Essencial Da Transferência: Uma Nova (Re) Visão Dos Preditores Da Transferência Da Formação*. Tese de Doutoramento, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. Repositório da Universidade de Lisboa.

Shenge, N. A. (2014). Training Evaluation, Benefits, And Issues. *IFE Psychologia: An International Journal*, vol. 22(1), pp. 50-58.

Silva, A., Wolf, L., Costa, C., Costa, S. & Magro, T. (2006). *Motivação No Trabalho*. Instituto de Educação e Psicologia: Universidade do Minho.

Silva, I. (2015). *Reinserção Profissional De Desempregados: O Papel Da Formação Profissional Na Reinserção De Desempregados No Mercado De Trabalho*. Dissertação de Mestrado Instituto Politécnico de Setúbal. Repositório Comum.

<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10517/1/Dissertação%20PDF.pdf>

Silva, M. (2015). *Reinserção Profissional De Desempregados: O Papel Da Formação Profissional Na Reinserção De Desempregados No Mercado De Trabalho*. Dissertação de Mestrado Escola Superior de Ciências Empresariais, Setúbal. Repositório Comum.

<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10517/1/Dissertação%20PDF.pdf>

Simpson, W. (1993). A Motivação Profissional. *Avaliação Psicológica*, vol. 13, pp. 297-305.

Skinner, F.(1974). *Sobre O Behaviorismo*. São Paulo: Cultrix.

- Sousa, M., Duarte, T., Sanches, P. & Gomes, J. (2006). *Gestão De Recursos*. Lidel.
- Stokking, M. (1996). Levels Of Evaluation: Kirkpatrick, Kaufman, Keller And Beyond. *Human resource development quarterly*, vol. 7(2), pp. 179-183.
- Tamkin, P., Yarnall, J. & Kerrin, M. (2002). *Kirkpatrick And Beyond: A Review Of Models Of Training Evaluation*. Brighton, England: Institute For Employment Studies.
- Tamkin, P., Yarnall, J. & Kerrin, M. (2002). *Kirkpatrick And Beyond: A Review Of Models Of Training Evaluation*. Great Britain: The institute for employment studies.
- Tapia, A. (1997). *Motivar Para El Aprendizagem*. Teoria Y Estrategias. Barcelona: Edebé
- Tapia, M. (2001). Measuring Emotional Intelligence. *Psychological Reports*, 88(2), 353-364.
- Vallerand, J. & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, Extrinsic And Amotivational Styles As Predictors Of Behavior: A Prospective Study. *Journal of Personality*, vol.60 (3), pp. 600-620.
- Velada, R. (2007). *Avaliação Da Eficácia Da Formação Profissional: Factores Que Afectam A Transferência Da Formação Para O Local De Trabalho*. Lisboa: Iscte.
- Velada, R., & Caetano, A. (2007). *Motivação Para Transferir A Formação Para O Local De Trabalho*. In A. Caetano (Coord.), *Avaliação da Formação: Estudos em Organizações Portuguesas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Winfrey, E.C. (1999). *Kirkpatrick's Four Levels Of Evaluation*. In B. Hoffman (Ed.), *Encyclopedia Of Educational Technology*.
- XXI Governo – República Portuguesa. (2021). Programa Nacional de Reformas 2016-2022. Consultado em 22 nov 2021. Disponível em:  
<https://www.portugal.gov.pt/pt/gc21/governo/programa/programa-nacional-de-reformas.aspx>

# APÊNDICES

## Apêndice nº1: Questionário- Formação Profissional e Motivação



### Informação: Questionário- Formação Profissional e Motivação

Sou aluna do Mestrado de Gestão com especialização em Recursos Humanos na Universidade de Évora e, no âmbito de trabalho final de curso, estou a realizar uma investigação sobre **“A Influência da Motivação na Eficácia da Formação Profissional: Estudo de Caso no Serviço de Emprego e Formação Profissional de Ponte de Sor”**. Esta problematização surge para perceber o impacto que a motivação (intrínseca e extrínseca) pode ter na formação profissional. Com o resultado deste estudo, procura-se contribuir para clarificar e esclarecer os Gestores de Recursos Humanos e todos os profissionais ligados à formação profissional, sobre a importância e o impacto que a motivação tem na mesma.

### Instruções

Peço-lhe que responda a cada uma das questões que se seguem, assinalando a sua resposta conforme as indicações que lhe são fornecidas ao longo do questionário. A sua colaboração é fundamental, para a conclusão do meu trabalho e conseqüentemente do Mestrado, pelo que agradeço a sua participação.

Garanto o total anonimato do inqueridos e da informação prestada e asseguro também que os dados recolhidos neste questionário se destinam apenas à elaboração da referida investigação científica.

Para alguma questão ou dúvida: [diananunesa@hotmail.com](mailto:diananunesa@hotmail.com)

**Obrigada pela sua colaboração!**

## Questionário Formação Profissional e Motivação

1. Qual a sua idade? \_\_\_\_ anos

2. Género?

Feminino

Masculino

Outro

3. Qual a sua nacionalidade? \_\_\_\_\_

4. Qual o seu nível de escolaridade?

Sem escolaridade

Inferior ao 1º Ciclo do Ensino Básico

1º Ciclo do Ensino Básico (4ª Classe)

- 2º Ciclo do Ensino Básico (6º ano)
- 3º Ciclo do Ensino Básico (9º ano)
- Ensino Secundário (12º ano)
- Bacharelato
- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento

**5. Componente base de formação em que se insere a UFCD?**

- FS/FB – Sociocultural ou de base
- FC – Científica
- FT – Tecnológica

**6. Duração da ação de formação?**

- 25h
- 50h

**7. Iniciativa para a ação de formação?**

- Iniciativa própria
- Iniciativa por parte do Centro de Emprego e Formação Profissional de Ponte de Sor
- Outra – Qual? \_\_\_\_\_

**8. Regime de formação?**

- Formação Presencial
- Formação Online
- Outro – Qual? \_\_\_\_\_

**9. Em baixo são apresentados um conjunto de itens relacionados com a avaliação da formação. Diga qual é o seu grau do seu entendimento para cada um deles. (Assinale a sua resposta utilizando a seguinte escala: 1- Fraco; 2-Razoável; 3-Bom; 4-Muito Bom)**

<b>9.1</b>	Conhecimento prévio dos objetivos da ação.	1	2	3	4
<b>9.2</b>	Duração da ação.	1	2	3	4
<b>9.3</b>	Desempenho do Formador.	1	2	3	4
<b>9.4</b>	Formação adequada às minhas necessidades.	1	2	3	4
<b>9.5</b>	Conhecimentos adquiridos.	1	2	3	4
<b>9.6</b>	Utilidade dos conhecimentos no desempenho das minhas tarefas.	1	2	3	4
<b>9.7</b>	Utilização de dinâmicas pedagógicas.	1	2	3	4
<b>9.8</b>	Clareza dos conteúdos.	1	2	3	4
<b>9.9</b>	Recursos Didáticos utilizados.	1	2	3	4

9.10	Espaço físico/online do curso (localização, zona, espaço, acessos).	1	2	3	4
9.11	Avaliação Global do Curso.	1	2	3	4

**10. Em baixo são apresentados um conjunto de itens relacionados com a motivação na formação e as consequências destas no mercado de trabalho, ou seja, a percepção face à utilidade da formação. Diga qual é o seu grau do seu entendimento para cada um deles. (Assinale a sua resposta utilizando a seguinte escala: 1- Discordo totalmente; 2-Discordo; 3-Concordo em parte; 4-Concordo totalmente)**

10.1	Gosto de resolver problemas que são completamente novos para mim.	1	2	3	4
10.2	Gosto de resolver problemas complexos.	1	2	3	4
10.3	O que mais me motiva é o dinheiro que posso vir a ganhar.	1	2	3	4
10.4	Sou muito motivado/a pelo reconhecimento que posso obter de outras pessoas.	1	2	3	4
10.5	Quanta mais difícil é o problema, mais eu gosto de tentar resolvê-lo.	1	2	3	4
10.6	Gosto que a formação me dê oportunidade de aumentar os meus conhecimentos e competências.	1	2	3	4
10.7	Raramente penso em recompensas e promoções.	1	2	3	4
10.8	A curiosidade é a força condutora que está por trás de tudo aquilo que faço.	1	2	3	4
10.9	Estou muito focado/a nos objetivos de recompensa que tenho para mim próprio/a.	1	2	3	4
10.10	Gostaria de descobrir o quanto bom/boa consigo ser no meu trabalho.	1	2	3	4
10.11	Para mim, sucesso significa fazer melhor do que as outras pessoas.	1	2	3	4
10.12	Prefiro descobrir as coisas por mim próprio/a.	1	2	3	4
10.13	Tenho de sentir que recebo algo por aquilo que faço.	1	2	3	4
10.14	O mais importante é gostar daquilo que faço.	1	2	3	4
10.15	Desde que possa fazer o que gosto, não estou preocupado/a com aquilo que possa receber.	1	2	3	4
10.16	É importante para mim ter a possibilidade de expressar as minhas opiniões.	1	2	3	4
10.17	Prefiro trabalhar naquilo que faço bem, do que trabalhar naquilo que ultrapassa as minhas capacidades.	1	2	3	4
10.18	Acredito que não vale a pena fazer um bom trabalho se ninguém o reconhecer.	1	2	3	4
10.19	Não importa o resultado de um trabalho já fico satisfeito/a se sentir que ganhei alguma experiência nova.	1	2	3	4



<b>10.20</b>	É importante para mim ser capaz de fazer tudo aquilo que mais gosto.	1	2	3	4
<b>10.21</b>	Preocupo-me mais com aquilo que faço do que com aquilo que recebo.	1	2	3	4
<b>10.22</b>	Gosto de tarefas relativamente simples e bem definidas.	1	2	3	4
<b>10.23</b>	Não me preocupa muito com o que os outros pensam daquilo que faço.	1	2	3	4
<b>10.24</b>	Para mim são muito claros os meus objetivos de carreira.	1	2	3	4
<b>10.25</b>	Frequentar ações de formação é importante para a minha motivação profissional.	1	2	3	4
<b>10.26</b>	As ações de formação podem permitir o desenvolvimento dos meus objetivos profissionais.	1	2	3	4