



MESTRADO EM GESTÃO DO POTENCIAL HUMANO

**Análise do papel moderador da motivação na relação existente
entre a formação e o desenvolvimento de carreira:
setor público *versus* setor privado**

Joana Carolina Rodrigues Aires

Junho, 2021

Joana Carolina Rodrigues Aires

**Análise do papel moderador da motivação na relação existente
entre a formação e o desenvolvimento de carreira:
setor público *versus* setor privado**

Dissertação apresentada ao Instituto Superior de
Gestão como requisito parcial para a obtenção do grau
de Mestre em Gestão do Potencial Humano.

Orientador: Professora Doutora Rosa Isabel Rodrigues

Junho, 2021

AGRADECIMENTOS

A realização desta dissertação de mestrado só foi possível graças àqueles que me acompanharam ao longo desta caminhada.

Em primeiro lugar agradeço à minha família, em especial à minha mãe e ao meu irmão, pela paciência, dedicação e por me apoiarem em todas as minhas decisões. Agradeço, ainda, por estarem sempre presentes nos momentos mais difíceis, porque sem vocês este caminho não era teria sido possível. Muito obrigada, gosto muito de vocês!

Um agradecimento especial ao meu namorado, pela ajuda que me deu ao longo deste percurso, por estar sempre do meu lado e me reconfortar nos dias menos bons.

Também quero agradecer aos meus amigos pelos momentos de alegria e boa disposição, por todos os cafés que tomámos juntos e que me foram dando força para continuar.

À minha orientadora, Prof.^a Doutora Rosa Isabel Rodrigues, pela sua disponibilidade, rigor, dedicação e pelos conhecimentos que foram fundamentais para a realização deste trabalho. Também agradeço pelo carinho que me deu ao longo desta jornada.

Agradeço, ainda, a todos os que contribuíram para que esta dissertação fosse possível, em particular, a todas as pessoas que gentilmente me cederam um pouco do seu tempo e tiveram paciência para responder ao meu questionário.

RESUMO

A competitividade, a incerteza e os desafios que caracterizam o atual mercado de trabalho têm incentivado as organizações a investir em ações de formação que permitam fortalecer os conhecimentos e as competências dos seus colaboradores. Porém, verifica-se que para este processo ser bem-sucedido é fundamental que os mesmos estejam motivados para desenvolverem o seu potencial e progredirem na carreira de acordo com os seus objetivos pessoais e profissionais.

O presente estudo insere-se neste contexto e pretende analisar o impacto da formação no desenvolvimento de carreira e o papel moderador da motivação na relação que ocorre entre as duas variáveis.

A amostra é constituída por 391 participantes, com idades compreendidas entre os 19 e os 65 anos, que desempenham funções no setor público e no setor privado. Para a recolha de dados, foram usados os seguintes instrumentos: Questionário de transferência da aprendizagem na formação profissional, Questionário de desenvolvimento de carreira e o Questionário de motivação de McClelland.

Os resultados obtidos permitem-nos constatar que isoladamente a formação e a motivação têm um impacto significativamente positivo no desenvolvimento de carreira, mas quando se encontram em interação não existe efeito moderador.

Verificou-se ainda, que existem diferenças significativas entre o setor público e o setor privado no que diz respeito à motivação para o poder, ao desenvolvimento de carreira e à transferência da formação para o local de trabalho.

Palavras-chaves: Motivação, Formação, Desenvolvimento de Carreira, Setor público, Setor privado.

ABSTRACT

Competitiveness, uncertainty, and challenges that characterize the current job market have encouraged organizations to invest in training actions that allow to strengthen the knowledge and skills of its employees. However, it turns out that for this process to be successful it is essential that they are motivated to develop their potential and progress in their careers according their personal and professional goals.

The present study fits in this context and intends to analyze the impact of training in career development and the moderating role of motivation in the relationship that occurs between two variables.

The sample consists of 391 participants, aged between 19 and 65 years old, who perform functions in the public and private sectors. For data collection, the following instruments were used: Learning Transfer System Inventory, Career growth questionnaire and Motivation McClelland's questionnaire.

The results obtained allow us to see that training and motivation alone have a significantly positive impact on career development, but when they are in interaction there is no moderating effect.

It was also found that there are differences between the public sector and the private sector in terms of motivation for power, career development and transfer of training to the workplace.

Keywords: Motivation, Training, Career Development, Public sector, Private sector.

ÍNDICE

ÍNDICE DE FIGURAS	viii
ÍNDICE DE TABELAS	ix
LISTA DE SIGLAS, ACRÓNIMOS E ABREVIATURAS	x
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1. FORMAÇÃO PROFISSIONAL	4
1.1.Importância da formação profissional em contexto organizacional	4
1.2.Modalidades de formação	5
1.3.Métodos de formação	6
1.4.Ciclo da formação	7
1.5.Modelos de avaliação da formação	10
1.5.1. Modelo de Kirkpatrick	11
1.5.2. Modelo de Brinkerhoff	12
1.5.3. Modelo de Alain Meignant	13
1.5.4. Modelo de Jack Phillips	14
1.6.Transferência da formação	14
1.6.1. Motivação para transferir a formação para o local de trabalho	15
1.6.2. <i>Design</i> de transferência	16
1.6.3. <i>Feedback</i> do desempenho	17
1.6.4. Retenção da formação	17
CAPÍTULO 2. DESENVOLVIMENTO DE CARREIRA	18
2.1.Objetivos de progressão de carreira	19
2.2.Capacidade de desenvolvimento profissional	20
2.3.Rapidez de promoção	21
2.4.Aumento da remuneração	22
CAPÍTULO 3. MOTIVAÇÃO	25
3.1. Motivação intrínseca <i>versus</i> motivação extrínseca	26
3.2.Teorias da motivação	27

3.2.1. Teoria da hierárquica das necessidades de Maslow	28
3.2.2. Teoria das necessidades de McClelland	30
3.1.3. Teoria bifatorial de Herzberg	31
3.1.4. Teoria do <i>work design</i> de Hackman e Oldham	32
3.1.5. Teoria da equidade de Adams	35
3.1.6. Teoria das expectativas de Vroom	36
3.1.7. Teoria da definição de objetivos de Locke e Latham	38
CAPÍTULO 4. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO	40
4.1. Objetivos do estudo	40
4.1.1. Objetivo geral	40
4.1.2. Objetivos específicos	40
4.2. Metodologia	40
4.2.1. Hipóteses de estudo	41
4.2.2. Modelo concetual	41
4.3. Participantes	41
4.4. Instrumentos	43
4.4.1. Questionário de transferência da aprendizagem na formação profissional	43
4.4.2. Questionário de desenvolvimento de carreira	44
4.4.3. Questionário de motivação de McClelland	44
4.4.4. Questionário sociodemográfico.....	45
4.5. Procedimento	45
CAPÍTULO 5. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	46
5.1. Análise das propriedades psicométricas	46
5.1.1. Validade de constructo	46
Questionário de transferência da aprendizagem na formação profissional	47
Questionário de desenvolvimento de carreira	47
Questionário de motivação de McClelland	47
5.1.2. Fiabilidade	48
5.1.3. Comparação de médias em função das variáveis sociodemográficas	48
5.1.4. Análise de correlações	52
5.1.5. Regressão linear	52

5.1.6. Moderação.....	53
CAPÍTULO 6. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	55
6.1. Contributos teóricos e práticos	60
6.2. Limitações e estudos futuros	60
CONCLUSÃO	62
REFERÊNCIAS	64
ANEXOS	83
Anexo 1. Questionário de transferência da aprendizagem na formação profissional	85
Anexo 2. Questionário de desenvolvimento de carreira	87
Anexo 3. Questionário de motivação de McClelland	89
Anexo 4. Questionário sociodemográfico	92
Anexo 5. Tabelas resultantes da análise estatística	94
Tabela A. Matriz fatorial do Questionário de transferência da aprendizagem na formação profissional	95
Tabela B. Matriz fatorial do Questionário de desenvolvimento de carreira	96
Tabela C. Matriz fatorial do Questionário de motivação de McClelland ...	97
Tabela D. Comparação de médias em função da faixa etária	98
Tabela E. Comparação de médias em função do nível de escolaridade dos participantes dos participantes	99
Tabela F. Comparação de médias em função da área de formação dos participantes	100
Tabela G. Comparação de médias de acordo com a antiguidade na função	101
Tabela H. Comparação de médias em função do regime de trabalho	102
Tabela I. Comparação de médias em função do tipo de contrato de trabalho	102

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.	Modalidades de formação	5
Figura 2.	Ciclo da formação	8
Figura 3.	Levantamento das necessidades de formação	8
Figura 4.	Níveis de avaliação do Modelo de Kirkpatrick	11
Figura 5.	Fases do Modelo de Brinkerhoff	12
Figura 6.	Modelo de desenvolvimento profissional	21
Figura 7.	Etapas do ciclo motivacional na satisfação de uma necessidade	26
Figura 8.	Pirâmide da hierarquia das necessidades de Maslow	28
Figura 9.	Modelo das características da função	33
Figura 10.	Fórmula do Potencial Motivador da Função	34
Figura 11.	Teoria das expectativas de Vroom	36
Figura 12.	Equação da teoria das expectativas de Vroom	37
Figura 13.	Teoria da definição de objetivos de Locke e Latham	38
Figura 14.	Modelo concetual	41
Figura 15.	Efeito moderador da motivação na relação existente entre a formação profissional e o desenvolvimento de carreira	53

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1.	Teorias da motivação	28
Tabela 2.	Caracterização das necessidades de afiliação, poder e realização.....	31
Tabela 3.	Fatores higiénicos e motivacionais	32
Tabela 4.	Tradução matemática da teoria da equidade	36
Tabela 5.	Caracterização dos participantes	42
Tabela 6.	Coeficientes de alfa de <i>Cronbach</i>	48
Tabela 7.	Estatística descritiva das variáveis em estudo.....	49
Tabela 8.	Comparação de médias em função do género dos participantes	50
Tabela 9.	Comparação de médias em função do setor onde os participantes trabalham	52
Tabela 10.	Associação entre a formação profissional, o desenvolvimento de carreira e a motivação	52
Tabela 11.	Impacto da formação profissional no desenvolvimento de carreira	53
Tabela 12.	Moderação da motivação na relação existente entre a formação profissional e o desenvolvimento de carreira	54

LISTA DE SIGLAS, ACRÓNIMOS E ABREVIATURAS

- ACP - Análise de componentes principais
- DGS - Direção-Geral de Saúde
- KMO - *Kaiser-Meyer-Olkin*
- LTSI - *Learning Transfer System Inventory*
- PMF - Potencial Motivador da Função
- RH - Recursos Humanos
- ROI - *Return On Investment*
- SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences*

INTRODUÇÃO

Atualmente, as organizações atravessam inúmeras mudanças, o que implica novas formas de gerir as competências dos seus recursos humanos (RH) para que consigam alcançar os objetivos organizacionais e fazer a diferença no mercado de trabalho, cada vez mais desafiante e competitivo (Chiavenato, 2019).

Neste âmbito é fundamental investir em ações de formação que tragam benefícios tanto para o colaborador, como para a organização e que permitam aumentar a performance individual e, conseqüentemente, a eficiência organizacional (Cascio, 2019). Konadi (2020) acrescenta que a formação profissional se tornou uma ferramenta essencial para promover a aprendizagem contínua e impulsionar o desenvolvimento de carreira. Porém, verifica-se que os modelos de carreira dependem, em larga medida, do setor de atividade e da dimensão da organização, pelo que a comparação do setor público com o setor privado é uma tarefa bastante complexa (Marry & Pochic, 2017).

Independentemente do setor onde os colaboradores desempenham as suas funções (público *versus* privado), é importante salientar que para a progressão da carreira ser bem-sucedida é necessário que os mesmos estejam preparados e motivados para aceitar novos desafios. Acima de tudo, é fundamental que estejam conscientes de que se os conhecimentos adquiridos durante as ações de formação não forem transferidos para o local de trabalho, os RH, materiais e financeiros investidos nas mesmas terão sido em vão (Ali et al., 2019).

Okolie e colaboradores (2020), adicionam que o diferencial competitivo de qualquer organização depende da quantidade e qualidade das competências dos seus colaboradores e da sua motivação para ajudar a alcançar as metas organizacionais. Quando os colaboradores se encontram motivados têm tendência para definir novos objetivos de carreira e trabalhar no sentido de os alcançar, pelo que fazem um esforço adicional para adquirir conhecimentos que incrementem o seu desempenho (Kanfer et al., 2017). Verifica-se, ainda que os trabalhadores que apresentam elevados níveis de motivação, sentem-se mais satisfeitos com as funções que desempenham e, como tal, são mais produtivos e eficientes (Onoja, 2020).

Para melhor compreender a forma como a formação profissional e a motivação influenciam o desenvolvimento de carreira foi formulada a seguinte pergunta de partida: *Em que medida a motivação modera a relação que existe entre a formação profissional e o desenvolvimento de carreira dos colaboradores do setor público e do setor privado?*

A presente investigação recai sobre esta questão e pretende analisar o papel moderador da motivação na relação existente entre a formação profissional e o desenvolvimento de carreira, através da comparação entre o setor público e o setor privado.

Em termos estruturais, esta dissertação encontra-se organizada em seis capítulos, sendo os três primeiros dedicados à revisão de literatura e os restantes à apresentação e discussão dos dados resultantes do estudo empírico.

O primeiro capítulo é dedicado à formação profissional onde se aborda a sua importância em contexto organizacional, bem com as diferentes modalidades, métodos e etapas do processo formativo. Serão, ainda, descritos os principais modelos da avaliação da formação e a pertinência da transferência da mesma para o local de trabalho, porque as competências e os conhecimentos aprendidos são têm importância se forem efetivamente transferidos e mantidos após a ação de formação (Ford et al., 2018).

No segundo capítulo procurou-se descrever os principais fatores que influenciam o desenvolvimento de carreira, nomeadamente: a definição de objetivos, a capacidade de desenvolvimento profissional, a rapidez de promoção e o aumento da remuneração (Weng & Zhu, 2020).

O terceiro capítulo aborda a motivação e os estímulos que despoletam a sua natureza intrínseca e extrínseca. São, ainda, referidos os principais autores que se dedicaram ao desenvolvimento de teorias que explicam a sua importância em contexto laboral, nomeadamente: Maslow, McClelland, Herzberg, Hackman e Oldham, Adams, Vroom e Locke e Latham (Rhee, 2019). Porém, destacamos a Teoria das necessidades de McClelland, uma vez que constitui a base da variável moderadora do nosso modelo de estudo.

O capítulo quatro – Enquadramento metodológico – descreve os objetivos da investigação, a metodologia utilizada, as hipóteses, o modelo concetual, os participantes, os instrumentos e os procedimentos que foram utilizados na operacionalização do estudo.

No quinto capítulo são apresentados os resultados decorrentes da análise estatística. Assim, num primeiro momento serão analisadas as propriedades psicométricas dos questionários utilizados para a recolha de dados no sentido de garantir a sua validade e fiabilidade. Seguidamente, apresenta-se a comparação de médias em função das variáveis sociodemográficas e a associação entre as variáveis pertencentes ao modelo concetual. Por último, são efetuadas análises de regressão para analisar o efeito moderador da motivação na relação existente entre a formação profissional e o desenvolvimento de carreira.

No capítulo seis são discutidos os resultados, referindo a literatura mais recente e relevante sobre a temática em estudo. São, ainda, referidas as contribuições teóricas e práticas da investigação para aprofundar os conhecimentos sobre a importância da formação profissional em contexto laboral e de que forma a mesma contribui para promover o desenvolvimento de carreira dos colaboradores que desempenham funções no setor público e no setor privado. Também são referidas as principais limitações, que de alguma forma, dificultaram a concretização dos objetivos do estudo e referenciadas algumas sugestões para o desenvolvimento de trabalhos futuros. Terminamos com uma conclusão, onde se reflete sobre o trabalho apresentado nos vários capítulos e se sintetizam os principais resultados obtidos.

CAPÍTULO 1

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

1.1. Importância da formação profissional em contexto organizacional

As novas realidades do mundo globalizado estão a modificar o mercado de trabalho, tornando-o cada vez mais competitivo, incerto e desafiante (Wegman et al., 2018). Para responder de forma positiva a estas mudanças, as organizações têm vindo a investir no desenvolvimento das competências dos seus colaboradores, apostando fortemente em ações de formação profissional (Ali et al., 2019).

O conhecimento é um fator essencial para a organização se tornar mais produtiva e alcançar a vantagem competitiva sobre a concorrência (Johnson et al., 2018), pelo que os objetivos da formação devem ser definidos em função da estratégia organizacional e das necessidades dos seus colaboradores (Farndale & Paauwe, 2018).

Segundo Cascio (2019) a formação traz vantagens a nível individual, grupal e organizacional, porque contribui para fortalecer o bem-estar e aumentar a performance dos colaboradores. Neste sentido, Garavan e colaboradores (2020) referem que a formação pode ser vista num sentido mais lato e num sentido mais restrito. De um ponto de vista mais lato, a formação pode ser encarada como o esforço realizado pelos colaboradores para modificar as suas competências individuais, e consequentemente melhorar o desempenho da organização (Assen, 2020).

Num sentido mais restrito a formação pode ser considerada um processo sistemático através do qual os colaboradores são estimulados a adquirir competências e conhecimentos específicos que lhe permitam alcançar determinado nível profissional (Konadi, 2020).

Face ao exposto espera-se que a formação profissional promova a mudança a três níveis, nomeadamente: (i) na vertente cognitiva, que corresponde ao domínio do saber-saber e visa a aquisição de conhecimentos teóricos, a retenção mnésica, a compreensão de conceitos e a forma como os mesmos se relacionam (Pereira & Carvalho, 2014); (ii) na vertente afetiva, que se refere ao domínio do saber-ser e que tem por objetivo a alteração ao nível dos comportamentos, atitudes, comunicação e relacionamento interpessoal (Nascimento, 2015); (iii) e na vertente operacional, que incide sobre o saber-fazer, isto é, sobre a aquisição de aptidões e habilidades que permitem a execução de tarefas com maior eficácia (Garavan et al., 2020).

Para que a mudança ocorra é necessário que exista a convergência de três elementos: (i) a predisposição para aprender, (ii) a existência de ambientes adequadamente organizados (*e.g.*,

centros de formação, escolas) e (iii) a presença de pessoas que auxiliem o processo de aprendizagem (Chu et al., 2017; Ford et al., 2018).

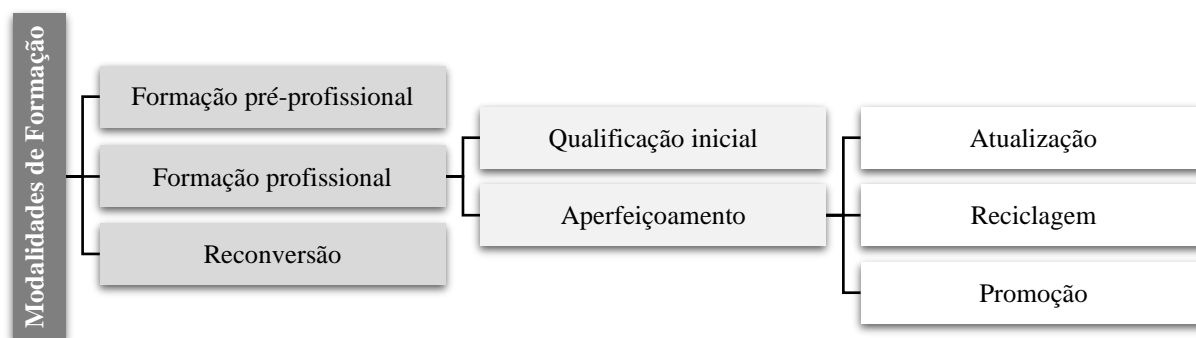
1.2. Modalidades de formação

A formação pode diferir consoante a natureza, o objetivo, o público-alvo e a duração. Segundo o artigo 130º da Lei nº 7/2009 (Diário da República n.º 30/2009, de 12 de fevereiro), a formação profissional tem como objetivos: (i) proporcionar aos jovens que estão prestes a ingressar no mercado de trabalho a qualificação inicial que lhes irá permitir desempenhar adequadamente as suas funções; (ii) assegurar a formação contínua dos colaboradores da organização de forma a promover o desenvolvimento e a adequação da qualificação do trabalhador, no sentido de garantir a sua empregabilidade, aumentar a produtividade e a competitividade da organização; (iii) promover a qualificação ou reconversão profissional dos colaboradores que se encontram em risco de perder o emprego devido ao aparecimento de novas tecnologias e/ou novas formas de organização do trabalho; (iv) e promover a reabilitação e a integração socioprofissional dos colaboradores com deficiência resultante de acidentes de trabalho ou pertencentes a grupos com dificuldades de inserção.

No mesmo sentido, Nascimento (2015) refere que a formação pode assumir três modalidades: formação pré-profissional, formação profissional propriamente dita e formação de reconversão (Figura 1).

Figura 1

Modalidades de formação



(Adaptado de Nascimento, 2015)

A formação pré-profissional visa habilitar a população mais jovem para o início da sua vida ativa de acordo com os seus interesses profissionais, fornecendo-lhes conhecimentos sobre

as metodologias, os recursos e os equipamentos necessários para desempenhar determinada profissão (Ivanchenko et al., 2020; Lima et al., 2020).

A formação profissional propriamente dita, por sua vez, pode assumir uma vertente de qualificação inicial ou de aperfeiçoamento, sendo que a primeira tem como objetivo dotar as pessoas com competências essenciais que lhes permitam dar início a uma atividade específica de acordo com a estratégia e cultura organizacional (Leinonen et al., 2021).

A formação profissional de aperfeiçoamento pretende desenvolver ou melhorar as competências dos colaboradores que já se encontram no mercado de trabalho (Jurburg et al., 2017). Os conhecimentos, aptidões e comportamentos adquiridos durante a formação visam aumentar a produtividade e melhorar a performance do colaborador (Garavan et al., 2020)

A formação de aperfeiçoamento divide-se em três categorias distintas: (i) a formação de atualização, que se destina a preparar os colaboradores para a aquisição de novas competências e conhecimentos devido à reorganização do trabalho e/ou à introdução de novos equipamentos ou tecnologias (Riley et al., 2017); (ii) a formação de reciclagem, que tem como objetivo melhorar ou retificar comportamentos considerados fundamentais para exercer as tarefas que devido ao progresso tecnológico necessitam de ser melhoradas (Shipton et al., 2017); (iii) e a formação de promoção, que se destina ao desenvolvimento de novas competências para que os colaboradores possam progredir na carreira ou para desempenhar novas funções (Wang et al., 2020).

Por último, a formação de reconversão é direcionada para os profissionais que desejam mudar de profissão ou que estejam em risco de perder o emprego por extinção do posto de trabalho ou porque as suas competências possam estar a ficar obsoletas (Hanushek et al., 2017). Deste modo, possibilita que os colaboradores através de uma nova qualificação possam praticar outra atividade profissional (Eggenberger et al., 2018).

1.3. Métodos de formação

Os métodos de formação dizem respeito ao conjunto de procedimentos utilizados para alcançar os objetivos definidos na fase do diagnóstico e são fundamentais para transmitir os conhecimentos de acordo com as necessidades dos formandos e a experiência do formador (Ponomarenko et al., 2016).

Segundo Nascimento (2015), os métodos podem ser agrupados em quatro grandes categorias: expositivo, interrogativo, demonstrativo e ativo.

O método expositivo pertence ao domínio do saber-saber e caracteriza-se pela passividade dos formandos, porque a forma de comunicação é unilateral, motivo pelo qual é adequado para grandes públicos ou para transmitir conteúdos técnicos (Guimarães & Rebelo, 2020).

O método interrogativo também se enquadra no mesmo domínio e fomenta a aprendizagem através da reflexão crítica e da formulação de questões que permitem esclarecer dúvidas para consolidar conhecimentos (Altet, 2017).

O método demonstrativo, por sua vez, engloba os domínios do saber-saber e do saber-fazer e permite ao formando ter uma participação dinâmica através do diálogo (Nind, 2019).

Por último, o método ativo engloba todos os domínios do saber (saber-saber, saber-ser e saber-fazer), pelo que geralmente se baseia na simulação de situações reais que estimulam a autonomia, a responsabilização e o trabalho de equipa. É um método que se centra no formando, pelo que é indicado para pequenos grupos (Nind & Lewthwaite, 2019).

Os métodos utilizados são complementados com uma grande diversidade de técnicas que ajudam a melhorar o desempenho dos colaboradores, nomeadamente: a exposição oral, o estudo de caso, os trabalhos de grupo, o *role play* e o *brainstorming* (Ford et al., 2018). As técnicas formativas são selecionadas de acordo com os resultados que se esperam vir a alcançar ao nível do saber-saber, do saber-ser e do saber-fazer (Lyon et al., 2019).

Para que o processo de formação seja bem-sucedido é necessário que o mesmo seja ministrado de acordo com as quatro fases que constituem o ciclo da formação (Nascimento, 2015).

1.4. Ciclo da formação

O diagnóstico das necessidades de formação é a primeira etapa do ciclo de formação (Figura 2) e serve como ponto de partida para recolher os dados organizacionais, operacionais e individuais que conduzem ao plano de formação, à execução das ações e à sua respetiva avaliação (Camara et al., 2016). As necessidades de formação representam as lacunas existentes entre as expectativas da organização relativamente às exigências para desempenhar eficazmente determinada função e as competências reais dos colaboradores (Ibrahim et al., 2017).

Figura 2

Ciclo da formação

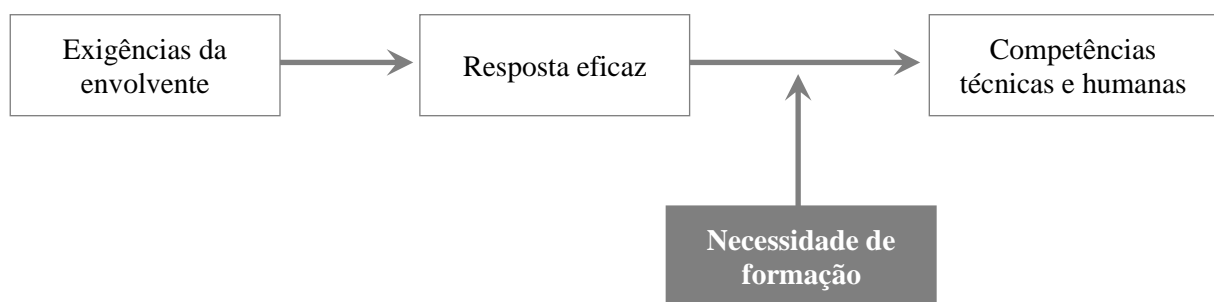


(Adaptado de Nascimento, 2015)

Quando se faz o levantamento das necessidades de formação é importante considerar o ambiente interno e externo, a estratégia e os objetivos da organização, bem como as expectativas dos colaboradores e a oferta formativa (Figura 3), porque só assim é possível garantir a máxima eficiência ao menor custo (Kyrylov et al., 2020).

Figura 3

Levantamento das necessidades de formação



(Adaptado de Rodrigues et al., 2013)

O diagnóstico deve ser visto como o elemento-chave do plano de formação, porque é através do mesmo que se estabelecem metas que se ajustam aos objetivos e à estratégia da organização (Garavan et al., 2020).

A segunda fase consiste na análise das necessidades da formação, das expectativas e das motivações dos formandos, do número e tipo de participantes e dos recursos disponíveis. Durante a programação da formação são, ainda, definidos os conteúdos, os métodos, as técnicas, os suportes pedagógicos, os formadores, o local, a duração e o cronograma (Cascio, 2019).

É, também, nesta fase que se deve definir: (i) quem deve ser formado (*e.g.*, participantes, disponibilidade, habilitações); (ii) quem é que vai ser o formador (*e.g.*, interno, externo); (iii) qual é o conteúdo programático da formação; (iv) quais vão ser os métodos e técnicas pedagógicas utilizadas; (v) onde e quando é que a formação vai ser ministrada (*e.g.*, local, datas,

horário); (vi) quais são os recursos necessários (*e.g.*, equipamentos, suportes pedagógicos); (vii) e os custos diretos e indiretos associados (Ibrahim et al., 2017).

Além disso é necessário decidir a forma como a formação vai ser ministrada: (i) com recursos internos; (ii) com formadores externos; (iii) realizada numa sala de formação; (iv) executada no local de trabalho; (v) ou efetuada em espaço aberto (*e.g.*, atividades de *teambuilding*, tarefas realizadas em equipa). Após a definição da estrutura da formação e da sua calendarização deve passar-se à execução da mesma. Nesta terceira fase colocam-se em prática os pressupostos estabelecidos nas fases anteriores (Cascio, 2019). No decorrer da sessão, o formador deve ter a sensibilidade e a flexibilidade para adequar o programa, os métodos e técnicas às necessidades dos formandos, no sentido de assegurar a eficácia da formação (Nascimento, 2015).

A formação também pode ser ministrada através das novas tecnologias, tal como se tem verificado nos últimos tempos, devido à situação pandémica que assolou o mundo inteiro (Cascio, 2019). A formação *online* surge, ainda, da necessidade de acompanhar o ritmo acelerado e em constante mudança do contexto atual (Basak et al., 2018).

Este tipo de formação vem responder às necessidades dos formandos na medida em que permite uma maior flexibilidade no que diz respeito ao horário e ao local em que assistem à mesma (Doo et al., 2020). Também tem a vantagem de permitir reduzir os custos financeiros e ser de fácil acesso, pois para frequentar as ações de formação apenas é necessário possuir um dispositivo com acesso à internet. Existe, ainda, a possibilidade de aceder a materiais complementares, através de plataformas específicas (*e.g.*, *moodle*), fóruns ou *chats online* (Martins et al., 2019). Tal como nas ações presenciais é fundamental que os objetivos e os conteúdos da formação estejam bem definidos e organizados na plataforma, porque é importante ter a noção que cada curso e cada conteúdo programático deve ser tratado de forma diferente, consoante as necessidades da organização e dos colaboradores que dela fazem parte (Dhull & Sakshi, 2017).

No entanto, tem a desvantagem de reduzir a interação pessoal porque nem sempre existe a oportunidade de esclarecer as dúvidas de imediato. Porém, com o avanço das novas tecnologias, os canais de comunicação estão mais completos e robustos, o que permite uma integração virtual entre os formandos e o formador, que apesar de estarem separados pelo tempo e espaço, se relacionam entre si de forma eficaz (Basak et al., 2018).

As ações de formação podem, ainda, ser ministradas em *b-learning (blended learning)*, uma modalidade de ensino misto em que a maior parte dos conteúdos é transmitido à distância (*online*), apesar de existir a obrigatoriedade de sessões presenciais (Gonçalves et al., 2016).

O processo de formação termina com a avaliação dos resultados da formação e da análise do seu impacto no local de trabalho a curto, médio ou longo prazo. É nesta fase que se reflete sobre a qualidade e adequação da formação, a satisfação dos formandos e dos formadores, os conhecimentos adquiridos, os resultados alcançados e o grau de sucesso obtido (Charity, 2015). Esta última fase, tem um papel fundamental em todo o processo, pois é quando os dados que permitem aferir a qualidade da formação e a sua efetividade são recolhidos e se avalia a transferência da aprendizagem para o contexto de trabalho (Martins et al., 2019).

Segundo Nascimento (2015) esta fase deve considerar quatro fatores essenciais: (i) o desempenho dos formandos e da organização relativamente às suas necessidades e expectativas; (ii) a utilidade e a aplicabilidade da formação; (iii) o impacto que a ação de formação teve na organização; (iv) e a qualidade da formação ministrada.

A avaliação dos resultados da formação pode ser realizada através de três critérios: (i) a satisfação do colaborador e do seu supervisor direto, (ii) a aprendizagem a curto, médio e longo prazo (iii) e o desempenho que está diretamente relacionado com a produtividade, o absentismo e a performance individual e organizacional (Camara et al., 2016).

A formação deve ser encarada como um investimento e uma atividade estratégica das organizações e não apenas como uma obrigação, porque é uma ferramenta imprescindível para aumentar o conhecimento e as competências profissionais dos colaboradores, para que possam desempenhar as suas funções com maior eficiência, eficácia e satisfação (Assen, 2020). É, ainda, importante para alcançar os objetivos organizacionais porque ao promover o ajustamento dos colaboradores às exigências do mercado, assegura a sustentabilidade da empresa e aumenta a sua vantagem competitiva face à concorrência (Sitzmann & Weinhardt, 2015).

Neste âmbito, é fundamental que os conhecimentos adquiridos durante a formação sejam transferidos para o local de trabalho, porque só assim é possível avaliar se a formação contribuiu efetivamente para melhorar o desempenho profissional (Li & Pilz, 2021).

1.5. Modelos de avaliação da formação

A formação pode ser avaliada e/ou validada através de vários modelos, que se destacam pela sua relevância e por apresentarem diferentes características quanto ao método e aos níveis

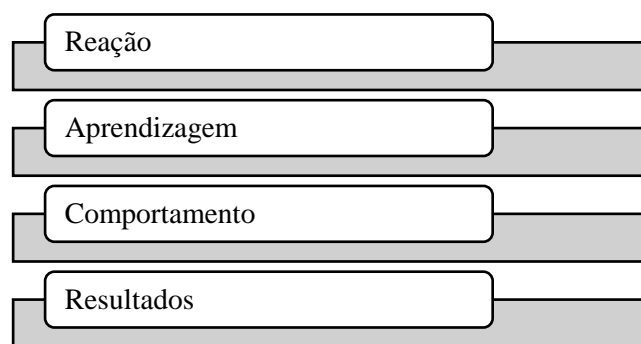
de avaliação, entre os quais se destacam: o Modelo de Kirkpatrick, o Modelo de Brinkerhoff, o Modelo de Alain Meignant e o Modelo de Jack Phillips (Nascimento, 2015).

1.5.1. Modelo de Kirkpatrick

Este modelo foi proposto por Kirkpatrick, em 1959, e tem vindo a ser utilizado até à atualidade por várias empresas de formação. Segundo o autor o processo de avaliação deve considerar quatro níveis com características e critérios específicos que permitem avaliar a eficácia da formação, designadamente: (i) Reação, (ii) Aprendizagem, (iii) Comportamento e (iv) Resultados (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2016; Figura 4).

Figura 4

Níveis de avaliação do Modelo de Kirkpatrick



(Adaptado de Nascimento, 2015)

O primeiro nível, denominado Reação, mede a forma como os formandos reagem aos programas de formação e os seus níveis de satisfação em relação aos mesmos. Apesar da satisfação ser importante para motivar os colaboradores a aprender, não significa que todos os conteúdos sejam apreendidos. Neste nível é possível obter *feedback* sobre a adequabilidade dos conteúdos da formação, o desempenho do formador, a metodologia utilizada, a adequabilidade das instalações, a logística, os equipamentos e os meios audiovisuais (Sahni, 2020).

A Aprendizagem surge no segundo nível e caracteriza-se pela aquisição de conhecimentos e competências que traduzem a performance da aprendizagem que ocorre no programa de formação. Nesta fase pretende-se perceber se o formando está a aprender os conteúdos abordados na ação de formação. Para o efeito são realizados testes antes e depois da formação, são observados os comportamentos e formuladas questões que permitem medir o comportamento pretendido (Duke, 2017).

O terceiro nível corresponde à avaliação do Comportamento e pretende quantificar se a formação originou mudanças comportamentais e de que forma influenciou a performance dos colaboradores. O facto de despoletar um desempenho superior não significa que tenha existido transferência para o posto de trabalho (Reio et al., 2017).

O último nível corresponde à avaliação dos Resultados que derivam da participação dos colaboradores na ação de formação. Estes resultados podem despoletar um aumento ao nível da qualidade do trabalho realizado, da redução dos custos e das intenções de *turnover* dos colaboradores. Quando o comportamento desejado é alcançado manifesta-se através da diminuição de reclamações e/ou rejeições, redução do número de acidentes, satisfação no trabalho e aumento da produtividade (DeSilets, 2018).

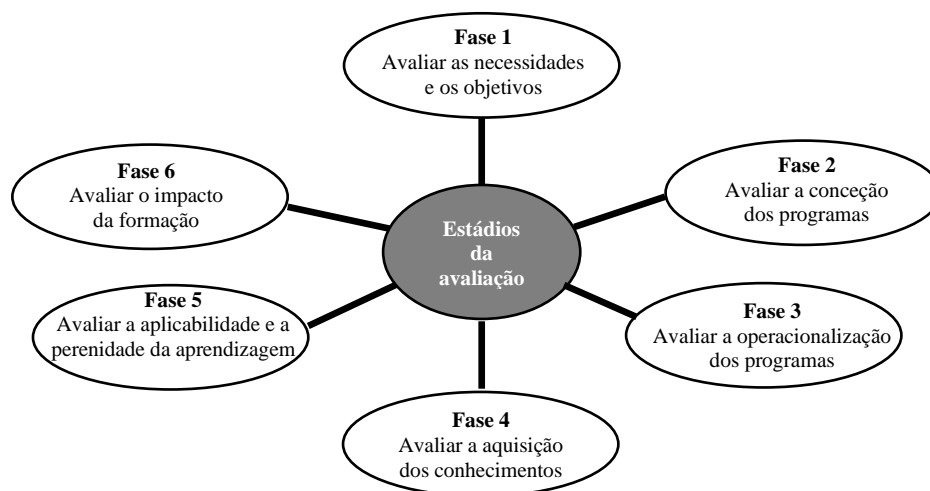
Quando se planeiam as ações de formação devem considerar-se os resultados que se pretendem alcançar, nomeadamente a mudança do comportamento e a aquisição de competências que contribuam para aumentar a vantagem competitiva da organização (Johnson et al., 2018).

1.5.2. Modelo de Brinkerhoff

O modelo desenvolvido por Brinkerhoff (1987) sugere que o desenvolvimento do processo formativo ocorre ao longo de seis estádios, que surgem a partir de um conjunto de questões que permitem avaliar a eficácia da formação (Figura 5).

Figura 5

Fases do Modelo de Brinkerhoff



(Adaptado de Nascimento, 2015)

Na Fase 1 verifica-se se a formação é mesmo necessária e identificam-se/estabelecem-se os objetivos de acordo com o diagnóstico realizado (Jasson & Govender, 2017).

Na segunda fase avalia-se se o programa de formação escolhido corresponde e dá resposta às necessidades de aprendizagem identificadas na fase anterior. Avaliam-se, ainda, os conteúdos programáticos, a duração da formação e os métodos pedagógicos que fornecem uma melhor resposta ao problema (Córdova-Félix & Sandoval-Barraza, 2018).

Na Fase 3 avaliam-se os RH e materiais inerentes à ação de formação (*e.g.*, formadores, manuais) e verifica-se se os resultados obtidos correspondem aos resultados esperados (Supriyati & Abraham, 2021).

A Fase 4 destina-se a avaliar se os participantes que concluem a formação adquiriram os conhecimentos e competências definidas na primeira fase (Nascimento, 2015).

Na quinta fase é medido o nível de aprendizagem que os colaboradores adquiriram e de que forma esses conhecimentos serão utilizados no desempenho das suas tarefas/funções. Por último, na Fase 6 avaliam-se os benefícios que a formação traz para o colaborador e para a organização (Kraiger et al., 2015). Analisam-se, ainda, se os conhecimentos e as competências adquiridas pelos colaboradores compensam o investimento feito pela organização (Reio et al., 2017).

A estrutura circular do modelo enfatiza a importância do processo de aprendizagem contínua dos RH da organização e o facto de todas as decisões deverem ter por base as experiências anteriores (Chyung, 2019).

1.5.3. Modelo de Alain Meignant

Meignant (2003) realça a importância de primeiro se definirem as questões que necessitam de resposta e só depois se questionarem os efeitos da formação tanto para os colaboradores, como para a organização. Para aferir o que se deseja avaliar, o motivo dessa avaliação e em que condições a mesma ocorre é necessário ter em consideração quatro níveis.

O primeiro nível, denominado Avaliação da satisfação procura conhecer a opinião dos colaboradores sobre a formação, sendo os mesmos interrogados informal ou formalmente sobre a adequação da formação às suas necessidades e expectativas, a qualidade dos conteúdos, dos métodos, das técnicas pedagógicas e da documentação disponibilizada. Esta informação permite ao formador reformular os aspetos considerados menos positivos, para que em futuras ações de formação essas lacunas sejam colmatadas (Kleinert-Altamirano & Pineda-Herrero, 2019).

O Nível 2 é dedicado à avaliação pedagógica, sendo os formandos questionados se os conhecimentos previstos ao nível do saber-fazer foram adquiridos e memorizados durante a formação. O terceiro nível avalia a transferência da formação para o local de trabalho, ou seja, se os colaboradores efetivamente aplicam o que aprenderam em contexto laboral. O Nível 4 prende-se com a avaliação dos efeitos da formação e procura-se identificar se os objetivos individuais e coletivos previamente definidos foram ou não atingidos (Nascimento, 2015).

1.5.4. Modelo de Jack Phillips

O modelo concebido por Phillips (1997) incide sobre a mensuração do retorno do investimento (*Return On Investment - ROI*), através de cinco níveis de avaliação que incidem sobre a necessidade de analisar a relação custo/benefício para qualquer ação de formação. Quando tal não acontece, não se pode afirmar que os recursos financeiros atribuídos à formação foram utilizados de forma eficiente (Curado & Teixeira, 2014).

Segundo Jasson e Govender (2017) o primeiro nível – Reação e ação planeada – mede a reação dos colaboradores ao programa de formação e define os planos específicos para a sua implementação. O nível 2 é dedicado à avaliação da aprendizagem no que diz respeito às competências, conhecimentos, comportamentos e mudanças de atitude (Phillips, 2011). O terceiro nível mede as mudanças de comportamento no local de trabalho e de que forma o material disponibilizado pode ser aplicado em situações laborais específicas (Reio et al., 2017). Os Resultados do negócio são avaliados no nível 4 e pretendem conhecer o impacto da formação no negócio da empresa. O último nível deste modelo compara os valores monetários dos resultados com os custos inerentes à realização da formação (Nascimento, 2015).

Quando as organizações investem em ações de formação esperam dos seus colaboradores uma melhoria da sua performance, mas para que tal aconteça é necessário que os conhecimentos adquiridos sejam transferidos e aplicados no local de trabalho (Garavan et al., 2020).

1.6. Transferência da formação

Nos últimos anos, as constantes alterações económicas e o crescente avanço das novas tecnologias desencadearam mudanças significativas no mercado de trabalho, o que despoletou o aparecimento contínuo de novas funções e postos de trabalho (Baldwin et al., 2017). Esta situação, levou a que a formação ganhasse maior relevo e passasse a ser considerada um elemento fundamental para o sucesso do colaborador e da própria organização (Ali et al., 2019).

Apesar das organizações começarem a encarar a formação como um requisito para alcançar vantagem competitiva, verifica-se que a maior parte do investimento feito em ações de formação não tem qualquer retorno, porque não existe transferência da mesma para o local de trabalho (Seiberling & Kauffeld, 2017).

A transferência da formação só é efetiva quando as competências, os conhecimentos e os comportamentos aprendidos são aplicados ao contexto de trabalho e mantidos durante um período de tempo (Ford et al., 2018). Segundo Blume e colaboradores (2019), se a aprendizagem obtida durante a formação não for transferida, pouco ou nada se refletirá no desempenho profissional do colaborador e, conseqüentemente, não trará qualquer benefício para a organização. Phillips e Phillips (2017) acrescentam que a maior parte dos conhecimentos adquiridos na formação são desperdiçados, pois 60.0 a 90.0% dos mesmos nunca chegam a ser postos em prática.

Uma meta análise realizada por Bell e colaboradores (2017) revelou que o sucesso de qualquer formação e da sua transferência para o local de trabalho depende da motivação para transferir, do *design* de transferência, do *feedback* do desempenho e da retenção da formação.

1.6.1. Motivação para transferir a formação para o local de trabalho

A motivação para transferir traduz a persistência e a intensidade do esforço realizado pelos colaboradores para aplicar o que foi aprendido durante a formação, no sentido de melhorar o seu desempenho (Yelon et al., 2015). Deste modo, verifica-se que quanto maior é a aprendizagem, mais notória é mudança ao nível do comportamento e maior é o desejo de aplicar os novos conhecimentos no local de trabalho (Massenberg et al., 2016).

Para que a transferência ocorra é fundamental contar com o apoio da chefia direta e dos pares, porque sendo um processo que envolve a mudança de comportamento é largamente influenciado pela aceitação ou resistência dos outros membros da equipa/organização (Sahoo & Mishra, 2018).

A motivação para transferir depende, ainda, das expectativas do colaborador, dos efeitos da aprendizagem, da sua atitude em relação à função que desempenha e da utilidade esperada (Iqbal & Dastgeer, 2017).

As expectativas referem-se ao grau em que a formação satisfaz os desejos e as necessidades dos colaboradores e de que forma a mesma contribui para melhorar o seu desempenho (Rahyuda et al., 2017).

Os efeitos da aprendizagem, por sua vez, traduzem-se no desenvolvimento de competências e na capacidade de desempenhar eficientemente a sua função, pelo que quanto maior é a motivação para adquirir novos conhecimentos, maior é a vontade de transferir para o local de trabalho o que foi aprendido (Islam & Ahmed, 2018).

A atitude em relação à função desempenhada prende-se com a satisfação e envolvimento com o trabalho realizado, verificando-se que quanto mais realizados e comprometidos com a função, maior é a motivação para aplicar o que aprenderam na formação (Bhatti et al., 2013).

Por último, a utilidade esperada diz respeito à perceção dos colaboradores sobre se as competências adquiridas na formação são realmente úteis para melhorar o seu desempenho profissional, sendo que quanto mais positiva for essa perceção, mais motivados se sentem para transferir o que aprenderam (Lim & Nowell, 2014).

Sabendo-se que existem várias barreiras que podem dificultar a transferência da formação, é pertinente criar um plano ou estrutura que possa facilitar esta transferência, nomeadamente: (i) alinhar a formação com os objetivos organizacionais; (ii) informar os colaboradores sobre os benefícios que a formação poderá trazer a nível individual e coletivo; (iii) e promover um ambiente que encoraje a aprendizagem e estimule a aplicação dos conhecimentos adquiridos (Hughes et al., 2019).

1.6.2. Design de transferência

O *design* de transferência refere-se à forma como a ação de formação foi delineada para permitir aos colaboradores transferir para o local e trabalho os conhecimentos adquiridos durante o processo formativo (Blume et al., 2019).

Deste modo, é fundamental que durante a formação, exista a preocupação de transmitir aos colaboradores exemplos concretos de como os conhecimentos adquiridos podem ser transferidos e aplicados em contexto laboral (Islam, 2019). Não existe consenso sobre a melhor forma de medir a eficácia e a adequabilidade do *design* de transferência, porque o mesmo depende dos conteúdos programáticos e do contexto profissional para o qual a formação foi concebida (Huang et al., 2017).

Segundo Chauhan e colaboradores (2017), as pessoas transferem mais facilmente o que aprenderam quando percecionam que a formação foi desenhada e implementada de acordo com as suas necessidades e que a podem aplicar no seu local de trabalho.

1.6.3. Feedback do desempenho

O *feedback* do desempenho diz respeito à forma como a informação sobre a performance do colaborador é transmitida pelos membros da organização (*e.g.*, chefia direta, pares, clientes). Quando os colaboradores são informados de como as competências e conhecimentos adquiridos durante a ação de formação influenciam o seu desempenho, têm tendência a aplicar o que aprendem no seu local de trabalho (Hughes et al., 2019).

A informação pode ser transmitida formal ou informalmente e incluir sugestões e conselhos que podem afetar o modo como os conteúdos da formação são transferidos (Zumrah, 2015). O tipo de *feedback* (positivo, negativo ou nulo) influencia o comportamento dos colaboradores e a sua motivação para aprender (Sarfraz et al., 2020).

Estudos desenvolvidos por Kim e colaboradores (2019), revelam que os colaboradores que recebem *feedback* positivo evidenciam níveis de aprendizagem mais elevados do que os que recebem *feedback* negativo.

1.6.4. Retenção da formação

A retenção da formação refere-se à forma como os conteúdos da ação de formação são preservados na memória do colaborador, após o término da mesma (Brown et al., 2014). A eficácia da formação é diretamente influenciada pela retenção das competências e conhecimentos adquiridos e postos em prática diariamente em contexto laboral (Gegenfurtner, 2013).

Os principais indicadores de que o conteúdo da formação foi retido podem ser avaliados através da quantidade de informação que foi aprendida e recordada e como a mesma contribui para mudar o comportamento do colaborador e melhorar o seu desempenho (Sitzmann & Weinhardt, 2015).

CAPÍTULO 2

DESENVOLVIMENTO DE CARREIRA

Apesar dos inúmeros significados, a carreira aparece claramente associada a uma profissão e à avaliação do sucesso profissional. Todavia, as constantes mudanças no contexto laboral e as novas estruturas organizacionais têm tido fortes implicações na forma como o trabalho é encarado (Straub et al., 2019). Estas alterações também se refletem ao nível do conceito de carreira, que deixou de se focar nos fatores que facilmente podiam ser avaliados (*e.g.*, promoções, salários, benefícios) e começou a valorizar a aprendizagem em contexto de trabalho, a identificação pessoal com o trabalho realizado e as competências transversais (*soft skills*) a qualquer função/organização (Bocciardi et al., 2020).

Segundo Rodrigues e colaboradores (2017) num passado recente era comum o colaborador manter-se na mesma organização durante longos períodos de tempo, mas atualmente, o percurso profissional é determinado pela mobilidade e flexibilidade, que contribuem para o desenvolvimento e realização pessoal e profissional. Estas modificações vieram enfatizar a importância atribuída ao desenvolvimento de carreira, que passou a ser encarado como um caminho que o indivíduo deve seguir, a partir das suas escolhas para alcançar os seus objetivos profissionais (Ingusci et al., 2019).

Até aos anos 90, do século passado, as carreiras eram geridas através de um modelo tradicional de gestão e, fundamentalmente, guiadas pelo departamento de RH das organizações. Porém, as transformações que têm vindo a marcar ambiente de trabalho deram origem a novos modelos de gestão, que passaram a ver as pessoas como um investimento e um recurso decisivo para aumentar a competitividade (Ali et al., 2019).

As organizações começam a gerir os seus RH estrategicamente e passam a enfatizar os aspetos qualitativos e a valorizar as relações interpessoais, o reconhecimento do trabalho, a autonomia e as oportunidades de carreira (Jiang et al., 2020). Consequentemente, a gestão e desenvolvimento de carreira deixou de ser uma preocupação exclusiva das organizações e passou a ser também da responsabilidade do indivíduo (Awino & Kipsang, 2020). Verifica-se assim, que os colaboradores que planeiam e gerem as suas carreiras pouco se preocupam com a perda da posição/estatuto alcançado ao longo do tempo e, como tal, não se deparam com o dilema de abandonar a organização onde desempenham funções para procurar novas oportunidades de carreira (Putri & Handoyo, 2020).

Segundo Ali e colaboradores (2019), o conceito de carreira passa a ser visto como a percepção dos colaboradores acerca do trabalho que realizam e como o mesmo os deixa satisfeitos e realizados profissionalmente. Konadi (2020) acrescenta que o desenvolvimento de carreira pode ser definido como uma sequência de trabalhos com atividades/funções separadas, mas interligadas do ponto de vista teórico/prático, que os indivíduos realizam para alcançar os seus objetivos. Deste modo, envolve algumas inquietações que se relacionam com o desenvolvimento de novas competências e como as mesmas lhes permitirão abraçar novos desafios profissionais (Loyarte-López et al., 2020). Por conseguinte, é fundamental investir em estratégias de aprendizagem contínua que permitam fortalecer os conhecimentos e competências mais valorizadas pelas organizações, no sentido de as ajudar a alcançar vantagem competitiva sobre a concorrência (Arghode et al., 2020).

As organizações, por sua vez, percebem que é imperativo conciliar os seus objetivos com as expectativas dos colaboradores e começam a investir em programas de desenvolvimento de carreira que incrementem o desempenho dos colaboradores e a eficiência organizacional (Kulikowski, 2018). Estas ações estimulam o envolvimento dos colaboradores com a organização e ajudam a remover os obstáculos inerentes à progressão de carreira (Ohunakin et al., 2018).

Neste contexto, é importante adequar as qualificações dos colaboradores às suas necessidades, considerando a experiência adquirida em trabalhos anteriores, porque o sucesso só emerge quando o indivíduo se identifica com as funções que desempenha (Ingusci et al., 2019). Na mesma linha, Okolie e colaboradores (2020), defendem que os profissionais necessitam de tomar decisões em relação ao seu percurso profissional, pelo que devem refletir sobre qual é o melhor caminho a seguir de forma a maximizar o seu potencial e tirar o máximo partido das suas competências.

Neste particular, Weng e Zhu (2020) aludem que para que o desenvolvimento de carreira seja bem-sucedido, é importante considerar os objetivos de progressão de carreira, a capacidade de desenvolvimento profissional, a rapidez de promoção e o aumento da remuneração.

2.1. Objetivos de progressão de carreira

O sucesso na carreira envolve um conjunto de fatores externos (*e.g.*, oportunidades de progressão na carreira) e internos (*e.g.*, satisfação com o trabalho) que influenciam positivamente o desempenho dos colaboradores (Falco & Steen, 2018).

A definição dos objetivos de carreira é extremamente importante para que exista uma progressão da mesma (Webb et al., 2017). Ao identificar as necessidades da organização, o colaborador prepara-se para lhes dar resposta e, deste modo, define os objetivos que lhe permitirão corresponder às metas definidas e, por conseguinte, progredir na carreira (Ingusci et al., 2019).

Segundo Ali e colaboradores (2019), a definição dos objetivos de progressão de carreira influencia positivamente o desempenho profissional do indivíduo e a sua satisfação com as funções que realiza, pois funciona como uma alavanca para a mudança organizacional.

Quando as organizações reconhecem o potencial dos seus colaboradores criam oportunidades que lhes permitem assumir riscos calculados e alcançar os objetivos organizacionais (Loyarte-López et al., 2020). Sendo as mudanças de carreira, cada vez mais, comuns é importante que os colaboradores consigam equilibrar os seus objetivos com a vontade de permanecer na organização (Griek et al., 2018).

Okolie e colaboradores (2020), defendem que a progressão da carreira e o sucesso de um indivíduo dependem da quantidade e da qualidade das competências que trazem para o mercado de trabalho e que permitem fazer frente aos seus constantes desafios.

2.2. Capacidade de desenvolvimento profissional

As perspetivas contemporâneas de carreira destacam sobretudo a aprendizagem ao longo da vida, que se relaciona diretamente com a capacidade do indivíduo para gerir o seu desenvolvimento profissional (O'Reilly et al., 2020).

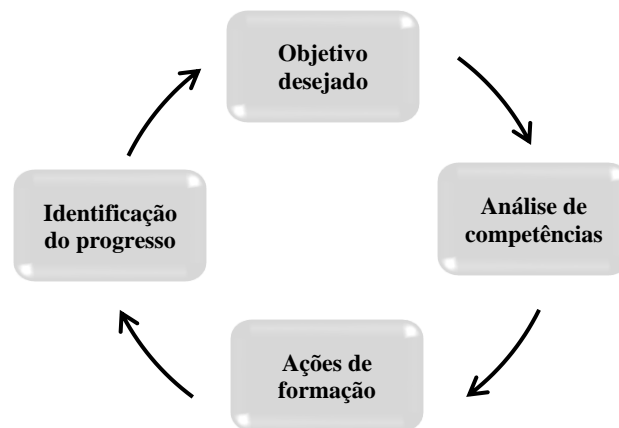
Segundo Monteiro e Mourão (2017) o desenvolvimento profissional tem vindo a adquirir uma relevância considerável na atividade laboral, o que leva as organizações a dedicarem especial atenção à atração de colaboradores qualificados, e principalmente à manutenção dos seus melhores talentos. Deste modo, tem havido uma crescente preocupação por parte das organizações para oferecer, aos seus colaboradores, oportunidades de carreira que lhes permitam atingir os seus objetivos a médio/longo prazo, sem que seja necessário deixarem o seu trabalho atual (Kwon & Cho, 2019).

As oportunidades de desenvolvimento profissional reforçam o planeamento estratégico das organizações, porque quando os colaboradores qualificados, experientes e com formação especializada permanecem na organização influenciam positivamente os seus resultados e contribuem para aumentar a vantagem competitiva (Xie et al., 2020).

Para que exista desenvolvimento profissional é necessário investir na aprendizagem, o que requer a presença de elementos internos (*e.g.*, motivação para aprender, atitude positiva face à função desempenhada) e externos (*e.g.*, ações de formação proporcionadas pela organização, *feedback* sobre o trabalho realizado), porque só através da conjugação de ambos é possível atingir o sucesso (Figura 6; Mourão & Monteiro, 2018).

Figura 6

Modelo de desenvolvimento profissional



(Adaptado de Mourão & Monteiro, 2018)

Nas últimas décadas, a qualificação e o desenvolvimento profissional têm constituído o maior desafio das organizações que se querem manter no mercado (Borg, 2018). Como tal, é essencial promover ações de formação que procurem responder às necessidades técnicas e/ou comportamentais dos colaboradores, que potenciem a aprendizagem contínua e que garantam o sucesso das suas carreiras (Fontanella & Bittencourt, 2018).

As oportunidades de desenvolvimento profissional apenas serão efetivas se o indivíduo estiver disposto a assumir novos desafios e a transferir os conhecimentos adquiridos durante a formação para o local de trabalho, porque são as competências dos colaboradores que constituem o diferencial competitivo de qualquer organização (Ali et al., 2019).

2.3. Rapidez de promoção

A promoção de carreira diz respeito ao conjunto de recompensas fornecidas pela organização para compensar o desempenho do colaborador e a velocidade com que essa

promoção ocorre aumenta de forma significativa a motivação dos indivíduos (Son & Kim, 2019).

Quanto mais rápida é a progressão de carreira do indivíduo maior é a sua expectativa em relação ao desenvolvimento da mesma e às vantagens que daí podem advir tanto no presente, como no futuro (Li et al., 2017).

Segundo Ohunakin e colaboradores (2018) as organizações devem estar atentas à evolução dos indivíduos e ao desenvolvimento das suas competências profissionais para que possam agilizar o seu processo de promoção, caso contrário correm o risco de os perder para a concorrência. Estes procedimentos são fundamentais para reduzir as intenções de *turnover*, reter os profissionais mais experientes e economizar os custos inerentes à contratação de novos profissionais. Neste âmbito, Szabó-Bálint (2019) refere que entre as ferramentas de gestão de carreira mais eficazes para diminuir as taxas de rotatividade, se encontram: (i) a promoção de ações de formação; (ii) o desenvolvimento de projetos desafiantes que estimulem a aprendizagem contínua; (iii) as oportunidades de *networking*; (iv) e a rapidez com que ocorrem as promoções.

Quando os colaboradores se deparam com obstáculos que os impedem de assumir novas responsabilidades (Huang et al., 2018), a sua motivação intrínseca tem tendência a diminuir, o desempenho a decrescer e as intenções de abandonar a organização a aumentar (Xie et al., 2020).

A rapidez de promoção está relacionada com as expectativas de desenvolvimento profissional e quando a mesma ocorre o colaborador sente-se mais confiante, compromete-se ativamente com os objetivos da organização e aumenta o seu sentimento de pertença em relação à mesma (Aburumman et al., 2020).

2.4. Aumento da remuneração

A remuneração é uma recompensa direta do trabalho realizado e pode ter uma parcela fixa, que inclui o salário base acrescido de subsídios (*e.g.*, alimentação, transporte) e uma parcela variável, atribuída em função dos objetivos atingidos (Jalal & Zaheer, 2017). Pode ainda ser encarada como um fator chave para elevar o desempenho do colaborador, no seu local de trabalho, uma vez que o aumento da remuneração, tem um impacto significativamente positivo na motivação dos colaboradores e no seu envolvimento com as metas organizacionais (Ohunakin et al., 2020).

O sistema de recompensas tem por base o conceito de equidade interna e externa. O primeiro diz respeito ao grau em que as compensações dentro da organização são justas para as diferentes funções; e o segundo avalia se as compensações pagas numa organização são justas relativamente às compensações pagas noutras organizações da mesma área de atividade (Koziol & Mikos, 2019). Quando os colaboradores percebem que a organização é injusta e que para um mesmo trabalho existem recompensas distintas ficam descontentes, diminuem o seu desempenho e têm tendência a abandonar a organização (Straub et al., 2019).

As remunerações podem ser fixas (*e.g.*, vencimento base, subsídio de férias, diuturnidades), variáveis (*e.g.*, prémios de produtividade, comissões) ou através de benefícios (*e.g.*, seguros de saúde, crédito para combustível; Martono et al., 2018). A remuneração também se encontra diretamente relacionada com o aumento da motivação extrínseca e com a satisfação no trabalho (Spagnoli, 2019).

O sistema de recompensas, do qual a remuneração faz parte, funciona ainda como um incentivo para melhorar o desempenho e a produtividade dos colaboradores e é largamente influenciado pela rapidez com que ocorrem as promoções (Son & Kim, 2019).

Os estudos desenvolvidos por Putri e Handoyo (2020) revelam que quando os colaboradores se sentem justamente recompensados pelo trabalho que desempenham, sentem-se mais envolvidos com a organização e não têm vontade de a abandonar. Por conseguinte, Awino e Kipsang (2020) defendem que as promoções e as remunerações são consideradas fundamentais para aumentar o compromisso organizacional.

Face ao exposto, podemos afirmar que o desenvolvimento de carreira traz vários benefícios tanto para o indivíduo, como para a organização, visto que contribui para aumentar a motivação, o empenho e o compromisso do colaborador e, conseqüentemente, a produtividade da organização (O'Reilly et al., 2020).

Neste âmbito, Weng e Zhu (2020), referem que apesar de, na atualidade, o desenvolvimento de carreira, ser essencialmente da responsabilidade do colaborador, também deverá contar com o apoio das organizações, no que se refere: (i) à disponibilização de ferramentas que permitam o autodiagnóstico; (ii) à apresentação de oportunidades que correspondam aos objetivos de carreira do colaborador; (iii) à atribuição de *feedback* sobre o desempenho atual e potencial do colaborador; (iv) e à partilha de informações sobre possíveis perspetivas de carreira.

Como anteriormente referido, na perspetiva tradicional, a carreira era valorizada pela progressão hierárquica, o compromisso, a lealdade, a segurança e a estabilidade laboral. A

perspetiva contemporânea, por sua vez, destaca a satisfação com o trabalho realizado, a aprendizagem contínua, as *soft skills* e a responsabilidade individual pela gestão da carreira (Putri & Handoyo, 2020).

Todas estas alterações deram origem a novas formas de carreira que se caracterizam pela proatividade e pela liberdade de crescimento, nomeadamente: as carreiras sem fronteiras e as carreiras proteanas (Szabó-Bálint, 2019).

Na carreira sem fronteiras o colaborador não se encontra ligado a nenhuma organização em particular, pelo que pode ser definida como uma sucessão de oportunidades de trabalho, cujo número de movimentos verticais é muito reduzido (Wiernik & Kostal, 2019).

A carreira proteana tem como valores centrais: a aprendizagem contínua, o crescimento pessoal e profissional, a identificação com as funções desempenhadas e o *networking* (Cortellazzo et al., 2019).

Como tal, verifica-se que o sucesso das novas formas de carreira passa pelo desenvolvimento de competências que permitam responder adequadamente às exigências do mercado de trabalho (Guan et al., 2019).

CAPÍTULO 3

MOTIVAÇÃO

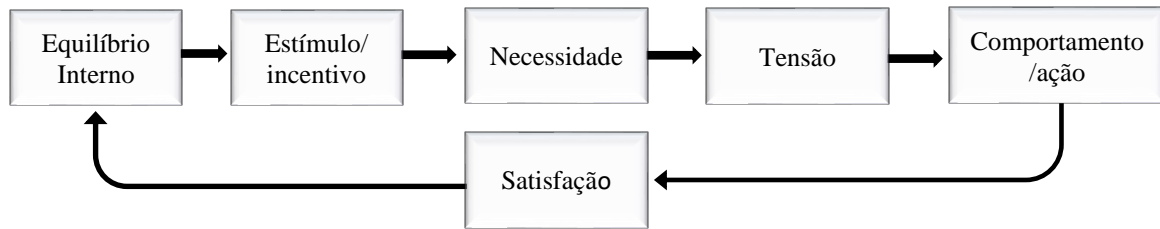
A palavra motivação deriva do latim *movere* que significa mover, ação ou movimento (Simom et al., 2020). Deste modo, pode ser definida como uma força que desencadeia um comportamento possível de observar, que depende do empenho para alcançar uma recompensa que reflita o esforço realizado ao longo do tempo (Onoja, 2020).

Estando a motivação relacionada com fatores que despertam comportamentos específicos é influenciada pelo modelo de gestão, o tipo de liderança e pelas políticas e práticas definidas pela organização para gerir as pessoas (Ghaffari et al., 2017).

Lin e colaboradores (2020) acrescentam que a motivação também resulta da interação entre as características dos indivíduos e o contexto em que se encontram inseridos, pelo que depende das suas necessidades e das suas expectativas para alcançar com sucesso as metas que definem para si. Assim, implica a presença de três elementos chave: (i) a intensidade do esforço investido para obter os resultados desejados; (ii) a direção a seguir para alcançar a recompensa pretendida a nível individual e organizacional; (iii) e a persistência do indivíduo para manter o seu esforço (Moura et al., 2014).

Na mesma linha, Kanfer e colaboradores (2017) referem que a motivação pode estimular a capacidade dos indivíduos para conseguirem desenvolver o seu potencial e progredirem na carreira de acordo com os seus objetivos profissionais. Independentemente da motivação do colaborador, a realização das metas individuais e organizacionais encontram-se relacionadas, porque os fatores motivacionais afetam o desempenho dos colaboradores, o que por sua vez contribui para aumentar a vantagem competitiva da organização face aos seus concorrentes (Ghaffari et al., 2017).

Os colaboradores que possuem elevados níveis de motivação procuram tarefas desafiantes que lhes permitam estabelecer novas metas de aprendizagem e adquirir conhecimentos que lhes possibilitem melhorar o seu desempenho (Huang et al., 2017). Neste âmbito, Chiavenato (2019) refere que o ciclo motivacional começa com o aparecimento de uma necessidade que despoleta uma força dinâmica persistente que, por sua vez, desencadeia determinado comportamento/ação que leva à satisfação dessa necessidade (Figura 7).

Figura 7*Etapas do ciclo motivacional na satisfação de uma necessidade*

(Adaptado de Chiavenato, 2019)

Segundo Cunha e colaboradores (2016) as necessidades de motivação diferem em função da fase da carreira em que o colaborador se encontra e do tipo de estímulo que despoleta essa motivação, podendo a mesma ser de natureza intrínseca ou extrínseca.

3.1. Motivação intrínseca *versus* motivação extrínseca

A motivação intrínseca surge a partir das atividades que são desenvolvidas devido à satisfação que as mesmas provocam em quem as realiza (Ryan & Deci, 2020). Este tipo de motivação encontra-se associado à realização pessoal e profissional e ao reconhecimento pelo trabalho realizado, pelo que pode desencadeado pela aquisição de conhecimentos e pela capacidade lidar com as adversidades e ultrapassar obstáculos (Woolley & Fishbach, 2018).

Segundo Doo e colaboradores (2020), a motivação intrínseca é o fenómeno que melhor explica o potencial positivo da natureza humana, pois só ocorre quando as ações realizadas têm um valor significativo para o indivíduo. Nguyen e colaboradores (2020) adicionam que a motivação intrínseca tende a manter-se ao longo do tempo, mas quando as tarefas se tornam rotineiras, pode extinguir-se, porque o que é intrinsecamente motivador num dado momento pode deixar de o ser a qualquer altura.

Por outro lado, a motivação extrínseca tem tendência a desaparecer assim que o fator que gera a motivação é satisfeito (*e.g.*, promoções, prémios), pois os comportamentos de trabalho são estimulados por recompensas materiais/sociais ou para evitar alguma forma de punição (Kuvaas et al., 2017).

Segundo Ryan e Deci (2020), a motivação extrínseca pode dividir-se em quatro subtipos, nomeadamente: (i) a regulação externa que caracteriza os comportamentos que são impulsionados por estímulos externos (*e.g.*, recompensas, estatuto, prestígio); (ii) a regulação

introjetada que diz respeito ao comportamento que é determinado por recompensas internas que se relacionam com a autoestima e o sucesso; (iii) a regulação identificada que se relaciona com o valor atribuído a determinada atividade e à vontade/disposição para a realizar; (iv) e a regulação integrada na qual as atividades desenvolvidas são congruentes com os princípios e valores dos colaboradores.

Ambas as motivações são importantes, pois contribuem significativamente para aumentar a eficiência das tarefas realizadas e, conseqüentemente, o desempenho dos colaboradores (Turner, 2017).

Ao longo do tempo, a motivação tem vindo a ser estudada por vários autores (*e.g.*, Ghaffari et al., 2017; Lin et al., 2020; Moura et al., 2014), que procuram compreender de que forma o comportamento dos colaboradores em contexto laboral é influenciado pela mesma. Neste contexto, surgiram várias teorias, mas em todas é consensual que a motivação é causada por estímulos internos e externos, tem sempre uma finalidade e é orientada para um objetivo (Cunha et al., 2016). Seguidamente abordaremos algumas das teorias referenciadas na literatura como sendo as que melhor explicam o desempenho profissional.

3.2. Teorias da motivação

As teorias que procuram estudar a motivação podem ser agrupadas em teorias de conteúdo e teorias de processo (Grigorov, 2020). Segundo Holbrook e Chappell (2018) as teorias de conteúdo procuram explicar os fatores internos associados ao comportamento e permitem compreender o que motiva as pessoas. Estas teorias partem do pressuposto de que existem necessidades interiores que constituem uma fonte de energia que despoleta comportamentos que visam a satisfação (Rhee, 2019).

Por outro lado, as teorias de processo preocupam-se em entender como é que se desenvolve o comportamento motivado (Cunha et al., 2016). Deste modo, Fatehi e Choi (2019) referem que as pessoas são diferentes não só em relação ao que as motiva, como as suas necessidades e motivações variam ao longo do tempo. Sendo as necessidades apenas um dos elementos do processo é importante perceber como as mesmas se manifestam, enfatizando os fatores/situações que levam uma pessoa a escolher uma ação em detrimento de outra (Grigorov, 2020).

Considerando esta divisão serão apresentadas algumas das teorias que desempenham um importante papel ao nível do diagnóstico organizacional e na avaliação da motivação dos colaboradores (Rhee, 2019; Tabela 1).

Tabela 1

Teorias da motivação

Autor(es)	Teorias de conteúdo
Maslow (1943)	Teoria hierárquica das necessidades
McClelland (1961)	Teoria das necessidades
Herzberg (1966)	Teoria bifatorial
Hackman e Oldham (1975)	Teoria do <i>work design</i> (modelo das características da função)
Autor(es)	Teorias de processo
Adams (1963)	Teoria da equidade
Vroom (1964)	Teoria das expectativas
Locke e Latham (1979)	Teoria da definição de objetivos

(Adaptado de Cunha et al., 2016)

3.2.1. Teoria da hierárquica das necessidades de Maslow

Segundo Maslow (1943) as fontes de motivação são as necessidades e o desejo de as satisfazer. As necessidades fazem parte do âmago de cada um, pelo que a sua privação mobiliza as pessoas para a ação e a sua satisfação despoleta uma nova necessidade que surge a partir de uma hierarquia internamente definida (Ribeiro et al., 2018).

Para explicar a sua teoria Maslow desenvolveu um modelo no qual a necessidades são representadas sob a forma de uma pirâmide com cinco níveis (Figura 8): necessidades fisiológicas, necessidades de segurança, necessidades sociais, necessidades de estima e necessidades de autorrealização (Chiavenato, 2019).

Figura 8

Pirâmide da hierarquia das necessidades de Maslow



(Adaptado de Chiavenato, 2019)

Maslow defendia que a motivação é um fator essencial para despoletar uma ação e como tal depende das necessidades que orientam o comportamento dos indivíduos, pelo que a importância das mesmas vai evoluindo da base até ao topo da pirâmide (Ghaffari et al., 2017).

Assim, em primeiro lugar, surgem as necessidades fisiológicas que constituem o nível mais baixo da hierarquia, sendo conhecidas como necessidades básicas, pois garantem a sobrevivência do indivíduo (Ribeiro et al., 2018). Este tipo de necessidades exige uma satisfação regular e continuada porque quando as mesmas não são satisfeitas o comportamento das pessoas fica comprometido. Neste nível destaca-se a alimentação, o abrigo, o repouso e o sexo (Chiavenato, 2019).

As necessidades de segurança constituem o segundo nível da pirâmide e surgem apenas quando as necessidades do nível anterior se encontram satisfeitas (Osemeke & Adegboyega, 2017). Este nível corresponde à estabilidade, à ausência de pressões geradas pelo medo e ansiedade, ou seja, é uma necessidade que se caracteriza pela procura de proteção contra eventuais ameaças (Fallatah & Syed, 2018). Esta necessidade ocupa um papel fundamental em contexto organizacional, porque quando não são satisfeitas geram insegurança e incerteza (Fatehi & Choi, 2019).

As necessidades sociais englobam as relações afetivas, a aceitação, a consideração pelos outros, a amizade e a compreensão e só surgem quando os dois níveis anteriores se encontram satisfeitos (Ribeiro et al., 2018). Elevada insatisfação neste nível pode despoletar hostilidade em relação aos outros e falta de adaptação social (Chiavenato, 2019). Quando uma necessidade é satisfeita deixa de ser motivadora e dá lugar a uma nova necessidade que passa a ocupar o lugar da anteriormente suprida (Grigorov, 2020).

No quarto nível da pirâmide surgem as necessidades de estima que caracterizam o desejo do sujeito se destacar no grupo que integra e de ser reconhecido pelos demais (Cunha et al., 2016). Nesta categoria estão contemplados aspetos que se encontram fortemente relacionados com a autoestima, a confiança em si mesmo, o amor próprio, o progresso, o prestígio e o estatuto (Osemeke & Adegboyega, 2017). Nas organizações, esta necessidade revela-se de extrema importância para que a pessoa se sinta membro do seu grupo de trabalho e quando tal não acontece, podem surgir sentimentos de inferioridade e frustração que afetam significativamente o comportamento do colaborador (Chiavenato, 2019).

No topo da hierarquia encontram-se as necessidades de autorrealização que representam o desejo do ser humano para desenvolver todo o seu potencial e crescer tanto a nível pessoal

como profissional. Quando a realização plena não é alcançada pode originar desordens do foro psicológico e despoletar emoções negativas (Fallatah & Syed, 2018).

As necessidades mais baixas são as que se manifestam em primeiro lugar, sendo que as quatro primeiras podem ser satisfeitas através de recompensas externas, enquanto a última apenas pode ser satisfeita intrinsecamente, não podendo por isso ser observada por outras pessoas (Moura et al, 2014).

Segundo Ghaffari e colaboradores (2017) quando os gestores são capazes de reconhecer e compreender as necessidades dos seus colaboradores têm mais facilidade em direcionar os seus comportamentos no sentido dos objetivos da organização.

Não obstante todas as críticas que têm sido feitas a esta teoria por carecer de estudos empíricos que permitam avaliar o seu poder de previsão, as contribuições de Maslow têm servido como base para o desenvolvimento de novos modelos teóricos e continua a ser a teoria mais conhecida em toda a comunidade científica que se dedica ao estudo da motivação (Osemeke & Adegboyega, 2017).

3.2.2. Teoria das necessidades de McClelland

A teoria desenvolvida por McClelland (1961) postula que o processo motivacional é ativado por estímulos que dependem das experiências de vida de cada pessoa, pelo que é a importância atribuída ao processo de socialização que determina e direciona o comportamento de cada um. Neste âmbito, defende a existência de três fontes fundamentais de motivação (Tabela 2): (i) a necessidade de afiliação; (ii) a necessidade de poder; (iii) e a necessidade de realização (Hussainy, 2020).

Todas as pessoas exibem os três tipos de motivação, mas a importância e a prioridade atribuídas a cada uma das necessidades dependem do momento da vida em que as mesmas se encontram (Rybnicek et al., 2017).

A necessidade de afiliação caracteriza a vontade de manter relações afetuosas com as outras pessoas, pelo que é a primeira que o indivíduo tenta satisfazer, pois representa o desejo de ser amado e aceite pelos outros (Cunha et al., 2016). Os indivíduos com estas características atribuem mais importância às pessoas do que às tarefas e têm tendência para agir de acordo com as necessidades, normas e valores dos outros (Onoja, 2020). Elevados níveis nesta necessidade definem as pessoas que preferem situações mais cooperantes do que competitivas, pois desejam relacionamentos que impliquem companheirismo e cooperação mútua (Kurdi et al., 2020).

A necessidade de poder relaciona-se com o desejo de influenciar e controlar o ambiente e o comportamento dos outros (Sinha, 2015). Esta conduta ativa a ambição de alcançar estatuto e vontade de assumir posições de liderança e notoriedade (Mansaray, 2019). Pessoas com níveis elevados nesta necessidade preferem situações competitivas e orientadas para obter prestígio, reputação e influência (Fatehi & Choi, 2019).

A necessidade de realização pode definir-se como o desejo que o indivíduo tem para alcançar a excelência e de ser bem-sucedido em situações de competição (Carlotto & Braun, 2014). Caracteriza as pessoas que trabalham com maior afinco quando sentem que as suas competências pessoais interferem de forma indireta nos resultados obtidos (Smith et al., 2019).

As pessoas com grande necessidade de realização estão sempre à procura de novos desafios e veem os problemas como uma oportunidade de crescimento, pelo que definem sempre objetivos ousados, mas atingíveis (Hussainy, 2020).

Tabela 2

Caracterização das necessidades de afiliação, poder e realização

Necessidades	Características dos indivíduos
Afiliação	<ul style="list-style-type: none"> • Valoriza as relações interpessoais • Esforça-se para conquistar e manter amizades • Atribui maior importância às pessoas do que às tarefas • Aprecia a aprovação dos outros quando dá a sua opinião ou executa as suas tarefas
Poder	<ul style="list-style-type: none"> • Gosta de provocar impacto nos outros • Assume riscos elevados, mas que consiga controlar • Esforça-se para alcançar posições de liderança • Procura controlar e influenciar as pessoas
Realização	<ul style="list-style-type: none"> • Toma frequentemente a iniciativa • Assume riscos moderados • Responde de forma positiva às competições • Procura alcançar o sucesso através do mérito

(Adaptado de Cunha et al., 2016)

3.2.3. Teoria bifatorial de Herzberg

Herzberg (1966) identifica duas classes de fatores que permitem analisar o comportamento das pessoas em contexto de trabalho, alicerçando a sua teoria no ambiente externo e nas tarefas que o indivíduo realiza. Neste contexto, estudou dois conjuntos de necessidades que deram origem aos fatores higiénicos e aos fatores motivacionais (Tabela 3; Cunha et al., 2016).

Tabela 3*Fatores higiênicos e motivacionais*

Fatores higiênicos	Fatores motivacionais
Relação com o superior hierárquico	Sentimento de realização
Relação com os colegas	Reconhecimento
Supervisão técnica	Trabalho diversificado e desafiante
Condições de trabalho	Oportunidades de desenvolvimento pessoal

(Adaptado de Cunha et al., 2016)

Os fatores higiênicos relacionam-se com o ambiente de trabalho e abrangem as condições do contexto laboral, nomeadamente: o salário, os benefícios oferecidos pela organização, o tipo de liderança, o clima e a cultura organizacional (Moreira, 2018). Estes fatores são externos à pessoa, pelo que estão fora do seu controlo (Chiavenato, 2019).

Os fatores motivacionais estão relacionados com o conteúdo do cargo ocupado, com a natureza das tarefas e com o grau de autonomia que o indivíduo tem para as executar (Ghaffari et al, 2017). Segundo Hussainy (2020), são os fatores motivacionais que contribuem diretamente para a satisfação no trabalho, porque além de poderem ser controlados pelo indivíduo, envolvem sentimentos de crescimento individual e de autorrealização, pois estão relacionados com aquilo que faz.

Nas suas pesquisas Herzberg procurou conhecer as causas da desmotivação dos colaboradores e o que deve ser feito para os motivar e concluiu que os fatores responsáveis pela satisfação no trabalho são diferentes e independentes dos fatores que causam insatisfação (Osemeke & Adegboyega, 2017). Neste sentido, propõe que as tarefas sejam continuamente revistas e ajustadas ao potencial do colaborador (Mansaray, 2019).

3.2.4. Teoria do *work design* de Hackman e Oldham

A teoria desenvolvida por Hackman e Oldham (1975) também conhecida como modelo das características da função preconiza que as organizações contemporâneas nem sempre proporcionam aos seus colaboradores atividades laborais suficientemente criativas e desafiadoras, nem aproveitam totalmente as competências dos seus colaboradores.

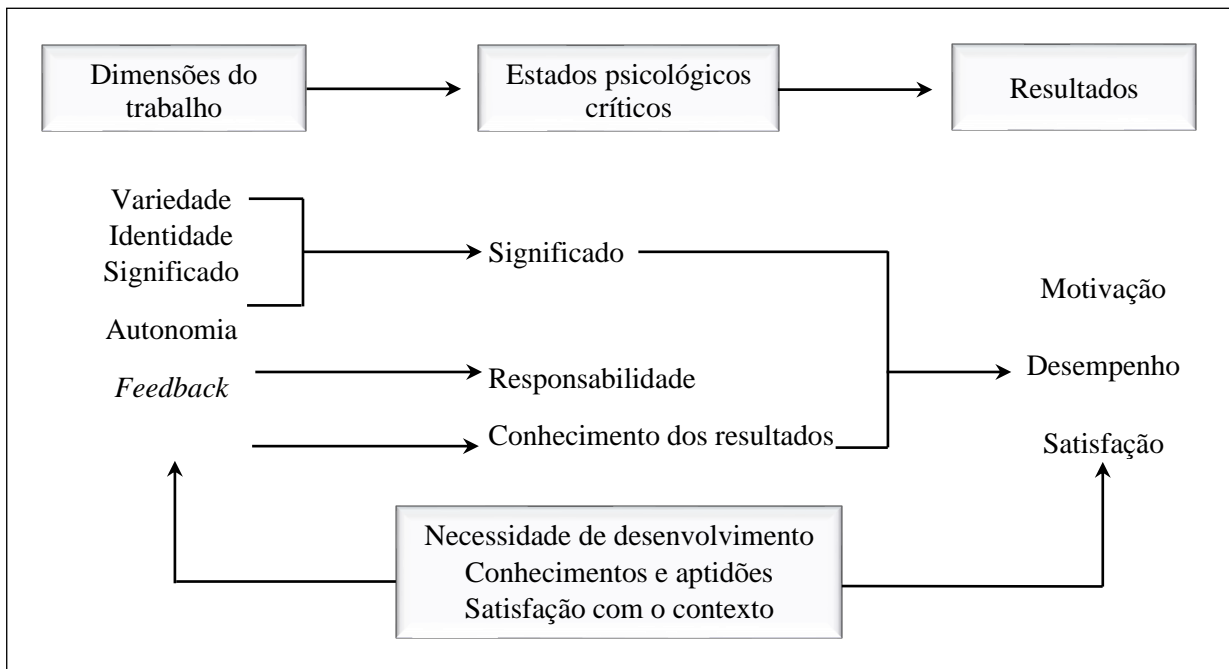
Segundo Park (2017) as características da função desempenhada são essenciais para aumentar a motivação e o desempenho dos colaboradores, principalmente quando são

percecionadas pelos mesmos como significativas, autónomas e desafiantes. De acordo com esta teoria, os estados psicológicos associados à aquisição de conhecimentos, aumento da responsabilidade e o conhecimento sobre os resultados decorrentes do desempenho da função afetam significativamente a motivação no local de trabalho (Nguyen, 2017).

Perante estas evidências Hackman e Oldham (Oldham & Hackman, 2010) defendem a existência de cinco características associadas ao trabalho que influenciam o rendimento e os processos motivacionais dos colaboradores: (i) a variedade de funções; (ii) a identidade; (iii) o significado da tarefa; (iv) a autonomia; (v) e o *feedback* dos resultados (Figura 9).

Figura 9

Modelo das características da função



(Adaptado de Cunha et al., 2016)

A variedade diz respeito ao grau em que a função exige o recurso a competências, atividades e conhecimentos diversificados (Ali et al., 2014). Quanto mais repetidas e rotineiras são as atividades, menos desafiantes são as tarefas e menor é a motivação dos colaboradores (Kamani, 2020).

Por outro lado, a identidade relaciona-se com a capacidade que as pessoas têm para se identificarem com as funções que desempenham e, nesse sentido, associarem os seus conhecimentos à performance laboral. Quando as tarefas são segmentadas e parciais, o

colaborador não se identifica com as mesmas e o esforço despendido na sua execução tem tendência para diminuir (Blanz, 2017).

O significado revela-se igualmente importante, pois resulta da compreensão sobre o porquê das funções e do impacto que as mesmas têm na vida do colaborador. Quanto maior é esse impacto, mais facilmente o colaborador atinge as metas definidas para as tarefas que executa (Nadhir & Puteh, 2017).

A autonomia surge quando existe a possibilidade de os colaboradores manifestarem a sua opinião e, neste sentido, darem sugestões em relação à forma como as suas funções são realizadas, o que permite acentuar o seu carácter ativo e independente (Raihan, 2017). Quanto maior é a autonomia, maior é o poder de decisão e a possibilidade de agir sem depender das diretrizes da chefia direta (Tang & Do, 2019).

Por último, surge o *feedback* que resulta das respostas que os colaboradores recebem sobre os resultados do seu trabalho. A informação recebida e a forma como a mesma é transmitida influencia significativamente a motivação, as expectativas e a performance do colaborador (Moussa et al., 2017).

A variedade de competências, a identidade da tarefa e o significado do trabalho são dimensões ligadas à perceção do significado do trabalho, a autonomia vincula-se à perceção das responsabilidades atribuídas e o *feedback* encontra-se associado aos resultados obtidos (Besen et al., 2013).

Estas dimensões podem ser avaliadas através do *Job Diagnostic Survey*, um instrumento desenvolvido por Hackman e Oldham, em 1980, e cujo resultado permite chegar ao valor do Potencial Motivador da Função (PMF), que pode ser calculado através da fórmula apresentada na Figura 10.

Figura 10

Fórmula do Potencial Motivador da Função

$$\text{PMF} = \frac{(\text{variedade} + \text{identidade} + \text{significado})}{3} \times \text{autonomia} \times \text{feedback}$$

3

As atitudes e perceções face ao trabalho são construídas socialmente e refletem a informação proporcionada pelos outros em contexto laboral (*e.g.*, chefias, colegas), o que revela

que tanto as características internas, como as externas são importantes para aumentar a motivação profissional dos colaboradores (Batchelor et al., 2014).

3.2.5. Teoria da equidade de Adams

A teoria proposta por Adams (1963) enfatiza o conceito de equidade e o processo de comparação social, que serve de base ao paralelismo que o colaborador faz entre o trabalho realizado e a recompensa obtida.

A equidade é vista como um sinónimo de justiça e caso exista desigualdade entre o esforço dedicado ao trabalho, o talento e o nível de desempenho (*inputs*) e as recompensas obtidas (*outcomes*) a partir dos mesmos (*e.g.*, remuneração, benefícios), a motivação dos colaboradores será prejudicada (Kokkonen & Isomöttönen, 2020).

Na teoria da equidade, as pessoas comparam o trabalho que realizam e a energia que dedicam para atingir determinado objetivo, com o trabalho e a energia investida pelas pessoas que desempenham funções semelhantes à sua e constroem as suas perceções (Ryan, 2016). Existe iniquidade quando o indivíduo se compara com os outros e percebe que não é recompensado em função do seu mérito e empenho (Cunha et al, 2016).

Inuwa (2017) refere que existe iniquidade sempre que as pessoas compreendem que o rácio entre os *outcomes* e os *inputs* são desiguais ao compararem o seu desempenho e consequentes recompensas com o desempenho e recompensas dos outros que fazem um trabalho semelhante. Desta comparação podem surgir três situações: (i) uma igualdade dos rácios, o que evidencia uma perceção de equidade (Aziri, 2011); (ii) uma desigualdade dos rácios em virtude de o outro obter resultados superiores, apesar dos *inputs* de ambos serem iguais, o que despoleta uma perceção de iniquidade desfavorável (Banks et al., 2012); (iii) uma desigualdade dos rácios resultante dos ganhos serem superiores aos dos outros, apesar do esforço investido ser igual, o que desencadeia uma perceção de iniquidade favorável (Kim et al., 2014; Tabela 4).

Tabela 4

Tradução matemática da teoria da equidade

Equidade	$\frac{\text{Resultados recebidos pelo próprio}}{\text{Contributos do próprio}} = \frac{\text{Resultados recebidos pelos outros}}{\text{Contributos dos outros}}$
Iniquidade desfavorável	$\frac{\text{Resultados recebidos pelo próprio}}{\text{Contributos do próprio}} < \frac{\text{Resultados recebidos pelos outros}}{\text{Contributos dos outros}}$
Iniquidade favorável	$\frac{\text{Resultados recebidos pelo próprio}}{\text{Contributos do próprio}} > \frac{\text{Resultados recebidos pelos outros}}{\text{Contributos dos outros}}$

(Adaptado de Cunha et al, 2016)

Verifica-se, assim, que a motivação surge como um meio para estabelecer o equilíbrio entre o esforço e as recompensas e fomentar o sentimento de equidade (Liu et al., 2014). Os sentimentos de iniquidade são geradores de tensão que o sujeito procura reduzir, optando por uma das seguintes opções: (i) diminuir os seus *inputs*, reduzindo o esforço dedicado ao desempenho da sua função; (ii) aumentar os seus *outcomes*, produzindo mais; (iii) perceber corretamente o seu trabalho e o dos outros, escolhendo termos de comparação diferentes (Mowday et al., 2013).

Esta teoria revela que a recompensa pode interferir no processo motivacional, que além da componente individual também integra uma componente que resulta da comparação social (Kovach, 2018).

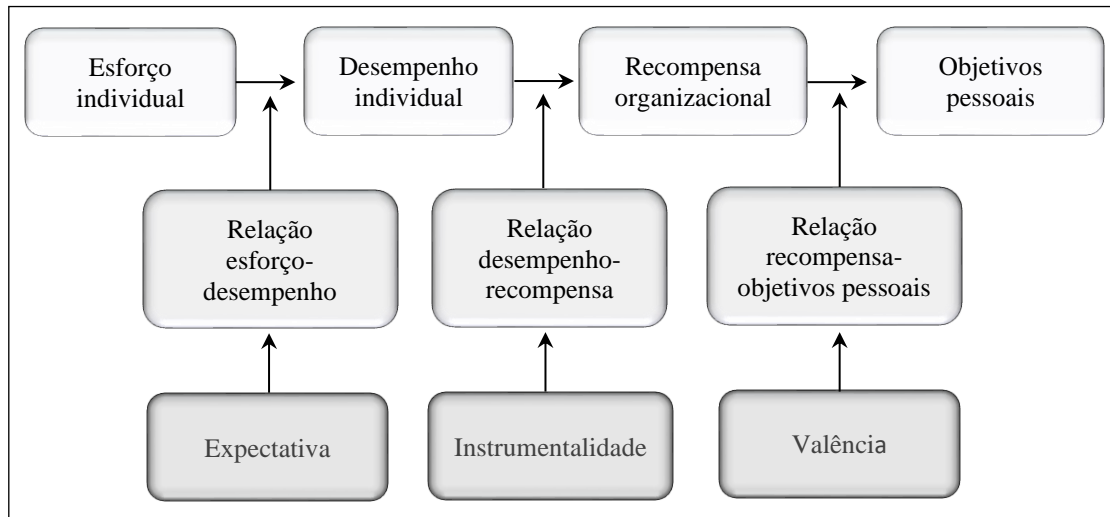
3.2.6. Teoria das expectativas de Vroom

A teoria desenvolvida por Vroom (1964) defende que a tendência para agir de determinada forma depende da expectativa que a atuação da pessoa terá nos resultados que pretende alcançar e do grau de atratividade dos mesmos. Esta teoria assume três tipos de pressupostos (Chiavenato, 2019): (i) a importância que o resultado tem para o indivíduo; (ii) o grau em que o indivíduo acredita que o seu desempenho o conduz ao resultado desejado (relação desempenho-recompensa); (iii) a percepção de que o esforço despendido leva ao desempenho esperado (relação esforço-desempenho).

Estes pressupostos deram origem a cinco conceitos que funcionam com pilares da teoria: resultados, valência, instrumentalidade, expectativa e força (Cunha et al., 2016; Figura 11).

Figura 11

Teoria das expectativas de Vroom



(Adaptado de Chiavenato, 2019)

Segundo Badubi (2017), os resultados são os aspetos tangíveis ou intangíveis que a organização proporciona ao seu colaborador como contrapartida pelo trabalho realizado (*e.g.*, salário, promoções, benefícios, oportunidades de carreira).

A valência traduz a atratividade que o resultado representa para o indivíduo, ou seja, a importância atribuída a esse resultado. Quando o resultado é considerado atrativo, o indivíduo esforça-se para o alcançar; quando o resultado causa insatisfação, o indivíduo evita atingi-lo; quando o resultado é indiferente, a valência é zero (Carlotto & Braun, 2014).

A instrumentalidade traduz a relação entre o desempenho e o resultado alcançado, pelo que quanto mais o indivíduo valoriza o resultado, mais elevada é a instrumentalidade (Kumar & Prabhakar, 2018).

A expectativa, por sua vez, significa que o colaborador antevê a consequência do seu comportamento face a várias alternativas e escolhe aquela que avalia como sendo a mais adequada para alcançar os resultados desejados (Chopra, 2018). Deste modo, traduz a perceção sobre a relação entre o esforço e o desempenho, pelo que quanto maior for o esforço, melhor será o desempenho (Rehman et al., 2019).

Por último, a força constitui a quantidade de esforço ou tensão interior que contribui para motivar a pessoa. Matematicamente, é o produto da valência, da instrumentalidade e da expectativa, que se traduz através da equação apresentada na Figura 12 (Patil, 2020).

Figura 12

Equação da teoria das expectativas de Vroom

$$\text{Motivação} = \text{Expectativas} \times \text{Instrumentalidade} \times \text{Valência}$$

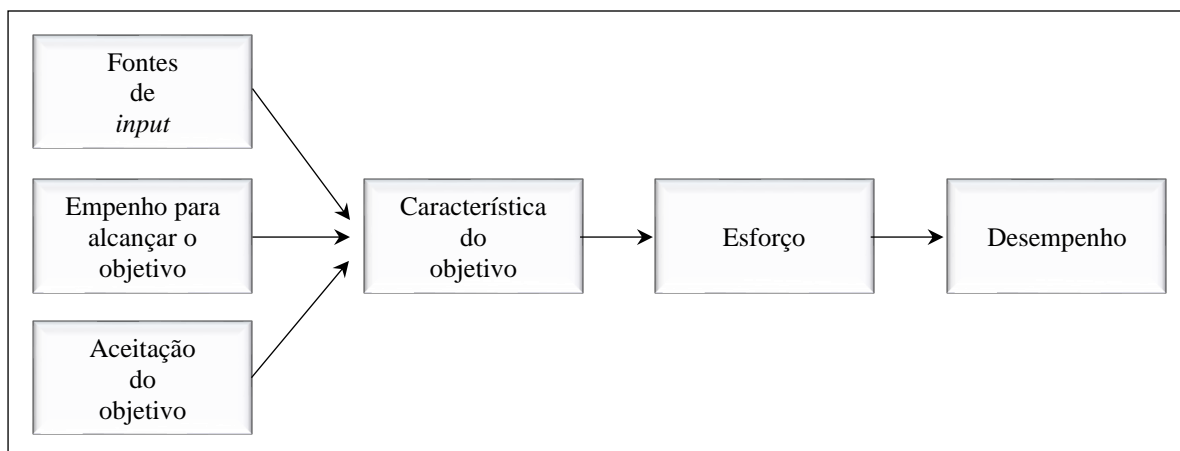
A teoria das expectativas de Vroom fornece uma base racional para entender o fenómeno motivacional através da decomposição das diferentes componentes do processo (Badubi, 2017), cujo foco se centra nos resultados e na importância atribuída aos mesmos (valência).

3.2.7. Teoria da definição de objetivos de Locke e Latham

A lógica da teoria desenvolvida por Locke e Latham (1979) decorre da constatação de que a vida do ser humano é uma sucessão de objetivos que as pessoas tentam alcançar através das suas ações (Figura 13).

Figura 13

Teoria da definição de objetivos de Locke e Latham



(Adaptado de Lathan & Locke, 1979)

Segundo Wood e colaboradores (2013), o estabelecimento de objetivos além de aumentar a motivação e a performance, tem um grande impacto no desenvolvimento profissional do colaborador. Os objetivos são vistos como motivadores do desempenho, na medida em que trabalhar para os alcançar se traduz numa força impulsionadora para agir (Latham, 2018). A intensidade desta força é tanto maior quanto mais desafiadores forem os objetivos e quanto maior for a participação do colaborador na definição dos mesmos (Locke & Lathan, 2019).

Para que os objetivos funcionem têm que ser específicos e devem obedecer a critérios de proximidade, na medida em que os objetivos a curto prazo têm mais impacto na ação e na motivação do que os que são estabelecidos a longo prazo (Aarts, 2019). Os objetivos devem implicar algum esforço, mas não devem ser impossíveis de atingir, caso contrário diminuem a motivação e, conseqüentemente, a produtividade do colaborador. Oettingen (2019) acrescenta que os objetivos dirigem a atenção para as ações relevantes para alcançar os resultados desejados, estimulam níveis de esforço mais elevados e aumentam a persistência face aos obstáculos.

CAPÍTULO 4

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

4.1. Objetivos do estudo

4.1.1. Objetivo geral

Este trabalho tem como principal objetivo analisar o papel moderador da motivação na relação existente entre a formação profissional e o desenvolvimento de carreira dos colaboradores que desempenham funções no setor público e no setor privado.

4.1.2. Objetivos específicos

Para uma melhor compreensão da temática em estudo foram elaborados quatro objetivos específicos:

1. Verificar se a formação profissional dos colaboradores difere consoante o setor onde desempenham funções (público *versus* privado);
2. Apurar se a motivação e o desenvolvimento de carreira se encontram correlacionados;
3. Analisar o impacto da formação profissional no desenvolvimento de carreira;
4. Verificar se a motivação modera a relação existente entre a formação e o desenvolvimento de carreira.

4.2. Metodologia

O procedimento metodológico utilizado na presente investigação tem por base o paradigma quantitativo. Os dados foram recolhidos junto de uma amostra de conveniência, através de um inquérito por questionário. Tratando-se de um estudo hipotético-dedutivo procura apurar como se relacionam as variáveis em estudo.

4.2.1. Hipóteses de estudo

Para dar resposta aos objetivos anteriormente definidos formularam-se as seguintes hipóteses de estudo:

H₁: A formação profissional difere consoante o setor onde os colaboradores desempenham funções (público *versus* privado).

H₂: A motivação e o desenvolvimento de carreira encontram-se positivamente correlacionados.

H₃: A formação profissional tem um impacto positivo no desenvolvimento de carreira.

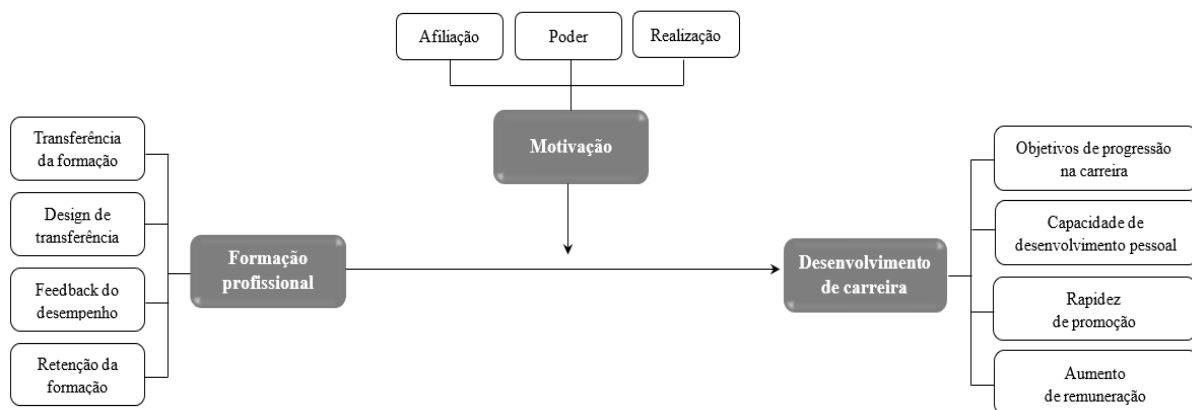
H₄: A motivação modera a relação existente entre a formação profissional e o desenvolvimento de carreira.

4.2.2. Modelo concetual

Para ilustrar a relação entre as variáveis em estudo foi delineado o seguinte modelo concetual (Figura 14).

Figura 14

Modelo concetual



4.3. Participantes

O estudo contou com a participação de 391 indivíduos, com idades compreendidas entre os 19 e os 65 anos ($M = 39.68$, $DP = 11.74$), cuja maioria pertence ao sexo masculino (59.6%).

Relativamente às habilitações literárias verificou-se que 28.9% possui o Ensino secundário e apenas 0.5% tem Doutoramento. Os níveis de escolaridade foram classificados de acordo com o postulado pelo Ministério da Educação, através da Lei nº 46/86, de 14 de outubro.

Também, foi possível verificar que 35.0% dos inquiridos têm formação na área das Ciências Sociais e que 24.8% pertencem ao grupo de Técnicos e profissionais de nível intermédio. Para facilitar a leitura dos dados, as profissões foram agrupadas de acordo com as categorias definidas pelo Instituto Nacional de Estatística (INE, 2011) e publicadas na Classificação Portuguesa de Profissões.

Constatou-se, ainda, que 56.0% dos colaboradores desempenham funções no setor público e que em média trabalham na atual organização há 13 anos (Mínimo = 1; Máximo = 50; Média = 13.44; Desvio-padrão = 11.59).

Por fim, apurou-se que 63.9% dos participantes possuem contrato sem termo e que 71.1% trabalha a tempo integral (Tabela 5).

Tabela 5

Caracterização dos participantes

	N	%
Género		
Feminino	233	59.6
Masculino	158	40.4
Faixa etária ($M = 39.68$, $DP = 11.74$)		
Menor ou igual a 30 anos	111	28.4
Entre 31 e 40 anos	89	22.8
Entre 41 e 50 anos	111	28.4
51 anos ou mais	80	20.5
Nível de Escolaridade		
1º Ciclo do Ensino Básico	11	2.8
2º Ciclo do Ensino Básico	37	9.5
3º Ciclo do Ensino Básico	47	12.0
Ensino Secundário	113	28.9
Curso Profissional	40	10.2
Licenciatura	102	26.1
Mestrado	39	10.0
Doutoramento	2	0.5
Área de formação		
Ciências naturais	52	13.3
Engenharia e tecnologia	63	16.1
Ciências médicas e saúde	20	5.1
Ciências agrárias e veterinária	6	1.5
Ciências sociais	137	35.0
Artes e humanidades	113	28.9

Tabela 5*Caracterização dos participantes (continuação)*

	N	%
Profissão		
Representantes do poder legislativo e de órgãos executivos, dirigentes, diretores e gestores executivos	18	4.6
Especialistas das atividades intelectuais e científicas	90	23.0
Técnicos e profissionais de nível intermédio	97	24.8
Pessoal administrativo	29	7.4
Trabalhadores dos serviços pessoais, de proteção e segurança e vendedores	43	11.0
Trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices	42	10.7
Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem	72	18.4
Setor de atividade		
Público	219	56.0
Privado	172	44.0
Antiguidade na função ($M = 13.44$, $DP = 11.49$)		
Menor ou igual a 2 anos	91	23.3
Entre 3 e 10 anos	97	24.8
Entre 11 e 20 anos	109	27.9
21 anos ou mais	94	24.0
Tipo de contrato de trabalho		
Contrato a termo certo	141	36.1
Contrato sem termo	250	63.9
Regime de trabalho		
Trabalho a tempo integral	278	71.1
Trabalho a tempo parcial	113	28.9

4.4. Instrumento(s) de recolha de dados

Os dados foram recolhidos através dos seguintes questionários.

4.4.1. Questionário de transferência da aprendizagem na formação profissional

Para avaliar a formação, recorreu-se ao *Learning Transfer System Inventory* (LTSI) desenvolvido por Holton e colaboradores (1997) e posteriormente atualizado por Bates e colaboradores (2000). A versão original era composta por 87 itens distribuídos por duas partes: (i) 66 itens sobre o clima da transferência (66 itens); (ii) e 21 itens sobre a reação à formação.

Em 2007, Velada validou o questionário para o contexto português e obteve uma estrutura fatorial de seis fatores: (i) *design* da transferência; (ii) autoeficácia de desempenho; (iii) suporte do supervisor; (iv) *feedback* do desempenho; (v) retenção da formação; (vi) e

transferência da formação, num total de 29 itens. O alfa de *Cronbach* das seis componentes oscila entre 0.72 e 0.89, o que revela uma adequada consistência interna.

Considerando os objetivos do estudo considerámos pertinente utilizar apenas os itens que avaliam: (i) a transferência da formação (3 itens); (ii) o *design* de transferência (4 itens); (iii) o *feedback* do desempenho (3 itens); (iv) e a retenção da formação (3 itens)¹.

As respostas podem ser dadas através de escala de *Likert* de sete pontos, consoante o grau de concordância com cada uma das afirmações, podendo as mesmas variar entre 1 = Discordo totalmente e 7 = Concordo totalmente.

4.4.2. Questionário de desenvolvimento de carreira

O desenvolvimento de carreira foi avaliado através do questionário desenvolvido por Weng e colaboradores (2010), que avalia quatro fatores distintos: (i) objetivos de progressão de carreira; (ii) capacidade de desenvolvimento profissional; (iii) rapidez de promoção; (iv) e aumento da remuneração². A consistência interna do questionário, foi estudada com recurso ao alfa de *Cronbach* cujos valores variam entre 0.78 e 0.86, o que sugere valores bastante adequados.

O questionário é composto por 15 afirmações que podem ser respondidas através de uma escala de *Likert* de sete pontos, que oscila entre Discordo totalmente (1) e Concordo totalmente (7).

4.4.3. Questionário de motivação de McClelland

A motivação foi avaliada através do questionário desenvolvido por McClelland (1987) e adaptado para a população portuguesa por Rego (2000)³. É constituído por 27 perguntas que avaliam três dimensões distintas: (i) motivação para a afiliação; (ii) motivação para o poder; (iii) e motivação para o sucesso.

As respostas podem ser dadas através de uma escala de *Likert* de sete pontos que varia entre 1 = Discordo totalmente e o 7 = Concordo totalmente, consoante o grau de concordância com as mesmas. A validação para a população portuguesa revelou índices de consistência interna satisfatórios a oscilar entre 0.73 e 0.83 (Rego, 2000).

¹ Anexo 1

² Anexo 2

³ Anexo 3

4.4.4. Questionário sociodemográfico

O questionário sociodemográfico⁴ é composto por um conjunto de questões que visam caracterizar a amostra em estudo, nomeadamente: a idade, o género, o nível de escolaridade, a área de formação, a profissão, a antiguidade na função, o tipo de contrato de trabalho, o regime de trabalho e o setor onde os participantes desempenham a sua atividade profissional.

4.5. Procedimento

O processo de recolha de dados iniciou-se pelo contacto com o Departamento de RH das organizações, no sentido de obter a autorização necessária à realização do estudo, sendo a mesma concedida. Antes da aplicação dos questionários foram explicados os objetivos da investigação e assegurada a confidencialidade e o anonimato dos resultados. Participaram no estudo duas organizações: uma do setor público da área dos transportes e outra do setor privado que se dedica à área do desporto.

O questionário foi ainda disponibilizado através de um *link* e enviado por email e partilhado nas redes sociais da investigadora (*e.g.*, *LinkedIn*, *Facebook*).

Após a recolha de dados, os mesmos foram analisados através do *software Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS; versão 27.0).

⁴ Anexo 4

CAPÍTULO 5

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Numa primeira fase são analisados os indicadores psicométricos dos três questionários usados para a recolha dos dados. Seguidamente, apresentam-se as estatísticas descritivas e comparam-se as médias das variáveis em estudo em função das características sociodemográficas dos participantes.

Posteriormente, explora-se a intensidade e a direção da associação que ocorre entre os construtos apresentados no modelo concetual. Por fim, realizam-se análises de regressão para averiguar o impacto da formação profissional no desenvolvimento de carreira e o papel moderador da motivação na relação existente entre as duas variáveis.

5.1. Análise das propriedades psicométricas

Através da análise dos indicadores psicométricos é possível analisar se as questões que compõem os questionários medem os constructos para os quais foram elaborados (validade de constructo) e se os mesmos apresentam uma adequada consistência interna (fiabilidade; Hair et al., 2018).

5.1.1. Validade de construto

A estrutura interna dos instrumentos foi analisada através de uma Análise de Componentes Principais (ACP) com rotação *varimax*, que além de reduzir o número de itens, agrupa-os de acordo com as suas semelhanças (Pestana & Gageiro, 2014). Possibilita, ainda, verificar se as correlações existentes permitem afirmar que os itens são suficientes e adequados [*Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO)] e se não existem problemas da identidade dos dados (Teste de esfericidade de *Bartlett*; Coulacoglou & Saklofske, 2017).

Para a extração dos componentes serão considerados os seguintes critérios: (i) *Kaiser-Guttman* [*eigenvalues* (peso) superiores a um]; (ii) observação do *Scree plot* (representação gráfica); (iii) e valor percentual da variância explicada. Os itens com correlações item-fator inferiores a 0.400, com uma diferença inferior a 0.200 entre eles ou que saturavam em mais que umas componentes foram eliminadas.

Questionário de transferência da aprendizagem na formação profissional

A estrutura fatorial foi avaliada através da matriz das correlações, com extração dos fatores pelo método das componentes principais com rotação *varimax*, a partir da qual foi possível verificar a adequabilidade do modelo ($KMO = 0.92$) e a inexistência de problemas de identidade nos dados [$\chi^2_{(78)} = 4250.129, p < 0.001$].

A partir da ACP foram extraídas duas componentes que no seu conjunto explicam 69.16% da variância. Após a reordenação dos itens, a primeira componente com um *eigenvalue* de 7.63, explica 50.12% da variância dos resultados e é composta pelas questões 1 a 9, referentes à transferência da formação. Com um peso de 1.36, a segunda componente é constituída pelos itens 10, 11, 12 e 13, explica 19.04% da variância total e diz respeito ao *feedback* do desempenho⁵.

Questionário de desenvolvimento de carreira

A validade de constructo do questionário de desenvolvimento de carreira também foi analisada através de uma ACP com rotação *varimax* e cujos indicadores estatísticos KMO (0.92) e teste de esfericidade de Bartlett ($\chi^2_{(105)} = 55559.06, p < 0.001$) revelaram valores adequados.

A partir da matriz fatorial da escala foram extraídos dois componentes que explicam 72.95% da variância total. A primeira componente com um peso de 8.63, obteve uma variância de 42.77%, e é composta pelos itens que pertencem à subescala progressão de carreira. A segunda componente com um *eigenvalue* de 2.20 e 30.18% variância explicada inclui os itens referentes ao desenvolvimento profissional⁶.

Questionário de motivação de McClelland

O questionário de motivação, tanto na versão original de McClelland (1987), como na adaptação para a população portuguesa (Rego, 2000) é constituído por 27 questões, mas depois da realização da ACP, foram eliminados os itens 2, 21, 22, 23, 24 e 25, porque saturavam em mais que um fator e não tinham uma diferença igual ou superior a 0.200 entre eles.

O valor do KMO (0.89) e do teste esfericidade de Bartlett [$\chi^2_{(210)} = 3807.29, p < 0.001$] revelam adequadas correlações entre os itens e a inexistência de problemas de identidade dos dados. A matriz fatorial revelou a existência de três componentes que no seu conjunto explicam 56.0% da variância total. A primeira componente diz respeito à motivação para a afiliação, tem

⁵ Anexo 5 – Tabela A

⁶ Anexo 5 – Tabela B

um peso de 6.32 e explica 29.38% da variância; a segunda componente corresponde à motivação para o poder e com um *eigenvalue* de 4.13, apresenta uma variância de 18.71%; por último, com menor peso (1.27) e uma percentagem de variância explicada de 7.80% surge a motivação para o sucesso. Na Tabela C do Anexo 5 apresentam-se os itens após a sua reordenação.

5.1.2. Fiabilidade

Para analisar a consistência interna dos questionários recorreu-se ao coeficiente alfa de *Cronbach*. Foram, ainda, criadas variáveis compósitas para cada um dos construtos, sendo as mesmas compostas pela totalidade dos itens pertencentes a cada um dos questionários. Como se pode verificar na Tabela 6, todas as escalas e subescalas apresenta índices bastante adequados (Marôco, 2014).

Tabela 6

Coefficientes de alfa de Cronbach

Itens	<i>Coefficientes de alfa de Cronbach</i>
Formação profissional (escala global)	0.92
Transferência da formação	0.94
<i>Feedback</i> do desempenho	0.73
Desenvolvimento de carreira (escala global)	0.94
Progressão de carreira	0.94
Desenvolvimento profissional	0.91
Motivação (escala global)	0.84
Motivação para a afiliação	0.90
Motivação para o poder	0.85
Motivação para o sucesso	0.73

5.1.3. Comparação de médias em função das variáveis sociodemográficas

Os valores médios dos construtos e respetivas componentes, foram comparados em função das variáveis sociodemográficas. Para o efeito foram utilizados testes de diferenças de médias de acordo com a natureza das variáveis e a forma de operacionalização das mesmas.

Como anteriormente referido, os itens que compõem os três instrumentos utilizados para a recolha de dados foram respondidos através de uma escala de *Likert* de sete pontos (1 = Discordo totalmente a 7 = Concordo totalmente), de acordo com o grau de concordância com cada um deles.

Os valores totais das escalas globais e das respetivas subescalas foram aferidos através do somatório das respostas dadas a cada uma das questões, pelo que quanto mais elevado for o

resultado, maior é o valor médio das mesmas. Deste modo, constatou-se que os participantes no estudo avaliam de forma positiva a transferência da formação para o local de trabalho, pois consideram que a mesma lhes permitirá uma maior progressão na carreira.

Também foi possível constatar que, no que diz respeito à motivação, os valores médios mais elevados são os que pertencem à motivação para a afiliação, o que revela que os colaboradores valorizam o sentimento de pertença e o relacionamento interpessoal, pois são pessoas cooperantes e que gostam de trabalhar em equipa (Tabela 7).

Tabela 7

Estatística descritiva das variáveis em estudo

Variáveis	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
Formação profissional (escala global)	1	7	5.03	1.06
Transferência da formação	1	7	5.40	1.13
Feedback do desempenho	1	7	4.18	1.26
Desempenho de carreira (escala global)	1	7	4.30	1.25
Progressão na carreira	1	7	5.00	1.36
Desenvolvimento profissional	1	7	3.25	1.43
Motivação (escala global)	1	7	4.82	0.70
Motivação para a afiliação	1	7	5.90	0.77
Motivação para o poder	1	7	3.45	1.24
Motivação para o sucesso	1	7	3.10	1.53

A análise dos dados revela, ainda, que apesar dos participantes do sexo masculino apresentarem valores médios superiores na maioria das escalas e subescalas (Tabela 8), apenas se verificaram diferenças significativas na motivação para o poder [$t_{(389)} = 2.131, p < 0.05$], desenvolvimento de carreira (escala global) [$t_{(389)} = 1.984, p < 0.05$], progressão de carreira [$t_{(389)} = 2.498, p < 0.05$], formação profissional (escala global) [$t_{(389)} = 3.231, p < 0.05$], transferência da formação [$t_{(389)} = 3.340, p < 0.001$] e *feedback* do desempenho [$t_{(389)} = 2.051, p < 0.05$].

Tabela 8

Comparação de médias em função do género dos participantes

	Masculino		Feminino		<i>t-test</i>	<i>Sig.</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
Formação profissional (escala global)	5.17	0.931	4.82	1.200	3.231	0.001*
Transferência da formação	5.56	1.002	5.17	1.274	3.340	0.000**
<i>Feedback</i> do desempenho	4.29	1.190	4.02	1.359	2.051	0.041*
Desenvolvimento de carreira (escala global)	4.40	1.167	4.15	1.357	1.984	0.048*
Progressão de carreira	5.14	1.255	4.79	1.494	2.498	0.013*
Desenvolvimento profissional	3.29	1.394	3.18	1.485	0.770	0.442
Motivação (escala global)	4.83	0.656	4.80	0.769	0.381	0.704
Motivação para a afiliação	5.85	0.713	5.97	0.865	-1.506	0.133
Motivação para o poder	3.56	1.184	3.28	1.317	2.131	0.034*
Motivação para o sucesso	3.12	1.517	3.06	1.573	0.385	0.700

Nota: *M* = Média; *DP* = Desvio-padrão; * $p < 0.05$; ** $p < 0.001$

No que diz respeito à faixa etária dos participantes, as diferenças estatisticamente significativas só ocorrem ao nível da motivação para o poder [$F_{(3,387)} = 4.212, p < 0.05$], do desenvolvimento profissional [$F_{(3,387)} = 5.408, p < 0.05$] e do *feedback* do desempenho [$F_{(3,387)} = 3.311, p < 0.05$]⁷. Verificou-se, ainda, que os participantes que têm idade igual ou superior a 30 anos são os que apresentam os valores médios mais elevados na maioria das dimensões.

Para facilitar a leitura dos dados, o nível de escolaridade dos participantes foi agrupado em três categorias: (i) Ensino básico; (ii) Ensino secundário/Curso profissional; (iii) e Ensino superior. Os dados evidenciados na Tabela E que se encontra no Anexo 5 demonstram que os valores médios só diferem significativamente no que diz respeito à progressão de carreira [$F_{(2,388)} = 3.536, p < 0.05$], desenvolvimento profissional [$F_{(2,388)} = 3.518, p < 0.05$], formação profissional (escala global) [$F_{(2,388)} = 4.016, p < 0.001$], transferência da formação [$F_{(2,388)} = 8.729, p < 0.001$] e o *feedback* do desempenho [$F_{(2,388)} = 8.648, p < 0.001$]⁸.

Relativamente à área de formação dos participantes podemos concluir que as diferenças ocorrem ao nível da formação profissional (escala global) [$F_{(3, 387)} = 3.537, p < 0.05$], transferência de formação [$F_{(3,387)} = 3.369, p < 0.05$] e *feedback* do desempenho [$F_{(3,387)} = 2.879, p < 0.05$]⁹.

No que à profissão diz respeito, foi possível constatar que as diferenças se verificam em quatro variáveis, nomeadamente: desenvolvimento de carreira (escala global) [$F_{(6,384)} = 2.601, p < 0.05$], progressão de carreira [$F_{(6,384)} = 3.334, p < 0.05$], formação profissional (escala

⁷ Anexo 5 – Tabela D

⁸ Anexo 5 – Tabela E

⁹ Anexo 5 – Tabela F

global) [$F_{(6,384)} = 5.317, p < 0.001$] e transferência da formação [$F_{(6,384)} = 7.265, p < 0.001$]. O elevado número de categorias profissionais não possibilitou a representação dos dados numa tabela.

Ao analisarmos a antiguidade na função verificamos que existem diferenças significativas no que diz respeito à motivação para o sucesso [$F_{(3,387)} = 7.254, p < 0.001$], desenvolvimento profissional [$F_{(3,387)} = 3.283, p < 0.05$], formação profissional (escala global) [$F_{(3,387)} = 4.808, p < 0.05$], transferência da formação [$F_{(3,387)} = 4.927, p < 0.05$] e *feedback* do desempenho [$F_{(3,387)} = 3.185, p < 0.05$]¹⁰.

A única variável que difere significativamente em função do regime de trabalho é o *feedback* do desempenho [$t_{(389)} = 2.605, p < 0.05$], com os colaboradores que desempenham funções a tempo integral a apresentarem os valores médios mais elevados na maioria das dimensões avaliadas¹¹.

A comparação de médias dos vários construtos e respetivas componentes revelou que apenas existem diferenças significativas na motivação (escala global) [$t_{(389)} = 2.044, p < 0.05$], motivação para o poder [$t_{(389)} = 2.158, p < 0.05$] e *feedback* do desempenho [$t_{(389)} = 2.978, p < 0.05$] em função do tipo de contrato de trabalho.¹² Porém, foi possível constatar que, de um modo geral, são os participantes que possuem um contrato de trabalho a termo certo que apresentam valores médios superiores na maior parte das dimensões.

Por último, procurou-se averiguar se existem diferenças significativas nas variáveis em estudo em função do setor em que os participantes trabalham (Tabela 9), tendo-se verificado que as mesmas apenas ocorrem no desenvolvimento profissional [$t_{(389)} = -2.219, p < 0.05$], formação profissional (escala global; H_1 [$t_{(389)} = 3.539, p < 0.001$], transferência de formação [$t_{(389)} = 4.151, p < 0.001$] e *feedback* do desempenho [$t_{(389)} = 1.295, p < 0.001$].

Tabela 9

Comparação de médias em função do setor onde os participantes trabalham

	Setor público		Setor privado		<i>t- test</i>	Sig.
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
Formação profissional (escala global)	5.19	0.946	4.82	1.159	3.539	0.000**
Transferência da formação	5.61	0.989	5.14	1.250	4.151	0.000**

¹⁰ Anexo 5 – Tabela G

¹¹ Anexo 5 – Tabela H

¹² Anexo 5 – Tabela I

<i>Feedback</i> do desempenho	4.25	1.168	4.08	1.378	1.295	0.000**
Desenvolvimento de carreira (escala global)	4.28	1.214	4.32	1.302	-0.348	0.728
Progressão de carreira	5.06	1.339	4.92	1.400	1.010	0.313
Desenvolvimento profissional	3.11	1.386	3.43	1.469	-2.219	0.027*
Motivação (escala global)	4.76	0.716	4.88	0.683	-1.1644	0.101
Motivação para a afiliação	5.90	0.777	5.90	0.784	-0.057	0.955
Motivação para o poder	3.32	1.249	3.60	1.225	-2.208	0.280
Motivação para o sucesso	3.00	1.583	3.32	1.473	-1.482	0.139

5.1.4. Análise de correlações

Procurou-se, ainda, analisar a associação entre os três construtos e verificou-se que todos se correlacionam positivamente, com o valor mais elevado a ocorrer entre a formação profissional e o desenvolvimento de carreira ($r = 0.489$, $p < 0.001$). Também foi possível constatar que existe uma correlação positiva entre a motivação e o desenvolvimento de carreira ($r = 0.407$, $p < 0.001$; **H₂**). As correlações positivas sugerem que quanto maior é o número de ações de formação frequentadas mais rapidamente a carreira dos colaboradores se desenvolve (Tabela 10).

Tabela 10

Associação entre a formação profissional, o desenvolvimento de carreira e a motivação

	Média	Desvio-padrão	(1)	(2)
Formação profissional (1)	5.03	1.06	-	
Desenvolvimento de carreira (2)	4.30	1.25	0.489**	-
Motivação (3)	4.82	0.70	0.402**	0.407**

Nota: ** $p < 0.01$

5.1.5. Regressão linear

Posteriormente procurou-se apurar o impacto da transferência da formação e do *feedback* do desempenho, que em conjunto formam o construto formação profissional, no desenvolvimento de carreira dos colaboradores do setor público e do setor privado (**H₃**).

Os resultados demonstram que o modelo é linear e estatisticamente significativo [$F_{(2, 388)} = 70.439$, $p < 0.001$] e que 26.3% do desenvolvimento de carreira é explicado pela formação profissional (Tabela 11).

Tabela 11

Impacto da formação profissional no desenvolvimento de carreira

Variáveis explicativas	Desenvolvimento de carreira (β)	R ² Semiparcial (%)
Transferência da formação	0.201**	2.65
<i>Feedback</i> do desempenho	0.373**	9.18
R ² ajustado	0.263	
$F_{(2,388)}$	70.439**	

Nota: ** $p < 0.001$

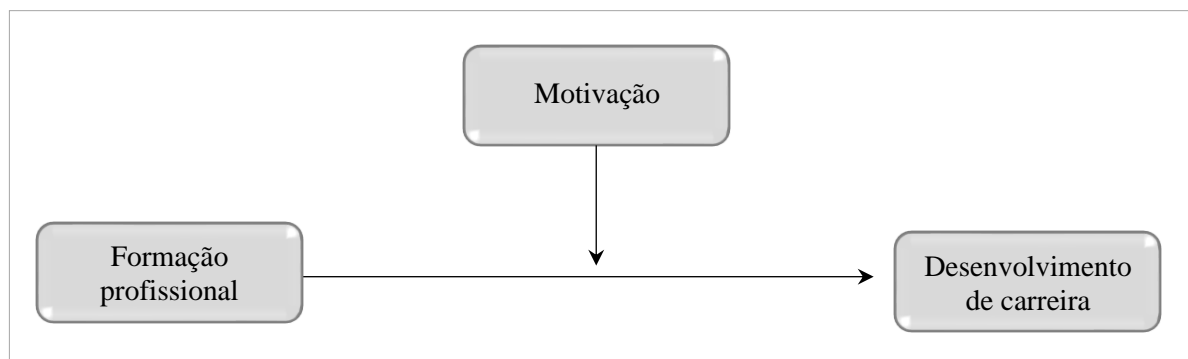
Constatou-se, ainda, que apesar de ambas as dimensões que compõem a formação profissional serem estatisticamente significativas, o *feedback* do desempenho ($\beta = 0.373$) é a componente que mais contribui para o desenvolvimento de carreira (9.18%) dos participantes no estudo.

5.1.6. Moderação

Por fim, pretendeu-se analisar o papel moderador da motivação na relação existente entre a formação profissional e o desenvolvimento de carreira (**H₄**). De acordo com os objetivos da investigação, considerou-se pertinente utilizar apenas as escalas globais dos construtos (Figura 15).

Figura 15

Efeito moderador da motivação na relação existente entre a formação profissional e o desenvolvimento de carreira



Com esta análise verificou-se que o modelo linear é significativo e que 28.7% da variação do desenvolvimento de carreira [R^2 ajustado = 0.287] é explicada pela motivação dos colaboradores [$F_{(3, 387)} = 53.313$, $p < 0.001$].

Foi, ainda, possível apurar que a formação profissional ($\beta = 0.392$, $t = 8.389$, $p < 0.001$) e a motivação ($\beta = 0.258$, $t = 5.307$, $p < 0.001$) isoladamente têm um efeito significativo no desenvolvimento de carreira, o que sugere que quanto mais ações de formação os colaboradores

frequentam e mais motivados se encontram, mais rápida será a sua progressão na carreira e melhor será o seu desenvolvimento profissional (Tabela 12). No entanto, verificou-se que quando o desenvolvimento de carreira se encontra em interação com a motivação esse efeito deixa de ser significativo ($\beta = 0.025$, $t = 0.534$, $p = 0.594$).

Tabela 12

Moderação da motivação na relação existente entre a formação profissional e o desenvolvimento de carreira

Variáveis explicativas	Desenvolvimento de carreira (β)	R ² Semiparcial (%)
Formação profissional	0.392**	12.53
Motivação	0.258**	5.15
Efeito de interação	0.025	0.00
	R ² ajustado	0.287
	$F_{(3,387)}$	53.313**

Estes resultados indicam que independentemente da motivação dos colaboradores, são as ações de formação profissional que mais contribuem para o desenvolvimento de carreira, pois explica 12.5% da progressão da mesma.

CAPÍTULO 6

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os desafios do atual mercado de trabalho requerem por parte das organizações e dos seus colaboradores o desenvolvimento de competências que lhes permitam alcançar vantagem competitiva e diferenciar-se da concorrência (Chiavenato, 2019). Deste modo, verifica-se que a formação profissional passou a ser considerada uma ferramenta fundamental para aumentar o desempenho individual e organizacional e constitui um fator essencial para o desenvolvimento de carreira dos colaboradores, tanto do setor público, como do setor privado (Cascio, 2019). Todavia, é importante não esquecer que para que o processo tenha sucesso, os colaboradores necessitam de estar motivados para aceitar novos desafios e para transferir os conhecimentos adquiridos durante as ações de formação para o local de trabalho (Okolie et al., 2020).

A presente investigação insere-se neste contexto e pretendeu analisar em que medida a motivação dos colaboradores, que desempenham funções no setor público e no setor privado, modera a relação existente entre a formação profissional e o desenvolvimento de carreira.

Perante o exposto, numa primeira fase foi analisada a validade de construto e a fiabilidade dos instrumentos utilizados para recolher os dados, tendo-se verificado que os três questionários são adequados do ponto de vista psicométrico. Os indicadores de KMO oscilam entre 0.89 e 0.92, o teste de esfericidade de *Barlett* revela a inexistência de problemas de identidade dos dados e que a percentagem de variância explicada varia entre 55.9 e 72.9, o que indica que os instrumentos são válidos para medir os construtos para os quais foram construídos (Hair et al., 2018).

Também foi possível apurar que os coeficientes alfa de *Cronbach* oscilam entre 0.73 e 0.94 o que revela uma consistência interna bastante apropriada, pois segundo Marôco (2014) consideram-se adequados os valores superiores a 0.70.

Num segundo momento, procedeu-se à análise descritiva das escalas e subescalas que intervêm na investigação e verificou-se que de um modo geral os colaboradores do setor público e do setor privado consideram que as ações de formação são importantes para o desenvolvimento das suas carreiras. Estes resultados são semelhantes aos encontrados por Okolie e colaboradores (2020), segundo os quais a formação profissional contribui de forma significativa para aumentar a quantidade e a qualidade das competências dos colaboradores, o que se traduz num aumento da vantagem competitiva da organização.

No mesmo sentido, vão os estudos desenvolvidos por Garavan e colaboradores (2020) que demonstram que os conhecimentos adquiridos nas ações de formação contribuem largamente para que as tarefas individuais sejam realizadas com maior eficiência, o que facilita a concretização das metas organizacionais

Constatou-se, ainda que os participantes no estudo se sentem motivados principalmente pelas necessidades de afiliação, o que sugere que são pessoas que valorizam as relações interpessoais e o sentido de pertença à organização onde desempenham funções. Conclusões semelhantes foram encontradas por Kurdi e colaboradores (2020), que referem que os trabalhadores com elevados níveis neste tipo de motivação gostam de conviver com os colegas e de se sentirem aceites pelos mesmos.

Posteriormente, procedeu-se à comparação dos valores médios das variáveis em estudo segundo as variáveis sociodemográficas dos inquiridos. Assim, verificou-se que no que diz respeito ao género existem diferenças significativas na motivação para o poder, na escala global de desenvolvimento de carreira, na progressão de carreira, na transferência da formação e no *feedback* do desempenho, com os participantes do sexo masculino a apresentarem valores médios superiores. Contudo, constatou-se que no que diz respeito à motivação para a afiliação são as mulheres que apresentam valores superiores aos homens, o que vai ao encontro do estudo desenvolvido por Rego (2004), segundo os quais os colaboradores do sexo feminino têm tendência para valorizar a harmonia e o sentimento de pertença.

No que diz respeito à idade verificou-se que os participantes com 30 anos ou mais apresentam valores médios mais elevados na maioria das variáveis. Todavia, as diferenças significativas só ocorrem ao nível da motivação para o poder, desenvolvimento de carreira e *feedback* do desempenho. Na mesma linha, Onoja (2020) refere que esta faixa etária corresponde à Geração Y que caracteriza os indivíduos que gostam de liderar e influenciar os outros, pois consideram que o poder os ajuda a ganhar estatuto, reputação e prestígio.

Relativamente ao nível de escolaridade, apurou-se que os são os colaboradores que possuem menos habilitações que mais valorizam a formação profissional e o desenvolvimento de carreira. Por outro lado, a motivação para o sucesso e para o poder é mais valorizada pelos colaboradores que possuem o ensino superior. Analogamente, Melo e colaboradores (2019) referem que quanto mais elevado é o nível académico, maiores são as oportunidades de carreira. Islam (2019) acrescenta que a formação seja ela académica ou profissional constitui uma mais-valia para que a carreira se desenvolva à velocidade desejada.

Ao analisarmos a área de formação concluímos que as diferenças apenas ocorrem ao nível da formação profissional, com os colaboradores que pertencem à área da engenharia e tecnologia a revelarem valores médios mais elevados no *feedback* do desempenho.

Segundo Beus e colaboradores (2014), estes resultados podem ser explicados pelo facto de os sujeitos desta área serem orientados para os objetivos, autodisciplinados, ambiciosos e perseverantes e, como tal, têm necessidade de receber *feedback* sobre o trabalho que realizam. Por outro lado, os colaboradores de artes e humanidades valorizam mais a transferência da formação, pois são pessoas que valorizam a partilha de conhecimentos, a criatividade e que gostam de inovar a partir das novas competências que adquirem (Brill et al., 2014).

No que à profissão diz respeito, foi possível constatar que são os colaboradores que desempenham funções técnicas e de nível intermédio que apresentam os valores médios mais elevados na formação profissional, desenvolvimento de carreira e motivação. Estas conclusões são semelhantes às encontradas por Swiatkiewicz (2014), segundo as quais os colaboradores que desempenham funções que impliquem métodos e técnicas específicas para a sua execução, se sentem mais motivados com os desafios que têm que enfrentar diariamente. Consequentemente, valorizam bastante os conhecimentos e competências adquiridas durante as ações de formação profissional, pois consideram que as mesmas lhes permitirão melhorar o seu desempenho e progredir na carreira.

No que se refere à antiguidade na função verificou-se que os colaboradores que desempenham funções na empresa há dois anos ou menos exibem valores médios mais elevados na formação profissional e no desenvolvimento de carreira, enquanto a motivação é maior no grupo cuja antiguidade varia entre três e dez anos. Importa referir, que as diferenças significativas ocorrem na motivação para o sucesso e na formação profissional, tanto na escala global, como nas subescalas. Estes resultados podem ser explicados pelo facto de os colaboradores que se encontram em início de carreira valorizarem a aprendizagem contínua, por considerarem que a mesma lhes permitirá serem bem-sucedidos profissionalmente (Mystakidis & Herodotou, 2016).

Por outro lado, os colaboradores que trabalham há mais tempo na organização, sentem necessidade de adquirir competências que lhes possibilitem ascender na carreira e alcançar posições de topo dentro da organização (Ribeiro et al., 2018). Segundo Onoja (2020), a motivação para o sucesso aumenta à medida que os colaboradores começam a desempenhar cargos de liderança e a ocupar níveis mais elevados na hierarquia organizacional.

Também se apurou que a única variável que apresenta diferenças significativas em função do regime de trabalho é o *feedback* do desempenho, apesar de serem os colaboradores que trabalham a tempo integral que revelam os valores médios mais elevados na maioria das variáveis. Neste âmbito, Ortolan (2018) alude que os colaboradores que trabalham a *full time*, se sentem mais comprometidos com a organização e, como tal, apreciam que o trabalho que realizam seja valorizado, motivo pelo qual gostam de conhecer os seus pontos fortes e os aspetos que necessitam de melhorar. Este *feedback* acerca do seu desempenho é extremamente importante para que possam frequentar ações de formação que lhes permita colmatar as lacunas identificadas ou que viabilizem o seu desenvolvimento de carreira (Awino & Kipsang, 2020).

Por último, observou-se que o tipo de contrato de trabalho apenas afeta a motivação e a formação profissional, com os valores médios mais elevados a pertencerem aos colaboradores que possuem um contrato de trabalho a termo certo. Estes resultados vão ao encontro dos estudos de Ferrano e colaboradores (2018), que defendem que quando um trabalhador percebe que a organização lhe dá segurança e lhe proporciona qualidade de vida no trabalho, se sente mais motivado e com vontade de adquirir competências que contribuam para alcançar as metas organizacionais.

Ribeiro e colaboradores (2018) acrescentam que a motivação dos funcionários tem vindo a assumir um papel fundamental em contexto laboral, porque só através da maximização do potencial dos RH e do esforço coletivo é possível obter elevados níveis de desempenho e produtividade.

Seguidamente, discutem-se os resultados respeitantes à validação das hipóteses de investigação. Neste âmbito, verificou-se que a formação profissional difere significativamente em função do setor onde os colaboradores desempenham funções (público *versus* privado), o que permitiu validar a Hipótese 1. Estes resultados são semelhantes aos encontrados nos estudos de Wadhwa e Kumar (2019) que demonstram que a formação profissional varia em função do setor a que as organizações pertencem, pois depende largamente da estratégia organizacional, do público-alvo, do tipo de atividade e da alocação dos RH, técnicos e financeiros.

As organizações do setor privado são fortemente pressionadas pelos desafios e pela competitividade que caracteriza o contexto laboral e para conseguirem responder positivamente têm que apostar na formação dos seus colaboradores, pois é através da mesma que conseguem assegurar um desempenho superior ao dos adversários (Alford & Greve, 2017). A especificidade das competências dos colaboradores contribui de forma significativa para tornar a organização mais eficiente e produtiva (Ramírez-Vielma & Nazar, 2019).

A competitividade é um dos fatores que mais diferencia o setor privado do setor público, uma vez que a concorrência apenas ocorre quando surgem os concursos públicos e após a entrada nos cargos oferecidos, essa competição deixa de fazer sentido, porque o mercado de trabalho do setor público aumenta ou diminui de acordo com as necessidades do Estado (Lynch, 2019).

Muthulakshmi e Kalaimani (2020) defendem que independentemente do setor a que as organizações pertencem, a formação profissional é fundamental para aumentar o desempenho do colaborador e a produtividade organizacional, motivo pelo qual deve ser encarada como um investimento e não como um custo.

A Hipótese 2 que visava apurar se a motivação e o desenvolvimento de carreira se encontram positivamente correlacionados, pôde ser corroborada a partir dos resultados obtidos, segundo os quais existe uma associação positivamente significativa entre ambas as variáveis. Segundo Arghode e colaboradores (2020), estes resultados podem dever-se ao facto de cada vez mais, os trabalhadores investirem na avaliação contínua e em estratégias de aprendizagem, que lhes permitem reforçar os seus conhecimentos e competências, o que se reflete na rapidez com que progredem na carreira e se desenvolvem profissionalmente.

Quando um colaborador constrói a sua carreira de forma estratégica planeia-a com antecedência e sente-se motivado para adquirir novos conhecimentos que lhe permitirão evoluir e manter-se no mercado de trabalho (Buscacio & Soares, 2018).

Ribeiro e colaboradores (2018) acrescentam que este plano de carreira constitui uma ferramenta essencial para crescer profissionalmente e a motivação tem um papel central durante todo o processo. Um profissional motivado ultrapassa as adversidades com determinação e investe mais no desenvolvimento da sua carreira (Lee & Choi, 2020).

A Hipótese 3 que visava apurar o impacto da formação profissional no desenvolvimento de carreira, foi validada através da análise de regressão linear que demonstrou que tanto a transferência da formação, como o *feedback* do desempenho influenciam significativamente a forma com a carreira dos colaboradores do setor público e privado se desenvolve. Estes resultados são compatíveis com os encontrados por Hughes e colaboradores (2018), que demonstram que quanto mais ações de formação os trabalhadores frequentam, mais competências adquirem e mais rápida tende a ser a sua progressão na carreira.

Quando os colaboradores percebem que os conhecimentos adquiridos na formação influenciam o seu desempenho tendem a aplicá-los em contexto de trabalho, o que contribui para alcançar novos desafios profissionais e novas oportunidades de carreira (Ford et al., 2018).

Islam e Ahmed (2018), por sua vez, demonstram que as competências adquiridas através das ações de formação profissional permitem que os colaboradores realizem as suas tarefas de forma mais eficaz e, conseqüentemente, aceitam novos desafios que promovam o seu desenvolvimento profissional. Além de maximizar o potencial dos colaboradores e aumentar o seu desempenho, as competências desenvolvidas na formação profissional influenciam positivamente a produtividade da empresa (Novitayanti et al., 2020).

Adicionalmente, procurou-se apurar o efeito moderador da motivação na relação existente entre a formação profissional e o desenvolvimento de carreira, cujos resultados não permitiram validar a Hipótese 4, pois verificou-se que o efeito de interação não é significativo. Todavia, constatou-se que isoladamente a formação profissional e a motivação têm um efeito significativo no desenvolvimento de carreira.

Estes resultados revelam que independentemente dos níveis de motivação dos colaboradores, quanto maior for o número de ações de formação frequentadas, mais rapidamente será o seu desenvolvimento de carreira. Conclusões semelhantes foram encontradas por Ribeiro e colaboradores (2018) que defendem que para os trabalhadores alcançarem o seu máximo potencial necessitam de estar motivados. Sari e Surya (2020) referem que a motivação e a formação profissional têm um impacto positivo no desenvolvimento de carreira, o que por sua vez influencia positivamente o desempenho laboral.

6.1. Contributos teóricos e práticos

Esta dissertação pretende dar a conhecer um pouco mais sobre a relação entre a motivação, a formação profissional e o desenvolvimento de carreira dos colaboradores do setor público e do setor privado.

Como foi referido ao longo do trabalho, a formação profissional é uma mais-valia para os colaboradores e para a organização, pois contribui para melhorar a performance da organização e promover o desenvolvimento de carreira dos indivíduos. A motivação também constitui um fator essencial, porque quando os colaboradores se sentem motivados conseguem definir os seus objetivos de carreira e trabalham no sentido de os conseguir alcançar.

Os resultados obtidos nesta investigação chamam a atenção para o facto de a motivação não moderar a relação que existe entre a formação profissional e o desenvolvimento de carreira, mas isoladamente tanto a formação profissional, como a motivação influenciam significativamente o desenvolvimento de carreira.

O principal contributo deste estudo prende-se com a importância de sensibilizar as organizações e os colaboradores para a pertinência de continuarem a investir em ações de formação profissional, porque além de serem essenciais para o desenvolvimento de carreira, também são fundamentais para aumentar a motivação dos colaboradores.

6.2. Limitações e estudos futuros

A principal limitação diz respeito ao processo de recolha de dados, cuja maior parte ocorreu durante o período de confinamento derivado da situação pandémica que assolou o mundo inteiro. As restrições impostas pela Direção-Geral de Saúde (DGS) dificultaram bastante o acesso às organizações, mesmo após o término do estado de emergência.

Outra limitação foi o facto de as pessoas não quererem participar no estudo, pois estavam desmotivadas devido à situação em que o país se encontrava, o que também pode ter influenciado as respostas dadas.

Importa referir, que os dados foram maioritariamente recolhidos na ilha da Madeira, motivo pelo qual os resultados não podem ser generalizados, pois não refletem a realidade das diferentes regiões do país, e como tal não são representativos da população em estudo.

Sugere-se que em estudos futuros se tente apurar o motivo pelo qual a motivação e a formação profissional isoladamente influenciam significativamente o desenvolvimento de carreira, mas quando se encontram em interação o seu efeito deixa de ser significativo.

Também seria interessante fazer um estudo longitudinal que permitisse verificar o efeito das ações de formação no desenvolvimento de carreira dos colaboradores, ao longo do tempo. Considera-se, ainda, pertinente replicar este estudo, mas abrangendo todas as regiões de Portugal continental e insular, no sentido de verificar se existem diferenças em função da localização das organizações onde os colaboradores desempenham funções.

CONCLUSÃO

A presente investigação teve como objetivo estudar o impacto da formação no desenvolvimento de carreira e o papel moderador da motivação na relação que ocorre entre estas duas variáveis.

Através da análise dos dados, foi possível verificar que a maioria dos sujeitos que participaram no estudo são motivados pelas necessidades de afiliação, pois valorizam principalmente as relações interpessoais e a cooperação (Kurdi et al., 2020).

Verificou-se, ainda, que a formação profissional é uma ferramenta fundamental para aumentar o desempenho individual e organizacional, independentemente do setor a que a organização pertença (Konadi, 2020)

A comparação das variáveis em estudo em função do género dos participantes revelou que existem diferenças significativas ao nível da motivação para o poder, do desenvolvimento de carreira, da progressão de carreira, da formação profissional, da transferência da formação e do *feedback* do desempenho, com os colaboradores do sexo masculino a apresentarem valores superiores aos do sexo feminino.

Relativamente à faixa etária verificou-se que as diferenças significativas apenas ocorrem na motivação para o poder, no desenvolvimento profissional e no *feedback* do desempenho, apesar de serem os participantes mais velhos que apresentam valores médios superiores em quase todas as variáveis em estudo, tal como se verificou nos estudos desenvolvidos por Onoja (2020).

No que diz respeito ao nível de escolaridade e à profissão constatou-se que as diferenças só se verificaram nas escalas e subescalas da formação profissional e do desenvolvimento de carreira. Resultados semelhantes foram encontrados para a área de formação, cujas diferenças também ocorrem apenas no que diz respeito às variáveis relacionadas com a formação profissional.

A antiguidade na função contribui para que existam diferenças ao nível da motivação, da formação profissional e do desenvolvimento de carreira. O regime de trabalho, por sua vez, só afeta os valores médios do *feedback* do desempenho. O tipo de contrato de trabalho também provoca diferenças significativas no *feedback* do desempenho, na motivação global e na motivação que se relaciona com as necessidades de poder.

Posteriormente procedeu-se à análise das quatro hipóteses de investigação. Os resultados revelaram que formação profissional difere significativamente em função do setor onde o colaborador desempenha as suas funções, o que permitiu corroborar a Hipótese 1.

A Hipótese 2 também foi validada, pois verificou-se que a motivação e o desenvolvimento de carreira se encontram positivamente correlacionados, o que revela que quanto maior é a motivação para adquirir novas competências, mais célere será o desenvolvimento de carreira, tal como referido por Arghode e colaboradores (2020).

Através das análises de regressão foi possível validar a Hipótese 3, pois confirmou-se que a formação profissional, constituída pelas subescalas transferência da formação e *feedback* do desempenho têm um impacto positivo no desenvolvimento de carreira, o que sugere que formação profissional permite prever a progressão de carreira (Hughes et al., 2018).

Por fim, verificou-se que apesar da formação profissional e da motivação influenciarem significativamente o desempenho de carreira (Sari & Surya, 2020), quando se encontram em interação esse efeito deixa de ser significativo, o que indica que não existe moderação. Estes resultados impossibilitaram a validação da Hipótese 4.

Apesar das limitações encontradas acreditamos que esta investigação permitiu aprofundar os conhecimentos sobre o papel da formação profissional e da motivação no desenvolvimento de carreira dos colaboradores do setor público e do setor privado.

REFERÊNCIAS

- Aarts, H. (2019). Goal setting theory and the mystery of setting goals. *Motivation Science*, 5(2), 106-107. <https://doi.org/10.1037/mot0000130>
- Aburumman, O., Salleh, A., Omar, K., & Abadi, M. (2020). The impact of human resource management practices and career satisfaction on employee's turnover intention. *Management Science Letters*, 10(3), 641-652. <https://doi.org/10.5267/j.msl.2019.9.015>
- Adams, J. (1963). Towards an understanding of inequity. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67(5), 422-436. <https://doi.org/10.1037/h0040968>
- Alford, J., & Greve, C. (2017). Strategy in the public and private sectors: Similarities, differences and changes. *Administrative Sciences*, 7(4), 35-52. <https://doi.org/10.3390/admsci7040035>
- Ali, S., Said, N., Yunus, N., Kader, S., Latif, D., & Munap, R. (2014). Hackman and Oldham's job characteristics model to job satisfaction. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 129, 46-52. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.646>
- Ali, Z., Mahmood, B., & Mehreen, A. (2019). Linking succession planning to employee performance: The mediating roles of career development and performance appraisal. *Australian Journal of Career Development*, 28(2), 112-121. <https://doi.org/10.1177/1038416219830419>
- Altet, M. (2017). A observação das práticas de ensino efetivas em sala de aula: pesquisa e formação. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1196-1223. <https://doi.org/10.1590/198053144321>
- Arghode, V., Heminger, S., & McLean, G. (2020). Career self-efficacy and education abroad: implications for future global workforce. *European Journal of Training and Development*, 45(1), 1-13. <https://doi.org/10.1108/EJTD-02-2020-0034>
- Assen, M. (2020) Training, employee involvement and continuous improvement: The moderating effect of a common improvement method, *Production Planning & Control: The Management of Operations*, 32(2), 1-13. <https://doi.org/10.1080/09537287.2020.1716405>
- Awino, M., & Kipsang, S. (2020). Career Planning and Employee Commitment: Does Rewards System Matter; A Reflection from Manufacturing Firms in Kenya. *Economic Research*, 4(2), 231-244. <https://doi.org/10.29226/TR1001.2020.196>

- Aziri, B. (2011). Job satisfaction: A literature review. *Management research and practice*, 3(4), 77-86.
- Badubi, R. (2017). Theories of Motivation and Their Application in Organizations: A Risk Analysis. *International Journal of Innovation and Economic Development*, 3(3), 44-51. <http://dx.doi.org/10.18775/ijied.1849-7551-7020.2015.33.2004>.
- Baldwin, T., Ford, J., & Blume, B. (2017). The state of transfer of training research: moving toward more consumer-centric inquiry. *Human Resource Development Quarterly*, 28(1), 17-28. <https://doi.org/10.1002/hrdq.21278>
- Banks, J., Patel, C., & Moola, M. (2012). Perceptions of inequity in the workplace: Exploring the link with unauthorised absenteeism. *SA Journal of Human Resource Management*, 10(1), 402-410. <http://dx.doi.org/10.4102/sajhrm.v10i1.402>
- Basak, S., Wotto, M., & Bélanger, P. (2018). E-learning, M-learning and D-learning: Conceptual definition and comparative analysis. *E-Learning and Digital Media*, 15(4), 191-216. <https://doi.org/10.1177/2042753018785180>
- Batchelor, J., Abston, K., Lawlor, K., & Burch, G. (2014). The job characteristics model: An extension to entrepreneurial motivation. *Small Business Institute*, 10(1), 1-10.
- Bates, R., Holton, E., Seyler, D., & Carvalho, M. (2000). The role of interpersonal factors in the application of computer-based training in an industrial setting. *Human Resource Development International*, 3(1), 19-42. <http://dx.doi.org/10.1080/136788600361920>
- Bell, B., Tannenbaum, S., Ford, J., Noe, R., & Kraiger, K. (2017). 100 Years of training and development research: What we know and where we should go. *Journal of Applied Psychology*, 102(3), 1-19. <https://doi.org/10.1037/apl0000142>
- Besen, E., Matz-Costa, C., Brown, M., Smyer, M., & Pitt-Catsoupes, M., (2013). job characteristics, core self-evaluations and job satisfaction: What's age got to do with it. *International Journal of Aging and Human Development*, 76(4), 269-295. <https://doi.org/10.2190/AG.76.4.a>
- Beus, J., Dhanani, L., & McCord, M. (2014). A meta-analysis of personality and workplace safety: addressing unanswered questions. *The Journal of Applied Psychology*, 100(2), 481-498. <https://doi.org/10.1037/a0037916>
- Bhatti, M., Battour, M., Pandiyan, K., & Othman, A. (2013). Transfer of training: does it truly happen? Na examination of support, instrumentality, retention and learner readiness on the transfer motivation and transfer of training. *European Journal of Training and Development*, 37(3), 273-297. <https://doi.org/10.1108/03090591311312741>

- Blanz, M. (2017). Employees' Job Satisfaction: A Test of the Job Characteristics Model Among Social Work Practitioners, *Journal of Evidence-Informed Social Work*, 14(1), 35-50. <http://dx.doi.org/10.1080/23761407.2017.1288187>
- Blume, B., Ford, J., Surface, E., & Olenick, J. (2019). A dynamic model of training transfer. *Human Resource Management Review*, 29(2), 270-283. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2017.11.004>
- Bocciardi, F., Caputo, A., Fregonese, C., Langher, V., & Sartori, R. (2017). Career adaptability as a strategic competence for career development. *European Journal of Training and Development*, 41(1), 67-82. <https://doi.org/10.1108/EJTD-07-2016-0049>
- Borg, S. (2018). Evaluating the impact of professional development. *RELC Journal*, 49(2), 195-216. <https://doi.org/10.1177/0033688218784371>
- Brill, R., Gilfoil, D., & Doll, K. (2014). Exploring predictability of instructor ratings using a quantitative tool for evaluating soft skills among MBA students. *American Journal of Business Education*, 7(3), 175-181.
- Brinkerhoff, R. (1987). *Achieving results from training*. Jossey-Bass.
- Brown, P., Roediger, H., & McDaniel, M. (2014). *Make it stick: The science of successful learning*. Harvard University Press.
- Buscacio, R. C. Z., & Soares, A. B. (2017). Expectativas sobre o desenvolvimento da carreira em estudantes universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 18(1), 69-79. <http://dx.doi.org/1010.26707/1984-7270/2017v18n1 p69>
- Camara, P., Guerra, P., & Rodrigues, J. (2016). *Humanator XXI: Recursos Humanos e sucesso empresarial*. Dom Quixote.
- Carlotto, M., & Braun, A. (2014). Atitudes no ambiente de trabalho: motivação, satisfação e implicação organizacional. In Gonçalves, S. (Coord), *Psicossociologia do trabalho e das organizações* (pp. 125-149). Lidel.
- Cascio, W. (2019). Training trends: Macro, micro, and policy issues. *Human Resource Development Review*, 29(2), 284-297. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2017.11.001>
- Charity, B. (2015). Effect of training and career development on employee performance: a case of KCB Branches in The North Rift Region, Kenya. *International Journal of Advanced Research in Management and Social Sciences*, 4(5), 38-49.
- Chauhan, R., Ghosh, P., Rai, A., & Kapoor, S. (2017). Improving transfer of training with transfer design. *Journal of Workplace Learning*, 29(4), 268-285. <https://doi.org/10.1108/jwl-08-2016-0079>

- Chiavenato, I. (2019). *Administración de Recursos Humanos: El capital humano de las organizaciones*. McGraw-Hill.
- Chopra, K. (2018). Vroom's expectancy theory to motivate academic library users in India using grounded theory approach. *Global Knowledge, Memory and Communication*, 68 (4-5), 300-322. <https://doi.org/10.1108/gkmc-09-2018-0079>
- Chu, S., Reynolds, R., Tavares, N., Notari, M., & Lee, C. (2017). *21st Century Skills Development through Inquiry Based Learning from Theory to Practice*. Springer Science.
- Chyung, S. (2019). *10-Step Evaluation for Training and Performance Improvement*. Sage.
- Córdova-Félix, J., & Sandoval-Barraza, L. (2018). *Training models review and new trends for the 21st Century*. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3274432>
- Cortellazzo, L., Bonesso, S., & Gerli, F. (2019). Protean career orientation: Behavioral antecedents and employability outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 116, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.103343>
- Coulacoglou, C., & Saklofske, D. (2017). *Psychometrics and Psychological Assessment Principles and Applications*. Elsevier.
- Cunha, M., Rego, A., Cunha, R., Cabral-Cardoso, C., & Neves, P. (2016). *Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*. Editora RH
- Curado, C., & Teixeira, S. (2014). *Training evaluation levels and ROI: the case of a small logistics company*. *European Journal of Training and Development*, 38(9), 845-870. <https://doi.org/10.1108/ejtd-05-2014-0037>
- DeSilets, L. (2018). An Update on Kirkpatrick's Model of Evaluation: Part Two. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 49(7), 292-293. <https://doi.org/10.3928/00220124-20180613-02>
- Dhull, I., & Sakshi, M. (2017). Online Learning. *International Education & Research Journal*, 3(8), 32-34.
- Doo, M., Tang, Y., Bonk, C., & Zhu, M. (2020). MOOC instructor motivation and career development. *Distance Education*, 41(1), 26-47. <https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1724770>
- Duke, P. (2017). How to Evaluate Training: Using the Kirkpatrick Model. *Professional Safety*, 62(8), 20-21.

- Eggenberger, C., Rinawi, M., & Backes-Gellner, U. (2018). Occupational specificity: A new measurement based on training curricula and its effect on labor market outcomes. *Labour Economics*, 51, 97-107. <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2017.11.010>
- Falco, L., & Steen, S. (2018). Using School-Based Career Development to Support College and Career Readiness: An Integrative Review. *Journal of School-Based Counseling Policy and Evaluation*, 1(1), 51-67. <https://doi.org/10.25774/v1t4-c816>
- Fallatah R., & Syed J. (2018) A Critical Review of Maslow's Hierarchy of Needs. In *Employee Motivation in Saudi Arabia* (pp. 19-59). Palgrave Macmillan.
- Farndale, E., & Paauwe, J. (2018). SHRM and context: Why firms want to be different as legitimately possible. *Journal of Organizational Effectiveness: People and Performance*, 5(3), 202-210. <https://doi.org/10.1108/JOEPP-04-2018-0021>.
- Fatehi, K., & Choi, J. (2019). *International Business Management: Succeeding in a Culturally Diverse World*. Springer.
- Ferrano, T., Moreira, J., Santos, N., Pais, L., & Sedmak, C. (2018). Decent work, work motivation and psychological capital: An empirical research. *Work*, 60(2), 339-354. <https://doi.org/10.3233/WOR-182732>.
- Fontanella, T., & Bittencourt, R. (2018). Princípios Freireanos orientadores na política de desenvolvimento profissional. *Revista Saberes Pedagógicos*, 2(1), 204-215. <http://dx.doi.org/10.18616/rsp.v2i1.3582>
- Ford, J., Baldwin, T., & Prasad, J. (2018). Transfer of Training: The Known and the Unknown. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 5(1), 201-225. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032117-10444>
- Garavan, T., McCarthy, A., Lai, Y., Murphy, K., Sheehan, M., & Carbery, R. (2020). Training and organisational performance: A meta-analysis of temporal, institutional, and organisational context moderators. *Human Resource Management Journal*, 31(1), 93-119. <https://doi.org/10.1111/1748-8583.12284>
- Gegenfurtner, A. (2013). Dimensions of motivation to transfer: a longitudinal analysis of their influence on retention, transfer, and attitude change. *Vocations and Learning*, 6(2), 187-205. <https://doi.org/10.1007/s12186-012-9084-y>
- Ghaffari, S., Shoah, I., Burgoyne, J., Nazri, M., & Salleh, J. (2017). The influence of motivation on job performance: A case study at Universiti Teknologi Malaysia. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 11(4), 92-99.

- Gonçalves, A., Miranda, G., & Barrela, N. (2016). B-learning, Recursos Educativos Digitais e Ensino Profissional: Uma estratégia de apoio ao desenvolvimento da Prova de Aptidão Profissional. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação*, 20(12), 131-146. doi:10.17013/risti.20.131-146.
- Griek, O., Clauson, M., & Eby, L. (2018). Organizational Career Growth and Proactivity. *Journal of Career Development*, 47(3), 344-357. <http://dx.doi.org/10.1177/0894845318771216>
- Grigorov, G. (2020). Analysis of mcgregor, aldelfer and murray's motivation theories and their applicability in the militar. *International Scientific Journal: Science, Business, Society*, 5(2), 76-78.
- Guan, Y., Arthur, M., Khapova, S., Hall, R., & Lord, R. (2019). Career boundarylessness and career success: A review, integration and guide to future research. *Journal of Vocational Behavior*, 110, 390-402. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.05.013>
- Guimarães, A., & Rebelo, F. (2020). The liberty of teaching and learning: methods and practices. *Proceedings of INTED2020 Conference*, 6985-6992.
- Hackman, J., & Oldham, G. (1975). Development of the Job Diagnostic Survey. *Journal of Applied Psychology*, 60(2), 159-170. <https://doi.org/10.1037/h0076546>
- Hackman, J., & Oldham, G. (1980). *Work Redesign*. Addison Wesley.
- Hair, J., Black, W., Babin, B., Anderson, R., & Tatham, R. (2018). *Multivariate Data Analysis*. Pearson Prentice Hall.
- Hanushek, E., Schwerdt, G., Woessmann, L., & Zhang, L. (2017). General Education, Vocational Education, and Labor-Market Outcomes over the Lifecycle. *The Journal of Human Resources*, 52(1), 48-87. <https://dx.doi.org/10.3368/jhr.52.1.0415-7074R>
- Herzberg, F. (1966). *Work and the nature of man*. World Pub.
- Holbrook, R., & Chappell, D. (2018). Sweet Rewards: An Exercise to Demonstrate Process Theories of Motivation. *Management Teaching Review*, 3, 1-14. <https://doi.org/10.1177/2379298118806632>
- Holton, E., Bates, R., Seyler, D., & Carvalho, M. (1997). Toward construct validation of a transfer climate instrument. *Human Resource Development Quarterly*, 8(2), 95-113. <http://dx.doi.org/10.1002/hrdq.3920080203>
- Huang, J., Ford, J., & Ryan, A. (2017). Ignored no more: Within-person variability enables better understanding of training transfer. *Personnel Psychology*, 70, 557-596. <https://doi.org/10.1111/peps.12155>

- Huang, Y., Fan, D., Su, Y., & Wu, F. (2018). High-performance work systems, dual stressors and 'new generation' employee in China. *Asia Pacific Business Review*, 24(4), 490-509. <https://doi.org/10.1080/13602381.2018.1451127>
- Hughes, A., Zajac, S., Spencer, J., & Salas, E. (2019). A checklist for facilitating training transfer in organizations. *International Journal of Training and Development* 22(5), 1-12. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12141>
- Hussainy, S. (2020). Review on Motivational Theories & Models: Its application for Employees' Retention in Organizations. *International Journal of Business and Applied Social Science*, 6(1), 40-46. <http://dx.doi.org/10.33642/ijbass.v6n1p5>
- Ibrahim, R., Boerhannoeddin, A., & Bakare, K. (2017). The effect of soft skills and training methodology on employee performance. *European Journal of Training and Development*, 41(4), 388-406. <https://dx.doi.org/10.1108/EJTD-08-2016-0066>
- Ingusci, E., Spagnoli, P., Zito, M., Colombo, L., & Cortese, C. (2019). Seeking challenges, individual adaptability and career growth in the relationship between workload and contextual performance: A two-wave study. *Sustainability*, 11(2), 422. <https://doi.org/10.3390/su11020422>
- Instituto Nacional de Estatística (INE, 2011). *Classificação Portuguesa das Profissões 2010*. Instituto Nacional de Estatística.
- Inuwa, M. (2017). Relationship between Job Equity and Performance of Employee: A Literature Review. *International Journal of Business and Management Future*, 1(1), 14-21. <http://dx.doi.org/10.46281/ijbmf.v1i1.110>
- Iqbal, K., & Dastgeer, G. (2017). Impact of self-efficacy and retention on transfer of training: the mediating role of motivation to transfer. *Journal of Management Development*, 36(10), 1270-1282. <https://doi.org/10.1108/JMD-06-2015-0087>
- Islam, T. (2019). *Motivation to transfer training in learning organizations*. *Journal of Management Development*, 38(4), 273-287. doi:10.1108/jmd-03-2018-0098
- Islam, T., & Ahmed, I. (2018). Mechanism between perceived organizational support and transfer of training: explanatory role of self-efficacy and job satisfaction. *Management Research Review*, 41(3), 296-313. <https://doi.org/10.1108/MRR-02-2017-0052>
- Ivanchenko, O., Tikhonovskova, S., Zalevskaya, A., & Belasheva, I. (2020). Managing the professional and qualification and innovative potential of youth in the system of higher education. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 40, 1-9. <https://doi.org/10.1108/IJSSP-03-2020-0089>

- Jalal, R., & Zaheer, M. (2017). Does job satisfaction mediate the relationship of Workload, Remuneration and Psychological Reward with Job Performance? *Internacional Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7(9), 64-79. <https://doi.org/10.6007/IJARBS/v7-i9/3309>
- Jasson, C., & Govender, C. (2017). Measuring return on investment and risk in training: A business training evaluation model for managers and leaders. *Acta Commercii*, 17(1), 1-9. <https://dx.doi.org/10.4102/ac.v17i1.401>
- Jiang, Y., Wang, Q., & Weng, Q. (2020). Personality and Organizational Career Growth: The Moderating Roles of Innovation Climate and Innovation Climate Strength. *Journal of Career Development*, 47, 1-16. <http://doi.org/10.1177/0894845320901798>
- Johnson, R., Pepper, D., Adkins, J., & Emejor, A. (2018). Succession planning for large and small organizations: A practical review of professional business corporations. In P. Gordon & J. Overbey (Eds.), *Succession planning* (pp. 23-40). Palgrave Macmillan.
- Jurburg, D., Viles, E., Tanco, M., & Mateo, R. (2017). What Motivates Employees to Participate in Continuous Improvement Activities? *Total Quality Management & Business Excellence*, 28 (13-14), 1469-1488. <https://dx.doi.org/10.1080/14783363.2016.1150170>
- Kamani, T. (2020). *Analysis of the Job Characteristics Model*. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3600844>
- Kanfer, R., Frese, M., & Johnson, R. (2017). *Motivation related to work: A century of progress*. *Journal of Applied Psychology*, 102(3), 338-355. <https://dx.doi.org/10.1037/apl0000133>
- Kim, E., Park, S., & Kang, H. (2019). Support, training readiness and learning motivation in determining intention to transfer. *European Journal of Training and Development*, 43(3/4), 306-321. <https://doi.org/10.1108/EJTD-08-2018-0075>
- Kim, T., Jeffrey, E., & Shapiro, D. (2014). *Social Comparison and Distributive Justice: East Asia Differences*. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2632894>
- Kirkpatrick, D. (1959). Techniques for Evaluation Training Programs. *Journal of the American Society of Training Directors*, 13, 21-26.
- Kirkpatrick, J., & Kirkpatrick, W. (2016). *Kirkpatrick's four levels of training evaluation*. ATD Press.

- Kleinert-Altamirano, E., & Pineda-Herrero, P. (2019). Use of the holistic model for training evaluation in a preschool teacher training. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 10(2), 152-169.
- Kokkonniemi, M., & Isomöttönen, V. (2020). Project Education and Adams' Theory of Equity. In *FIE 2020: Proceedings of the 50th IEEE Frontiers in Education Conference*. <http://dx.doi.org/10.1109/FIE44824.2020.9274126>
- Konadi, M. (2020). Effect of education and training, career development and position placement on performance of employees Almuslim University Bireuen District. *Indomera: Jurnal Magister Manajemen*, 1(1), 13-25.
- Kovach, M. (2018). A Review of Classical Motivation Theories: Understanding the Value of Locus of Control in Higher Education. *Journal of Interdisciplinary Studies in Education*, 7(1), 34-53. <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.1867447>
- Koziol, W., & Mikos, A. (2019). The measurement of human capital as an alternative method of job evaluation for purposes of remuneration. *Central European Journal of Operations Research*, 28, 589-599. <https://doi.org/10.1007/s10100-019-00629-w>
- Kraiger, K., Passmore, J., Rebelo, N., & Malvezzi, S. (2015). *The Wiley Blackwell Handbook of the Psychology of Training, Development, and Performance Improvement*. Wiley Blackwell.
- Kulikowski, K. (2018). The model of relationships between pay for individual performance and work engagement. *Career Development International*, 23(4), 427-443. <https://doi.org/10.1108/cdi-10-2017-0181>
- Kumar, P., & Prabhakar, V. (2018). Personality and Work Motivation: A decisive Assessment of Vroom's Expectancy Theory on Employee Motivation. *Asia Pacific Journal of Research*, 1(86), 174-179.
- Kurdi, B., Alshurideh, M., & Afaishata, T. (2020). Employee retention and organizational performance: Evidence from banking industry. *Management Science Letters*, 10, 3981-3990. <http://dx.doi.org/10.5267/j.msl.2020.7.011>
- Kuvaas, B., Buch, R., Weibel, A., & Dysvik, A. (2017). Do Intrinsic and Extrinsic Motivation relate differently to Employee Outcomes? *Journal of Economic Psychology*, 61, 244-258. <http://dx.doi.org/10.1016/j.joep.2017.05.004>
- Kwon, K., & Cho, D. (2019). Developing trainers for a changing business environment: The role of informal learning in career development. *Journal of Career Development*, 45, 1-18. <http://doi.org/10.1177/0894845317730641>

- Kyrylov, Y., Kyrychenko, N., Stukan, N., & Zhosan, H. (2020). Formation of Enterprise Management Strategies and Entrepreneurship Training. *International Journal of Management*, 11(6), 793-800. <https://dx.doi.org/10.34218/IJM.11.6.2020.067>
- Latham, G. (2018). The effect of priming goals on organizational related behavior: My transition from skeptic to believer. In G. Oettingen, A. Sevincer, & P. Gollwitzer (Eds.), *The psychology of thinking about the future* (pp. 392-404). Guilford Press.
- Lee, Y., & Choi, H. (2020). Measurement of adult career decision motivation based on Self-Determination Theory and Classification of motivation profiles. *Korean Journal of Industrial and Organizational Psychology*, 33(4), 431-459. <https://doi.org/10.24230/kjiop.v33i4.431-459>
- Lei nº 7/2009 de 12 de fevereiro. Aprova a revisão do Código do Trabalho. *Diário da República n.º 30/2009 - I Série*. Assembleia da República.
- Leinonen, T., Viikari-Juntura, E., Räsänen, H., Sundvall, S., Kauhanen, A., & Solovieva, S. (2021). Does Work Disability Contribute to Trajectories of Work Participation before and after Vocational Labour Market Training for Job Seekers? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, 1347-1364. <https://doi.org/10.3390/ijerph18031347>
- Li, J., & Pilz, M. (2021). International transfer of vocational education and training: a literature review. *Journal of Vocational Education & Training*, 72, 21-34. <https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1847566>
- Li, Z., Ning, Z., Long, C., & Duo, Z. (2017). Quantitative Assessment of Career Growth of Chinese Army. *Psychology and Behavioral Sciences*, 6(4), 49-53. <http://doi.org/10.11648/j.pbs.20170604.11>
- Lim, D., & Nowell, B. (2014). Integration for training transfer: Learning, knowledge, organizational culture, and technology. In *Transfer of learning in organizations* (pp. 81-98): Springer.
- Lima, A., Ribeiro, F., & Teixeira, F. (2020). Job qualification programs for young apprentices: an analysis in the Brazilian Midwest. *Education + Training*, 62(6), 677-692. <https://doi.org/10.1108/ET-08-2019-0182>
- Lin, C., Li, X., & Lam, L. W. (2020). Development or maintenance? Dual-oriented human resource system, employee achievement motivation, and work well-being. *Human Resource Management*, 59(4), 311-325. <https://doi.org/10.1002/hrm.21997>

- Liu, S., Luksyte, A., Zhou, L., Shi, J., & Wang, M. (2014). Overqualification and counterproductive work behaviors: Examining a moderated mediation model. *Journal of Organizational Behavior*, 36(2), 250-271. <http://dx.doi.org/10.1002/job.1979>
- Locke, E., & Latham, G. (1979). Goal setting: A motivational technique that works. *Organizational Dynamics*, 8(2), 68-80. [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(79\)90032-9](https://doi.org/10.1016/0090-2616(79)90032-9)
- Locke, E., & Latham, G. (2019). The Development of Goal Setting Theory: A Half Century Retrospective. *Motivation Science*, 5(2), 93-105. <http://dx.doi.org/10.1037/mot0000127>
- Loyarte-López, E., García-Olaizola, I., Posada, J., Azúa, I., & Flórez, J. (2020). Sustainable career development for R&D professionals: Applying a career development system in Basque country. *International Journal of Innovation Studies*, 4(2), 40-50. <https://doi.org/10.1016/j.ijis.2020.03.002>
- Lynch, L. (2019). *Training and the private sector: international comparisons*. University of Chicago Press.
- Lyon, C., Oláh, L., & Wylie, E. (2019). Working toward integrated practice: Understanding the interaction among formative assessment strategies. *The Journal of Educational Research*, 112(3), 301-314. <https://doi.org/10.1080/00220671.2018.1514359>
- Mansaray, H. (2019). The Role of Human Resource Management in Employee Motivation and Performance-An Overview. *Budapest International Research and Critics Institute Journal*, 2(3), 183-194. <https://doi.org/10.33258/birci.v2i3.405>
- Marôco, J. (2014). *Análise estatística com o SPSS Statistics*. Report Number.
- Marry, C., & Pochic, S. (2017). O “teto de vidro” na França: o setor público é mais igualitário que o setor privado? *Cadernos de Pesquisa*, 47(163), 148-167. <http://dx.doi.org/10.1590/198053144299>
- Martins, L., Zerbini, T., & Medina, F. (2019). Impact of Online Training on Behavioral Transfer and Job Performance in a Large Organization. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 35(1), 27-37. <https://doi.org/10.5093/jwop2019a4>
- Martono, S., Khoiruddin, M., & Wulansari, N. (2018). Remuneration reward management system as a driven factor of employee performance. *International Journal of Business and Society*, 19(4), 535-545.
- Maslow, A. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Massenberg, A.-C., Schulte, E.-M., & Kauffeld, S. (2016). Never Too Early: Learning Transfer System Factors Affecting Motivation to Transfer Before and After Training Programs.

- Human Resource Development Quarterly*, 28(1), 55-85.
<https://doi.org/10.1002/hrdq.21256>
- McClelland, D. (1961). *The achieving society*. Free Press.
- McClelland, D. (1987). *Human motivation*. Cambridge University Press.
- Meignant, A. (2003). *A Gestão da Formação*. Dom Quixote.
- Melo, M., Faria, V., & Lopes, A. (2019). Building professional identity: a study with female managers who are baby boomers, generation Xers, and millennials. *Cadernos EBAPE.BR*, 17, 832-843. <http://dx.doi.org/10.1590/1679-395175314x>
- Monteiro, A., & Mourão, L. (2017). Desenvolvimento profissional: A produção científica nacional e estrangeira. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 17(1), 39-45. <https://doi.org/10.17652/rpot/2017.1.12246>
- Moura, R., Lopes, G., & Pereira, F. (2014). As Teorias de Maslow e Herzberg Aplicadas em uma Fundação o Município de Barra do Piraí como Ferramenta de Desenvolvimento Organizacional: um Estudo de Caso. In *XI Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia – Rio de Janeiro*, 1-12.
- Mourão, L., & Monteiro, A. (2018). Desenvolvimento profissional: proposição de um modelo conceitual. *Estudos de Psicologia*, 23(1), 33-45. <https://doi.org/10.22491/1678-4669.20180005>
- Moreira, A. (2018). Motivação nas organizações: Situação motivacional em uma cooperativa de crédito à luz dos fatores higiênicos e motivacionais de Frederick Herzberg. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, 3(11), 147-172. <http://dx.doi.org/10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/administracao/situacao-motivacional>
- Moussa, M., Bright, M., & Varua, M. E. (2017). Investigating knowledge workers' productivity using work design theory. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 66(6), 822-834. <https://doi.org/10.1108/ijppm-08-2016-0161>
- Mowday, R., Porter, L., & Steers, R. (2013). *Employee-organization linkages: The psychology of commitment, absenteeism, and turnover*. Academic Press.
- Muthulakshmi, M., & Kalaimani, G. (2020). An analysis of overall training provided by selected public and private sector banks in Erode District. *International Journal of Research and Analytical Reviews*, 7(2), 829-840.

- Mystakidis, S., & Herodotou, C. (2016). OpenQuest: Designing a Motivational Framework for MOOCs Instruction. In *HOME (Higher education Online: MOOCs the European way) conference* (pp. 1-6). European Association of Distance Teaching Universities.
- Nadhir, N. & Puteh, F. (2017). Impact Assessment of Job Characteristics Model on Employee Engagement. *e-Academia Journal*, 6(1), 28-37.
- Nascimento, G. (2015). Formação: uma estratégia de desenvolvimento organizacional e individual. In A. Ferreira, L. Martinez, F. Nunes, F., & H. Duarte (Orgs), *Gestão de recursos humanos para gestores* (pp. 200-246). Editora RH.
- Nguyen, B. (2017). Factors affecting work motivations of workers: The case of Thang Long cement joint stock company. *Journal of Trade Science*, 111, 55-62.
- Nguyen, P., Yandi, A., & Mahaputra, M. (2020). Factors that influence employee performance: motivation, leadership, environment, culture organization, work achievement, competence and compensation (a study of human resource management literature studies). *Dinasti International Journal of Digital Business Management*, 1(4), 645-662. <https://doi.org/10.31933/dijdbm.v1i4.389>
- Nind, M. (2019). A new application for the concept of pedagogical content knowledge: teaching advanced social science research methods. *Oxford Review of Education*, 46(2), 185-201. <https://doi.org/10.1080/03054985.2019.1644996>
- Nind, M., & Lewthwaite, S. (2019). A conceptual-empirical typology of social science research methods pedagogy. *Research Papers in Education*, 35(4), 467-487. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1601756>
- Novitayanti, D., Doddy, M., & Nasution, N. (2020). The Effect of Career Development and Motivation of Employee Performance in Syariah Mandiri Bank Regional III Office Jakarta. *Jurnal Ekonomi dan Perbankan Syariah*, 8(1), 44-62. <https://doi.org/10.46899/jeps.v8i1.175>
- O'Reilly, V., McMahon, M., & Parker, P. (2020). Career development: Profession or not? *Australian Journal of Career Development*, 29(2), 79-86. <https://doi.org/10.1177/1038416219898548>
- Oettingen, G. (2019). Locke and Latham's legacy provides a model of courage. *Motivation Science*, 5(2), 108-109. <https://doi.org/10.1037/mot0000131>
- Ohunakin, F., Adeniji, A., & Oludayo, O. (2018). Perception of frontline employees towards career growth opportunities: implications on turnover intention. *Business: Theory and Practice*, 19, 278-287. <https://doi.org/10.3846/btp.2018.28>

- Okolie, U., Nwajiuba, C., Binuomote, M., Osuji, C., Onajite, G., & Igwe, P. (2020). How careers advice and guidance can facilitate career development in technical, vocational education, and training graduates: The case in Nigeria. *Australian Journal of Career Development*, 29(2), 97-106. <http://dx.doi.org/10.1177/1038416220916814>
- Oldham, G., & Hackman, J. (2010). Not what it was and not what it will be: the future of job design research. *Journal of Organizational Behavior* 31(2/3), 463-479. <https://doi.org/10.1002/job.678>
- Onoja, C. (2020). *Factors that motivate millennials in organizations with information technology roles* [Tese de doutoramento]. Northcentral University.
- Ortolan, R. (2018). *Principais mudanças ocorridas com a aplicação da técnica de feedback: um estudo de caso no meio empresarial*. <https://riuni.unisul.br/handle/12345/5491>
- Osemeke, M., & Adegboyega, S. (2017). Critical Review and Comparism between Maslow, Herzberg and McClelland's Theory of Needs. *FUNAI: Journal of Accounting Business and Finance*, 1(1), 161-173.
- Park, S. (2017). Motivating raters through work design: Applying the job characteristics model to the performance appraisal contexto. *Cogent Psychology*, 4(1), 1-13. <https://doi.org/10.1080/23311908.2017.1287320>
- Patil, M. (2020). *Victor Vroom's Expectancy Theory of Motivation*. <https://www.ifm.eng.cam.ac.uk/research/dstools/vrooms-expectancy-theory/>
- Pereira, H., & Carvalho, L. (2014). Das competências em gestão da qualidade à aprendizagem organizacional em contexto de ensino superior politécnico. *Revista Lusófona de Educação*, 27, 59-74.
- Pestana, M., & Gageiro, J. (2014). *Análise de dados para ciências sociais: a complementaridade do SPSS*. Sílabo.
- Phillips, J. (1997). *Return on investment in training and performance improvement programs: A step-by-step manual for calculation the financial return*. Gulf.
- Phillips, J. (2011). *Return on investment in training and performance improvement programs*. Routledge.
- Phillips, P., & Phillips, J. (2017). *The Business Case for Learning*. ATD Press.
- Ponomarenko, Y., Kenzhebekova, R., Yessaliyev, A., Moldabek, K., Larchenkovad, L., Dairbekove, S., & Jumagulovaf, G. (2016). Pedagogical Research Methods of Training in Higher Educational Establishments: A Comparative Analysis. *IEJME: Mathematics Education*, 11(9), 3221-3232.

- Putri, A., & Handoyo, A. (2020). The Impact of Career Growth on Turnover Intention with Employee Engagement as a Mediator Variable: Study among the Generation Y Employees in Indonesia. In *Proceedings of the 3rd International Conference on Psychology in Health, Educational, Social, and Organizational Settings (ICP-HESOS 2018): Improving Mental Health and Harmony in Global Community*, 216-223. <https://doi.org/10.5220/0008587402160223>
- Rahyuda, A. Soltani, E., & Syed, J. (2017): Preventing a relapse or setting goals? Elucidating the impact of post-training transfer interventions on training transfer performance. *International Journal of Training Research*, 16(1), 61-82. <https://doi.org/10.1080/14480220.2017.1411287>
- Raihan, T. (2017). Role of Job Characteristics Model on Employee Job Satisfaction: An Empirical Study. *Journal of Business Administration*, 32, 179-196.
- Ramírez-Vielma, R., & Nazar, G. (2019). Factores motivacionales de diseño del trabajo y su relación con desempeño laboral. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 19(4), 791-799. <http://dx.doi.org/10.17652/rpot/2019.4.17517>
- Rego, A. (2000). Os motivos de sucesso, afiliação e poder–desenvolvimento e validação de um instrumento de medida. *Análise psicológica*, 18(3), 335-344.
- Rego, A. (2004). Uma visão peculiar sobre a cultura nacional: a "tourada portuguesa" como metáfora. *Gestão e Desenvolvimento*, 12, 105-121.
- Rehman, S., Sehar, S., & Afzal, M. (2019). Performance Appraisal; Application of Victor Vroom Expectancy Theory. *Saudi Journal of Nursing and Health Care*, 2(12), 431-434. <https://doi.org/10.36348/sjnhc.2019.v02i12.008>
- Reio, T., Rocco, T., Smith, D., & Chang, E. (2017). A Critique of Kirkpatrick's Evaluation Model. *New Horizons in Adult Education & Human Resource Development*, 29(2), 35-53. <https://doi.org/10.1002/nha3.20178>
- Rhee, H. (2019). Comparison of Process Theories to Content Theories in Motivating Workforces. *International Journal of Human Resource Studies*, 9(4), 267-274. <https://doi.org/10.5296/ijhrs.v9i4.15620>
- Ribeiro, M., Passos, C., & Pereira, P. (2018). Motivação organizacional: fatores precursores da motivação do colaborador. *Gestão e Desenvolvimento*, 26, 105-131. <https://doi.org/10.7559/gestaoedesenvolvimento.2018.657>

- Riley, S., Michael, S., & Mahoney, J. (2017). Human capital matters: Market value of firm investment in training and the role of complementary assets. *Strategic Management Journal*, 38(9), 1895-1914. <https://doi.org/10.1002/smj.2631>
- Rodrigues, J., Camara, P., & Guerra, P. (2013). *Humanator XXI: Recursos humanos e sucesso empresarial*. Dom Quixote.
- Rodrigues, R., Santos, J., & Gomes, C. (2017). Relação entre as soft skills e o desenvolvimento de carreira: o efeito moderador das expectativas de carreira entre estudantes de gestão de recursos humanos. *Ciências e Políticas Públicas*, 3(2), 37-63. <https://doi.org/10.33167/2184-0644.CPP2017.VIIN2/pp.37-63>
- Ryan, J. (2016). Old knowledge for new impacts: Equity theory and workforce nationalization. *Journal of Business Research*, 69(5), 1587-1592. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jbusres.2015.10.022>
- Ryan, R., & Deci, E. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860.
- Rybnicek, R., Bergner, S., & Gutschelhofer, A. (2017). How individual needs influence motivation effects: a neuroscientific study on McClelland's need theory. *Review of Managerial Science*, 13, 443-482. <https://doi.org/10.1007/s11846-017-0252-1>
- Sahni, J. (2020). Managerial Training Effectiveness: An Assessment through Kirkpatrick Framework. *TEM Journal*, 9(3), 1227-1233. <https://doi.org/10.18421/TEM93-51>
- Sahoo, M., & Mishra, S. (2018). Effects of trainee characteristics, training attitudes and training need analysis on motivation to transfer training. *Management Research Review*, 42(1), 1-24. <https://doi.org/10.1108/mrr-02-2018-0089>
- Sarfraz, M., Wahab, S., Syed, N., Akram, M., Salahuddin, M., & Hussain, Z. (2020). 110 Years of Training Transfer Research: A Bibliometric Analysis of Global Research Trends, and Patterns on Training Transfer using the Scopus Database. *Test Engineering and Management*, 83, 461-473.
- Sari, M., & Surya, I. (2020). The Role of Work Motivation Mediates the Influence of Career Development on Employee Performance of PT Tiara Indah Abadi (Piaggio Vespa). *American Journal of Humanities and Social Sciences Research*, 4(9), 131-137.
- Seiberling, C., & Kauffeld, S. (2017). Volition to transfer: mastering obstacles in training transfer. *Personnel Review*, 46(4), 809-823. doi:10.1108/pr-08-2015-0202

- Sequesseque, R. (2019). *A motivação para o desempenho: Caso de estudo* [Tese de Mestrado]. Instituto Politécnico de Setúbal.
- Shipton, H., Sparrow, P., Budhwar, P., & Brown, A. (2017). HRM and innovation: Looking across levels. *Human Resource Management Journal*, 27(2), 246-263. <https://doi.org/10.1111/1748-8583.12102>
- Simom, A., Mozer, D., Costa, D., & Carletti, E. (2020). O desafio na contemporaneidade das organizações em manter seus colaboradores satisfeitos. *Revista Ambiente Acadêmico*, 6(2), 148-166.
- Sinha, D. (2015). *McClelland's Need for Achievement Theory*. <https://www.yourarticlelibrary.com/entrepreneurship/motivation-entrepreneurship/mcclellands-need-for-achievement-theory/40683>
- Sitzmann, T., & Weinhardt, J. (2015). Training Engagement Theory: A Multilevel Perspective on the Effectiveness of Work-Related Training. *Journal of Management*, 20(10), 1-25. <https://doi.org/10.1177/0149206315574596>
- Smith, R., Karaman, M., Balkin, R., & Talwar, S. (2019). Psychometric properties and factor analyses of the achievement motivation measure. *British Journal of Guidance and Counselling*, 48(3), 418-429. <https://doi.org/10.1080/03069885.2019.1620173>
- Son, S., & Kim, D. (2019). Organizational career growth and career commitment: Moderated mediation model of work engagement and role modeling. *The International Journal of Human Resource Management*, 30, 1-24. <https://doi.org/10.1080/09585192.2019.1657165>
- Spagnoli, P. (2019). Organizational socialization learning, organizational career growth and work outcomes: A moderated mediation model. *Journal of Career Development*, 47(3), 1-17. <http://doi.org/10.1177/0894845317700728>
- Straub, C., Vinkenburg, C., & van Kleef, M. (2019). Career customization: Putting an organizational practice to facilitate sustainable careers to the test. *Journal of Vocational Behavior*, 117, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.103320>
- Supriyati, Y., & Abraham, I. (2021). Model Pengembangan Kirkpatrick Plus Level 5 (Return on Training Investment). *Jurnal Ilmiah Mandala Education*, 7(1), 134-143.
- Swiatkiewicz, O. (2014). Competências transversais, técnicas ou morais: um estudo exploratório sobre as competências dos trabalhadores que as organizações em Portugal mais valorizam. *Cadernos EBAPE*, 12(3), 633-687.

- Szabó-Bálint, B. (2019). Organizational career development versus employees' career needs in Hungary. *Strategic Management*, 24(4), 3-12. <https://doi.org/10.5937/StraMan1904003S>
- Tang, D., & Do, D. (2019). The Impact of Work Characteristics on Bank Employees' Motivation in Hanoi: Application of Job Characteristics' Theory of Hackman and Oldham (1980). *European Journal of Business and Management*, 11(27), 101-106. <https://doi.org/10.7176/EJBM>
- Turner, A. (2017). How does intrinsic and extrinsic motivation drive performance culture in organizations? *Cogent Education*, 4(1), 1-5. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1337543>
- Velada, R. (2007). *Avaliação da eficácia da formação profissional: factores que afectam a transferência da formação para o local de trabalho* [Tese de doutoramento]. ISCTE-IUL.
- Vroom, V. (1964). *Work and motivation*. Wiley.
- Wadhwa, S., & Kumar, M. (2019). Effect of training on employee performance: investigating Indian banking sector. *Journal of Graphic Era University*, 7(1), 83-89.
- Wang, C., Zhu, H., Zhu, C., Zhang, X., Chen, E., & Xiong, H. (2020). Personalized Employee Training Course Recommendation with Career Development Awareness. *WWW '20: The Web Conference 2020*, 1648-1659. <https://doi.org/10.1145/3366423.3380236>
- Webb, T., Diamond-Wells, T., & Jeffs, D. (2017). Career mapping for professional development and succession planning. *Journal for Nurses in Professional Development*, 31(1), 25-32. <https://doi.org/10.1097/NND.0000000000000317>
- Wegman, L., Hoffman, B., Carter, N., Twenge, M., & Guenole, N. (2018). Placing job characteristics in context: Crosstemporal meta-analysis of changes in job characteristics since 1975. *Journal of Management*, 44(1), 352-386. <https://doi.org/10.1177/0149206316654545>
- Weng, Q., McElroy, J., Morrow, P., & Liu, R. (2010). The relationship between career growth and organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 77(3), 391-400. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2010.05.003>
- Weng, Q., & Zhu, L. (2020). Individuals' Career Growth Within and Across Organizations: A Review and Agenda for Future Research. *Journal of Career Development*, 47(3), 239-248. <https://doi.org/10.1177/0894845320921951>

- Wiernik, B., & Kostal, J. (2019). Protean and boundaryless career orientations: A critical review and meta-analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 66(3), 280-307. <http://dx.doi.org/10.1037/cou0000324>
- Wood, R., Whelan, J., Sojo, V., & Wong, M. (2013). Goals, goal orientation, strategies, and performance. In E. Locke & P. Latham (Eds.), *New developments in goal setting and task performance* (pp. 90-114). Routledge.
- Woolley, K., & Fishbach, A. (2018). It's about time: Earlier rewards increase intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 114(6), 877-890. <https://doi.org/10.1037/pspa0000116>
- Xie, X., Zhu, Q., & Qi, G. (2020). How can green training promote employee career growth? *Journal of Cleaner Production*, 259, 1-11. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jclepro.2020.120818>
- Yelon, S., Ford, J., & Bhatia, S. (2015). How trainees transfer what they have learned: toward a taxonomy of use. *Performance Improvement Quarterly* 27(3), 27-52. <https://doi.org/10.1002/piq.21172>
- Zumrah, A. (2015). Examining the relationship between perceived organizational support, transfer of training and service quality in the Malaysian public sector. *European Journal of Training and Development*, 39(2), 143-160. <https://doi.org/10.1108/EJTD-09-2014-0066>

ANEXOS

ANEXO 1

**QUESTIONÁRIO DE TRANSFERÊNCIA DA APRENDIZAGEM NA
FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

Este questionário destina-se a **fins meramente académicos** e insere-se no âmbito de uma dissertação de mestrado que pretende analisar o papel moderador da motivação na relação existente entre a formação e o desenvolvimento de carreira.

As respostas são anónimas e os dados serão tratados de forma confidencial. O preenchimento demora cerca de **15 minutos**. Por favor, responda a todas as questões, pois só assim estará a contribuir para o sucesso desta investigação.

Obrigada pela sua colaboração



Tendo em consideração a última **formação profissional** que frequentou, utilize a seguinte escala de 7 pontos e coloque à frente de cada uma das afirmações a resposta que melhor se adequa à sua situação.

Discordo totalmente	Discordo	Discordo moderadamente	Não concordo nem discordo	Concordo moderadamente	Concordo	Concordo totalmente
1	2	3	4	5	6	7

1. Tenho aplicado aquilo que aprendi na ação de formação para melhorar o meu desempenho.	
2. Aquilo que aprendi na ação de formação tem-me ajudado bastante a melhorar o meu trabalho.	
3. Tenho aplicado no meu trabalho diário a maior parte daquilo que aprendi na formação.	
4. Os formadores utilizaram muitos exemplos que me mostraram como poderia utilizar a minha aprendizagem no emprego.	
5. O modo como os formadores utilizaram os materiais fez-me sentir mais confiante de que conseguirei aplicá-los.	
6. As atividades e exercícios que os formadores usaram ajudaram-me a saber como aplicar no emprego aquilo que aprendi.	
7. Vejo que as pessoas responsáveis pela formação sabem como irei utilizar o que aprendi.	
8. Desde a formação tenho tido conversas com outros colegas e chefes sobre como melhorar o meu desempenho.	
9. Após a formação, recebi feedback de outros colegas e chefes acerca de como estou a aplicar aquilo que aprendi.	
10. Os outros colegas e chefes disseram-me coisas que me ajudaram a melhorar o desempenho após a formação.	
11. Consigo dizer facilmente duas ou três coisas que aprendi na formação.	
12. Ainda me recordo das principais coisas que aprendi na formação.	
13. Nunca mais pensei nas coisas que aprendi na formação.	

ANEXO 2

QUESTIONÁRIO DE DESENVOLVIMENTO DE CARREIRA

As seguintes afirmações estão relacionadas com o seu **desenvolvimento de carreira**. Utilize a seguinte escala de 7 pontos e coloque à frente de cada uma das afirmações a resposta que melhor se adequa à sua situação.

Discordo totalmente	Discordo	Discordo moderadamente	Não concordo nem discordo	Concordo moderadamente	Concordo	Concordo totalmente
1	2	3	4	5	6	7

1. O meu trabalho atual encontra-se mais perto dos meus objetivos de carreira.	
2. O meu trabalho encoraja-me a ganhar continuamente novas competências relacionados com o meu trabalho.	
3. O meu trabalho encoraja-me a ganhar continuamente novos conhecimentos relacionados com o meu trabalho.	
4. O meu trabalho atual encoraja-me a acumular experiências de trabalho mais rico.	
5. O meu trabalho atual é relevante para os meus objetivos de carreira e crescimento de carreira.	
6. A minha velocidade de promoção relativa à organização onde estou é atualmente rápida.	
7. A probabilidade de ser promovida na atual organização onde estou é alta.	
8. Em comparação com organizações anteriores, a minha posição na organização onde estou é ideal.	
9. O meu trabalho atual estabelece a base para a realização dos meus objetivos de carreira.	
10. O meu salário aumenta rapidamente na organização onde me encontro atualmente.	
11. Na presente organização onde me encontro, a possibilidade do meu salário aumentar é muito elevada.	
12. Em comparação com os meus colegas, o meu salário aumenta mais rapidamente.	
13. O meu trabalho atual proporciona-me boas oportunidades para realizar os meus objetivos de carreira.	
14. O meu trabalho atual permite-me melhorar continuamente as minhas capacidades profissionais.	
15. Em comparação com os meus colegas, estou a ser promovido mais rapidamente.	

ANEXO 3

QUESTIONÁRIO DE MOTIVAÇÃO DE McCLELLAND

Tendo em consideração a sua **motivação em contexto de trabalho**, responda às seguintes afirmações. Utilize a seguinte escala de 7 pontos e coloque à frente de cada uma das afirmações a resposta que melhor se adequa à sua situação.

Discordo totalmente	Discordo	Discordo moderadamente	Não concordo nem discordo	Concordo moderadamente	Concordo	Concordo totalmente
1	2	3	4	5	6	7

1. Sinto-me satisfeito quando tenho relações amigáveis com a maior parte das pessoas.	
2. No trabalho, gosto de ter amigos com quem possa partilhar as minhas alegrias e tristezas	
3. Procuo saber se os meus pontos de vista prejudicam o bem-estar das outras pessoas.	
4. Gosto de ser solidário com as outras pessoas, mesmo que não sejam das minhas relações.	
5. Sinto satisfação quando vejo que uma pessoa que me pediu ajuda fica feliz com o meu apoio.	
6. Gosto de fazer amizades que se mantenham para além das relações de trabalho.	
7. Se tivesse de despedir uma pessoa, procuraria sobretudo compreender os seus sentimentos e apoiá-la no que me fosse possível.	
8. No trabalho, gosto de ser uma pessoa amável.	
9. Sinto-me satisfeito por trabalhar com pessoas que gostam de mim.	
10. No trabalho, presto muita atenção aos sentimentos dos outros.	
11. Considero-me um bom colega de trabalho, com espírito de equipa.	
12. Fico preocupado quando sinto que, de alguma forma, contribuí para o mal-estar das relações no trabalho.	
13. Quando chego a algum lugar, fico satisfeito se as pessoas me prestam atenção.	
14. Tenho um desejo secreto de chamar a atenção das pessoas.	
15. Sinto prazer quando consigo convencer os meus adversários a aceitarem as minhas posições.	
16. Insisto numa determinada opinião apenas para «não dar o braço a torcer».	
17. Tenho discussões com os outros porque costumo insistir naquilo que penso que deve ser feito.	
18. Procuo relacionar-me com pessoas influentes.	
19. Se puder chamar pessoas para o trabalho da minha equipa, procuro as que me permitam exercer mais influência.	
20. Quando participo de algum convívio, aproveito para influenciar os outros e obter o seu apoio para aquilo que quero fazer.	
21. Se me derem a escolher, gosto de optar por tarefas de cujos resultados eu possa ser responsabilizado.	
22. Sinto-me atraído por tarefas novas.	
23. Se sinto dificuldades numa tarefa que me foi atribuída, procuro a ajuda dos especialistas no assunto.	
24. Gosto de aperfeiçoar constantemente as minhas competências pessoais.	

Discordo totalmente	Discordo	Discordo moderadamente	Não concordo nem discordo	Concordo moderadamente	Concordo	Concordo totalmente
1	2	3	4	5	6	7

25. Esforço-me por melhorar os meus resultados anteriores.	
26. Procuo evitar que me atribuem maiores responsabilidades.	
27. Quando as dificuldades são grandes, tenho tendência para desistir de procurar o que pretendia.	

ANEXO 4

QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

Os dados que se seguem destinam-se à caracterização da amostra e em nada o(a) vão comprometer:

Idade: _____ anos

Género: Masculino Feminino

Nível de escolaridade:

1º CEB 2º CEB 3º CEB Ensino secundário Curso Profissional
Licenciatura Mestrado Doutoramento

Área de formação:

Ciências Naturais Engenharia e Tecnologia Ciências Médicas e Saúde
Ciências agrárias e veterinária Ciências Sociais Artes e Humanidades
Outra Qual? _____

Profissão: _____

Antiguidade na função: ____ anos

Setor onde trabalha: Público Privado

Tipo de contrato de trabalho: Contrato a termo certo Contrato sem termo

Regime de trabalho: Trabalho a tempo integral Trabalho a tempo parcial

OBRIGADA PELA COLABORAÇÃO

ANEXO 5

TABELAS RESULTANTES DA ANÁLISE ESTATÍSTICA

Tabela A

Matriz fatorial do Questionário de transferência da aprendizagem na formação profissional

Itens	C1	C2
1. O modo como os formadores utilizaram os materiais fez-me sentir mais confiante de que conseguirei aplicá-los.	0.859	
2. Os formadores utilizaram muitos exemplos que me mostraram como poderia utilizar a minha aprendizagem no emprego.	0.846	
3. As atividades e exercícios que os formadores usaram ajudaram-me a saber como aplicar no emprego aquilo que aprendi.	0.819	
4. Ainda me recordo das principais coisas que aprendi na formação.	0.812	
5. Aquilo que aprendi na ação de formação tem-me ajudado bastante a melhorar o meu trabalho.	0.810	
6. Consigo dizer facilmente duas ou três coisas que aprendi na formação.	0.798	
7. Tenho aplicado aquilo que aprendi na ação de formação para melhorar o meu desempenho.	0.789	
8. Tenho aplicado no meu trabalho diário a maior parte daquilo que aprendi na formação.	0.758	
9. Vejo que as pessoas responsáveis pela formação sabem como irei utilizar o que aprendi.	0.722	
10. Após a formação, recebi feedback de outros colegas e chefes acerca de como estou a aplicar aquilo que aprendi.		0.763
11. Os outros colegas e chefes disseram-me coisas que me ajudaram a melhorar o desempenho após a formação.		0.738
12. Desde a formação tenho tido conversas com outros colegas e chefes sobre como melhorar o meu desempenho.		0.709
13. Nunca mais pensei nas coisas que aprendi na formação.		0.561
<i>Eigenvalue</i>	7.63	1.36
% variância explicada	50.12	19.04
Alfa de <i>Cronbach</i>	0.94	0.73

Nota: C1 (Componente 1) = Transferência da formação; C2 (Componente 2) = *Feedback* do desempenho

Tabela B

Matriz fatorial do Questionário de desenvolvimento de carreira

Itens	C1	C2
1. O meu trabalho encoraja-me a ganhar continuamente novas competências relacionadas com o meu trabalho.	0.909	
2. O meu trabalho encoraja-me a ganhar continuamente novos conhecimentos relacionados com o meu trabalho.	0.893	
3. O meu trabalho atual encoraja-me a acumular experiências de trabalho mais rico.	0.859	
4. O meu trabalho atual é relevante para os meus objetivos de carreira e crescimento de carreira.	0.807	
5. O meu trabalho atual encontra-se mais perto dos meus objetivos de carreira.	0.794	
6. O meu trabalho atual permite-me melhorar continuamente as minhas capacidades profissionais.	0.790	
7. O meu trabalho atual estabelece a base para a realização dos meus objetivos de carreira.	0.779	
8. O meu trabalho atual proporciona-me boas oportunidades para realizar os meus objetivos de carreira.	0.745	
9. Em comparação com organizações anteriores, a minha posição na organização onde estou é ideal.	0.612	
10. O meu salário aumenta rapidamente na organização onde me encontro atualmente.		0.867
11. Em comparação com os meus colegas, o meu salário aumenta mais rapidamente.		0.857
12. Na presente organização onde me encontro, a possibilidade do meu salário aumentar é elevada.		0.841
13. Em comparação com os meus colegas, estou a ser promovido mais rapidamente.		0.789
14. A probabilidade de ser promovida na atual organização onde estou é alta.		0.744
15. A minha velocidade de promoção relativa à organização onde estou é atualmente rápida.		0.614
<i>Eigenvalue</i>	8.63	2.30
% variância explicada	42.77	30.18
Alfa de <i>Cronbach</i>	0.94	0.91

Nota: C1 (Componente 1) = Progressão de carreira; C2 (Componente 2) = Desenvolvimento profissional

Tabela C

Matriz fatorial do Questionário de motivação de McClelland

Itens	C1	C2	C3
1. Sinto-me satisfeito quando vejo que uma pessoa que me pediu ajuda fica feliz com o meu apoio.	0.788		
2. No trabalho, gosto de ser uma pessoa amável.	0.785		
3. Considero-me um bom colega de trabalho, com espírito de equipa.	0.781		
4. Sinto-me satisfeito por trabalhar com pessoas que gostam de mim.	0.776		
5. Fico preocupado quanto sinto que, de alguma forma, contribui para o mal-estar das relações no trabalho.	0.748		
6. Gosto de ser solidário com as outras pessoas, mesmo que não sejam das minhas relações.	0.729		
7. Sinto-me satisfeito quando tenho relações amigáveis com a maior parte das pessoas.	0.720		
8. No trabalho, presto muita atenção aos sentimentos dos outros.	0.709		
9. Se tivesse de despedir uma pessoa, procuraria sobretudo compreender os seus sentimentos e apoiá-la no que me fosse possível.	0.654		
10. Gosto de fazer amizades que se mantenham para além das relações de trabalho.	0.653		
11. Procuo saber se os meus pontos de vista prejudicam o bem-estar de outras pessoas.	0.647		
12. Quando chego a algum lugar, fico satisfeito se as pessoas me prestam atenção.	0.509		
13. Se puder chamar pessoas para o trabalho da minha equipa, procuro as que me permitam exercer mais influência.		0.815	
14. Procuo relacionar-me com pessoas influentes.		0.797	
15. Quando participo de algum convívio, aproveito para influenciar os outros e obter o seu apoio para aquilo que quero fazer		0.793	
16. Tenho um desejo secreto de chamar atenção das pessoas.		0.689	
17. Insisto numa determinada opinião apenas para “não dar o braço a torcer”.		0.678	
18. Sinto prazer quando consigo convencer os meus adversários a aceitarem as minhas posições.		0.644	
19. Tenho discussões com os outros porque costumo insistir naquilo que penso que deve ser feito.		0.618	
20. Quando as dificuldades são grandes, tenho tendência para desistir de procurar o que pretendia.			0.863
21. Procuo evitar que me atribuam maiores responsabilidades.			0.820
<i>Eigenvalue</i>	6.32	4.13	1.27
% variância explicada	29.38	18.71	7.80
Alfa de Cronbach	0.90	0.85	0.73

Nota: C1 (Componente 1) = Motivação para a afiliação; C2 (Componente 2) = Motivação para o poder; C3 = Motivação para o sucesso

Tabela D*Comparação de médias em função da faixa etária*

	Menor ou igual a 30 anos		Entre 31 e 40 anos		Entre 41 e 50 anos		51 anos ou mais		<i>F</i>	<i>Sig.</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
Formação profissional (escala global)	5.03	1.196	4.89	0.987	5.01	1.014	5.21	0.992	1.346	0.259
Transferência da formação	5.31	1.271	5.28	1.076	5.46	1.115	5.58	1.007	1.358	0.255
Feedback do desempenho	4.39	1.323	3.99	1.233	3.97	1.193	4.38	1.265	3.311	0.020*
Desenvolvimento de carreira (escala global)	4.47	1.364	4.24	1.234	4.22	1.200	4.22	1.176	1.008	0.389
Progressão de carreira	5.01	1.487	4.89	1.361	5.02	1.326	5.07	1.264	0.294	0.830
Desenvolvimento profissional	3.66	1.489	3.28	1.377	3.02	1.345	2.95	1.405	5.408	0.001*
Motivação (escala global)	4.93	0.766	4.77	0.673	4.75	0.573	4.79	0.796	1.529	0.206
Motivação para a afiliação	5.93	0.877	5.88	0.752	5.93	0.647	5.84	0.840	0.273	0.840
Motivação para o poder	3.78	1.290	3.35	1.210	3.21	1.114	3.42	1.317	4.212	0.006*
Motivação para o sucesso	3.03	1.608	3.09	1.540	3.09	1.404	3.23	1.632	0.280	0.840

Nota: *M* = Média; *DP* = Desvio-padrão; **p* < 0.05

Tabela E*Comparação de médias em função do nível de escolaridade dos participantes dos participantes*

	Ensino básico		Ensino secundário/ Curso profissional		Ensino superior		<i>F</i>	<i>Sig.</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
Formação profissional (escala global)	3.32	1.223	3.00	1.267	3.46	1.673	4.016	0.019*
Transferência da formação	5.39	0.810	4.99	1.070	4.82	1.138	8.729	0.000**
Feedback do desempenho	5.78	0.877	5.38	1.156	5.17	1.201	8.648	0.000**
Desenvolvimento de carreira (escala global)	3.31	1.565	3.08	1.532	2.98	1.524	1.324	0.267
Progressão de carreira	4.51	1.003	4.10	1.171	4.37	1.447	3.536	0.030*
Desenvolvimento profissional	5.30	1.096	4.83	1.353	4.98	1.510	3.518	0.031*
Motivação (escala global)	4.86	0.680	4.75	0.670	4.85	0.751	1.057	0.348
Motivação para a afiliação	5.90	0.785	5.89	0.716	5.91	0.842	0.044	0.957
Motivação para o poder	3.52	1.170	3.28	1.243	3.57	1.283	2.254	0.106
Motivação para o sucesso	3.31	1.565	3.08	1.532	2.98	1.524	1.324	0.267

Nota: *M* = Média; *DP* = Desvio-padrão; * $p < 0.05$; ** $p < 0.001$

Tabela F*Comparação de médias em função da área de formação dos participantes*

	Engenharia e tecnologia		Ciências Sociais		Artes e Humanidades		Outras áreas		<i>F</i>	<i>Sig.</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
Formação profissional (escala global)	5.10	0.929	4.80	1.115	5.22	0.947	5.08	1.160	3.537	0.015*
Transferência da formação	5.40	1.045	5.19	1.187	5.64	0.988	5.45	1.250	3.369	0.019*
Feedback do desempenho	4.44	1.075	3.94	1.347	4.29	1.170	4.22	1.346	2.879	0.036*
Desenvolvimento de carreira (escala global)	4.43	1.230	4.36	1.316	4.25	1.191	4.15	1.247	0.730	0.534
Progressão de carreira	5.06	1.357	5.01	1.409	5.00	1.340	4.92	1.356	0.131	0.942
Desenvolvimento profissional	3.48	1.442	3.38	1.510	3.13	1.285	3.00	1.451	1.960	0.120
Motivação (escala global)	4.87	0.643	4.81	0.728	4.76	0.687	4.87	0.734	0.530	0.662
Motivação para a afiliação	5.88	0.730	5.91	0.779	5.87	0.801	5.94	0.797	0.120	0.948
Motivação para o poder	3.61	1.119	3.47	1.237	3.30	1.295	3.48	1.282	0.883	0.450
Motivação para o sucesso	3.21	1.560	2.90	1.393	3.15	1.533	3.29	1.748	1.316	0.269

Nota: *M* = Média; *DP* = Desvio-padrão; **p* < 0.05

Tabela G*Comparação de médias de acordo com a antiguidade na função*

	Menor ou igual a 2 anos		Entre 3 e 10 anos		Entre 11 e 20 anos		21 anos ou mais		<i>F</i>	<i>Sig.</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
Formação profissional (escala global)	5.14	1.122	4.68	1.205	5.09	0.947	5.20	0.888	4.808	0.003*
Transferência da formação	5.45	1.262	5.04	1.283	5.50	0.981	5.62	0.915	4.927	0.002*
Feedback do desempenho	4.43	1.158	3.88	1.455	4.15	1.198	4.26	1.186	3.185	0.024*
Desenvolvimento de carreira (escala global)	4.53	1.274	4.28	1.396	4.16	1.185	4.24	1.132	1.570	0.196
Progressão de carreira	5.22	1.389	4.84	1.535	4.90	1.245	5.07	1.279	1.483	0.219
Desenvolvimento profissional	3.51	1.453	3.45	1.502	3.06	1.435	3.00	1.266	3.283	0.021*
Motivação (escala global)	4.79	0.684	4.93	0.802	4.68	0.713	4.87	0.572	2.500	0.059
Motivação para a afiliação	5.93	0.873	5.91	0.865	5.79	0.771	5.99	0.565	1.251	0.291
Motivação para o poder	3.50	1.185	3.67	1.359	3.21	1.260	3.44	1.125	2.467	0.062
Motivação para o sucesso	2.49	1.282	3.47	1.726	3.21	1.391	3.19	1.574	7.254	0.000*

Nota: *M* = Média; *DP* = Desvio-padrão; **p* < 0.05

Tabela H*Comparação de médias em função do regime de trabalho*

	Tempo integral		Tempo parcial		<i>t-test</i>	<i>Sig.</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
Formação profissional (escala global)	5.05	1.109	4.98	0.932	0.585	0.559
Transferência da formação	5.39	1.195	5.45	0.973	-0.492	0.623
<i>Feedback</i> do desempenho	4.28	1.259	3.92	1.249	2.605	0.010*
Desenvolvimento de carreira (escala global)	4.31	1.254	4.28	1.252	0.230	0.818
Progressão de carreira	5.00	1.370	5.01	1.361	-0.067	0.946
Desenvolvimento profissional	3.28	1.460	3.18	1.360	0.600	0.549
Motivação (escala global)	4.84	0.732	4.75	0.625	1.098	0.273
Motivação para a afiliação	5.91	0.828	5.88	0.644	0.285	0.776
Motivação para o poder	3.52	1.267	3.26	1.173	1.938	0.053
Motivação para o sucesso	3.05	1.549	3.23	1.509	-1.069	0.286

Nota: *M* = Média; *DP* = Desvio-padrão; **p* < 0.05**Tabela I***Comparação de médias em função do tipo de contrato de trabalho*

	Contrato a termo certo		Contrato sem termo		<i>t-test</i>	<i>Sig.</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
Formação profissional (escala global)	5.04	1.227	5.02	0.956	0.129	0.897
Transferência da formação	5.31	1.318	5.46	1.015	-1.289	0.198
<i>Feedback</i> do desempenho	4.43	1.344	4.04	1.199	2.978	0.003*
Desenvolvimento de carreira (escala global)	4.33	1.369	4.28	1.183	0.375	0.708
Progressão de carreira	4.95	1.478	5.03	1.300	-0.575	0.565
Desenvolvimento profissional	3.41	1.560	3.16	1.347	1.650	0.100
Motivação (escala global)	4.91	0.789	4.76	0.645	2.044	0.042*
Motivação para a afiliação	5.96	0.910	5.87	0.694	1.069	0.286
Motivação para o poder	3.63	1.356	3.34	1.168	2.158	0.032*
Motivação para o sucesso	3.15	1.667	3.07	1.463	0.440	0.660

Nota: *M* = Média; *DP* = Desvio-padrão; **p* < 0.05