



Motivação Académica, Motivação para o Serviço Público e Empregabilidade Percebida dos Estudantes do Ensino Superior na Área da Administração Pública: um Estudo em Portugal

Mestrado em Administração Pública

Fernanda Martins Pomposo

Leiria, Julho de 2023



Motivação Académica, Motivação para o Serviço Público e Empregabilidade Percebida dos Estudantes do Ensino Superior na Área da Administração Pública: um Estudo em Portugal

Mestrado em Administração Pública

Fernanda Martins Pomposo

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação da Doutora Tânia de Matos Gomes Marques, Professora da Escola Superior de Tecnologia e Gestão do Instituto Politécnico de Leiria e coorientação do Doutor Fernando José do Nascimento Sebastião, Professor da Escola Superior de Tecnologia e Gestão do Instituto Politécnico de Leiria.

Leiria, Julho de 2023

Originalidade e Direitos de Autor

O presente estudo é original, elaborado no âmbito de conclusão do Curso de Mestrado em Administração Pública, na Escola Superior de Tecnologia e Gestão do Instituto Politécnico de Leiria, no ano letivo 2022/2023, tendo sido devidamente citados todos os autores e seus estudos que contribuíram para a elaboração da dissertação.

São autorizadas reproduções parciais, na condição de que seja mencionada a Autora, referenciado o ciclo de estudos, bem como o âmbito da sua realização.

Dedicatória

À minha irmã, Marina, por ser tudo na minha vida,

Ao Ruben por ser a minha força e motivação,

A mim por nunca ter desistido,

E ao futuro que me espera!

Agradecimentos

Pelo ciclo que se encerra, pelo ano intenso, de trabalho e dedicação, restam-me os meus mais sinceros agradecimentos. Em especial, gostaria de agradecer à Doutora Tânia de Matos Gomes Marques, orientadora, e ao Doutor Fernando José do Nascimento Sebastião, coorientador, por terem aceite o desafio, pelo apoio prestado, o auxílio, os conselhos, a disponibilidade e por me terem orientado nesta etapa tão importante para o meu percurso académico, sem dúvida que foram um suporte fundamental.

Agradeço ainda, ao Doutor Luís Filipe de Oliveira Mota, que ajudou imenso na divulgação do questionário, e que sem este contributo não seria possível chegar a tantos estudantes de várias instituições de ensino superior.

Gostaria também de agradecer a todos os envolvidos neste estudo, os que se disponibilizaram e que contribuíram para o sucesso deste trabalho. Aos meus colegas de turma que sempre se disponibilizaram para ajudar e motivar, em particular ao colega Sérgio, pela disponibilidade e generosidade.

Gostaria ainda de agradecer à minha família, a minha irmã, Marina, por ser a pessoa que mais acredita em mim e nas minhas capacidades e ao meu namorado, Ruben, por me incentivar todos os dias a ser uma melhor pessoa. E aos meus grandes amigos, Igor e Marcelo, pelo apoio incondicional e amizade.

E por último, mas não menos importante, agradecer à Escola Superior de Tecnologia e Gestão do Instituto Politécnico de Leiria, pela qualidade da minha formação.

Obrigada!

Resumo

Nas últimas décadas, em Portugal, têm aumentado significativamente as candidaturas no acesso ao ensino superior. O serviço público português evidencia a necessidade da contratação de recursos humanos qualificados e motivados, os quais muitas vezes se sentem, cada vez mais, tentados a seguir uma carreira no setor privado, por se revelar um setor mais competitivo. Assim e porque a motivação é importante e, sobretudo, no contexto específico associado à Administração Pública, o foco deste trabalho é o estudo da motivação académica, da motivação para o serviço público e da empregabilidade percebida, com o objetivo de melhor as compreender, e de como essas se relacionam no contexto académico da área de Administração Pública em Portugal.

Para a recolha de dados, foi aplicado um questionário, composto por 3 escalas validadas internacionalmente, tendo sido obtida e utilizada uma amostra de 249 respostas válidas de estudantes da área de Administração Pública de diferentes instituições do ensino superior português. A análise estatística incluiu Estatística Descritiva Univariada, Estatística Descritiva Bivariada, Análise Fatorial Exploratória e Modelos de Regressão Linear. Os resultados obtidos permitiram concluir que, a nível académico os fatores que apresentam maior influência são os fatores de Motivação Extrínseca por Regulação Integrada, a nível da motivação para o serviço público, com maior intensidade, fatores de Justiça Social e a nível da empregabilidade percebida, fatores que derivam do Mercado de Trabalho. Também se verificou que a motivação académica tem um impacto positivo na motivação para o serviço público, contudo, não se verificou impacto relevante na empregabilidade percebida.

Palavras-chave: *Motivação Académica; Motivação para o Serviço Público; Empregabilidade Percebida; Ensino Superior; Administração Pública; Serviço Público*

Abstract

In the last decades in Portugal, there has been a significant increase in applications for access to higher education. The Portuguese public service highlights the need to hire qualified and motivated human resources, who are often increasingly tempted to pursue a career in the private sector, as it is a more competitive sector. Thus and because motivation is important and especially in the specific context associated with Public Administration, the focus of this work is the study of academic motivation, motivation for public service and perceived employability, with the aim of better understanding them, and how they relate in the academic context of the Public Administration area in Portugal.

For data collection, a questionnaire was applied, composed of 3 internationally validated scales, and a sample of 249 valid answers was obtained and used from students in the area of Public Administration from different Portuguese higher education institutions. The statistical analysis included Univariate Descriptive Statistics, Bivariate Descriptive Statistics, Exploratory Factor Analysis and Linear Regression Models. The results obtained allowed us to conclude that, at the academic level, the factors that have greater influence are the Extrinsic Motivation for Integrated Regulation factors, at the level of motivation for public service, with greater intensity, Social Justice factors and at the level of perceived employability, factors that derive from the Labour Market. It was also found that academic motivation has a positive impact on motivation for public service, however, there was no relevant impact on perceived employability.

Keywords: *Academic Motivation; Motivation for Public Service; Perceived Employability; Higher Education; Public Administration; Public Service*

Índice

Originalidade e Direitos de Autor	iii
Dedicatória	iv
Agradecimentos	v
Resumo	vi
Abstract	vii
Lista de Figuras	x
Lista de tabelas	xi
Lista de siglas e acrónimos.....	xiii
1. Introdução	1
2. Revisão de Literatura.....	3
2.1. A Motivação	3
2.2. Ensino Superior	5
2.2.1. Motivação Académica	8
2.3. Administração Pública em Portugal.....	10
2.3.1. Motivação para o Serviço Público.....	13
2.4. A Empregabilidade e os Diplomados.....	17
2.4.1. Empregabilidade Percebida	19
2.5. Hipóteses e Modelo de Investigação.....	21
3. Método	26
3.1. Procedimentos de Recolha de Dados	26
3.2. Estrutura do Questionário.....	27
3.2.1. Escalas e Variáveis	28
3.3. Pré-teste	34
3.4. Caracterização da Amostra	34
4. Análise de Dados.....	35

4.1. Estatística Descritiva Univariada.....	35
4.2. Estatística Descritiva Bivariada	43
4.3. Análise Fatorial Exploratória.....	47
Crítério de <i>Kaiser-Meyer-Olkin</i> (KMO) e Teste de Esfericidade de Bartlett.....	48
Número de Fatores a Reter	48
<i>Alpha de Cronbach</i>	50
4.3.1. A Motivação Académica – MA.....	50
4.3.2. A Motivação para o Serviço Público – MSP.....	56
4.3.3. Empregabilidade Percebida - EP	61
4.4. Modelos de Regressão Linear	64
<i>Hipótese 1: A motivação académica tem efeito na motivação para o serviço público. ...</i>	<i>65</i>
<i>Hipótese 2: A motivação académica tem efeito na empregabilidade percebida.....</i>	<i>68</i>
5. Discussão e Considerações Finais.....	70
6. Conclusão	74
6.1. Limitações do Estudo	75
6.2. Sugestões para Investigações Futuras	75
Referências	76
Anexos.....	83

Lista de Figuras

Figura 1 – Teoria da Autodeterminação	10
Figura 2 - Gráfico do Total de Postos de Trabalho na Função Pública em Portugal	12
Figura 3 - Matriz de Empregabilidade do Estudante Auto-percebida	20
Figura 4 - Gráfico do Número de Estudantes por Género	36
Figura 5 – Gráfico de Percentagens de Estudantes por Estado Civil.....	39
Figura 6 - Distribuição por Região das Respostas por Instituição de Ensino Superior	41
Figura 7 - Trabalhadores-Estudantes por Género	46
Figura 8 - Trabalhadores-Estudantes na Área da Administração Pública por Género.....	47
Figura 9 - <i>Screepplot</i> para a Escala MA.....	51
Figura 10 - <i>Screepplot</i> da Escala MSP	56
Figura 11 - <i>Screepplot</i> da Escala EP	61
Figura 12 - Gráfico de Dispersão - Hipótese 1	66
Figura 13 - Histograma de Resíduos – Hipótese 1	67
Figura 14 - Gráfico de Resíduos - Hipótese 1	67
Figura 15 - Gráfico de Dispersão – Hipótese 2	68

Lista de tabelas

Tabela 1 - Dimensões e Indicadores da Escala da Motivação Acadêmica	29
Tabela 2 - Dimensões e Indicadores da Escala de Motivação para o Serviço Público	31
Tabela 3 - Dimensões e Indicadores da Avaliação da Empregabilidade Percebida	33
Tabela 4 - Número de Estudantes por Idade.....	37
Tabela 5 - Algumas Medidas Estatísticas	37
Tabela 6 - Número de Estudantes por Nacionalidade e Distrito de Residência.....	38
Tabela 7 –Estudantes por Modalidade de Ensino Secundário	39
Tabela 8 - Estudantes por Ciclo e Instituição de Ensino	40
Tabela 9 – Trabalhador-Estudante.....	42
Tabela 10 – Fatores que os Estudantes se Identificam Relativamente à Conclusão do Curso.....	43
Tabela 11 – Estudantes por Género e Faixas Etárias.....	43
Tabela 12 – Estudantes por Nacionalidade e Género	44
Tabela 13 – Estudantes por Instituições de Ensino Superior Português e Género.....	45
Tabela 14 – Modalidade de Ensino Secundário e as Instituições do Ensino Superior Português.....	46
Tabela 15 – Valores de Referência do KMO para a Realização da AFE	48
Tabela 16 – Valores de Referência para do Coeficiente <i>Alpha de Cronbach</i>	50
Tabela 17 – Valores do <i>Alpha de Cronbach</i> das 3 Escalas em Estudo.....	50
Tabela 18 – Valores Próprios e Percentagens de Variância Explicada para a Escala MA	51
Tabela 19 – Comparação da Afetação dos Itens às Dimensões e aos Fatores da AFE.....	52
Tabela 20 - Matriz de Componentes com Rotação Varimax na Escala MA	54
Tabela 21 - Valores Próprios e Percentagens de Variância Explicada da Escala MSP	56
Tabela 22 – Comparação da Afetação dos Itens às Dimensões e aos Fatores da AFE.....	57
Tabela 23 - Matriz de Componentes com Rotação Varimax da Escala MSP	59
Tabela 24 - Valores Próprios e Percentagens de Variância Explicada da Escala EP	61
Tabela 25 – Comparação da Afetação dos Itens às Dimensões e aos Fatores da AFE.....	62
Tabela 26 - Matriz de Componentes com Rotação Varimax da Escala EP	63
Tabela 27 – Coeficientes – Hipótese 1	66

Tabela 28 – Coeficientes – Hipótese 2	68
Tabela 29 – Resumo de Resultados de Hipóteses	69
Tabela 30 – Concelho de Residência dos Estudantes Inquiridos.....	91
Tabela 31 - Médias das Escalas e Dimensões	93

Lista de siglas e acrónimos

AFC	Análise Fatorial Confirmatória
AFE	Análise Fatorial Exploratória
ANQEP	Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional
CD	<i>Civic Duty</i> (Dever Cívico)
DESM	Desmotivação
EP	Empregabilidade Percebida
KMO	<i>Kaiser-Meyer-Olkin</i>
LGTFP	Lei Geral do Trabalho em Funções Públicas
MA	Motivação Académica
MSP	Motivação do Serviço Público
MERExter	Motivação Extrínseca por Regulação Externa
MERIden	Motivação Extrínseca por Regulação Identificada
MERInte	Motivação Extrínseca por Regulação Integrada
MERIntro	Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada
MI	Motivação Intrínseca
NPM	<i>New Public Management</i>
NUTS	Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos
PSM	<i>Public Service Motivation</i>
SC	<i>Social Cynicism</i> (Cinismo Social)
SIADAP	Sistema Integrado de Gestão e Avaliação do Desempenho na Administração Pública
SJ	<i>Social Justice</i> (Justiça Social)
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
SR	<i>Social Selfishness</i> (Egoísmo Social)
SS	<i>Self-Sacrifice</i> (Autossacrifício)

1. Introdução

Não é possível falar-se da motivação como um conceito único e geral, sendo importante ter em conta o contexto a ser analisado (Ramos, 2013). É importante realçar que, a motivação não é apenas tema de interesse nas organizações e para trabalhadores, é mais abrangente e mais importante, para e em qualquer situação pessoal e ou profissional, sendo também um tema relevante a nível académico, atendendo às convicções e sonhos dos estudantes portugueses (Ribeiro *et al.*, 2019).

É notório, nas últimas décadas, que em Portugal, têm aumentado significativamente as candidaturas no acesso ao ensino superior, sendo conhecida a preocupação dos jovens em se formarem e a inquietação da transição da vida académica para o mercado de trabalho, pela grande imposição de qualificações exigidas pelos empregadores, que os pressiona (Fragoso, Valadas & Paulos, 2019), podendo fazer com que tomem decisões erradas, relativamente, ao que gostam e ao que pretendem estudar, e ao que entendem como ser a melhor opção para as suas carreiras profissionais. De forma geral, quer-se acreditar que, o que faz aumentar a motivação nos estudantes é o facto de pensarem que o seu desempenho nos estudos irá influenciar o seu futuro, e isso leva a que tenham maior motivação para obter melhores resultados.

A entrada no ensino superior reveste profundas alterações na vida pessoal, académica e social dos estudantes, pois implica reformular relacionamentos, gerir o tempo e as tarefas, o que se entende como desenvolver autonomia e adaptação a novas realidades (Almeida *et al.*, 2006), e por isso, como referencial teórico desta investigação, destaca-se, em primeiro lugar, a motivação académica (Ribeiro *et al.*, 2019). Atualmente, também a escolha da área para formação é uma responsabilidade para os estudantes, pois, pretende-se que a área de estudos seja a carreira profissional a seguir no futuro, e por isso, o segundo ponto a destacar é a motivação para o serviço público (Fonseca Nascimento & Dias, 2020), com o intuito de se compreender e analisar os fatores que podem influenciar a procura dos indivíduos por organizações públicas, orientados por uma ética de serviço público e por um compromisso com o interesse público. Adicionalmente e como terceiro ponto a ser abordado, é a empregabilidade percebida (Gamboa *et al.*, 2022), que procura avaliar diferentes fatores que influenciam os estudantes do ensino superior a estudar e projetar uma carreira na área

de Administração Pública, tendo em conta a instituição de ensino a frequentar, a área de formação a escolher, o mercado de trabalho e suas exigências, e as competências pessoais do público-alvo desta dissertação.

Assim e porque a motivação é devesas importante e, sobretudo, no contexto específico associado à Administração Pública, o foco deste trabalho é o estudo da motivação académica, da motivação para o serviço público e da empregabilidade percebida, com o objetivo de melhor as compreender, e de como essas se relacionam no contexto académico da área de Administração Pública em Portugal.

Face ao exposto e para a elaboração deste trabalho, segue-se a revisão de literatura sobre os temas em estudo. Posteriormente e tendo em conta o método, apresentam-se todos os detalhes, onde se destaca a recolha de dados através de questionário preparado com base em escalas de artigos científicos validadas internacionalmente, e divulgado on-line pelos estudantes das instituições do ensino superior português matriculados no ano letivo 2022/2023. Com os dados recolhidos, foram realizados diversos tipos de análises estatísticas, como Estatística Descritiva Univariada, Estatística Descritiva Bivariada, Análise Fatorial Exploratória e Modelos de Regressão Linear. Após os resultados, apresentam-se as considerações finais, conclusão, limitações e futura investigação.

2. Revisão de Literatura

2.1. A Motivação

Existem várias definições de motivação, o que dificulta a redução do tema a apenas uma definição (Campos & Ramos, 2011). Ainda assim, a motivação pode ser entendida como “um conjunto de fatores psicológicos, de ordem fisiológica, intelectual ou efetiva, os quais, agindo em conjunto, determinam a atividade e a conduta do indivíduo” (Silva *et al.*, 2014, p.106). No mesmo sentido, Ritz, Neumann e Vandenabeele (2016), acreditam que a motivação descreve os processos pelos quais certos motivos são ativados transformando-se em ações, ou seja, resulta de um comportamento orientado para determinado objetivo que se concretiza pela direção, intensidade e persistência.

Na visão de Perry (1996), as deficiências ou necessidades psicológicas - que um indivíduo sente alguma compulsão para eliminar - são considerados motivos. Afirma também que podem existir três categorias de motivos: os motivos racionais, baseados na maximização da utilidade individual; os motivos efetivos, referentes a comportamentos que se baseiam em respostas emocionais em vários contextos sociais; e os motivos normativos, baseados em ações que advém do esforço em agir em conformidade com as normas estabelecidas. Ao longo dos tempos, foram sendo desenvolvidas diversas teorias da motivação que denotam a importância do tema e que, por se considerarem relevantes no presente estudo, elencam-se com base em Rocha (2021) de modo resumido.

A hierarquia das necessidades Maslow (1954) aponta as necessidades fisiológicas e de segurança, como as necessidades básicas e basilares para a sobrevivência, considerando à posteriori como secundárias, as necessidades sociais, de estima e autorrealização. Herzberg (1959), que desenvolveu a Teoria dos dois fatores, investiga o papel das necessidades enquanto fator motivador, apontando para dois fatores que influenciam o comportamento e a produtividade: os fatores higiênicos ou extrínsecos e os fatores motivacionais ou intrínsecos.

A Teoria de McClelland (1961) diz respeito à necessidade de auto-atualização, por considerar que muitas necessidades são adquiridas socialmente e variam de cultura para

cultura, bem como de indivíduo para indivíduo, podendo estas ser agrupadas em três categorias: de afiliação, de realização e de poder.

A Teoria dos Fatores de Motivação de Katz e Kahn (1966), tem como ponto de partida a teoria das necessidades de Maslow, e dividem os fatores de motivação, como os fatores que combinam com valores e desejos dos indivíduos, e os fatores de recompensa e controlo individuais, querendo com isto defender que, existe, ou deve existir, uma ponte entre as necessidades individuais e os incentivos organizacionais.

O Modelo da Expetativa de Vroom (1964), foca-se no que os indivíduos decidem como o comportamento a adotar para realizar o seu trabalho, bem como o esforço a depositar para a sua realização (Ramos, 2013), baseando-se em três conceitos fundamentais: a valência, a instrumentalidade e a expetativa. A Teoria Multifatorial de Porter e Lawler (1968), inclui quatro variáveis: o esforço, a recompensa e a satisfação, são variáveis que dependem do desempenho, e podem ser intrínsecas ou extrínsecas.

O Modelo ERG de Alderfer (1972), reformulou as cinco necessidades de Maslow, em três categorias, não hierarquizando as necessidades, pois entende que, esta depende de cada indivíduo, da sua experiência e cultura. As três categorias apontam para: a existência, que integra as necessidades fisiológicas e as necessidades de segurança; o relacionamento, que tem a ver com o desejo de aceitação social e status; e o crescimento, que se refere à autoestima e autorrealização. A Teoria da Autodeterminação, desenvolvida por Ryan e Deci (1985), é de extrema relevância para a presente investigação, sendo abordada e desenvolvida diversas vezes como a base de grandes estudos e investigações sobre o tema aqui desenvolvido.

Além das teorias referidas, existem outras que contribuem para a investigação do comportamento humano, principalmente a nível da motivação, que cada vez mais se revela importante no contexto científico, académico e organizacional (Ribeiro *et al.*, 2019). Em contexto académico, diferentes autores acreditam que a motivação do estudante é uma das componentes essenciais para a aprendizagem, e consequentemente, um fator relacionado com a permanência no curso (Silva *et al.*, 2014).

Em relação ao serviço público, Rocha (2021) caracteriza a motivação como um fenómeno complexo, resultante da interação entre indivíduos e várias situações, e salienta que a motivação na Administração Pública, ocorre em contextos diferentes relativamente ao

setor privado, referindo a eventual diferença remuneratória entre os setores. Para Ritz *et al.* (2016), a motivação no serviço público é um fator crucial tanto na prestação de serviços públicos como na qualidade do trabalho no setor público, e acrescentam ainda que, com base na investigação e artigo por eles publicado que tem como objetivo entender a forma como o conceito da motivação para o serviço público é importante a nível académico, a vontade de agir de acordo com a motivação para atingir um resultado depende de uma compreensão profunda da razão de ser das instituições públicas e do papel que desempenham na sociedade, ou seja, a motivação para o serviço público está fortemente ligada ao contexto institucional, através dos valores, normas e regras que promove a estabilidade e persistência ao longo do tempo.

Quanto ao tema da empregabilidade percebida, atualmente, as instituições de ensino apontam a empregabilidade percebida como uma preocupação, admitindo que a empregabilidade, a inserção dos seus diplomados no mercado de trabalho carece, cada vez mais, de atributos psicológicos individuais, designadamente do domínio da carreira (Gomes, Gamboa & Paixão, 2019). Além da preparação e de serem assegurados os conhecimentos técnicos e científicos, Gomes *et al.* (2019) admitem que promover a empregabilidade dos recém-formados é também um objetivo das instituições do ensino superior.

2.2. Ensino Superior

O ensino superior em Portugal tem sido alvo de inúmeras mudanças, particularmente no ordenamento jurídico das instituições, na organização e gestão destas, bem como na avaliação e na prestação de contas, na organização curricular das formações e no trabalho académico (Ferreira, Machado & Gouveia, 2012), o que pode ser traduzido na preocupação dos jovens em se formarem e contribuírem para uma sociedade mais informada. Um dos motivos que pode indicar a preocupação dos jovens em se formarem, é o número apresentado pela Direção-Geral do Ensino Superior, de candidatos ao ensino superior, que no ano letivo 2021/2022, atingiu um novo máximo, e o mais elevado desde 1996, de cerca de 63 878 candidaturas à 1.^a fase do Concurso Nacional de Acesso ao ensino superior público. No ano letivo 2022/2023, apesar da diminuição no número de estudantes comparativamente ao ano letivo anterior, mantém-se um número significativo de novos estudantes que entram no ensino superior português, totalizando 50 315.

A transição do ensino secundário para o ensino superior revela-se ser, para os estudantes, tanto um desafio como uma ameaça, considerando todas as restrições/condições de acesso, bem como as diferentes exigências e descontinuidades existentes entre estes ciclos de ensino. É um período crítico, pois, também é nesta fase que os estudantes, experienciam novos desafios provenientes da transição da adolescência para a vida adulta, e que confrontados com as exigências académicas constituem uma adversidade a ser vencida, e por isso, devem ter um acompanhamento especial para que, a adaptação ao curso superior não gere consequências negativas no respetivo aproveitamento académico (Cunha & Carrilho, 2005). Por outras palavras, a entrada no ensino superior apresenta para a maioria dos estudantes o concretizar de um sonho, contudo, podem desencadear-se dificuldades de adaptação ao novo contexto, podendo mesmo levar ao insucesso académico (Azevedo & Faria, 2006). É também inevitável não se falar sobre as consequências resultantes da Covid-19 no ensino, que levou ao encerramento de escolas e universidades fazendo com que os estudantes tivessem que se adaptar e reorganizar a sua vida quotidiana e académica (Capone, Marino & Park, 2021).

Esta transição entre os ciclos implica a tomada de decisões vocacionais por parte dos estudantes, que muitas vezes não são devidamente orientados por profissionais da área da Psicologia, pois nem todas as escolas contam com esta colaboração (Azevedo & Faria, 2006). A verdade é que não existe um processo de decisão único e que possa ser ideal para todos, porque todos os estudantes são diferentes e essa diversidade manifesta-se nas escolhas, ainda assim, é comum que em Portugal se iniciem as tomadas de decisão face ao Ensino Superior, no 9.º ano de escolaridade com preocupação de incluir questionários sobre a continuidade dos estudos, o tipo de estudos a frequentar e até o abandono do sistema de ensino. Uma situação análoga repete-se no 12.º ano, aqui com outro peso, sendo ainda considerado, além da área de estudos, a instituição a frequentar, tendo em conta as médias de acesso exigidas e as condições económicas da família (Almeida *et al.*, 2006).

É também frequente que as opções dos estudantes relativamente à área de estudos, sejam abrangentes e assim permita o acesso a uma vasta diversidade de profissões, a fuga a determinadas disciplinas ou ainda pela expectativa de vir a frequentar um curso fácil que implique um menor esforço e empenho pessoal (Azevedo & Faria, 2006). Por isso é que a motivação, no que se refere à educação, “tem sido apontada como fator psicopedagógico que

afeta diretamente o comportamento dos estudantes no meio escolar”, e a ausência desta “pode gerar uma queda na qualidade da aprendizagem” (Silva *et al.*, 2014, p.106).

Tem-se vindo a verificar que, a motivação dos estudantes diminui à medida que avançam no contexto escolar, sendo um bom exemplo a atenção e interesse demonstrado por um aluno em contexto de sala de aula de educação infantil, e o desinteresse, descontentamento e desmotivação, numa sala de aula no ensino superior (Campos & Ramos, 2011). No mesmo sentido, e num estudo realizado por Guimarães e Bzuneck (2008), concluiu-se que o avanço escolar está acompanhado por um declínio motivacional, e que os estudantes optam por um curso superior por afinidade com a profissão, influência dos pais ou por falta de opção, e por isso, apontam para a importância do papel dos docentes em desenvolverem aulas interessantes, e até divertidas, e optarem pela explicação clara e de exigência moderada.

Também Oliveira (2017) defende que uma parte dos docentes de ensino superior acreditam sobre a desnecessidade de desenvolvimento de estratégias de motivação neste ciclo de ensino, pois é necessário que a motivação faça parte de todas as tarefas realizadas pelo estudante, na medida em que é a motivação que determina o grau de realização, persistência e efetivação do seu cumprimento, pois, o ensino superior objetiva a aprendizagem e formar profissionais que são o futuro da sociedade. Por outras palavras “a motivação e a aprendizagem no contexto escolar devem ser efetivas, constantes e ter propósitos bem definidos” (p.218).

O aumento das candidaturas ao ensino superior no nosso país, pode ter diferentes e variadas justificações, e a verdade é que, além de existir a preocupação nos jovens de se formarem, a pressão exterior pode levá-los a tomarem decisões erradas, sobre o que gostam e pretendem estudar, até porque, e apesar das mudanças que tornaram o ensino superior “num espaço onde a heterogeneidade e a diferença passaram a ter mais visibilidade do que tinham anteriormente, em que o ensino era sobretudo para as elites” (Ferreira *et al.*, 2012, p.130), “ter um curso superior é sinónimo de status e de prestígio social” (Ramos, 2013, p.14), e não se deve entender, nem confundir, desmotivação com dificuldades de aprendizagem.

2.2.1. Motivação Académica

O sucesso académico é um tema de interesse que tem gerado muita pesquisa com o objetivo de se identificar quais os fatores que o preveem (Cunha & Carrilho, 2005; Campos & Ramos, 2011), bem como incluir os fatores motivacionais e efetivos juntamente com os cognitivos, para se explicar de forma consistente, os motivos e situações de êxito e de fracasso no ensino escolar, ou seja, as diferenças de rendimento (Azevedo & Faria, 2006).

Tal como já referido, em contexto académico a motivação é essencial para a qualidade do ensino e do desempenho, uma vez que “os estudantes motivados demonstram ser participativos e ativos no processo de aprendizagem, procurando captar as informações e despendendo o esforço e dedicação para desenvolver e melhorar estratégias para compreensão e domínio do conteúdo que lhe está a ser apresentado” (Ramos, 2013, p.5).

Além de outros fatores, a escolha do curso tem um peso significativo para um melhor controle de dificuldades que podem desencadear maiores níveis de stress, e conseqüentemente levar ao abandono académico (Almeida *et al.*, 2006). As diferenças consideráveis, tendo em conta o género, o capital sociocultural das famílias de origem, bem como a qualidade do percurso escolar dos estudantes, influenciam na escolha do tipo de cursos a frequentar e ainda nas notas de candidatura e nas classificações escolares obtidas no final do 1.º ano de licenciatura (Almeida *et al.*, 2006).

No mesmo sentido e num estudo mais recente, a Fundação José Neves (2021, p.5-6), concluiu-se que o “comportamento individual não segue forçosamente as premissas racionais e que os fatores socioemocionais prevalecem”, portanto, a tomada de decisão deriva essencialmente dos fatores pessoais, sociais, económicos e emocionais em vez da razão e da lógica. Assim, decidir o que estudar “arrasta” um elevado grau de incerteza, que se mantém durante muito tempo, o que implica que “os efeitos positivos da tua educação demoram tempo a materializar-se. Não são instantâneos em termos de carreira ou salários e, por isso, não conseguirás determinar o valor de um curso no dia seguinte à sua conclusão”. Nesse estudo afirma-se ainda que, as desigualdades sociais têm um peso relevante no percurso educativo, em que Portugal aparece como um dos países onde o perfil socioeconómico, em particular a formação dos pais e os rendimentos do agregado familiar, mais condiciona as expetativas e as escolhas dos estudantes.

Existe, portanto, uma grande ligação entre a motivação e o ensino, e “o não cumprimento de uma acarreta a não efetivação da outra” (Oliveira, 2017, p.218). E tendo em conta a teoria da autodeterminação (*Self-Determination Theory*), desenvolvida por Ryan e Deci (1985), que defende que o comportamento humano é motivado por três necessidades básicas, sendo elas: a autonomia, competência e relacionamento/vínculo (Guimarães & Bzuneck, 2008), a motivação académica está interligada por vários fatores internos e externos, nomeadamente: intrínseco, tudo o que advém do próprio sujeito, que depende deste, da sua dedicação e competência; e extrínseco, que abrange toda a influência exterior, que inclui as recompensas materiais ou emocionais que daí advêm. Apesar de distintas, ambas atuam em conjunto e influenciam o comportamento final do estudante, e têm uma relação direta na aprendizagem (Silva *et al.*, 2014).

Na motivação intrínseca, podem ainda ser indicadas três dimensões diferentes: para o saber/locus interno, que se entende pela motivação que ocorre quando se desempenha uma determinada tarefa/atividade pela satisfação e prazer; para a realização/liberdade psicológica, quando se realiza determinada atividade pelo sentimento experienciado durante a sua própria realização, sendo este coerente com os seus interesses, preferências e necessidades; e para experiências estimulantes/perceções de escolha, que ocorrem quando se desempenha uma atividade com consciência na tomada de decisão de o fazer, como fazer ou até mesmo não o fazer, e com o objetivo de sentir emoções estimulantes como o prazer, a satisfação e divertimento (Campos & Ramos, 2011).

Na motivação extrínseca, existem quatro tipos: a regulação externa, que “é a forma mais básica e menos autônoma” (Guimarães & Bzuneck, 2008, p.103) em que um determinado comportamento resulta de fatores externos, com o intuito de obter ou evitar consequências do exterior; a regulação introjetada, quando se interioriza os motivos que levaram à concretização de um determinado comportamento por influência de experiências anteriores, pela pressão interna, culpa, ansiedade e a busca por reconhecimento social; a regulação identificada, que corresponde à importância, reconhecimento e valorização dada pelo indivíduo a determinado comportamento (Campos & Ramos, 2011), contudo ainda centrada nas consequências ou benefícios decorrentes; e a regulação integrada, a forma mais autónoma da motivação extrínseca, que envolve valorização pessoal, no entanto, ainda age com o objetivo do que poderá alcançar com o desenvolvimento de determinada atividade (Ribeiro *et al.*, 2019).

Além das duas formas descritas, motivação intrínseca e extrínseca, Sobral (2003) aborda a desmotivação, que se refere à ausência de qualquer motivação, seja ela extrínseca ou intrínseca (Figura 1).

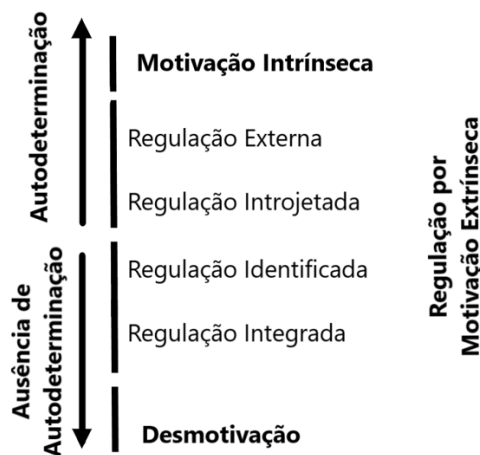


Figura 1 – Teoria da Autodeterminação

Fonte: Adaptado de Guimarães (2008).

Segundo Silva *et al.* (2014), a motivação e a afetividade em salas de aula são importantes, e o relacionamento entre professores e aluno é de extrema importância para envolvimento dos estudantes com o compromisso de frequentar as aulas e ter vontade de aprender. Indicam também a universidade que o estudante frequenta como um fator considerável para que ele adquira motivação e conclua o curso.

2.3. Administração Pública em Portugal

A Administração Pública “pode ser definida como o poder de gestão do Estado, que se manifesta no poder de regulamentar, tributar e fiscalizar, através dos seus órgãos e outras instituições, tendo em vista a prossecução do serviço público” (Tavares, 2019, p.15). Tanto em Portugal, como no resto do mundo, as administrações públicas de cada país seguem um modelo de organização de tipo burocrático, idealizado no século XIX, e apesar das tentativas e após a adesão à União Europeia, em 1986, que ao longo dos sucessivos governos constitucionais foram implementando medidas de reforma destinadas a racionalizar o sistema administrativo do Estado, a reduzir a despesa pública e eliminar a burocracia dos processos (Nishimura *et al.*, 2021), ainda influencia o modo como se estrutura o serviço público.

Este conceito de burocrático é utilizado para caracterizar o excesso de normas e procedimentos que podem tornar ineficaz a estrutura administrativa, moldar a relação entre o cidadão e o Estado, e também pelo crescimento quantitativo das tarefas administrativas e a ampliação do domínio da intervenção do Estado, que para as servir são necessárias qualificações profissionais adequadas, tendo por base, a seleção curricular, o mérito e formação especializada dos candidatos (Tavares, 2019).

É, contudo, de reforçar que decorre uma estratégia de inovação e modernização do Estado e da Administração Pública, no período de 2020-2023, e que segundo Nishimura *et al.* (2021) com base em dados da Resolução do Conselho de Ministros n.º55/2020, pretende-se investir em pessoas, desenvolver a gestão de recursos humanos, explorar a tecnologia e reforçar a proximidade.

Além disso, com a globalização e as pressões de uma nova ordem mundial, surgiu um novo modelo de Administração Pública – o *New Public Management* (NPM) ou Nova Administração Pública, baseado na descentralização administrativa, na flexibilidade, autonomia e princípios já defendidos no âmbito privado, e partindo do pressuposto de que a Administração Pública é excessivamente burocrática e ineficiente, o NPM defende a primazia e as vantagens das práticas comuns no setor privado, bem como, os seus benefícios no seu uso nas organizações públicas (Santinha *et al.*, 2021).

É de conhecimento geral, que em Portugal o tema da Administração Pública ainda é um tema polémico, pelos antecedentes, pelos modelos anteriores, e principalmente pelos episódios de corrupção (Nishimura *et al.*, 2021), o que pode ser um fator de má reputação perante a sociedade portuguesa. Além disso, a Administração Pública Portuguesa enfrenta graves dificuldades na gestão dos recursos humanos, e é um fator de difícil entendimento pelos altos e baixos no percurso de quem integra a Administração Pública. Em tempos, a opinião pública sobre os funcionários que servem o serviço público, não era a mais agradável, inclusive questionavam o trabalho feito por eles, a lealdade e competência dos mesmos. Mais tarde, com o crescimento do Estado-nação, começou a ver-se a carreira como funcionário público com elevado prestígio social, maioritariamente associado “à sua origem de estratos económicos e sociais mais elevados” (Tavares, 2019, p.20).

Após a exploração de conceitos enunciados em trabalhos de natureza científica sobre esta temática, foi sistematizada informação estatística dispersa, numa publicação

trimestral da SIEP – Síntese Estatística do Emprego Público, através da Direção-Geral da Administração e do Emprego Público (DGAEP), onde confirmam que a 30 de setembro de 2022, Portugal tinha 733 771 postos de trabalho, um aumento de 6 070 postos desde 31 de dezembro de 2011, tal como se pode verificar na Figura 2:

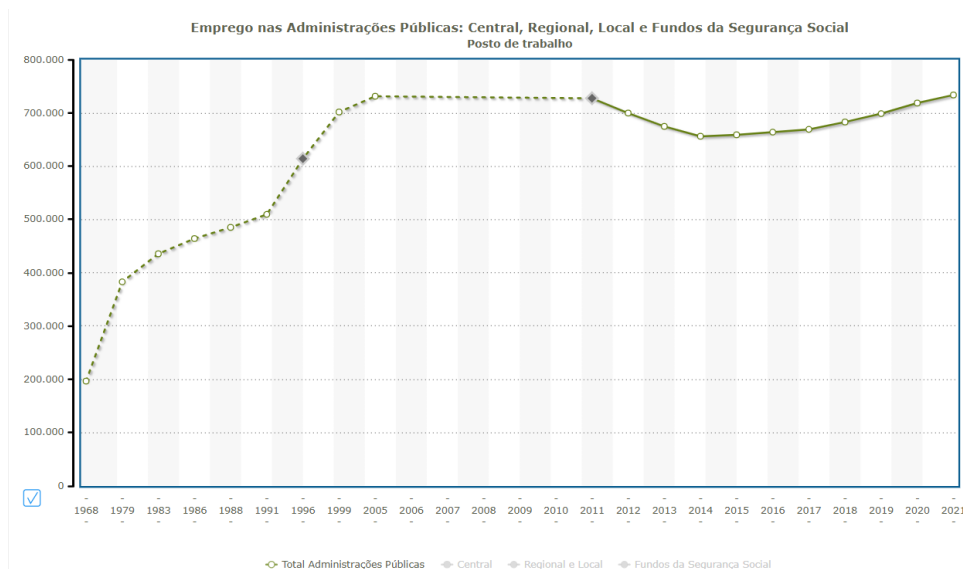


Figura 2 - Gráfico do Total de Postos de Trabalho na Função Pública em Portugal

Fonte: Portada (2022)

A carreira técnica foi criada nos finais dos anos 60, com o principal objetivo de cativar os jovens com qualificações académicas, por meio de salários elevados concorrentes aos salários do setor privado, e por isso, atualmente, considera-se que a Administração Pública Portuguesa é dos setores de atividade que tem funcionários com qualificações mais elevadas (Tavares, 2019).

A Lei Geral do Trabalho em Funções Públicas (LGTFP), Lei n.º35/2014, de 20 de junho, que vigora em Portugal, e no que diz respeito à estruturação de carreiras na Administração Pública, nos seus artigos 84.º e seguintes, faz a distinção entre carreiras gerais, que se entende como, “cujos conteúdos funcionais caracterizam postos de trabalho de que a generalidade dos órgãos ou serviços carece para o desenvolvimento das respetivas atividades” (art. 84.º, n.º2), e como carreiras especiais, “cujos conteúdos funcionais caracterizam postos de trabalho de que a generalidade dos órgãos ou serviços carece para o desenvolvimento das respetivas atividades” estando sujeitas ao cumprimento cumulativo de 3 requisitos, também eles elencados no artigo 84.º, n.º3 da LGTFP.

Independentemente desta qualificação, podem ainda ser unicategoriais ou pluricategoriais (art. 86.º da LGTFP), prevendo como carreiras gerais: Técnico Superior, Assistente Técnico (Coordenador Técnico ou Assistente Técnico), e Assistente Operacional (Encarregado Geral Operacional, Encarregado Operacional, Assistente Operacional), em que cada categoria corresponde a determinada remuneração, estando dependente da subida e do processo de avaliação.

O processo de avaliação, legislado pelo Sistema Integrado de Gestão e Avaliação do Desempenho na Administração Pública (SIADAP) e criado em 2004, veio evidenciar que o desempenho está associado à alteração da posição remuneratória, e que o mérito é um fator decisivo. Contudo, este sistema de avaliação, é mais um tema controverso, pois é criticado pelos investigadores do tema e pela maioria dos funcionários públicos por não ser justo e meritocrático, pela falta de prestígio e reconhecimento social e pelas baixas oportunidades e progressão na carreira (Nishimura *et al.*, 2021). Num estudo de Lira e Silva (2015), concluíram, com base no universo inquirido de funcionários de 3 instituições públicas portuguesas, que o sistema de avaliação de desempenho, SIADAP, não é o sistema mais adequado para o setor público português, pelo simples facto de recorrer apenas a incentivos do tipo extrínseco, que obviamente consideram-se importantes por preencher algum tipo de papel nos comportamentos adotados pelos funcionários, mas acabam por desmerecer, destruir e até ignorar as necessidades intrínsecas dos trabalhadores.

Existem estudos que analisam o impacto deste modelo de avaliação no ensino superior e que têm obtido resultados positivos no que diz respeito à perspetiva do corpo docente, todavia, encontram uma contradição, em que os resultados apontam para uma deterioração das condições de trabalho. Ainda assim os académicos mantêm uma visão positiva em relação à sua profissão (Nishimura *et al.*, 2021).

2.3.1. Motivação para o Serviço Público

A prestação de serviços públicos está fortemente dependente de recursos humanos, dos conhecimentos, competências, atitudes e motivações dos funcionários públicos (Ritz *et al.*, 2016), contudo, a confiança das pessoas perante as entidades públicas tem demonstrado um declínio desde a década de 60 do séc. XX, por diversas razões, e face à importância de uma necessidade crescente, no que se refere a valores pessoais, comportamentos e motivação pessoal para colaboração social, têm-se feito avanços significativos para uma melhor

compreensão e entendimento dos fatores motivacionais e para o recrutamento de trabalhadores altamente qualificados e disputados pelo setor privado (Fonseca *et al.*, 2020).

Segundo Perry (1996), a motivação para serviço público é definida como a predisposição de um indivíduo para satisfazer os interesses fundamentados principalmente ou exclusivamente em instituições públicas, e por isso, é através da motivação dos funcionários públicos que se compreende o funcionamento das organizações públicas e a forma como afeta a capacidade dos funcionários de prestar serviços públicos de forma eficiente e eficaz, pois considera-se que os sintomas de falta de motivação incluem “apatia, absentismo, atrasos, desempenho inconsciente e o evitar da responsabilidade pessoal” (Lira & Silva, 2015, p.173).

O conceito de Motivação para Serviço Público (MSP)/*Public Service Motivation* (PSM), consiste “numa predisposição individual pelos interesses da coletividade, condicionando o comportamento em contexto organizacional, em função de valores e atitudes que vão além do interesse pessoal e organizacional” (Fonseca *et al.*, 2020, p.185) e é caracterizado pela ética no serviço público e intenção de servir a comunidade. Por outras palavras, e segundo o autor Kim (2017, como citado em Oliveira *et al.*, 2021, p. 6) este conceito refere-se “a uma força intrínseca que impulsiona os indivíduos a trabalharem pelo bem comum, compreendidos com os valores públicos, com empatia e solidariedade aos demais indivíduos e sujeitos a sacrifícios pessoais em prol da coletividade”.

Este conceito tem sido objeto de uma investigação aprofundada e de relevância na explicação dos diversos comportamentos existentes no contexto público (Rocha, 2021), sendo alvo de destaque os trabalhos de Perry e Wise (1990), como principais responsáveis pelo desenvolvimento deste conceito, bem como o exemplo dos estudos de Kim e Vandenberg (2010), Kim *et al.* (2013) e Kim (2017), no âmbito de desenvolvimento e construção de escalas de mensuração do MSP.

Perry e Wise (1990), desenvolveram uma escala de medida do MSP, definindo este conceito como “a predisposição para responder a motivos característicos da organização pública” (Rocha, 2021, p.137), que se tem revelado ser um modelo consistente nos diversos estudos, e que possibilita constatar que elevados níveis de motivação no serviço público pode influenciar a procura dos indivíduos por organizações públicas (Fonseca *et al.*, 2020).

Contudo, e num estudo desenvolvido pelos autores Fonseca *et al.* (2020), no qual optaram por utilizar o modelo de medida inicial, de 40 itens, com o objetivo de concentrar uma maior estrutura de dados e através desses extrair um modelo de MSP mais adequado e representativo da realidade da Administração Pública Portuguesa. Posteriormente, no processo de análise fatorial exploratória, permitiu reter-se dos 40 itens originais, 24 itens que apresentaram uma fiabilidade aceitável, resultando em 9 itens que dizem respeito à dimensão do Autossacrifício, das quais 5 itens pertencem à dimensão original de Perry (1996); 5 itens na dimensão do Dever Cívico, em que 2 itens da dimensão do modelo original; 4 itens na dimensão Justiça Social, sendo 2 itens da dimensão do modelo original; 4 itens na dimensão Egoísmo Social que consiste “numa focalização do sujeito em si próprio, nos seus interesses, objetivos, motivações em detrimento dos outros e, em geral, da sociedade, dos seus problemas tensões e necessidades” (Fonseca *et al.*, 2020), (que resultou de 2 itens do modelo original Compaixão, 1 item do Comprometimento com o Interesse Público, e 1 item do Autossacrifício); e por fim, 2 itens, um referente à dimensão original Comprometimento com o Interesse Público e outro à Atração pelas Políticas Públicas, sendo denominada esta nova dimensão como Cinismo Social, “por refletir justamente a descrença em relação aos outros, às suas intenções e interesses, manifestada numa auto incongruência em relação à sociedade” (Fonseca *et al.*, 2020).

Na sequência de vários estudos, diversos autores concluíram que o modelo proposto por Perry (1996) é o mais utilizado, ainda que adaptado na maioria dos estudos, e comparando o modelo da MSP estabelecido para Portugal, com os dois modelos (de 40 e 24 itens) de Perry (1996), Fonseca *et al.* (2020, p.200) concluíram que o modelo por eles estabelecido para Portugal apresentava “a melhor bondade de ajustamento dos três modelos, tendo o modelo inicial de Perry (1996) apresentado o pior ajustamento”. Pelos resultados discriminados, Fonseca *et al.* (2020, p. 202) consideram que “o modelo da MSP estabelecido para a administração pública portuguesa apresenta uma validade convergente e discriminante aceitáveis”.

A MSP pode ser entendida em 4 dimensões: as motivações racionais, baseadas na atração/participação na elaboração de políticas públicas de modo a contribuir para o serviço público; as motivações normativas, que se entende o compromisso para com o dever cívico e interesse público, impulsionado pela cultura e pela sociedade; as motivações efetivas, sustentadas pelas emoções e convicções pessoais com o compromisso da prossecução do

interesse público (Fonseca *et al.*, 2020); e o autossacrifício, incluído em fundamentos teóricos por Perry (1996), como categoria independente, e excluída estatisticamente nos estudos desenvolvidos, sendo incluída noutra categoria (DeRiviere, Wranik & Grace, 2021).

Santinha *et al.* (2021) definem ainda a MSP como o desejo de agir com base no interesse próprio com o objetivo de maximizar a utilidade das preferências e escolhas individuais, e acrescentam que, a atratividade do setor público depende de valores institucionais e incentivos extrínsecos, como por exemplo, elevada segurança no emprego, nível salarial “decente”, progressão na carreira e planos de pensão. Num estudo de Santinha *et al.* (2021) que tinha como objetivo responder em qual seria o setor que os estudantes da área da Administração das instituições de ensino superior portuguesas pretendiam trabalhar, identificaram que os estudantes tendem a caracterizar o setor público como estável e sólido, com maior segurança no trabalho e como fator de contribuição para desenvolvimento social, contudo, e em relação ao setor privado, qualificam como mais dinâmico, inovador e estimulante, o que permite uma certa estabilidade e também reconhecimento e estatuto social. Concluíram ainda que, a preferência manifestada pelos participantes na escolha do setor privado, advém do facto da maioria dos pais dos participantes trabalhar no setor privado, à semelhança dos que manifestaram preferência no setor público, comprovando que o setor público influencia a perceção dos estudantes sobre os fatores económicos e a escolha de profissão futura.

Tendo em conta as evidências empíricas de que, enquanto trabalhadores, os da função pública são diferentes, a relação entre a motivação para o serviço público e os comportamentos organizacionais, e a possibilidade da caracterização de motivos racionais, normativos e afetivos, Perry e Wise (1990), indicam estes motivos, como necessidades psicológicas que podem ser satisfeitas no setor público, mencionando as recompensas intrínsecas atribuídas, considerando-as superiores às do setor privado, pelo reconhecimento da ajuda à sociedade e em servir o interesse público.

No mesmo sentido, Osborne e Gaebler (1992, como citado em Lira & Silva, 2015) apontam, como diferenças entre o setor público e o privado, os métodos tradicionais de motivação dos funcionários ao exercerem atividade no privado que não se adequam aos funcionários públicos, pelo ambiente e pela perceção do risco e das recompensas.

Também Rocha (2021) aponta a apatia como problema das organizações públicas, afirmando que um dos grandes fatores da eficiência de uma organização resulta do nível de motivação, referindo ainda que o sistema de motivação utilizado nas organizações públicas é diferente do usado no setor privado, mencionando as recompensas pecuniárias como fator de motivação no setor privado. Enuncia ainda vários fatores que afetam a motivação dos trabalhadores do setor público: como os fatores materiais (salários, bónus e prémios); os fatores de reconhecimento, apontando como exemplos, os agradecimentos, presentes, louvores, oportunidades de carreira, entre outros; os fatores de liberdade de expressão (formação, rotação, internatos, missões); os fatores sociais, com destaque, o bom clima, liderança apropriada, atenção do gestor, conversações informais, organização em grupos de trabalho; e por fim os fatores de segurança (condições de trabalho apropriadas, local de trabalho equipado, segurança social, seguro, etc.). Além das recompensas pecuniárias, Rocha (2021) aponta para o suporte da reforma da administração como o motivo da desmotivação generalizada dos funcionários públicos, que veem “uma diminuição da sua moral e da sua responsabilidade” (Bodiguel & Rouban, 1991, como citado em Rocha, 2021, p.137).

Na visão de Lira e Silva (2015), é apontado como fator motivador dos funcionários públicos o teor do trabalho, o autodesenvolvimento, a autonomia, o interesse do trabalho e a oportunidade de aprendizagem, mais do que por recompensas extrínsecas, acreditando que no setor público existe maior preponderância da motivação/recompensas intrínsecas, acrescentando que, consideram improvável que a utilização de motivação de recompensas extrínsecas, possa ser bem-sucedida ou até eficaz. Lira e Silva (2015), acabam por justificar os seus pontos de vista recorrendo à Teoria da Autodeterminação, na medida em que, “esta teoria argumenta que as recompensas extrínsecas não deveriam ser utilizadas quando estamos perante indivíduos com um *locus* de controlo interno elevado dada a possibilidade de estas afastarem o interesse e o prazer da execução da tarefa, com efeitos negativos notórios sobre a motivação intrínseca” (p.176). Atendendo ao exposto, é importante entender quais os fatores que motivam os estudantes da área da administração pública a procurar emprego no setor público.

2.4. A Empregabilidade e os Diplomados

O tema da empregabilidade, tem sido alvo de interesse e estudo nos últimos anos, por ser relevante no contexto das condições adversas de emprego que atualmente afetam

muitas economias (Rothwell, Jewell & Hardie, 2009), pelo impacto da dívida dos estudantes e um mercado de trabalho cada vez mais competitivo (Qenani, MacDougall & Sexton, 2014). A verdade é que, “a empregabilidade pode ser pensada pela ótica do governo, das organizações, das instituições de ensino e dos indivíduos, uma vez que influencia a sociedade como um todo” (Campos *et al.*, 2008, p.161). Na atualidade, existe a preocupação no que respeita à empregabilidade de mão de obra qualificada, a conjuntura económica que se tem vindo a verificar, acrescentando como fator a evolução tecnológica, e por isso, justifica-se um tratamento específico da medição da empregabilidade, até pelos problemas existentes na definição e delimitação do tema da empregabilidade e pela inexistência de metodologias universalmente estabelecidas (Paulo, Fernandes & Pais, 2018).

Portugal tem a geração mais qualificada de sempre, e se a transição do ensino secundário para o ensino superior revela ser um período crítico para o estudante, a transição do ensino superior para o mercado de trabalho pode ser comprometedora, pela permanente mudança do mercado de trabalho, pois “se no passado um diploma de ensino superior constitui um “passaporte” para o mundo profissional, o mesmo não tem vindo a suceder nos anos mais recentes, desde que a massificação do ensino superior significa que o respectivo diploma não é mais do que um “recurso” que os indivíduos mobilizam no acesso ao emprego, entre muitos outros elementos que interferem nessa transição para a esfera profissional” (Alves, 2009, p.108).

Por consequência das transformações da natureza dos contratos de trabalho, espera-se dos profissionais a busca de conhecimentos, aptidões, habilidades, bem como outras características que são valorizadas pelo mercado de trabalho e que influenciam a inserção no mercado de trabalho (Ladeira *et al.*, 2019) e por isso, além da preocupação demonstrada pelos estudantes do ensino superior no que respeita a ingressar neste ensino, eleger a melhor opção de área de estudo e a melhor instituição para estudar, é também uma preocupação adquirirem as qualificações desejadas e exigidas pelo mercado de trabalho (Räty *et al.*, 2020).

Alves (2009) aponta o prolongamento dos estudos por parte dos estudantes, com a ambição de uma procura crescente de diplomas escolares, como uma estratégia que favoreça a empregabilidade. Acreditam ainda que, e de acordo com diversos estudos, a existência de motivação por parte do trabalhador pode levar a elevados níveis de empenho e consequentemente uma elevada satisfação e compromisso com a entidade empregadora, e

ainda amenizar o receio de ver o seu lugar comprometido e resultar numa nova experiência noutra organização.

Ainda que se verifique que os recém-diplomados não têm habilitações necessárias para o mercado de trabalho moderno (Tymon, 2013), o desenvolvimento de esforços para promover a empregabilidade começa a ser uma preocupação para as instituições de ensino superior (Qenani *et al.*, 2014; Quinlan & Renninger, 2022). É essencial propiciar, além das habilidades de emprego, o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva no processo de aprendizagem continuada, pois, “para o indivíduo, a empregabilidade depende dos recursos que possui em termos de conhecimentos, habilidades e atitudes, a maneira como os utiliza, bem como a forma como apresenta tais recursos aos empregadores” (Campos *et al.*, 2008, p.162).

É precisamente a falta de experiência o fator com mais peso para o desemprego jovem. Em concordância, reconhece o artigo publicado pela Fundação José Neves (2021) que os jovens são os mais prejudicados, na medida em que não têm qualquer tipo de experiência profissional e concorrem com grupos de trabalhadores mais experientes e com mais competências. Verifica-se que um dos grandes problemas no ensino português é a escassez de estágios curriculares inseridos nas licenciaturas, o que compromete a entrada imediata dos recém-licenciados no mercado de trabalho. Neste sentido, considera-se que as instituições do ensino superior são das principais partes interessadas em abordar questões de emprego jovem (Bozgeyikli, Görgülü, & Boğazlıyan, 2022).

2.4.1. Empregabilidade Percebida

A empregabilidade percebida é “apontada como uma ferramenta essencial no desenvolvimento e gestão da carreira”, principalmente para os estudantes do ensino superior (Gamboa *et al.*, 2022, p. 99), e entende-se como a percepção dos estudantes, atendendo às suas competências, da capacidade para manter ou obter determinada atividade profissional, determinada carreira (Rothwell, 2015). Faz-se ainda distinção entre duas dimensões na empregabilidade percebida, a dimensão interna e a dimensão externa, apontando-se o reconhecimento de características relevantes na procura de emprego e o desempenho como dimensão interna, e as mais-valias associadas à qualidade do ensino e do trabalho como dimensão externa (Rothwell, 2015).

Para avaliar a empregabilidade percebida dos estudantes do ensino superior, Rothwell e colaboradores (2008), desenvolveram uma escala de 16 itens, debruçando-se sobre quatro componentes: a dimensão interna, relacionada com a autoconfiança; a dimensão externa, respeitante às condições e exigências do mercado de trabalho; a dimensão mais proximal, relativa à reputação da instituição de ensino; e a dimensão que reflete o impacto da reputação especificamente do domínio de formação (Figura 3).

A minha Instituição de Ensino			
Autoconfiança	1. O meu compromisso com os meus estudos e desempenho académico.	2. A minha perceção da força da imagem da universidade.	3. A reputação que a minha universidade tem na minha área de estudo.
	8. A minha confiança nas minhas capacidades e aptidões.	A minha ambição	4. O estatuto e credibilidade da minha área de estudos.
	7. A minha consciência das oportunidades no mercado de trabalho externo.	6. A minha perceção do estado do mercado de trabalho externo.	5. A procura do mercado de trabalho externo por pessoas da minha área de estudos.
Situação de empregabilidade no mercado de trabalho			A minha área de estudos

Figura 3 - Matriz de Empregabilidade do Estudante Auto-percebida

Fonte: Adaptado de Rothwell *et al.* (2009).

Rothwell *et al.* (2009) defendem que existem outras grandes dimensões sobre a empregabilidade: a nível da força de trabalho nacional, que inclui as referidas anteriormente dimensões internas e externas; na gestão de recursos humanos e a psicologia do trabalho e carreiras, tendo por base as habilidades e flexibilidade pessoal adquiridas pelo trabalho e promovidas pelos empregadores como alternativa à segurança no emprego, que se refere às perceção do indivíduo sobre a sua capacidade de adquirir um trabalho à sua escolha, a disposição deste para desenvolver a empregabilidade dentro da organização, entre outros fatores. Por fim, a empregabilidade de indivíduos na educação formal, diretamente ligada a estudantes do ensino superior, que, por exemplo, no Reino Unido, foi apontado como uma preocupação, relacionada com a capacidade do setor universitário de fornecer aos estudantes as habilidades que os empregadores procuram e precisam.

Num estudo recente de Gamboa *et al.* (2022), em que participaram 526 alunos do ensino superior, com recurso à versão portuguesa da escala *Self-Perceived Employability*, concluíram que existe uma associação positiva entre a empregabilidade percebida e

autoeficácia na transição para o mercado de trabalho. A empregabilidade percebida está também correlacionada positivamente com as intenções e comportamentos adotados na procura de emprego, evidenciando que os estudantes tendem a envolver-se e a insistir em atividade de procura de emprego por acreditarem que são detentores das capacidades e competências necessárias, esperançosos de que o esforço os vai levar à consequência desejada. Já em relação à empregabilidade percebida na dimensão externa, concluíram que o envolvimento ativo na procura de emprego depende de crenças e competências dos estudantes e não dos fatores que não se encontram sob controlo. Tendo em consideração o rendimento escolar, este encontra-se significativamente associado à dimensão interna, e a satisfação com o curso, as restantes dimensões da empregabilidade percebida e a experiência profissional, foram apontadas como favoráveis aos níveis de empregabilidade interna.

Tymon (2013) acredita que os fatores económicos são os fatores com maior peso para os recém-diplomados, e que estes têm consciência de que um diploma pode não ser suficiente, e é necessário o desenvolvimento de outras competências para ter sucesso no mercado de trabalho atual. O mercado de trabalho interessa-se, cada vez mais, por competências pessoais e sociais (Fragoso *et al.*, 2019), e o sucesso académico, por si só, já não é suficiente para a empregabilidade de estudantes do ensino superior (Ergün & Şeşen, 2021).

2.5. Hipóteses e Modelo de Investigação

Com base no exposto e segundo Kim (2020), a MSP representa um desejo de servir o público, e quanto mais forte for a motivação para o serviço público de um indivíduo, mais provável é que o indivíduo se envolva em comportamentos que beneficiem o setor público, mesmo quando não há recompensas individuais associadas a esses comportamentos. Também Perry e Wise (1990, como citado em Kim, 2020) defendem que é essencial descobrir como incutir a MSP nos jovens, que serão potenciais recrutas para o serviço público, pois pode trazer benefícios sociais para além das necessidades do setor público.

Para Kim (2020), a MSP é um conceito cada vez mais investigado e debatido no domínio da administração pública e da gestão pública, contudo, alerta para o desenvolvimento de mais investigação, isto porque acredita que grande parte da literatura se centra nos fatores organizacionais que afetam a MSP entre os trabalhadores que estão a entrar no mercado de trabalho, sendo também na sua opinião, muito importante entender as

diferenças da MSP antes da entrada dos estudantes no mercado de trabalho. Neste sentido, alerta para a existência de evidências empíricas de que a família, a educação, a política, a religião e organizações de voluntariado têm uma influência importante na MSP. Acrescenta ainda que um resultado consistente na maioria dos estudos sobre o efeito dos atributos sociodemográficos, é que a educação tem uma associação positiva com a MSP, isto é, acredita que a educação pode desempenhar um papel importante no reforço da MSP. No mesmo sentido, Pandey e Stazyk (2008 como citado em Kim, 2020) afirmam que, quanto mais elevado é o nível de educação de um indivíduo, maior é o seu nível de MSP.

O estudo de Kim (2020) baseava-se essencialmente, no entendimento de como o ensino secundário afeta os níveis de MSP dos estudantes, contudo e atendendo ao público-alvo da presente investigação, o objetivo é entender se existe uma influência entre MA e a MSP, surgindo assim a primeira hipótese a que esta investigação se propõe a responder:

Hipótese 1: *A motivação académica tem efeito na motivação para o serviço público.*

O número de diplomados do ensino superior aumentou significativamente nas últimas décadas, o que significa também que aumentou a concorrência entre os diplomados no mercado de trabalho, sendo que esta realidade pode influenciar a perceção dos jovens sobre a empregabilidade, bem como contribuir para futuras oportunidades de emprego, pois, o ensino superior não abrange apenas temas relacionados com a formação relativamente ao emprego, mas contribui também para melhorar a compreensão dos estudantes sobre a sua empregabilidade (Bozgeyikli *et al.*, 2022). É, por isso, importante depreender a visão dos estudantes no que diz respeito à empregabilidade percebida.

Gamboa *et al.* (2022) concluíram que a EP está correlacionada com as intenções e comportamentos tomados pelos estudantes na procura de emprego, pela confiança destes nas suas competências pessoais. Importa perceber se existe preocupação na escolha da instituição do ensino superior, tendo como indicador a reputação desta e o peso da mesma na decisão de seleção por parte dos empregadores, pois, sabe-se que a instituição de ensino está significativamente relacionada com a empregabilidade (Fragoso *et al.*, 2019).

Atualmente e após conclusão da formação universitária, os estudantes sentem-se ameaçados, ansiosos e angustiados em trabalhar fora da sua área de especialização, até

porque “internalizaram um conceito que os culpabiliza e os obriga a serem objetos moldáveis às necessidades do mercado de trabalho, que não reconhece as responsabilidades sociais dos seus agentes” (Fragoso *et al.*, 2019, p.14). Fragoso e colegas (2019) alertam para a realidade atual no que diz respeito a desvalorização dos diplomas superiores pelo mercado de trabalho, questionando sobre a existência de uma relação entre a educação e a empregabilidade, e acreditam que “possuir um grau académico funciona cada vez menos como fator diferenciador no acesso ao emprego” (p. 5), sendo evidente que o mercado de trabalho se demonstra cada vez mais interessado por competências pessoais e sociais. Ambiciona-se ainda que seja entendida a relação entre a preocupação da instituição a frequentar e a motivação na escolha do curso/área de formação, bem como a inserção neste nível de ensino, tendo em conta as perspetivas do futuro a nível de empregabilidade.

Bozgeyikli *et al.* (2022) apontam a pandemia Covid-19 como fator que afetou negativamente a motivação académica dos estudantes, no que respeita a frequentar a escola e a sua integração no ensino superior, e que esta situação pode comprometer a situação de empregabilidade dos estudantes no futuro. Por esse motivo, desenvolveram um estudo para entender se a motivação académica esta positivamente relacionada com a perceção da empregabilidade e concluíram que a motivação extrínseca prevê significativamente a perceção da empregabilidade, querendo isto significar que as expetativas sobre as oportunidades decorrentes do ensino superior, o bom emprego, os salários elevados estão relacionados positivamente com a perceção da empregabilidade.

Com base no exposto, sugere-se a seguinte hipótese:

Hipótese 2: *A motivação académica tem efeito na empregabilidade percebida.*

3. Método

Após identificada a problemática desta investigação, que tem como intuito dar resposta às hipóteses da investigação inicialmente colocadas, bem como, compreender e descrever as relações existentes entre os fatores motivadores, na motivação académica, na motivação para o serviço público e para avaliação da empregabilidade percebida, dos estudantes do ensino superior das instituições portuguesas matriculados no ano letivo 2022/2023, e a escolha da área de Administração Pública, como área de estudo, e de profissão futura, neste capítulo, será descrita a metodologia, de forma detalhada, adotada para o desenvolvimento desta investigação.

3.1. Procedimentos de Recolha de Dados

No presente estudo, foi utilizada uma metodologia de tipo quantitativo, sendo que esta se assume como essencial para desenvolvimento de conhecimentos científicos, bem como, o facto deste se ajustar aos objetivos e questões de investigação e operacionalização das variáveis.

Assim, o instrumento de recolha de dados que sustenta a parte empírica do estudo assentou na aplicação de um questionário, formulado na plataforma online do *Google Docs - Google Forms*. A sua divulgação, teve como base uma técnica de amostragem não probabilística, “bola de neve”¹, sendo possível via internet, nomeadamente através das redes sociais, as contas pessoais da investigadora, como o Facebook e Instagram, a propagação por parte de outros inquiridos, captando novas respostas, aumentando assim o número de respostas para tratamento. Foi também enviado, para os e-mails institucionais dos coordenadores onde são lecionados cursos superiores de Administração Pública, dos núcleos e associações de estudantes das instituições de ensino superior em Portugal, como por exemplo, a Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Águeda e o Departamento de Ciências Sociais, Políticas e do Território da Universidade de Aveiro, o Instituto Superior de Ciências

¹ Tipo de amostragem utilizada quando se pretende incluir na amostra sujeitos pouco acessíveis ou com determinados atributos (Marôco, 2021).

Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa, a Escola de Economia e Gestão da Universidade do Minho, a Escola Superior de Tecnologia e Gestão do Instituto Politécnico de Leiria, a Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra e a Escola Superior de Comunicação, Administração e Turismo do Instituto Politécnico de Bragança, tendo sido recolhido previamente a vontade dos mesmos para a divulgação do questionário junto dos estudantes, sendo sempre uma participação voluntária e anónima.

A recolha de dados decorreu num período definido entre o dia 7 de março de 2023 e o dia 17 de maio de 2023, e por isso, considerado um estudo observacional de natureza transversal, seguindo-se com o tratamento dos mesmos, sendo importante realçar que, os dados foram tratados pela investigadora e professores orientadores, com recurso a softwares estatísticos, com o objetivo final de efetuar a sua análise estatística dos dados, benéfica para responder às hipóteses de investigação do tema presente.

3.2. Estrutura do Questionário

Tal como referido anteriormente, o questionário foi elaborado através de uma plataforma online do *Google Docs - Google Forms*, que permitiu fácil e eficientemente a divulgação online. Contudo, antes da divulgação do questionário aos inquiridos, este foi sujeito ao parecer da Comissão de Ética do Instituto Politécnico de Leiria, obtendo parecer favorável, com o nº CE/IPLEIRIA/17/2023 (Anexo B).

O questionário (Anexo A) encontra-se dividido em cinco partes. Numa primeira parte, referente ao Consentimento Informado e Esclarecido, foi exposto a identificação do estudo, da investigadora e orientadores, objetivos e o âmbito da realização da investigação, a voluntariedade da participação dos inquiridos, com o intuito de garantir a confirmação por parte dos estudantes envolvidos da sua livre e espontânea vontade em participar no estudo, sendo referida também a possibilidade, de forma clara e transparente, da interrupção da participação a qualquer momento, bem como garantida a confidencialidade e anonimato das respostas.

Numa segunda parte, foram recolhidos dados primários, tendo em conta a existência de critérios de inclusão – ter 18 ou mais anos (excecionalmente com 17 anos e matriculado(a) no 1.º ano de licenciatura); estudar no ensino superior, na área da Administração Pública, em licenciatura, mestrado ou doutoramento – e posteriormente, questões sociodemográficas, com o objetivo de caracterizar os estudantes da amostra, tal como, a idade, o género, a

nacionalidade e o local de residência atual, o estado civil, bem como a modalidade de ensino secundário que frequentou, o ciclo de estudos e instituição que frequenta atualmente, se é ou não trabalhador estudante e se trabalha na área da Administração Pública. A última questão desta segunda parte, é uma questão introdutória às partes do questionário que se seguem.

Por fim, as terceiras e últimas partes, contém questões, de escalas validadas internacionalmente, de cada uma das variáveis, em que, todos os itens apresentam-se numa escala de Likert de 5 pontos, em que 1 “Discordo totalmente”, 2 “Discordo”, 3 “Não concordo nem discordo”, 4 “Concordo” e 5 “Concordo totalmente”.

3.2.1. Escalas e Variáveis

A. A Motivação Académica - MA

Para análise da Motivação Académica, foi utilizada a Escala de Motivação Académica (MA) proposta por Guimarães e Bzuneck (2008), traduzida para contexto português pelos autores Ribeiro *et al.* (2019), composta por 29 itens, que se subdividem em seis dimensões: Desmotivação (DESM), Motivação Intrínseca (MI), e Motivação Extrínseca por regulação Integrada (MERInte), Identificada (MERIden), Introjetada (MERIntro) e Externa (MERExter), tal como disposto na Tabela 1. Os itens que a compõem, foram elaborados a partir da teoria da autodeterminação, desenvolvida por Ryan e Deci (1985), entendida como a percepção da qualidade e quantidade da motivação, como energia, direção e persistência e itens retirados da escala original traduzida por Sobral (2003), (Ribeiro *et al.*, 2019).

A escala original dos autores Guimarães e Bzuneck (2008), contempla 29 itens agrupados em 33 itens de motivação intrínseca, 4 de motivação extrínseca por regulação integrada, 4 de motivação extrínseca por regulação identificada, 6 de motivação extrínseca por regulação introjetada, 6 de motivação extrínseca por regulação externa e 6 itens de desmotivação, avaliados numa escala de tipo Likert de sete categorias (1 – nenhuma correspondência a 7 – total correspondência, tendo sido adaptada neste estudo para uma escala de Likert de 5 pontos (1 - Discordo totalmente a 5 - Concordo totalmente).

Tabela 1 - Dimensões e Indicadores da Escala da Motivação Académica

Dimensões	Indicadores
Desmotivação (DESM)	MA1. Sinceramente, não sei porque venho à universidade. MA7. Sinto que estou a perder o meu tempo na universidade. MA9. Eu já tive boas razões para ir à universidade, mas, atualmente, tenho dúvidas sobre continuar. MA13. Eu não percebo porque deva ir à universidade. MA16. Eu não sei, nem percebo o que estou a fazer na universidade. MA19. Eu não percebo que diferença faz vir à universidade.
Motivação Intrínseca (MI)	MA4. Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes. MA17. Porque para mim a universidade é um prazer. MA21. Porque gosto muito de vir à universidade.
Motivação Extrínseca por Regulação Integrada (MERInte)	MA12. Porque a educação é um privilégio. MA18. Porque o acesso ao conhecimento dá-se na universidade. MA26. Porque estudar amplia horizontes. MA27. Venho à universidade porque foi isso que escolhi para mim.
Motivação Extrínseca por Regulação Identificada (MERIden)	MA2. Venho à universidade porque a frequência deve ser obrigatória. MA22. Porque considero que o registo das presenças é necessário para a aprendizagem. MA24. Venho à universidade porque a frequência das aulas é obrigatória. MA25. Caso a frequência não fosse obrigatória poucos alunos assistiriam às aulas.
Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada (MERIntro)	MA5. Venho à universidade para provar a mim mesmo que sou capaz de terminar o curso. MA8. Venho porque é isso que esperam de mim. MA10. Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente. MA15. Venho à universidade porque quando sou bem-sucedido sinto-me importante. MA20. Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem-sucedido nos estudos. MA23. Quero evitar que as pessoas me vejam como um aluno desleixado.
Motivação Extrínseca por Regulação Externa (MERExter)	MA3. Venho à universidade para não receber faltas. MA6. Venho à universidade para não ficar em casa. MA11. Venho à universidade porque a presença é obrigatória. MA14. Venho à universidade para conseguir o certificado de conclusão. MA28. Venho à universidade porque enquanto estiver a estudar não preciso de trabalhar. MA29. Os meus amigos são o principal motivo pelo qual venho à universidade.

B. A Motivação para o Serviço Público - MSP

A MSP foi medida com recurso à escala do autor Perry (1996), *Public Service Motivation* (MSP), adaptada para a Administração Pública Portuguesa por Fonseca *et al.* (2020), composta por 24 itens (Tabela 2), tendo como dimensões: Autossacrifício (SS), Dever Cívico (CD), Justiça Social (SJ), Egoísmo Social (SR) e Cinismo Social (SC), inicialmente desenvolvida por Perry (1996) que diferenciou 6 dimensões: a Atração pela Formulação de Políticas (APM), o Interesse Público, separado do Dever Cívico (CPI), a Compaixão (COM), o Autossacrifício (SS) e a Justiça Social (SJ), por 40 itens.

Tabela 2 - Dimensões e Indicadores da Escala de Motivação para o Serviço Público

Dimensões	Indicadores
Autossacrifício (Self-Sacrifice – SS)	MSP1. Para mim, poder fazer a diferença na sociedade, é mais importante do que as realizações pessoais.
	MSP2. Para mim, poder fazer a diferença na sociedade, é mais importante do que as realizações pessoais.
	MSP3. Eu sou uma daquelas pessoas que arriscariam perdas pessoais, para ajudar alguém.
	MSP4. Sinto que tenho a obrigação de ajudar aqueles que estão a viver com problemas ou estão a passar por uma fase menos boa da sua vida.
	MSP5. Eu acredito que há muitas causas públicas que merecem ser defendidas.
	MSP6. Eu acredito que o dever está à frente dos interesses pessoais.
	MSP7. Eu contribuo voluntariamente para a minha comunidade.
	MSP8. Sinto que tenho a responsabilidade de ajudar a resolver problemas decorrentes das relações entre as pessoas.
	MSP9. Acredito que as pessoas deviam dar mais à sociedade, do que obtêm da mesma.
Dever Cívico (Civic Duty – CD)	MSP10. Para mim, o patriotismo implica promover o bem estar dos outros.
	MSP11. Eu considero o serviço público como um dever cívico.
	MSP12. Para mim, a frase "dever, honra e país", é muito importante pois tem a ver com sentimentos profundos.
	MSP13. Acredito que, quando os funcionários públicos assumem um compromisso de honra para com as suas funções, aceitam obrigações não esperadas de outros cidadãos.
Justiça Social (Social Justice – SJ)	MSP14. Eu admiro os funcionários públicos que conseguem, a partir de uma boa ideia, propor à tutela uma proposta de lei.
	MSP15. Estou disposto a dedicar toda a minha energia em tornar a sociedade mais justa.
	MSP16. Estou disposto a fazer sacrifícios pessoais, a fim de cumprir as minhas obrigações para com o meu país.
	MSP17. Não tenho medo de lutar pelos direitos dos outros, mesmo que isso signifique que eu seja ridicularizado.
Egoísmo Social (Social Selfishness – SR)	MSP18. Frequentemente, os acontecimentos do dia a dia lembram-me o quão dependentes somos uns dos outros.
	MSP19. Eu raramente penso no bem estar das pessoas que não conheço pessoalmente.
	MSP20. Raramente me emociono com a situação dos mais desfavorecidos.
	MSP21. É difícil para mim ter um grande interesse, com o que se passa na minha própria comunidade.
Cinismo Social (Social Cynicism – SC)	MSP22. Ter sucesso financeiro é definitivamente mais importante para mim, do que realizar ações em prol da sociedade.
	MSP23. As pessoas podem falar sobre o interesse público, mas o que realmente as preocupa são os seus interesses próprios.
	MSP24. Não tenho grande simpatia pelos políticos.

C. Empregabilidade Percebida - EP

Um estudo recente dos autores Gamboa *et al.* (2022, p.99) confirmou que, a escala da EP está “significativamente associada à adaptabilidade da carreira, à autoeficácia na transição da escola para o trabalho, e às intenções e comportamentos de procura de emprego”, e que é uma escala fiável e válida para avaliar a empregabilidade percebida entre os estudantes universitários portugueses.

Esta escala, procura avaliar a perceção dos estudantes, atendendo às suas competências e capacidade para manter ou obter determinada atividade profissional, determinada carreira, e é constituída por 16 itens da versão portuguesa escala *Self-Perceived Employability Scale*, traduzida pelos autores Gamboa *et al.* (2022), da escala original de Rothwell *et al.* (2009), distribuídos por 4 dimensões, a Reputação da Universidade (RU), a Área de Formação (AF), o Mercado de Trabalho (MT) e as Competências Pessoais (CP), tal como é possível verificar na Tabela 3.

Tabela 3 - Dimensões e Indicadores da Avaliação da Empregabilidade Percebida

Dimensões	Indicadores
Reputação da Universidade (RU)	EP3. Os empregadores estão muito interessados em empregar diplomados da minha instituição. EP4. O estatuto desta instituição é um ativo importante para mim quando for procurar emprego. EP5. Empregadores procuram especificamente esta instituição, quando pretendem recrutar pessoas da minha área (s) de formação. EP6. A minha instituição tem uma excelente reputação na minha área (s) de estudos /formação. EP7. No meu curso, o número de candidatos é sempre muito superior ao número de vagas disponíveis.
Área de Formação (AF)	EP8. A minha área de estudos / formação goza de um elevado estatuto social. EP9. No mercado de trabalho, existe uma grande procura de profissionais na área em que me estou a preparar. EP10. O meu curso está ligado ao acesso a uma carreira, que geralmente é percebida como altamente desejável.
Mercado de Trabalho (MT)	EP11. Hoje em dia, de uma forma geral, há uma forte procura de diplomados com o ensino superior. EP12. Há uma grande abundância de ofertas emprego na área geográfica onde eu estou pensando vir a procurar. EP13. Eu posso muito facilmente saber mais sobre as oportunidades de emprego na minha área de formação. EP14. Tenho as competências e aptidões que os empregadores estão à procura. EP15. Estou confiante de que serei bem-sucedido nas entrevistas para emprego e outros processos de seleção. EP16. Penso que conseguirei qualquer emprego, desde que minhas competências e a minha experiência sejam razoavelmente relevantes.
Competências Pessoais (CP)	EP1. Eu obtenho notas altas nos meus estudos. EP2. Considero o meu trabalho académico como a minha primeira prioridade.

3.3. Pré-teste

O questionário foi ainda sujeito a um pré-teste, com base nas respostas dadas por 5 estudantes do Mestrado em Administração Pública, do Instituto Politécnico de Leiria, tendo grande importância, porque permitiu que se detetassem erros na formulação do mesmo, assegurando o entendimento das questões colocadas. Neste sentido, e de acordo com as sugestões dos inquiridos do pré-teste, procedeu-se com pequenos ajustes em algumas questões para assim obtermos o questionário final para disponibilizar aos estudantes de todas as instituições do ensino superior do país que se encontram a estudar Administração Pública (Licenciatura, Mestrado e Doutoramento).

3.4. Caracterização da Amostra

Nesta pesquisa, a população em estudo é constituída por todos os estudantes de instituições do ensino superior português, matriculados no ano letivo 2022/23, que têm como área de estudo a Administração Pública desde Licenciaturas, Mestrados e Doutoramentos, com 18 ou mais anos (excecionalmente com 17 anos e matriculado(a) no 1.º ano de licenciatura), sendo a amostra recolhida através de amostragem não aleatória pela técnica “bola de neve” a partir desta população.

O questionário não envolveu questões que identificassem individualmente os estudantes, apenas características relevantes para o estudo, que se destinam única e exclusivamente a tratamento estatístico para fins científicos e académicos, não sendo disponibilizadas nem sujeitos a custos ou investimentos de terceiros, não se antevendo riscos nem benefícios para quem nele participou.

Para a presente investigação foi obtido um total de 359 respostas, das quais 110 foram excluídas, tendo em conta os critérios de exclusão pré-definidos nas primeiras 4 questões, o que deu origem à amostra de dimensão de 249 respostas válidas para tratamento dos resultados.

4. Análise de Dados

Os dados obtidos através do questionário, elaborado no *Google Forms* foram, inicialmente, descarregados e armazenados no Microsoft Excel, e após formatações necessárias a algumas variáveis foram exportados para o *software* estatístico IBM SPSS®, *Statistical Package for the Social Sciences*², versão 28.0, no qual se procedeu às análises dos dados através dos comandos adequados, sendo que, esta investigação teve como base 4 tipos de análises estatísticas: Estatística Descritiva Univariada, Estatística Descritiva Bivariada, Análise Fatorial Exploratória e Modelos de Regressão Linear.

4.1. Estatística Descritiva Univariada

Na análise univariada calcularam-se algumas medidas estatísticas para descrição sumária dos dados recolhidos no presente estudo. A estatística descritiva realizou-se, com o recurso a tabelas de frequência, cálculo de medidas (média, mediana, desvio padrão, entre outros) e gráficos de setores e de barras.

Tal como se pode confirmar na Figura 4, que sintetiza a caracterização da amostra relativamente ao género, construída com base nos dados sociodemográficos. Esta amostra foi maioritariamente constituída por estudantes do sexo feminino correspondente a 69,5% (173) do total de respondentes, e apenas 30,1% (75) do sexo masculino, sendo que apenas 1 (0,4%) estudante se identificou como outra identidade de género.

² O *SPSS* é um *software* de manipulação, análise e apresentação de resultados de uma determinada base de dados, tendo como utilização predominante, tal como o seu próprio nome indica, nas Ciências Sociais e Humanas, (Marôco, 2021).

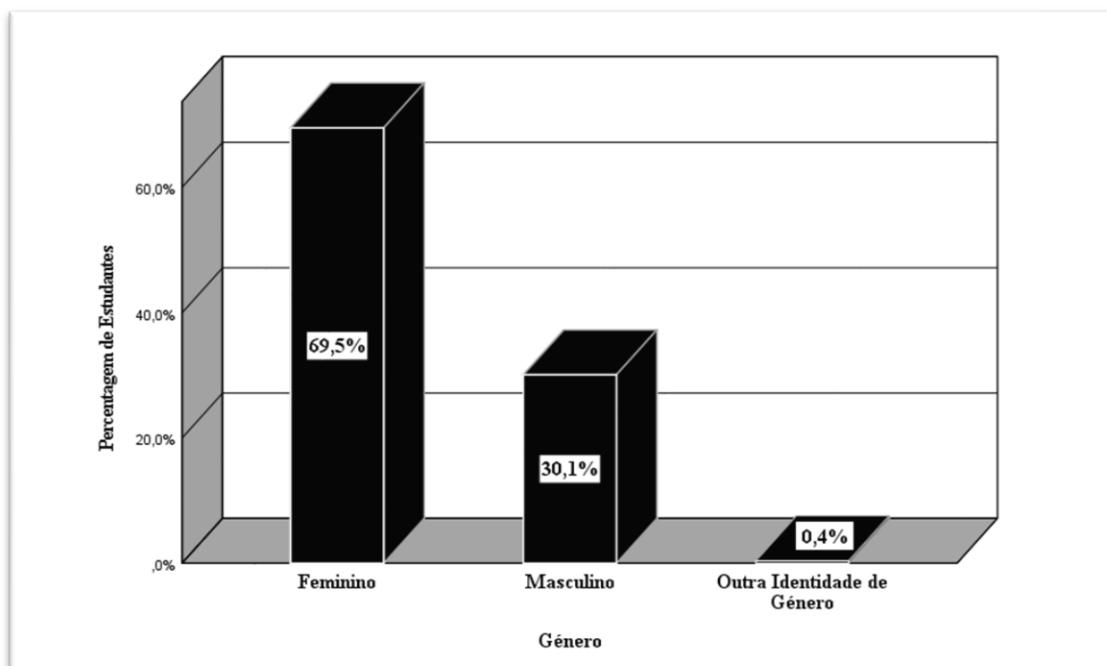


Figura 4 - Gráfico do Número de Estudantes por Género

Para se agruparem em classes as idades registadas, foram tidas em conta as idades expectáveis de conclusão dos estudos por ciclos, ou seja, é expectável que aos 21 anos o estudante termine a licenciatura. Do mesmo modo, aos 29 anos é expectável que grande parte dos estudantes obtenha o mestrado, tendo em conta alguma paragem letiva ou ano sabático. As restantes classes foram construídas sob forma de intervalo de 10 em 10 anos.

Quanto à idade dos estudantes inquiridos, que variou entre 17 anos, a idade mínima admitida para participação no questionário, e 62 anos, idade máxima registada, verifica-se que a 1.^a faixa etária dos 17 aos 21 anos (34,1%), é a que apresenta um maior número de estudantes comparativamente às restantes faixas consideradas, como se pode verificar na Tabela 4, seguindo-se os estudantes entre os 22 e 29 anos (27,3%), 56 (22,5%) estudantes com idade entre os 40 a 49 anos, sendo que os inquiridos com idades entre os 30 e os 39 anos, os 50 a 59 anos, e com mais de 60 anos, apresentam percentagens mais baixas (7,6%, 6,8% e 1,6% respetivamente).

Tabela 4 - Número de Estudantes por Idade

	Número de Estudantes	Percentagem de Estudantes	Percentagem Acumulada de Estudantes
Idade	≤ 21	85	34,1
	22 - 29	68	27,3
	30 - 39	19	7,6
	40 - 49	56	22,5
	50 - 59	17	6,8
	≥ 60	4	1,6
	Total	249	100,0

É ainda possível concluir, através da Tabela 5, que a média das idades é de 30,5 anos, o desvio padrão é 11,9 anos, a mediana é de 24,0 anos, sendo a idade mais frequente, moda, os 20 anos.

Tabela 5 - Algumas Medidas Estatísticas

Idade	
Média	30,5
Mediana	24,0
Moda	20
Desvio Padrão	11,9
Amplitude Total	45
Mínimo	17
Máximo	62

Tendo em conta o número relativamente superior com idades entre os 40 e os 49 anos, foi possível identificar as instituições do ensino superior português onde se verifica esta relevância, sendo a Escola Superior de Gestão do Instituto Politécnico do Cávado e do Ave, por estudantes que, maioritariamente, frequentam licenciatura, e o Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade de Lisboa, pelos 3 ciclos de estudos (Licenciatura, Mestrado e Doutoramento).

Através da Tabela 6, podemos referir que, a nacionalidade Portuguesa foi a mais indicada pelos estudantes (92%), seguindo-se a nacionalidade Brasileira (5,6%), sendo ainda possível identificarem-se estudantes da nacionalidade Angolana (0,4%), Belga (0,4%), Equatoriana (0,8%) e Moçambicana (0,4%). Tendo em conta os Distritos indicados como residência atual (com maior detalhe, ver Tabela 30 em anexo), com maior número de estudantes da área da Administração Pública surge Leiria (25,7%), seguindo-se Lisboa

(17,6%), Aveiro (11,4%), Bragança (17%), Setúbal (6,5%), Braga (6,1%), Coimbra (4,9), Porto (4,9) e Viseu (3,7%). Da total da amostra, 4 estudantes não identificaram corretamente o seu concelho de residência.

Tabela 6 - Número de Estudantes por Nacionalidade e Distrito de Residência

		Número de Estudantes	Percentagem de Estudantes
Nacionalidade	Angolana	1	0,4
	Belga	1	0,4
	Brasileira	14	5,6
	Brasileira e Portuguesa	1	0,4
	Equatoriana	2	0,8
	Moçambicana	1	0,4
	Portuguesa	229	92,0
Distrito de Residência atual (Portugal)	Aveiro	28	11,4
	Braga	15	6,1
	Bragança	17	6,9
	Coimbra	12	4,9
	Évora	3	1,2
	Guarda	1	0,4
	Leiria	63	25,7
	Lisboa	43	17,6
	Portalegre	1	0,4
	Porto	12	4,9
	Região Autónoma da Madeira	2	0,8
	Região Autónoma dos Açores	4	1,6
	Santarém	8	3,3
	Setúbal	16	6,5
	Viana do Castelo	2	0,8
Vila Real	5	2,0	
Viseu	9	3,7	
Residência no Estrangeiro (Brasil)	Brasília (Brasil)	1	0,4
	Ceará (Brasil)	1	0,4
	Recife (Brasil)	1	0,4
	São Paulo (Brasil)	1	0,4
	Não Identificado	4	
Total		249	100,0

Foi também questionado aos estudantes sobre o seu estado civil, do qual foi possível reter que, a maioria dos inquiridos são solteiros (69,1%), 22,9% dos estudantes são casados, e 8% divorciados (Figura 5).

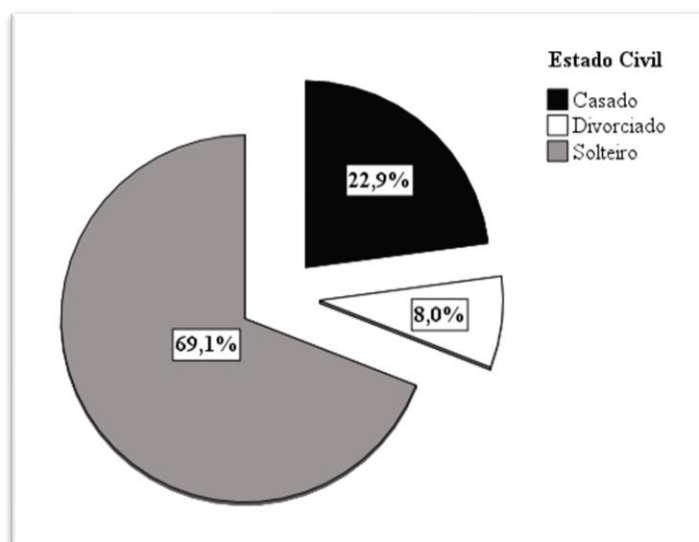


Figura 5 – Gráfico de Percentagens de Estudantes por Estado Civil

Quanto à modalidade de ensino secundário que frequentaram, a maioria dos estudantes frequentou o ensino regular (79,5%), 49 estudantes (19,7%) frequentaram o ensino profissional, sendo que 1 estudante (0,4%) frequentou o ensino articulado de música e 1 estudante (0,4%) frequentou as duas modalidades, profissional e regular (Tabela 7). É de referir que se entende como ensino profissional, o ensino com cursos de formação profissional, previstos pela DGE, sob a tutela da Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional, ANQEP, organizado e diretamente ligado com o mercado de trabalho, por constituir ofertas vocacionadas para o exercício de uma determinada profissão. Por outro lado, o ensino regular, o ensino é organizado de forma que o estudante escolha uma determinada vertente para dar continuidade no ensino superior.

Tabela 7 –Estudantes por Modalidade de Ensino Secundário

		Número de Estudantes	Porcentagem de Estudantes
Modalidade de Ensino Secundário	Ensino Articulado de Música	1	0,4
	Profissional	49	19,7
	Profissional e Regular	1	0,4
	Regular	198	79,5
	Total	249	100,0

No que diz respeito às habilitações académicas, e tendo em conta várias instituições de ensino e vários cursos de Licenciatura, Mestrado e Doutoramento da área da Administração Pública, desde Gestão Pública, Gestão/Administração Autárquica, Gestão/Administração Pública, Políticas Públicas, Ciências da Administração e

Administração Público-Privada, os estudantes distribuem-se por diferentes ciclos de estudo, em que a Licenciatura na área da Administração Pública é o ciclo mais representado pela maioria dos estudantes com 57,8%, seguido pelo grau de Mestrado com 33,3% e, por fim, com percentagem mais baixa o Doutoramento com 8,8% do total da amostra (Tabela 8). Neste sentido, foram inquiridos 75 (30,1%) estudantes do Instituto Politécnico de Leiria, 65 (26,1%) da Universidade de Lisboa, 30 (12%) do Instituto Politécnico do Cávado e do Ave, 30 (12%) da Universidade de Aveiro, 24 (9,6%) do Instituto Politécnico de Bragança, 13 (5,2%) da Universidade de Coimbra, 5 (2,0%) do ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, 4 (1,6%) do Instituto Politécnico de Viseu, e por fim, 3 (1,2%) da Universidade do Minho (Tabela 8).

Tabela 8 - Estudantes por Ciclo e Instituição de Ensino

		Número de Estudantes	Percentagem de Estudantes
Ciclo de Estudos	Licenciatura	144	57,8
	Mestrado	83	33,3
	Doutoramento	22	8,8
Instituições do Ensino Superior	Instituto Politécnico de Bragança - Escola Superior de Comunicação, Administração e Turismo	24	9,6
	Instituto Politécnico de Leiria - Escola Superior de Tecnologia e Gestão	75	30,1
	Instituto Politécnico de Viseu - Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Lamego	4	1,6
	Instituto Politécnico do Cávado e do Ave - Escola Superior de Gestão	30	12,0
	ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa	5	2,0
	Universidade de Aveiro	29	11,6
	Universidade de Aveiro - Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Águeda	1	0,4
	Universidade de Coimbra - Faculdade de Direito	13	5,2
	Universidade de Lisboa - Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas	65	26,1
	Universidade do Minho - Escola de Economia e Gestão	3	1,2
	Total	249	100,0

De acordo com a classificação NUTS II (Nomenclatura das Unidades Territoriais para Fins Estatísticos), constituído por sete unidades, as regiões, das quais cinco no continente (Região Norte, Região Centro, Região da Área Metropolitana de Lisboa, Região do Alentejo, Região do Algarve) e os territórios das Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira, é possível identificar aquelas onde conseguimos obter respostas por parte dos estudantes da área da Administração Pública, pois, apesar da insistência na divulgação do questionário, não foi possível a recolha de respostas por parte dos estudantes de todas as

instituições que lecionam cursos na área da Administração Pública, e por isso, não existe uma representatividade de todas as regiões.

Tal como disposto na Figura 6, verificamos que 47,4% das respostas derivam de inquiridos que estudam nas instituições de ensino superior localizadas na Região Centro (Instituto Politécnico de Leiria - Escola Superior de Tecnologia e Gestão, Universidade de Aveiro - Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Águeda e Universidade de Coimbra - Faculdade de Direito), com 28,1% nas instituições localizadas na Área Metropolitana de Lisboa (Instituto Universitário de Lisboa - ISCTE e Universidade de Lisboa - Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas), e com um total de 61 respostas (24,5%) na Região Norte (Instituto Politécnico de Bragança - Escola Superior de Comunicação, Administração e Turismo, Instituto Politécnico de Viseu - Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Lamego, Instituto Politécnico do Cávado e do Ave - Escola Superior de Gestão e Universidade do Minho - Escola de Economia e Gestão).

Não foi possível recolher respostas por parte dos inquiridos que frequentam o curso de Administração Pública nas instituições do ensino superior na Região do Alentejo, na Região do Algarve, e nas Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira.

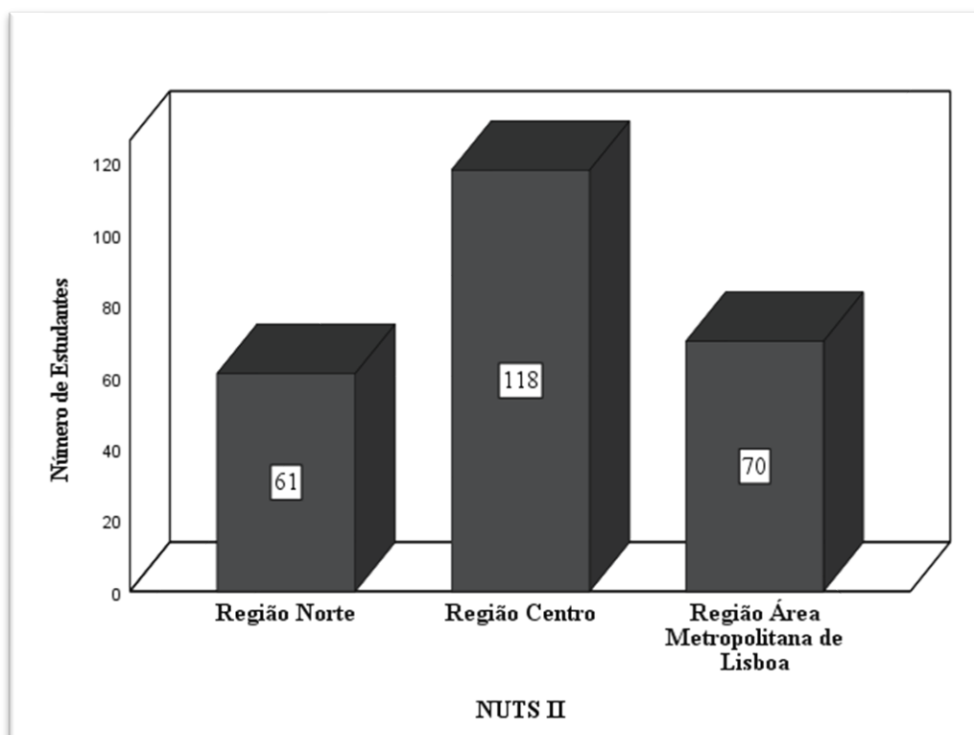


Figura 6 - Distribuição por Região das Respostas por Instituição de Ensino Superior

Foi ainda questionado aos inquiridos, se são ou não trabalhadores-estudantes, e tal como referenciado na Tabela 9, 140 estudantes (56,2%) responderam que sim, contudo, apenas 95 estudantes (38,2%) trabalham na área de estudos.

Tabela 9 – Trabalhador-Estudante

		Número de Estudantes	Percentagem de Estudantes
Trabalhador-Estudante?	Não	109	43,8
	Sim	140	56,2
Trabalhar na área de estudos	Não	154	61,8
	Sim	95	38,2
Total		249	100,0

Relativamente à questão 15 do questionário, que serviu de base para esta investigação, era permitida a escolha de 3 fatores que mais se identificam com a sua situação dos estudantes, no que respeita à conclusão do curso. Foram sugeridos 6 fatores possíveis como resposta, tendo ainda sido dada a opção de resposta aberta. Através da Tabela 10, entende-se que dos 249 estudantes, 186 (74,7%) indicaram como objetivo para a conclusão do curso, a preparação para a carreira escolhida por eles, seguido da vontade de obter um emprego de prestígio no futuro (62,7%), a subida na tabela salarial (53,4%) e a possibilidade de concorrer a concurso público (47,8%). Através da resposta aberta, 2,8% inquiridos indicaram a aquisição de conhecimentos na área da Administração Pública, como o objetivo da conclusão do curso. Outros fatores apontados pelos estudantes foram prosseguir com investigação (0,8%), poder lecionar (0,8%) e satisfazerem-se a nível pessoal (0,8%).

Tabela 10 – Fatores que os Estudantes se Identificam Relativamente à Conclusão do Curso

		Número de Estudantes	Porcentagem de Estudantes
Fatores sugeridos	Subir de posto de trabalho	114	45,8
	Subir na tabela salarial	133	53,4
	Preparar-me melhor para a carreira que escolhi	186	74,7
	Concorrer a Concurso Público	119	47,8
	Obter um emprego de prestígio no futuro	156	62,7
	Seguir a carreira dos meus pais	9	3,6
Outros fatores	Aquisição de conhecimentos na área de estudos	7	2,8
	Atualizar conhecimentos	1	0,4
	Candidatar a mestrado	1	0,4
	Candidatar a vagas/cargos em organizações internacionais (Banco Mundial/ Nações Unidas/ União Europeia)	1	0,4
	Conciliar a Administração com o ramo do Design	1	0,4
	Desenvolver Políticas Públicas	1	0,4
	Ganhar dinheiro para acabar a transição de género	1	0,4
	Investigação	2	0,8
	Lecionar	2	0,8
	Mudar de carreira	1	0,4
	Obter conhecimentos reconhecidos	1	0,4
	Obter um emprego com utilidade pública	1	0,4
	Satisfação pessoal	2	0,8

4.2. Estatística Descritiva Bivariada

Tendo em consideração a Figura 4, onde foi possível identificar que a maioria da amostra era constituída por estudantes do sexo feminino (69,5%) e a Tabela 4, onde a 1.^a faixa etária dos 17 aos 21 anos foi a que apresentou um maior número de estudantes comparativamente às restantes classes consideradas (34,1%), podemos ainda concluir, através da tabela seguinte (Tabela 11), que o sexo feminino predomina na maior parte das faixas etárias consideradas, à exceção dos estudantes com idade superior a 60 anos que é principalmente representada pela sexo masculino.

Tabela 11 – Estudantes por Género e Faixas Etárias

		Género			Total
		Feminino	Masculino	Outra Identidade de Género	
Faixas Etárias	≤ 21	62	23	0	85
	22 - 29	50	17	1	68
	30 - 39	12	7	0	19
	40 - 49	36	20	0	56
	50 - 59	12	5	0	17
	≥ 60	1	3	0	4
	Total	173	75	1	249

É também possível aferir que, 166 estudantes do sexo feminino e 62 inquiridos do sexo masculino têm nacionalidade Portuguesa, tendo esta sido a nacionalidade mais indicada pelos estudantes, seguindo-se a nacionalidade Brasileira, contudo, ainda foi possível identificar estudantes da nacionalidade Angolana, Belga, Moçambicana, Equatoriana e com dupla nacionalidade Portuguesa e Brasileira (Tabela 12).

Tabela 12 – Estudantes por Nacionalidade e Género

		Género			Total
		Feminino	Masculino	Outra Identidade de Género	
Nacionalidade	Angolana	0	1	0	1
	Belga	0	1	0	1
	Brasileira	5	9	0	14
	Brasileira e Portuguesa	1	0	0	1
	Equatoriana	1	1	0	2
	Moçambicana	0	1	0	1
	Portuguesa	166	62	1	229
	Total	173	75	1	249

Identificamos também a quantidade de respostas obtidas por parte de estudantes das diferentes instituições do ensino superior tendo em conta o género do estudante, ou seja, no total das respostas obtidas pelos estudantes do Instituto Politécnico de Leiria, 58 estudantes identificaram-se como sendo do sexo feminino e 16 do sexo masculino e 1 como outra identidade de género. Na Universidade de Lisboa foram obtidas 38 respostas por estudantes do género feminino e 27 do género masculino, no Instituto Politécnico do Cávado e do Ave, a maioria das respostas obtidas foi por parte dos estudantes que se identificam com o sexo feminino (23) e apenas 7 estudantes do sexo masculino, o mesmo se verifica na Universidade de Aveiro, em que das 30 respostas, 20 são de estudantes do sexo feminino e 10 do sexo masculino. No Instituto Politécnico de Bragança, 15 respostas foram dadas por estudantes do sexo feminino e 9 do sexo masculino, na Universidade de Coimbra, 10 estudantes do sexo feminino e 3 do sexo masculino. No ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa e no Instituto Politécnico de Viseu, apenas obtivemos o total das respostas por parte de estudantes do sexo feminino com 5 e 4 respetivamente. Em sentido contrário, e relativamente à Universidade do Minho, apenas obtivemos respostas por parte de estudantes do sexo masculino (Tabela 13).

Tabela 13 – Estudantes por Instituições de Ensino Superior Português e Género

		Género			Total
		Feminino	Masculino	Outra Identidade de Género	
Instituições do Ensino Superior Português	Instituto Politécnico de Bragança	15	9	0	24
	Instituto Politécnico de Leiria	58	16	1	75
	Instituto Politécnico de Viseu	4	0	0	4
	Instituto Politécnico do Cávado e do Ave	23	7	0	30
	ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa	5	0	0	5
	Universidade de Aveiro	20	10	0	30
	Universidade de Coimbra	10	3	0	13
	Universidade de Lisboa	38	27	0	65
	Universidade do Minho	0	3	0	3
Total		173	75	1	249

Era também objetivo, em relação à questão 10 do questionário, identificar a modalidade de ensino secundário mais frequentada pelos estudantes inquiridos, e posteriormente entender a preferência destes quanto à instituição do ensino superior a frequentar. Na Tabela 14, entendemos que, no total das respostas obtidas pelos estudantes do Instituto Politécnico de Leiria (75 respostas), 59 estudantes frequentaram o ensino secundário na modalidade de ensino regular, sendo que 15 estudantes frequentaram o ensino profissional e 1 estudante identificou ambas as modalidades. Na Universidade de Lisboa, com um total de 65 estudantes, dos quais 56 frequentaram o ensino regular e, 9 o ensino profissional. No Instituto Politécnico do Cávado e do Ave, das 30 respostas obtidas, 20 foram por estudantes que frequentaram o ensino regular e 10 por estudantes do ensino profissional, enquanto, na Universidade de Aveiro, 25 inquiridos estudaram na modalidade de ensino regular e 5 estudantes no ensino profissional. Com um total de 24 respostas, em que 18 estudantes do ensino secundário regular e 6 do ensino profissional são estudantes do Instituto Politécnico de Bragança. Da Universidade de Coimbra foi possível identificar 10 estudantes que frequentaram o ensino regular, 2 o ensino profissional e um estudante o ensino articulado de música. Relativamente aos estudantes inquiridos no presente estudo, que frequentam, atualmente, o ensino superior português nas instituições do ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa, e do Instituto Politécnico de Viseu, apenas foram identificados estudantes que frequentaram o ensino secundário regular. Dos estudantes inquiridos que frequentam a Universidade do Minho, apenas 1 frequentou o ensino regular e 2 o ensino profissional, tal como é possível verificar na Tabela 14. Desta análise podemos concluir que, efetivamente, a maioria das respostas obtidas por todas as instituições, são de estudantes que frequentaram o ensino secundário regular.

Tabela 14 – Modalidade de Ensino Secundário e as Instituições do Ensino Superior Português

	Modalidade de Ensino Secundário				Total
	Ensino Articulado de Música	Profissional	Profissional e Regular	Regular	
Instituto Politécnico de Bragança	0	6	0	18	24
Instituto Politécnico de Leiria	0	15	1	59	75
Instituto Politécnico de Viseu	0	0	0	4	4
Instituto Politécnico do Cávado e do Ave	0	10	0	20	30
ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa	0	0	0	5	5
Universidade de Aveiro	0	5	0	25	30
Universidade de Coimbra	1	2	0	10	13
Universidade de Lisboa	0	9	0	56	65
Universidade do Minho	0	2	0	1	3
Total	1	49	1	198	249

Relativamente às questões 13 e 14, onde era questionado se os estudantes são ou não trabalhadores-estudantes e se já trabalham na área da Administração Pública, podemos concluir através da Figura 7 que, dos 140 estudantes que responderam que eram trabalhadores-estudantes, 98 respostas são de estudantes do sexo feminino e apenas 42 do sexo masculino.

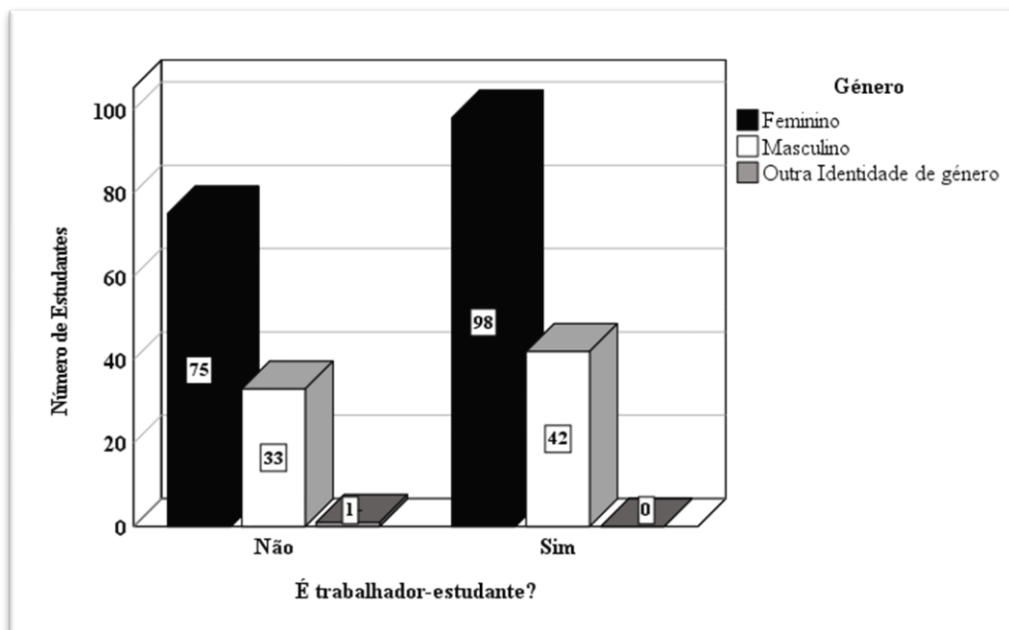


Figura 7 - Trabalhadores-Estudantes por Género

Contudo, e tal como referido anteriormente, apenas 95 (38,2%) dos trabalhadores-estudantes trabalham na área de estudos, sendo ainda possível determinar, que desses 95 estudantes, 60 são do sexo feminino e 35 do sexo masculino (Figura 8).

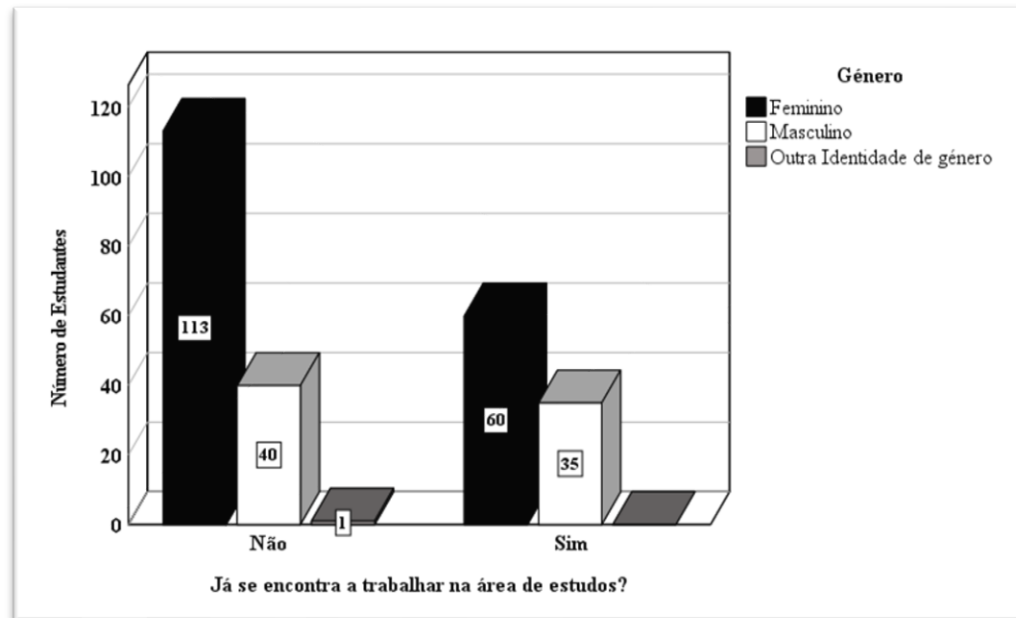


Figura 8 - Trabalhadores-Estudantes na Área da Administração Pública por Género

4.3. Análise Fatorial Exploratória

Na Análise Fatorial existem dois tipos, a Análise Fatorial Confirmatória (AFC), que avalia o ajustamento dos dados do modelo fatorial proposto no estudo, e a Análise Fatorial Exploratória (AFE), que permite descobrir e analisar a estrutura das escalas, de forma a construir uma escala de medida para fatores para controlar as variáveis (itens) originais, através do uso das correlações entre essas variáveis, que permitem identificar fatores comuns e latentes a essas variáveis (Marôco, 2021).

No presente estudo, terá destaque a Análise Fatorial Exploratória, uma vez que, as escalas utilizadas na investigação já foram validadas de acordo com uma Análise Confirmatória (e também exploratória na escala MSP), pelos autores Ribeiro *et al.*, (2019), Fonseca *et al.* (2020) e Gamboa *et al.* (2022). O uso da AFE, tem como principal objetivo, neste estudo em particular, identificar os fatores que estão em sintonia com as dimensões das escalas validadas originais, ou se existem grandes discrepâncias, nomeadamente, se todos os itens são comuns, ou parcialmente, nos fatores retidos da AFE e nas dimensões.

Critério de *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) e Teste de Esfericidade de Bartlett

No intuito de avaliar a qualidade dos dados recolhidos, para cada uma das 3 diferentes escalas presentes no questionário (MA, MSP e EP), foi aplicado o método conhecido por Critério de *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO), que é uma medida da homogeneidade das variáveis (Marôco, 2021), através do qual é possível verificar se as correlações entre as variáveis são fortes e adequadas para uma AFE. No mesmo sentido, o teste de Esfericidade de Bartlett indica se há ou não correlação entre os dados, procurando-se um valor-p abaixo do nível de significância de 0,05, para que as variáveis estejam significativamente correlacionadas.

Tendo em conta este critério, e embora não exista um teste rigoroso para os valores KMO (Marôco, 2021), servem como referência os valores representados na Tabela 15, sendo que, quanto mais próximo do valor 1, mais adequada é a amostra para a realização de uma AFE (Pestana & Gageiro, 2008).

Tabela 15 – Valores de Referência do KMO para a Realização da AFE

Valor de KMO	Recomendação relativamente à Análise Fatorial
]0.9 ; 1.0]	Excelente
]0.8 ; 0.9]	Boa
]0.7 ; 0.8]	Média
]0.6 ; 0.7]	Medíocre
]0.5 ; 0.6]	Mau mas ainda aceitável
≤ 0.50	Inaceitável

Fonte: Marôco, 2021.

Número de Fatores a Reter

Após confirmação de qual o modelo de análise fatorial é adequado para cada uma das três escalas, procedeu-se com o cálculo dos valores dos pesos fatoriais das escalas utilizadas, em separado, neste estudo. O modelo da análise fatorial pretende extrair um número inferior de fatores ao número de variáveis originais (Marôco, 2021), e por isso, foi utilizado o método das componentes principais, que o SPSS utiliza por defeito (Pestana & Gageiro, 2008), que consiste em determinar os valores próprios da matriz de correlações, e como tal, podemos dizer que o objetivo é reter o número mínimo de fatores que melhor representam, e resumem, as inter-relações entre os itens de cada escala.

Para determinar o número de fatores a considerar, e para explicar o máximo de variância total acumulada em relação as variáveis originais, foi utilizada como ferramenta a

regra do valor próprio superior a 1 (“*eigenvalue* superior a 1”) ou Critério de *Kaiser*, sendo uma regra que, pode levar à retenção de mais ou menos fatores do que realmente são adequados (Marôco, 2021), foi tido em consideração em conjunto com outros critérios, o Critério *Screeplot*, que graficamente expõe a importância de cada fator, devendo reterem-se os fatores até aquele em que se observa a inflexão da curva onde relaciona o número dos fatores e o respetivo valor próprio, e o Critério da Percentagem de Variância Acumulada, que considera a extração dos fatores até um determinado patamar, onde o sugerido é o patamar de 60% considerado como aceitável nas Ciências Humanas e Sociais (Hair *et al.*, 2005, como citado por Matos & Rodrigues, 2019).

A solução fatorial do modelo de AFE, nem sempre é eficaz, isto significa, que por vezes os pesos fatoriais verificados impossibilitam que seja atribuído um significado e associado a um único fator (Marôco, 2021), e por isso, com o intuito de interpretar os fatores latentes, para esta investigação foi utilizada a matriz de componentes com rotação considerando, o método Varimax, pois não foi possível fazer uma análise correta através da matriz de componentes sem rotação, porque os pesos fatoriais apresentam algumas semelhanças entre fatores (tendo em conta, por exemplo o item MA-14 na escala MA, MSP-14 na escala MSP, e EP-1 na escala EP).

É de reforçar, que esta rotação dos eixos fatoriais em nada altera as comunalidades (frações da variância de cada variável explicada pelos fatores) e as variâncias específicas, ou seja, não altera a estrutura dos dados. A análise da matriz de componentes com rotação Varimax, tem como objetivo identificar quais as variáveis originais que estão fortemente associadas a cada fator e as que estão fracamente associadas (Marôco, 2021). A escolha do valor limiar para reter um item para um determinado fator depende de autor para autor (Hair, 2009), sendo que para a presente investigação foram tidos em conta os itens cujo peso fatorial é superior a 0,5, embora alguns autores, mais conservadores, consideram por vezes o limiar igual a 0,4. Juntamente com a tabela da matriz de componentes com rotação Varimax das escalas, será possível verificar as comunalidades para os fatores extraídos, sendo que quanto maior for a comunalidade, preferencialmente superior a 0,5, mais relevante é a variável para determinado fator (Marôco, 2021).

Alpha de Cronbach

Para analisar a idoneidade de todas as escalas analisadas foi também estimado o coeficiente *Alpha de Cronbach*, uma das medidas mais usadas para a análise da consistência interna, cujos valores variam entre 0 e 1 (Pestana & Gageiro, 2008). No presente estudo, considera-se a consistência interna, segundo a Tabela 16:

Tabela 16 – Valores de Referência para do Coeficiente *Alpha de Cronbach*

Valor de Alpha	Consistência
[0.9 ; 1.0]	Muito Boa
[0.8 ; 0.9[Boa
[0.7 ; 0.8[Razoável
[0.6 ; 0.7[Fraca
< 0.6	Inadmissível

Fonte: Adaptado de Pestana e Gageiro, 2008.

Esta análise pode ser utilizada para todas as escalas do questionário, na medida em que todas as escalas foram apresentadas como escala tipo Likert de 5 pontos, e por isso, no seu conjunto, que totalizam 69 itens, apresentam uma consistência interna significativa com um *Alpha de Cronbach* de 0,890 (Tabela 17), que segundo a Tabela 16, é considerada uma consistência “Boa”.

Tabela 17 – Valores do *Alpha de Cronbach* das 3 Escalas em Estudo

Estatísticas de confiabilidade	
<i>Alpha de Cronbach</i>	N.º de itens
0,890	69

4.3.1. A Motivação Académica – MA

Os dados recolhidos para a escala MA, apresentam um valor para KMO de 0,877, o que significa, tendo em conta a Tabela 15, que a adequação é considerada “Boa”. Em relação ao teste de Esfericidade de Bartlett, que indica se há ou não correlação entre os itens da escala MA, foi obtido um valor-p de aproximadamente 0, o que permite concluir que existe correlação significativa. A escala MA, apresenta uma consistência interna “Boa”, apresentando um *Alpha de Cronbach* de 0,846.

Ao efetuar a AFE, procedeu-se com a escolha do número mínimo de fatores a reter, inicialmente, e através do Critério do *Screeplot* (Figura 9), bastaria escolher 3 fatores, no entanto, optou-se por reter 6 fatores com base no Critério de *Kaiser* e do Critério da

Percentagem de Variância Acumulada, que contribuem para explicar 62,274% da variância total da escala. Através da Tabela 18 podemos analisar os valores próprios e as respetivas variâncias explicadas.

Tabela 18 – Valores Próprios e Percentagens de Variância Explicada para a Escala MA

Fatores	Valores Próprios	Percentagem de Variância	Percentagem de Variância Acumulada
1	7,302	25,180	25,180
2	5,062	17,455	42,635
3	1,663	5,734	48,369
4	1,467	5,058	53,426
5	1,349	4,653	58,079
6	1,216	4,194	62,274

Método de Extração: Análise de Componentes Principais.

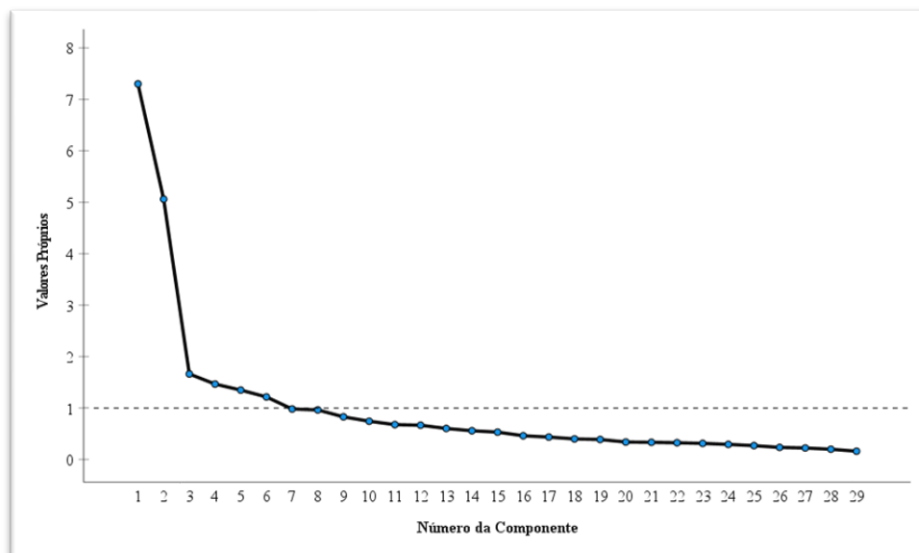


Figura 9 - Screeplot para a Escala MA

Para se proceder com a interpretação de quais os itens que contribuem com um peso relevante para cada fator, deve recordar-se que a presente escala, dos autores Ribeiro *et al.*, (2019), é composta por 29 itens, que se subdividem em seis dimensões: Desmotivação (DESM); Motivação Intrínseca (MI); e Motivação Extrínseca por Regulação Integrada (MERInte), Identificada (MERIden), Introjetada (MERIntro) e Externa (MERExter).

Para o Fator 1 todos os itens retidos na AFE coincidem com os itens que constituem a dimensão DESM da escala original, tal como se pode verificar na Tabela 19, sendo a MA – 16 (Eu não sei, nem percebo o que estou a fazer na universidade.), o item que mais contribui

para a desmotivação, contudo os outros itens, MA-13, MA-9, MA-1, MA-7, MA-19, apresentam um peso fatorial muito superior ao limiar estabelecido como referência.

Tabela 19 – Comparação da Afetação dos Itens às Dimensões e aos Fatores da AFE

Dimensões	Itens Originais*	Fatores da AFE	Itens Retidos na AFE**	Número de itens na AFE***
DESM	1, 7, 9, 13, 16, 19	Fator 1	1, 7, 9, 13, 16, 19	6 (em 6)
MI	4, 17, 21	Fator 3	4, 17, 18, 21, 22	3 (em 3)
MERInte	12, 18, 26, 27	Fator 6	12, 26, 27	3 (em 4)
MERIden	2, 22, 24, 25	Fator 4	2, 3, 11, 24, 25	3 (em 4)
MERIntro	5, 8, 10, 15, 20, 23	Fator 2	5, 10, 14, 15, 20	4 (em 6)
MERExter	3, 6, 11, 14, 28, 29	Fator 5	6, 8, 23, 28, 29	3 (em 6)

*Itens da escala original

**Itens que resultam da Análise Fatorial Exploratória

*** Itens retidos que coincidem em relação à escala original

No Fator 2, em 6 itens da dimensão MERIntro da escala original, foram retidos 5 itens, dos quais 4 são coincidentes à original (MA – 5, MA – 10, MA – 15 e MA – 20), sendo que o MA – 14 (Venho à universidade para conseguir o certificado de conclusão.), item retido, contribui significativamente para a composição do fator.

Os itens retidos na AFE do Fator 3, coincidem a 100% com os itens da dimensão MI, contudo, além dos 3 itens em comum, MA-21, MA-17 e MA-4, foram retidos os itens, MA-18 (Porque o acesso ao conhecimento dá-se na universidade.) com um peso fatorial significativo para explicar o Fator 3, e MA-22 (Porque considero que o registo das presenças é necessário para a aprendizagem.), com peso fatorial inferior a 0,5.

Em relação ao Fator 4, os itens retidos correspondem a 75% dos itens da dimensão original MERIden, sendo que apenas o item MA-24, dos itens comuns, tem um peso fatorial relevante para o fator, seguindo-se os restantes itens retidos, MA-11 e MA-3.

O MA-6 (Venho à universidade para não ficar em casa.), MA-28 (Venho à universidade porque enquanto estiver a estudar não preciso de trabalhar.) e MA-29 (Os meus amigos são o principal motivo pelo qual venho à universidade.) são os itens mais importantes para o Fator 5, e que coincidem com a dimensão MERExter da escala original. Para o Fator 6, foram retidos 3 dos 4 itens da dimensão MERInte, sendo a MA-27 o item que tem mais importante para o fator.

Ao observar a matriz de componentes com rotação Varimax, Tabela 20, e tendo em conta o valor limiar para reter um item cujo peso fatorial é superior a 0,5, os itens MA-2 (“Venho à universidade porque a frequência deve ser obrigatória.”), MA-22 (“Porque considero que o registo das presenças é necessário para a aprendizagem.”) e MA-25 (“Caso a frequência não fosse obrigatória poucos alunos assistiriam às aulas.”), foram excluídos, não fazendo parte das análises posteriores (regressão linear). Após exclusão dos itens referidos, foi realizado novo teste dos valores para KMO, no qual foi apresentado o valor de 0,875, sendo a adequação considerada “Boa”, tendo em conta a Tabela 15, bem como um valor-p de aproximadamente 0, em relação ao teste de Esfericidade de Bartlett. Para o *Alpha de Cronbach* foi também apresentado um valor de 0,826, que segundo a Tabela 16, é considerada uma consistência “Boa”.

Tabela 20 - Matriz de Componentes com Rotação Varimax na Escala MA

	Fatores						Comunalidades
	1 DESM	2 MERIntro	3 MI	4 MERIden	5 MERExter	6 MERInte	
MA - 16. Eu não sei, nem percebo o que estou a fazer na universidade.	,847	,073	,014	,161	,167	-,089	0,785
MA - 13. Eu não percebo porque deva ir à universidade.	,779	,055	,065	,256	,103	-,203	0,732
MA - 9. Eu já tive boas razões para ir à universidade, mas, atualmente, tenho dúvidas sobre continuar.	,753	,061	-,253	-,039	,208	-,037	0,682
MA - 1. Sinceramente, não sei porque venho à universidade.	,747	-,014	-,265	,195	,010	,016	0,667
MA - 7. Sinto que estou a perder o meu tempo na universidade.	,747	-,044	-,297	,079	,092	-,112	0,675
MA - 19. Eu não percebo que diferença faz vir à universidade.	,698	,048	-,086	,233	,152	-,076	0,580
MA - 5. Venho à universidade para provar a mim mesmo que sou capaz de terminar o curso.	,047	,806	,098	,009	,173	,147	0,713
MA - 20. Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem-sucedido nos estudos.	-,029	,800	,188	,084	,198	,127	0,739
MA - 15. Venho à universidade porque quando sou bem-sucedido sinto-me importante.	,000	,775	,133	,026	,176	,049	0,653
MA - 10. Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente.	,013	,772	,140	,081	,261	-,027	0,691
MA - 14. Venho à universidade para conseguir o certificado de conclusão.	,187	,711	-,117	,271	,040	,132	0,647
MA - 21. Porque gosto muito de vir à universidade.	-,265	,142	,781	-,035	-,005	,213	0,747
MA - 17. Porque para mim a universidade é um prazer.	-,135	,023	,773	-,117	,009	,209	0,675
MA - 18. Porque o acesso ao conhecimento dá-se na universidade.	-,203	,268	,638	-,001	,026	,155	0,544
MA - 4. Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes.	-,106	,034	,503	-,254	-,024	,290	0,415
MA - 22. Porque considero que o registo das presenças é necessário para a aprendizagem.	,015	,323	,423	,347	,003	-,129	0,420

MA - 24. Venho à universidade porque a frequência das aulas é obrigatória.	,146	,182	,001	,828	,157	-,161	0,791
MA - 11. Venho à universidade porque a presença é obrigatória.	,301	,142	-,056	,784	,183	-,178	0,794
MA - 3. Venho à universidade para não receber faltas.	,454	-,063	-,141	,637	,298	,051	0,728
MA - 2. Venho à universidade porque a frequência deve ser obrigatória.	,330	,057	-,192	,473	,281	,249	0,514
MA - 25. Caso a frequência não fosse obrigatória poucos alunos assistiriam às aulas.	,157	,214	-,216	,448	,293	,269	0,476
MA - 6. Venho à universidade para não ficar em casa.	,217	,152	-,003	,054	,736	,096	0,625
MA - 28. Venho à universidade porque enquanto estiver a estudar não preciso de trabalhar.	,107	,103	,051	,113	,665	-,132	0,497
MA - 29. Os meus amigos são o principal motivo pelo qual venho à universidade.	-,007	,087	,009	,230	,614	,036	0,439
MA - 23. Quero evitar que as pessoas me vejam como um aluno desleixado.	,119	,280	,061	,121	,600	-,052	0,474
MA - 8. Venho porque é isso que esperam de mim.	,318	,223	-,194	,085	,582	-,107	0,546
MA - 27. Venho à universidade porque foi isso que escolhi para mim.	-,210	,067	,256	-,066	-,002	,747	0,676
MA - 26. Porque estudar amplia horizontes.	-,063	,104	,338	-,083	-,080	,719	0,659
MA - 12. Porque a educação é um privilégio.	-,133	,377	,170	,034	-,058	,532	0,477

Método de Extração: Análise de Componentes Principais.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de *Kaiser*.^a

a. Rotação convergida em 7 iterações.

4.3.2. A Motivação para o Serviço Público – MSP

No que respeita à escala MSP, o valor obtido respeitante ao teste de KMO foi de 0,903, que segundo a Tabela 15, a adequação é considerada “Excelente”. Relativamente ao teste de Esfericidade de Bartlett, foi obtido um valor-p de aproximadamente 0, traduzindo assim a existência de correlação entre os itens. Em relação à consistência interna da presente escala, apresenta um *Alpha de Cronbach* de 0,866, sendo considerada “Boa” (Tabela 16). Através da AFE para os itens desta escala, procedeu-se com a escolha do número mínimo de fatores a reter, através do Critério de *Kaiser* e do Critério da Percentagem de Variância Acumulada (Tabela 21).

Tabela 21 - Valores Próprios e Percentagens de Variância Explicada da Escala MSP

Fatores	Valores Próprios	Percentagem de Variância	Percentagem de Variância Acumulada
1	8,524	35,517	35,517
2	2,324	9,685	45,203
3	1,539	6,414	51,616
4	1,163	4,845	56,462
5	1,042	4,343	60,804

Método de Extração: Análise de Componentes Principais.

O Critério de *Screeplot* não foi tido em conta para o número de fatores a reter, pois sugere a retenção de apenas 2 fatores (Figura 10), que são os correspondentes à maior inclinação da reta, isto é, a um maior afastamento entre os restantes valores próprios.

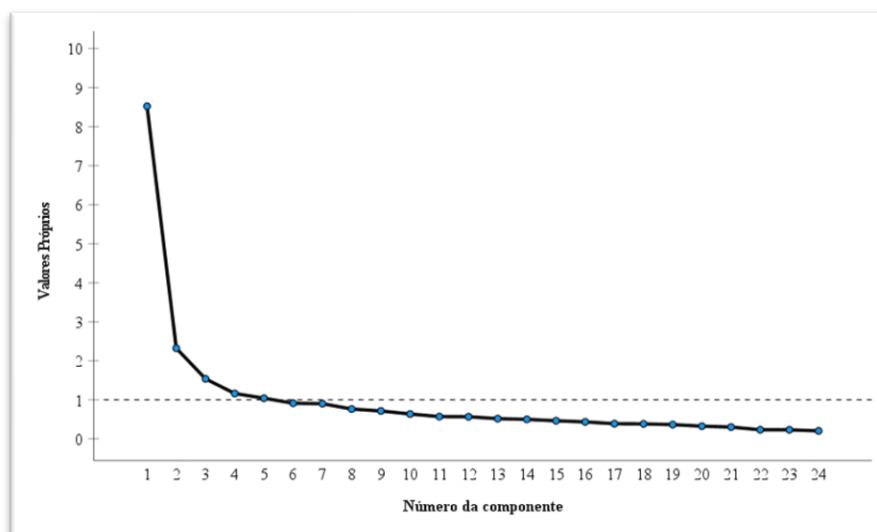


Figura 10 - *Screeplot* da Escala MSP

Desta análise da Tabela 21 e da Figura 10, tendo em conta os critérios utilizados, resultou o destaque de 5 fatores principais que contribuem para explicar 60,804% da variância total da escala, inicialmente desenvolvida por Perry (1996), *Public Service Motivation* (PSM), adaptada para a Administração Pública Portuguesa por Fonseca *et al.* (2020), composta por 24 itens, tendo como dimensões: Autossacrifício (SS), Dever Cívico (CD), Justiça Social (SJ), Egoísmo Social (SR) e Cinismo Social (SC).

Em relação ao Fator 1, foram retidos, na AFE, 9 itens, dos quais 6 itens são comuns à dimensão SS da escala original, como se verifica na Tabela 22. A maioria dos itens contribuem significativamente para o fator, onde apresentam um peso superior ao valor limiar estipulado.

Tabela 22 – Comparação da Afetação dos Itens às Dimensões e aos Fatores da AFE

Dimensões	Itens Originais*	Fatores da AFE	Itens Retidos na AFE**	Número de itens na AFE***
SS	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9	Fator 1	1, 2, 3, 4, 6, 9 , 10, 12, 16	6 (em 9)
CD	10, 11, 12, 13 , 14	Fator 3	11, 12, 13	3 (em 5)
SJ	15, 16, 17, 18	Fator 2	5, 7, 8, 14, 15, 16, 17, 18	4 (em 4)
SR	19, 20, 21 , 22	Fator 4	19, 20, 21	3 (em 4)
SC	23, 24	Fator 5	22, 23, 24	2 (em 2)

*Itens da escala original

**Itens que resultam da Análise Fatorial Exploratória

*** Itens retidos que coincidem em relação à escala original

Para o Fator 2, além dos itens comuns da dimensão SJ da escala original, foram retidos os itens MSP-5, MSP-7, MSP-8, MSP-14, todos com peso fatorial relevante.

Relativamente ao Fator 3, os 3 itens retidos na AFE correspondem aos itens originais da dimensão CD sendo o MSP – 13 (“Acredito que, quando os funcionários públicos assumem um compromisso de honra para com as suas funções, aceitam obrigações não esperadas de outros cidadãos.”) o item mais importante para o fator.

O MSP – 20 (“Raramente me emociono com a situação dos mais desfavorecidos.”), o MSP – 19 (“Eu raramente penso no bem estar das pessoas que não conheço pessoalmente.”) e o MSP – 21 (“É difícil para mim ter um grande interesse, com o que se passa na minha própria comunidade.”) retidos na AFE, comuns ao da dimensão original SR, constituem o Fator 4.

No Fator 5, dos 3 itens retidos, os itens MSP-23 e MSP-24, coincidem a 100% com os itens da dimensão SC, sendo que o MSP – 22 (“Ter sucesso financeiro é definitivamente mais importante para mim, do que realizar ações em prol da sociedade”), o item que não está em comum, apresenta um peso fatorial relevante.

Tendo em consideração os pesos fatoriais apresentados na Tabela 23, procedeu-se com a exclusão de alguns itens que não farão parte de análises posteriores, sendo eles, os itens MSP – 9 (“Acredito que as pessoas deviam dar mais à sociedade, do que obtêm da mesma.”), o MSP – 10 (“Para mim, o patriotismo implica promover o bem estar dos outros.”), o MSP – 11 (“Eu considero o serviço público como um dever cívico.”), pois o peso fatorial está abaixo do valor limiar estipulado para análise dos itens a reter, e o MSP – 16 (“Estou disposto a fazer sacrifícios pessoais, a fim de cumprir as minhas obrigações para com o meu país.”), que satura em dois Fatores, 1 e 2, refletindo que pode explicar em simultâneo a dimensão do SS e do CD, pelo que também se decidiu excluir.

Após exclusão dos itens referidos, foi realizado novo teste de valores para KMO, no qual foi apresentado o valor de 0,872, sendo a adequação considerada “Boa”, tendo em conta a Tabela 15, bem como um valor- $p < 0,001$, em relação ao teste de Esfericidade de Bartlett, que nos permite concluir que continua a existir correlação significativa entre os itens. Também o novo valor de *Alpha de Cronbach* apresentou uma consistência interna considerada “Boa” com 0,809 de valor.

Tabela 23 - Matriz de Componentes com Rotação Varimax da Escala MSP

	Fatores					Comunalidades
	1 SS	2 SJ	3 CD	4 SR	5 SC	
MSP - 2. Estou preparado para fazer sacrifícios, pelo bem da sociedade.	,781	,223	,193	-,078	-,019	0,704
MSP - 4. Sinto que tenho a obrigação de ajudar aqueles que estão a viver com problemas ou estão a passar por uma fase menos boa da sua vida.	,738	,338	-,098	-,124	-,045	0,686
MSP - 1. Para mim, poder fazer a diferença na sociedade, é mais importante do que as realizações pessoais.	,729	,053	,247	-,093	-,019	0,605
MSP - 3. Eu sou uma daquelas pessoas que arriscariam perdas pessoais, para ajudar alguém.	,691	,320	,036	-,150	-,053	0,606
MSP - 6. Eu acredito que o dever está à frente dos interesses pessoais.	,588	,353	,305	,008	,001	0,564
MSP - 9. Acredito que as pessoas deviam dar mais à sociedade, do que obtêm da mesma.	,449	,423	,323	-,005	,038	0,487
MSP - 10. Para mim, o patriotismo implica promover o bem estar dos outros.	,484	,330	,447	,029	-,040	0,546
MSP - 15. Estou disposto a dedicar toda a minha energia em tornar a sociedade mais justa.	,287	,735	,263	-,030	-,085	0,700
MSP - 8. Sinto que tenho a responsabilidade de ajudar a resolver problemas decorrentes das relações entre as pessoas.	,373	,676	,076	-,098	,010	0,612
MSP - 18. Frequentemente, os acontecimentos do dia a dia lembram-me o quão dependentes somos uns dos outros.	,106	,647	,258	-,118	,016	0,511
MSP - 14. Eu admiro os funcionários públicos que conseguem, a partir de uma boa ideia, propor à tutela uma proposta de lei.	-,037	,607	,445	-,204	,148	0,631
MSP - 7. Eu contribuo voluntariamente para a minha comunidade.	,395	,589	-,090	-,018	-,083	0,519
MSP - 5. Eu acredito que há muitas causas públicas que merecem ser defendidas.	,357	,587	,152	-,191	,101	0,542
MSP - 17. Não tenho medo de lutar pelos direitos dos outros, mesmo que isso signifique que eu seja ridicularizado.	,361	,576	,210	,025	-,091	0,515
MSP - 16. Estou disposto a fazer sacrifícios pessoais, a fim de cumprir as minhas obrigações para com o meu país.	,504	,534	,282	,073	-,195	0,662
MSP - 13. Acredito que, quando os funcionários públicos assumem um compromisso de honra para com as suas funções, aceitam obrigações não esperadas de outros cidadãos.	,126	,356	,733	-,072	,103	0,697
MSP - 12. Para mim, a frase "dever, honra e país", é muito importante pois tem a ver com sentimentos profundos.	,461	,168	,635	,015	-,068	0,649
MSP - 11. Eu considero o serviço público como um dever cívico.	,409	,350	,479	-,273	,110	0,606

MSP - 20. Raramente me emociono com a situação dos mais desfavorecidos.	-,084	-,024	-,026	,836	,005	0,708
MSP - 19. Eu raramente penso no bem estar das pessoas que não conheço pessoalmente.	-,078	-,124	,046	,760	,096	0,611
MSP - 21. É difícil para mim ter um grande interesse, com o que se passa na minha própria comunidade.	-,052	-,102	-,177	,719	,309	0,657
MSP - 23. As pessoas podem falar sobre o interesse público, mas o que realmente as preocupam são os seus interesses próprios.	,043	,135	-,039	-,011	,837	0,722
MSP - 22. Ter sucesso financeiro é definitivamente mais importante para mim, do que realizar ações em prol da sociedade.	-,151	,041	-,053	,353	,639	0,560
MSP - 24. Não tenho grande simpatia pelos políticos.	-,023	-,241	,212	,130	,611	0,494

Método de Extração: Análise de Componentes Principais.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de *Kaiser*.^a

a. Rotação convergida em 8 iterações.

4.3.3. Empregabilidade Percebida - EP

Quanto à escala EP, o valor obtido no teste de KMO foi de 0,886, que segundo a Tabela 15, a adequação é considerada “Boa”. Em relação ao teste de Esfericidade de Bartlett, foi obtido um valor- $p < 0,001$, que sendo menor que 0,05 (nível de significância) constata-se que existem itens que estão correlacionados. Considerando o disposto na Tabela 16, a escala EP, apresenta uma consistência interna “Boa”, com um valor de *Alpha de Cronbach* de 0,888. Após a análise da Tabela 24, e tendo em conta os critérios utilizados nesta investigação para reter os fatores principais, Critério de *Kaiser* e do Critério da Percentagem de Variância Acumulada, é do entendimento que para a presente escala devem reter-se 4 fatores, que explicam 60,595% da variância total.

Tabela 24 - Valores Próprios e Percentagens de Variância Explicada da Escala EP

Fatores	Valores Próprios	Percentagem de Variância	Percentagem de Variância Acumulada
1	6,142	38,385	38,385
2	1,431	8,941	47,326
3	1,107	6,921	54,248
4	1,016	6,348	60,595

Método de Extração: Análise de Componentes Principais.

Através do Critério do *Screeplot*, Figura 11, indicava apenas 2 fatores principais, o que não correspondia sequer a 50% da variância total explicada, e por isso este critério por si só, não teve peso na decisão de quantos fatores adequados se iriam reter.

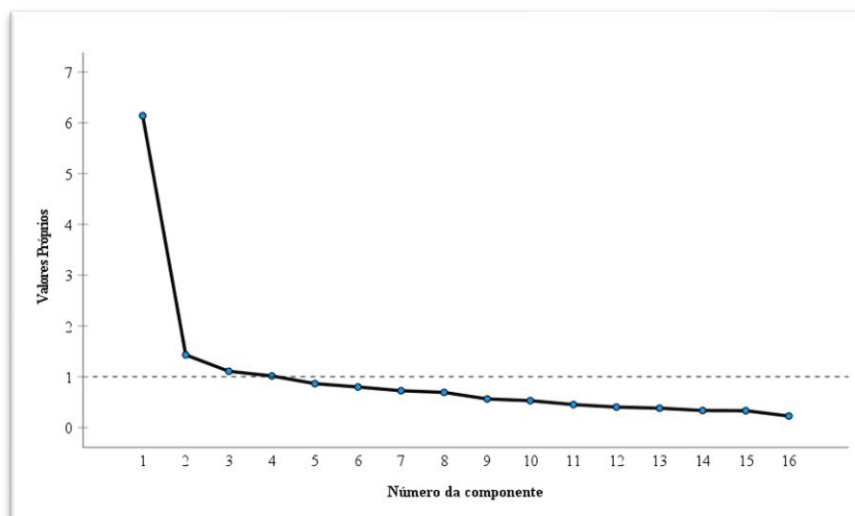


Figura 11 - *Screeplot* da Escala EP

A escala original, é avaliada com recurso aos 16 itens da versão portuguesa traduzida pelos autores Gamboa *et al.* (2022), da escala original de Rothwell *et al.* (2009), com 4 dimensões que analisam: a Reputação da Universidade (RU), a Área de Formação (AF), o Mercado de Trabalho (MT) e as Competências Pessoais (CP).

Como é possível identificar na Tabela 25, através da AFE, foram retidos para o Fator 1, 7 itens, dos quais 4 são comuns à dimensão original da RU.

Tabela 25 – Comparação da Afetação dos Itens às Dimensões e aos Fatores da AFE

Dimensões	Itens Originais*	Fatores da AFE	Itens Retidos na AFE**	Número de itens na AFE***
RU	3, 4, 5, 6, 7	Fator 1	4, 5, 6, 7, 8, 9, 10	4 (em 5)
AF	8, 9, 10	Fator 3	3, 12, 13	0 (em 3)
MT	11, 12, 13, 14, 15, 16	Fator 2	11, 14, 15, 16	4 (em 6)
CP	1, 2	Fator 4	1, 2	2 (em 2)

*Itens da escala original

**Itens que resultam da Análise Fatorial Exploratória

*** Itens retidos que coincidem em relação à escala original

No mesmo sentido, para o Fator 2, dos 6 itens da dimensão original MT, foram retidos na AFE, 4 itens em comum, sendo o EP – 15 (“Estou confiante de que serei bem-sucedido nas entrevistas para emprego e outros processos de seleção.”), o item mais importante para o fator. Para o Fator 3, não foi possível identificar itens comum, entre os itens retidos e os itens da dimensão AF.

A dimensão CP, na escala original, é constituída por 2 itens, o EP – 1 (“Eu obtenho notas altas nos meus estudos.”) e o EP – 2 (“Considero o meu trabalho académico como a minha primeira prioridade.”), tendo sido obtido o mesmo resultado na AFE, onde apresentam um peso fatorial significativo. Observando a Tabela 26, foi detetado de imediato, que o EP-3 e EP-11, apresentam um peso fatorial inferior ao valor limiar estipulado, pelo que se procedeu à exclusão dos itens, e que conseqüentemente, não farão parte das análises posteriores.

Foi realizado novo teste de valores para KMO, após a exclusão dos itens referidos, apresentando um valor 0,867, sendo de considerar e valor-p < 0,001, e um *Alpha de Cronbach* de 0,870, que segundo a Tabela 15 e a Tabela 16, são consideradas “Boa”.

Tabela 26 - Matriz de Componentes com Rotação Varimax da Escala EP

	Fatores				Comunalidades
	1 RU	2 MT	3 AF	4 CP	
EP - 6. A minha instituição tem uma excelente reputação na minha área(s) de estudos /formação.	,739	,108	,167	,043	0,588
EP - 8. A minha área de estudos / formação goza de um elevado estatuto social.	,687	,267	-,078	,145	0,570
EP - 4. O estatuto desta instituição é um ativo importante para mim quando for procurar emprego.	,674	,110	,369	,199	0,642
EP - 9. No mercado de trabalho, existe uma grande procura de profissionais na área em que me estou a preparar.	,656	,306	,309	,008	0,619
EP - 7. No meu curso, o número de candidatos é sempre muito superior ao número de vagas disponíveis.	,647	,072	-,019	,094	0,433
EP - 5. Empregadores procuram especificamente esta instituição, quando pretendem recrutar pessoas da minha área(s) de formação.	,631	,218	,414	,018	0,617
EP - 10. O meu curso está ligado ao acesso a uma carreira, que geralmente é percebida como altamente desejável.	,506	,171	,324	,302	0,481
EP - 15. Estou confiante de que serei bem-sucedido nas entrevistas para emprego e outros processos de seleção.	,270	,834	,120	,074	0,788
EP - 14. Tenho as competências e aptidões que os empregadores estão à procura.	,194	,774	,015	,227	0,688
EP - 16. Penso que conseguirei qualquer emprego, desde que minhas competências e a minha experiência sejam razoavelmente relevantes.	,199	,717	,280	,085	0,639
EP - 11. Hoje em dia, de uma forma geral, há uma forte procura de diplomados com o ensino superior.	,137	,465	,387	,258	0,452
EP - 12. Há uma grande abundância de ofertas emprego na área geográfica onde eu estou pensando vir a procurar.	,201	,035	,778	,087	0,654
EP - 13. Eu posso muito facilmente saber mais sobre as oportunidades de emprego na minha área de formação.	,047	,467	,656	-,013	0,650
EP - 3. Os empregadores estão muito interessados em empregar diplomados da minha instituição.	,414	,267	,496	,289	0,572
EP - 1. Eu obtenho notas altas nos meus estudos.	,088	,225	-,074	,804	0,711
EP - 2. Considero o meu trabalho académico como a minha primeira prioridade.	,176	,071	,291	,686	0,591

Método de Extração: Análise de Componentes Principais.

Método de Rotação: Varimax com Normalização de *Kaiser*.^a

a. Rotação convergida em 7 iterações.

4.4. Modelos de Regressão Linear

Em seguida procedeu-se ainda à análise dos dados através dos modelos de regressão linear, que se compreende como um conjunto de técnicas estatísticas utilizadas para modelar relações entre variáveis e prever o valor de uma variável dependente, a partir de um conjunto de variáveis independentes, o que implica, normalmente, uma relação do tipo causa-e-efeito (Marôco, 2021).

É importante saber-se que, o modelo de regressão linear simples, tem como intuito estudar uma variável dependente e apenas uma variável independente, sendo que na presente investigação pretende-se estudar a relação linear entre duas variáveis x e Y , cujo modelo é descrito por:

$$Y = \beta_0 + \beta_1 x + \varepsilon .$$

Na equação do modelo, o Y corresponde à variável dependente, o β_0 é a ordenada na origem, o β_1 é o declive da reta, o x correspondente à variável independente e o ε representa o erro aleatório do modelo.

O gráfico de dispersão, que permite reconhecer a existência de alguma relação entre x e Y , através de uma reta que melhor se aproxima dos valores observados, sendo que quanto mais pontos ajustados à reta, melhor será a regressão linear entre as variáveis, entendendo-se que, se apresentar uma tendência crescente, haverá uma correlação linear positiva, e por outro lado, se a tendência for decrescente, existirá uma correlação linear negativa. Caso os pontos estejam dispersos (com um aspeto visual de nuvem), considera-se que existe uma fraca correlação linear entre as variáveis em causa.

Em termos práticos, o intuito é encontrar a reta de regressão linear que melhor se ajusta ao conjunto de valores das duas variáveis, estimando para tal os coeficientes β_0 e β_1 , obtendo-se a equação de previsão:

$$\hat{Y} = \hat{\beta}_0 + \hat{\beta}_1 x .$$

Existem vários métodos para avaliar a qualidade do modelo de regressão linear simples, pelo que na presente investigação considerou-se o valor do coeficiente de determinação e a análise dos gráficos dos resíduos (histograma e gráfico de dispersão). O

coeficiente de determinação (R^2) é uma medida da dimensão do efeito da variável independente sobre a dependente, que varia entre 0 e 1, sendo que, quando vale 1, o ajustamento é considerado perfeito, quando é superior a 0,9 verifica-se um bom ajustamento, e quando é superior a 0,5 é ainda considerado um ajustamento aceitável, nomeadamente, nas ciências sociais (Marôco, 2021).

Através do histograma, é ainda possível verificar a normalidade dos resíduos, isto é, verificar a existência ou não de desvios consideráveis em relação à curva da distribuição normal. No presente estudo, para se verificar a homocedasticidade dos resíduos, analisa-se o gráfico dos mesmos, no qual os pontos se deverão distribuir de forma aleatória em torno do eixo dos xx (reta de equação $y = 0$) para garantir um dos pressupostos do modelo. Este gráfico dos resíduos será constituído pelos valores preditos padronizados dispostos no eixo dos xx (ZPRED) e pelos resíduos padronizados no eixo dos yy (ZRESID). Quando os resíduos apresentam um comportamento de forma não aleatória, como por exemplo, relações lineares, significa que se admite a existência de violações nos pressupostos do modelo.

De forma a proceder-se com uma regressão linear adequada, inicialmente, foram criadas três novas variáveis de médias de todos os itens para cada uma das três escalas em estudo, denominadas por MediaMA, MediaMSP e MediaEP. Posteriormente, foram ainda produzidos histogramas de resíduos e gráficos de dispersão simples.

Tal como referido nas subsecções anteriores, foram excluídos alguns itens das escalas originais após aplicação da AFE, para responder às hipóteses de investigação através da aplicação da regressão linear.

Hipótese 1: *A motivação académica tem efeito na motivação para o serviço público.*

Para esta primeira hipótese da investigação, aplicou-se um modelo de regressão linear simples cuja variável que se obteve da média dos itens da escala MA passa a ser considerada a variável independente (MediaMA) e a média dos itens da escala MSP como variável dependente (MediaMSP).

Pela inspeção visual do gráfico de dispersão, Figura 12, a reta apresenta uma tendência crescente (declive positivo), pelo que se considera que existe uma correlação linear positiva.

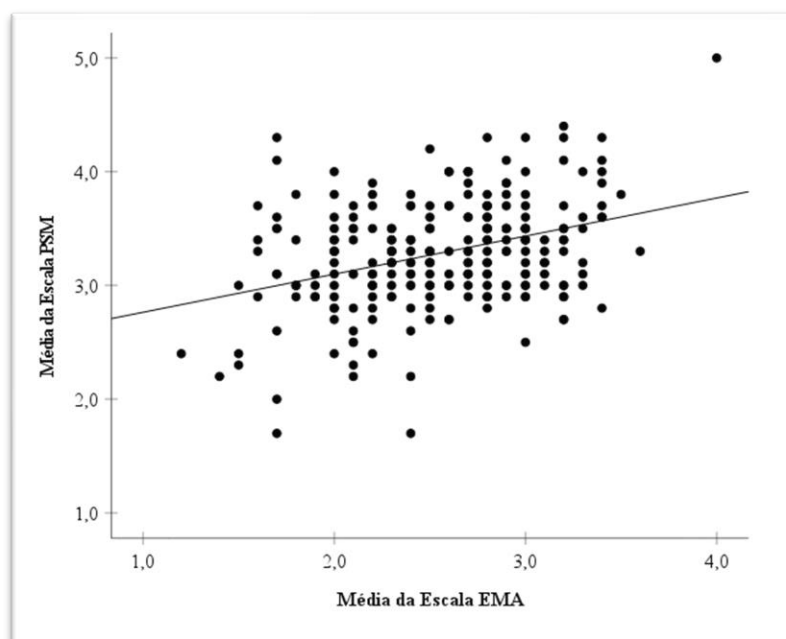


Figura 12 - Gráfico de Dispersão - Hipótese 1

Após estimação dos coeficientes do modelo, a equação da reta de previsão, que resulta da Figura anterior, é dada por:

$$\widehat{MediaPSM} = 2,429 + 0,335 * MediaMA$$

Tabela 27 – Coeficientes – Hipótese 1

Modelo	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.		
	B	Erro Padrão	Beta				
1	(Constante)	2,429	,145		16,738	<,001	
	Média da Escala MA	,335	,056		,356	5,982	<,001

a. Variável Dependente: Média da Escala MSP

O coeficiente de determinação R^2 , que permite avaliar a qualidade do ajustamento do modelo, é igual a 0,127, ou seja, apenas 12,7% da variabilidade da motivação MSP é explicada pela MA, o que permite considerar que a qualidade do ajustamento é fraca. No entanto, o modelo é significativo, uma vez que, o valor-p associado ao coeficiente $\beta_1 = 0,335$ (declive da reta), para a variável MediaMA, é inferior a 0,001, que por sua vez é inferior ao nível de significância de 5%.

Sobre os pressupostos do modelo de regressão linear, nomeadamente, o pressuposto da normalidade dos resíduos através do histograma dos resíduos (Figura 13) verifica-se que o ajustamento das barras à curva da distribuição normal é razoável.

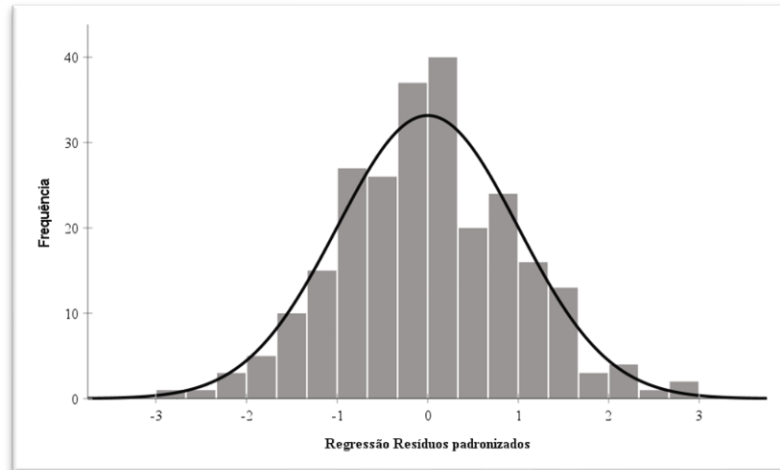


Figura 13 - Histograma de Resíduos – Hipótese 1

Em relação ao pressuposto da homocedasticidade, utilizou-se o gráfico dos resíduos o que permitiu concluir (Figura 14) que estes apresentam uma média aproximadamente nula e de uma forma geral uma variância praticamente constante, uma vez que os resíduos, se distribuem de forma aleatória em torno do eixo dos xx .

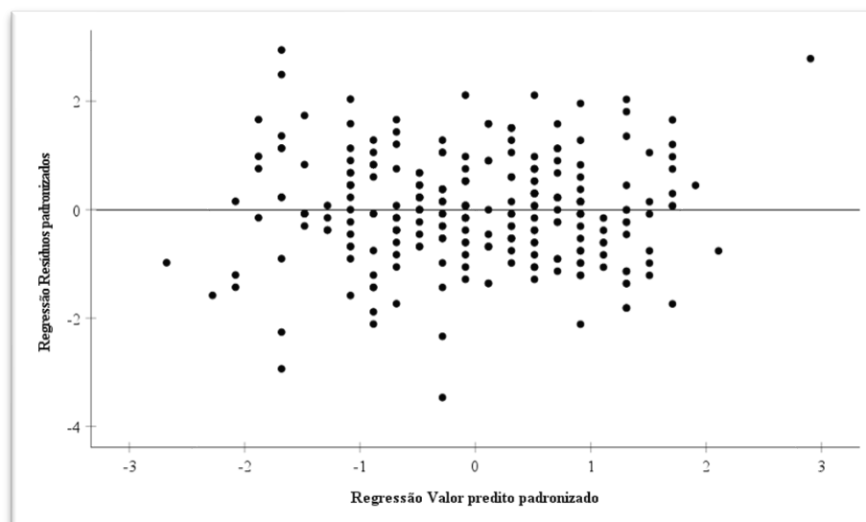


Figura 14 - Gráfico de Resíduos - Hipótese 1

Como os dois pressupostos estão verificados podemos concluir que o modelo é significativo. Portanto, a hipótese 1 corroborada a motivação académica (MA) tem um impacto/efeito positivo na motivação para o serviço público (MSP).

Hipótese 2: A motivação acadêmica tem efeito na empregabilidade percebida.

Através do modelo de regressão linear simples, considerando a média dos itens da escala MA como a variável independente (MediaMA) e a média dos itens da escala EP como variável dependente (MediaEP), foi possível identificar visualmente, através da Figura 15, que a reta apresenta uma tendência crescente, ainda que pouco expressiva, considerando-se por isso, que existe uma correlação linear positiva.

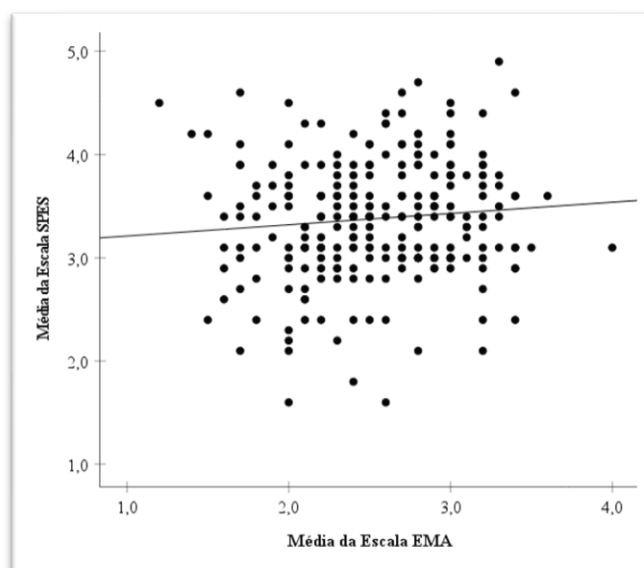


Figura 15 - Gráfico de Dispersão – Hipótese 2

Atendendo à determinação dos coeficientes do modelo, a equação da reta de previsão resultante da Tabela 28, é dada por:

$$\widehat{MediaSPES} = 3,103 + 0,109 * MediaMA$$

Tabela 28 – Coeficientes – Hipótese 2

Modelo	Coeficientes não padronizados		Coeficientes padronizados	t	Sig.		
	B	Erro Padrão	Beta				
1	(Constante)	3,103	,189		16,397	<,001	
	Média da Escala MA	,109	,073		,095	1,493	,137

a. Variável Dependente: Média da Escala EP

O coeficiente de determinação do modelo, R^2 , da presente hipótese, é igual a 0,009, ou seja, apenas 0,9% da variabilidade da EP é explicada pela motivação MA, o que permite concluir que o ajustamento é de péssima qualidade. Aliás o modelo não é significativo, uma vez que o valor-p associado ao coeficiente $\beta_1 = 0,109$, para a variável MediaMA, é igual a 0,137, o qual é superior ao nível de significância de 5%, e como tal conclui-se que, a motivação académica (MA), não tem impacto relevante na empregabilidade percebida (EP).

Relativamente aos resultados das duas hipóteses de investigação, pode efetuar-se um resumo apresentado na Tabela 29:

Tabela 29 – Resumo de Resultados de Hipóteses

Hipótese	Variável Independente	Variável Dependente	Resultado
H₁	MA	MSP	Corroborada
H₂	MA	EP	Não Corroborada

5. Discussão e Considerações Finais

Com o intuito de compreender de forma objetiva e contribuir para o entendimento dos fatores motivadores dos estudantes do ensino superior português na área da administração pública, bem como a empregabilidade percebida destes relativamente a uma carreira no setor público, foi realizado este estudo.

Com base nos resultados, destaca-se que o fator com maior intensidade a nível de motivação académica é a motivação extrínseca por regulação integrada, a forma mais autónoma da motivação extrínseca e que envolve valorização pessoal e intenção de alcançar algo com o desenvolvimento de determinada atividade (Ribeiro *et al.*, 2019), seguindo-se com a mesma intensidade as recompensas extrínsecas por regulação introjetada - influência de experiências anteriores, pela pressão interna, culpa, ansiedade e a busca por reconhecimento social (Guimarães & Bzuneck, 2008) - e recompensas intrínsecas – para o saber, para a realização e para experiências estimulantes (Campos & Ramos, 2011) - o que faz com que seja possível identificar estes fatores como os que motivam os estudantes da área da administração pública no ensino superior português.

Recentemente, no estudo realizado por DeRiviere *et al.* (2021), tendo por base outros estudos sobre o tema, concluíram que, no caso específico dos alunos *millennials* canadenses que decidem fazer um mestrado em Administração Pública, estes são motivados por recompensas intrínsecas, onde sentem que realmente têm vocação pessoal para o serviço público, e recompensas extrínsecas, onde ambicionam crescer e evoluir profissionalmente. No mesmo sentido e atendendo a um estudo realizado por Ramos (2013), concluiu-se que os resultados apontaram fatores intrínsecos para o saber como principal razão de motivação, ou seja, os alunos vão estudar para o ensino superior pelo prazer e satisfação que provêm do aprender, explorar ou entender. Verificaram ainda, razões relacionadas com a motivação extrínseca, inerente a alguma pressão exterior.

Em relação à motivação para o serviço público, os resultados destacam 5 fatores principais, como o Autossacrifício (SS), Dever Cívico (CD), Justiça Social (SJ), Egoísmo Social (SR) e Cinismo Social (SC), tal como Fonseca *et al.* (2020). No estudo de Fonseca *et al.* (2020) referem que, designaram a dimensão de Cinismo Social com o intuito de expressar a “descrença em relação aos outros, às suas intenções e interesses, manifestada numa auto

incongruência em relação à sociedade” (p.196), contudo alertaram para a composição desta dimensão. Neste presente estudo conclui-se que a dimensão Cinismo Social é válida para a MSP, ainda que não sendo o fator que mais contribui para a motivação dos estudantes para o serviço público, pois, tal como em Fonseca *et al.* (2020), a dimensão Justiça Social, foi a que apresentou maior intensidade, que demonstra o interesse por parte dos estudantes do ensino superior português, em tornar a sociedade mais justa, fazer sacrifícios pessoais em prol desta, lutando pelos direitos dos outros. Fonseca *et al.* (2020), destacaram também a dimensão Egoísmo Social, que apresentou menor intensidade, e que segundo os autores consiste numa característica que não deve estar presente na MSP. Na presente investigação, esta dimensão foi também a que apresentou menor intensidade.

Einolf (2016), com base nas cartas de candidatura no *Master of Public Service*, no Canadá, concluíram que, um grande número de participantes alegou experiências pessoais como catalisadores do seu interesse na prossecução de carreira pública, sendo que alguns deles detalharam as referidas experiências pessoais. A maior parte dos estudantes sugeriu uma forte motivação intrínseca ao referirem e demonstrarem um sentimento de profunda convicção pessoal para a busca de uma determinada vocação, focados em servir os outros e pelo interesse dos outros. A compaixão, as experiências onde testemunharam a desvantagem/dificuldades das pessoas, experiências no seio familiar que induziram ao desejo em desenvolver políticas públicas relacionadas com pessoas com deficiências e necessidades especiais, e imigração, bem como a realização de estágios profissionais, foram os catalisadores apontados como as causas do interesse pelo serviço público. Determinados estudantes, incluíram ainda os benefícios e recompensas, as oportunidades de carreira, a reforma antecipada associados ao trabalho no setor público. Segundo Breugh *et al.* (2018) a dimensão Compaixão refere-se aos motivos efetivos ou à obrigação de ajudar os outros, enquanto a dimensão Autossacrifício representa valores altruístas ou pró-sociais, contudo entendem que, em ambos os casos, a MSP provém da empatia de uma pessoa ou da convicção da sua importância social.

Quanto à empregabilidade percebida, que avaliar a perceção dos estudantes, atendendo às suas competências e capacidade para manter ou obter determinada atividade profissional, determinada carreira, nas suas 4 dimensões: a Reputação da Universidade, a Área de Formação, o Mercado de Trabalho, e as Competências Pessoais, verificou-se no presente estudo que a dimensão Mercado de Trabalho tem grande peso para explicar a

empregabilidade percebida pelos estudantes da área da administração pública, que se preocupam maioritariamente com as competências e aptidões procuradas pelos empregadores, na confiança destes em serem bem sucedidos nas entrevistas de recrutamento e terem um currículo razoavelmente relevante para conseguirem qualquer emprego.

Num estudo realizado pela Fundação José Neves, Cristo e Pereira (2021), sobre a continuidade dos estudos depois da escolaridade obrigatória, apontam para a importância da escolha da instituição onde se estuda, referindo que, o mesmo curso pode ser organizado de diferentes maneiras dependendo da instituição, pela inclusão em introduzir conteúdos disciplinares e práticas pedagógicas inovadoras o que oferece vantagens diferentes. Como exemplo, um caso britânico, em que a satisfação dos alunos e a sua visão quanto à empregabilidade/salários, apontam como os indicadores mais valorizados, a qualidade das instituições, desde a sua reputação aos indicadores de qualidade. Contudo, e relativamente a um caso sérvio, o indicador mais valorizado é a possibilidade de obtenção de emprego após a conclusão do curso, seguindo-se a reputação relativamente ao curso superior, e a reputação dessa qualificação num contexto internacional. Em relação a Portugal, e aos jovens portugueses, esta investigação chegou a duas conclusões onde se observa uma abordagem racional na escolha da instituição de ensino, desde o seu prestígio, localização, empregabilidades e os espaços de lazer existentes na área geográfica da instituição do ensino superior, e uma abordagem socioemocional e intuitiva relativamente ao curso a frequentar.

No que concerne às relações testadas neste estudo, a relação entre motivação académica e motivação para o serviço público foi corroborada. No mesmo sentido, Kim (2020), ainda que o objetivo fosse analisar a MSP através de estudantes do ensino secundário, concluiu que a educação tem um efeito positivo com a MSP. Também no estudo desenvolvido de Huang (2021), que tinha como principal objetivo investigar a influência da motivação dos estudantes universitários taiwaneses para o serviço público ao longo do tempo, concluíram que, a motivação dos estudantes para o serviço público tende a mudar durante os anos de faculdade, e que o ensino na área da administração pública pode ter pouco impacto na MSP dos estudantes, na medida em que a formação baseada na competência e na prática reduzem o entusiasmo destes por um ideal de serviço, contudo, acredita que exista outros fatores que reduzem o interesse dos estudantes pelo serviço público, apontando a educação no geral e não a área específica de formação.

Foi ainda possível concluir que a motivação académica não tem impacto relevante na empregabilidade percebida. Ao contrário do defendido no estudo dos autores Fragoso *et al.* (2019), em que a instituição de ensino está significativamente relacionada com a empregabilidade, e que o ensino superior é o melhor espaço para desenvolver a empregabilidade, no presente estudo, tal não se revelou, pelo menos, na área específica da Administração Pública. Também acredita Bozgeyikli *et al.* (2022), que por vezes estar academicamente motivado não significa que as competências sejam suficientes para a perceção da empregabilidade, pois afirma que o lado negro desta última sugere que os indivíduos podem não conseguir um emprego apesar de serem competentes e qualificados para o cargo.

Räty *et al.* (2020), num estudo realizado com objetivo de examinar as perceções dos estudantes académicos finlandeses sobre a sua empregabilidade e a forma como essa perceção se relacionam com a vida profissionais destes, constataram que, independentemente da área de estudos, a perceção entre a formação académica e a vida profissional está associada à perceção de empregabilidade. Afirmam que os alunos tendem a perceber as suas competências a nível de trabalho após a conclusão dos ciclos de ensino superior, acreditando também ser possível conseguir um emprego após o diploma, que as competências adquiridas são as necessárias e procuradas pelos empregadores e que se sentem confiantes no sucesso em entrevistas de emprego, contudo, uma grande parte dos estudantes sente insegurança considerável no que respeita as suas expectativas de empregabilidade, e tendo em conta as diversidades e opiniões divergentes, os autores concluíram não ser possível fazer uma generalização sobre o otimismo de empregabilidade dos estudantes universitários. Acreditam ainda que numa fase inicial, ou seja, no primeiro ano de acesso ao ensino superior, as perspetivas percebidas positivamente pelos estudantes devem-se à elevada autoconfiança e motivação decorrentes da aprovação nos exames de admissão a este tipo de ensino, o que influencia a visão dos estudantes mais jovens que indicam expectativas mais positivas sobre o mercado de trabalho no futuro, o que explica esta situação, é a relação existente na necessidade de os estudantes acreditarem que os seus estudos não serão um investimento desperdiçado. Verificaram ainda que, na fase final dos estudos de ensino superior, a incerteza predomina.

6. Conclusão

A motivação é um tema bastante discutido em diversas áreas e em diversas situações, e são vários os conceitos sobre esta, o que torna difícil chegar a apenas uma definição. Contudo, acredita-se que a motivação é fundamental para a eficácia do processo de ensino, desde a entrada no ensino, à permanência no mesmo, e até mesmo para a conclusão da licenciatura/mestrado, ou doutoramento.

Além disso, e tal como foi possível concluir no presente estudo, a motivação não é só importante na vida académica, tem também um impacto na carreira no serviço público e para o sucesso da mesma. Neste sentido, foram obtidas as respostas às hipóteses propostas inicialmente, através de um conjunto de análises estatísticas, que nos permitiu concluir que motivação académica, para o serviço público e empregabilidade têm uma relação entre si. A motivação académica tem um efeito positivo na motivação para o serviço público, contudo, não tem um efeito relevante na empregabilidade percebida.

Para concluir, o presente estudo procurou compreender e analisar os fatores motivadores dos estudantes do ensino superior português que estudam na área da administração pública, bem como a empregabilidade percebida destes relativamente a uma carreira no setor público. Neste sentido, identifica-se que, para os estudantes do ensino superior que estudam na área da administração pública, estes são motivados a nível académico, principalmente pela valorização pessoal com intuito de alcançar determinado objetivo, tendo em conta experiências anteriores, e recompensas intrínsecas, que se entende como tudo o que advém do próprio sujeito, que depende deste, da sua dedicação e competência.

Para o serviço público, na visão dos estudantes de ensino superior, os fatores que mais contribuem para a motivação destes, atende à justiça social, estão interessados em contribuir para a mudança pública, para defender causas e em se envolver em processos de políticas públicas. A nível da empregabilidade confirma-se que o mercado de trabalho é o que mais preocupa os estudantes, é o que maior peso tem nas suas tomadas de decisões, relativamente aos seus percursos académicos, ainda sim, estão confiantes das capacidades pessoais e intelectuais.

Em suma, e tendo em conta todo o presente estudo, pretende contribuir-se para o aprofundar e debate dos temas estudados. Neste sentido, espera-se que esta dissertação incentive mais investigação e que se contribua cada vez mais para o desenvolvimento dos temas por serem interessantes e merecerem destaque.

6.1. Limitações do Estudo

No presente estudo foi utilizada a técnica de amostragem não probabilística, “bola de neve”, on-line, com o objetivo de alcançar o maior número de estudantes da área da administração pública por instituição de ensino e assim obter uma maior representatividade. Contudo, e também pelo facto de o questionário ter sido online, o controle sob as condições em que os estudantes responderam ao mesmo são desconhecidas, o que pode ser uma limitação.

Outra limitação prende-se com o facto de inexistência de respostas por parte de todas as instituições de ensino e regiões, o que pode comprometer a sua representatividade a nível nacional, quanto à área de formação e a nível cultural e geográfico. É ainda apontado como limitação, o tipo de estudo observacional de natureza transversal, ou seja, os dados foram recolhidos num único momento, sendo que existem outras opções metodológicas com forte robustez como o caso de um estudo longitudinal.

6.2. Sugestões para Investigações Futuras

De modo a contornar as limitações do presente estudo pode, em investigações futuras, utilizar-se uma metodologia longitudinal em vários momentos, de forma a recolher um maior número de respostas e ao longo do tempo. Dever-se-ia ainda, incluir estudantes de outras áreas de formação e de outros contextos culturais. Adicionalmente, outras abordagens estatísticas podem ser utilizadas tais como modelos de equações estruturais e análises a constructos de segunda ordem.

Referências

- Almeida, L. S., Guisande, M. A., Soares, A. P., & Saavedra, L. (2006). Acesso e sucesso no Ensino Superior em Portugal: Questões de género, origem sócio-cultural e percurso académico dos alunos. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19, 507-514. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722006000300020>.
- Alves, M. G. (2009). Ensino Superior, Trabalho e Emprego na Actual Sociedade de Risco: Um olhar sobre o caso de mestres e doutores. *CIES-RN - Artigos em revistas científicas nacionais com arbitragem científica*, 59, 107-124. <http://hdl.handle.net/10071/1618>.
- Azevedo, Â. S., & Faria, L. (2006). Motivação, sucesso e transição para o ensino superior. *Psicologia*, 20(2), 69-93. <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v20i2.389>.
- Bozgeyikli, H., Görgülü, Z., & Boğazlıyan, E. E. (2022). Is motivation towards university sufficient? The three-way interaction among gender, socioeconomic status, and academic motivation on perceived employability. *Higher Education Research & Development*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/07294360.2022.2128076>
- Breaugh, J., Ritz, A., & Alfes, K. (2018). Work motivation and public service motivation: disentangling varieties of motivation and job satisfaction. *Public Management Review*, 20(10), 1423-1443. <https://doi.org/10.1080/14719037.2017.1400580>
- Campos, E., & Ramos, S. (2011). A Motivação dos Estudantes no Ensino Superior: Um Estudo Comparativo. *Interações: Sociedade e as novas modernidades*, 11(21). <https://www.interacoes-ismt.com/index.php/revista/article/view/324>
- Campos, K. C. D. L., Vieira, V. F., Camargo, A. P. D., Schegushevski, A., Tavares, F. T., Piovezan, N. M., & Alkschbirs, S. R. (2008). Empregabilidade e competências: uma análise de universitários sob a ótica de gestores de recursos humanos. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 8(2), 159-183. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-66572008000200009
- Capone, V., Marino, L., & Park, M. S. A. (2021). Perceived employability, academic commitment, and competency of university students during the COVID-19

- Pandemic: An exploratory study of student well-being. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.788387>
- Cristo, A. H., e Pereira, I. (2021). *Guia para jovens e pais: como escolher o que estudar?*. Fundação José Neves. https://s3.eu-west-2.amazonaws.com/uploads7e3k-k3/48133/guia_para_jovens_e_pais.e4c5bff95201.pdf
- Cunha, S. M., & Carrilho, D. M. (2005). O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento académico. *Psicologia escolar e educacional*, 9(2), 215-224. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572005000200004>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1985). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being self-determination theory. *American Psychologist*, Ryan. https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf
- DeRiviere, L., Wranik, W. D., & Grace, J. (2021). Gender and public sector careers: The motivations of Master of Public Administration students. *Canadian Public Administration*, 64(3), 360-388. <https://doi.org/10.1111/capa.12427>
- Direção-Geral da Administração e do Emprego Público. (2022-11-15). *Síntese estatística do emprego público (SIEP)*. DGAEP. <https://www.dgaep.gov.pt/index.cfm?OBJID=ECA5D4CB-42B8-4692-A96C-8AAD63010A54>
- Direção-Geral do Ensino Superior. (2021-08-21). *Número de candidatos ao ensino superior volta a crescer e atinge novo máximo de cerca de 64 mil*. DGES. <https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/numero-de-candidatos-ao-ensino-superior-volta-crescer-e-atinge-novo-maximo-de-cerca-de-64-mil>
- Einolf, C. (2016). Millennials and Public Service Motivation: Findings from a survey of marter's degree students. *Public Administration Quarterly*, 40(3), 429-457. <http://www.jstor.org/stable/24772878>
- Ergün, M., & Şeşen, H. (2021). A Comprehensive study on university students' perceived employability: Comparative effects of Personal and Contextual Factors. *SAGE Open*, 11(3). <https://doi.org/10.1177/21582440211036105>

- Ferreira, J. B., Machado, M. D. L., & Gouveia, O. (2012). A (in) satisfação dos académicos no ensino superior. *Educação, Sociedade & Culturas*, 37, 129-139. https://fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC37_J_Brites_M_Machado_O_Gouveia.pdf
- Fonseca, J. M. R., Nascimento, J. L. R. P., & Dias, D. (2020). Estudo Preliminar de Adaptação do Modelo de Motivação para o Serviço Público de Perry (1996) para o Contexto Português. *Centro de Administração e Políticas Públicas*, 6(1), 183–210. <https://doi.org/10.33167/2184-0644.CPP2020.VVIN1/pp.183-210>
- Fragoso, A., Valadas, S. T., & Paulos, L. (2019). Ensino superior e empregabilidade: perceções de estudantes e graduados, empregadores e académicos. *Educação & Sociedade*, 40. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019186612>
- Fundação José Neves. (2021-09-17). *2020 aumentou o risco de desemprego dos recém-diplomados do ensino superior*. Brighter Future Fundação José Neves. <https://brighterfuture.joseneves.org/insight/2020-aumentou-o-risco-de-desemprego-dos-re-cem-diplomados-do-ensino-superior>
- Gamboa, V., Rothwell, A., Monarca, M. A. D. J., & Gomes, J. F. R. (2022). Validação da Self-Perceived Employability Scale em estudantes universitários portugueses e a sua relevância na procura de emprego. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 9(1), 97-116. <https://doi.org/10.17979/reipe.2022.9-.1.9014>
- Gomes, J., Gamboa, V., & Paixão, O. (2019). Intenções de procura de emprego no ensino superior: Empregabilidade percebida e autoeficácia. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 20(2), 85-94. <http://dx.doi.org/10.26707/19847270/2-019v20n2p85>
- Guimarães, S. É. R. (2008). Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. *Ciências & Cognição*, 13(1), 101-113. <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/682>
- Hair, Black, Babin, Anderson, Tatham (2009). *Análise Multivariada de Dados*. 6ª Edição, Porto Alegre, Bookman Companhia Editora Ltda.

- Huang, W. L. (2022). Changes in public service motivation: Can public administration education help cultivate it?. *International Review of Administrative Sciences*, 88(4), 1176-1191. <https://doi.org/10.1177/00208523211024334>
- Kim, S. (2021). Education and public service motivation: A longitudinal study of high school graduates. *Public Administration Review*, 81(2), 260-272. <https://doi.org/10.1111/puar.13262>
- Kim, S., & Vandenabeele, W. (2010). A strategy for building public service motivation research internationally. *Public administration review*, 70(5), 701-709. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6210.2010.02198.x>
- Ladeira, M. R. M., Oliveira, M. C. D., Melo-Silva, L. L., & Taveira, M. D. C. (2019). Adaptabilidade de carreira e empregabilidade na transição universidade-trabalho: Mediação das respostas adaptativas. *Psico-USF*, 24(3), 583-595. <https://doi.org/10.1590/1413-82712019240314>
- Lei n.º 35/2014, de 20 de junho, Assembleia da República. Lei Geral do Trabalho em Funções Públicas. (2014). Diário da República n.º 117/2014, Série I de 2014-06-20. <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/35-2014-25676932>
- Lira, M., e Silva, V. P. G. (2015). Motivação intrínseca vs. motivação extrínseca: A aplicação da Escala WPI no contexto do setor público português. *Revista de Gestão, Finanças e Contabilidade*, 5(4), 171-195. <https://www.revistas.uneb.br/index.php/financ/article/view/1126/1255>
- Marôco, J. (2021). *Análise Estatística com o SPSS Statistic*. 8.ª ed. ReportNumber, 469-527.
- Matos, D. A. S., Rodrigues, E. C. (2019). Análise Fatorial. *Escola Nacional de Administração Pública* (Enap). <http://repositorio.enap.gov.br/handle/1/4790>
- Nishimura, A. Z., Moreira, A., Sousa, M. J., & Au-Yong-Oliveira, M. (2021). Weaknesses in motivation and in establishing a meritocratic system: A portrait of the Portuguese public administration. *Administrative Sciences*, 11(3), 87. <https://doi.org/10.3390/admsci11030087>

- Oliveira, Ê. S. (2017). Motivação no ensino superior: estratégias e desafios. *Revista Contexto & Educação*, 32(101), 212-232. <https://doi.org/10.21527/21791309.2017.101.212-232>
- Oliveira, J. M., Estivaleta, V. D. F. B., Parcianello, J. A., Pissutti, M., & Malheiros, M. B. (2021). Motivação do Serviço Público: desvelando o tema sob a égide da produção científica internacional. *Desenvolve Revista de Gestão do Unilasalle*, 10(1), 01-23. <http://dx.doi.org/10.18316/desenv.v10i1.6693>
- Paulo, H., Fernandes, P. O., & Pais, L. S. (2018). O Ensino Superior e empregabilidade no mercado de trabalho. In TMS Conference (pp. 171-192). *Universidade do Algarve*. <http://hdl.handle.net/10198/21787>
- Perry, J. L. (1996). Measuring public service motivation: An assessment of construct reliability and validity. *Journal of public administration research and theory*, 6(1), 5-22. <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.jpart.a024303>
- Perry, J. L., & Wise, L. R (1990). As bases motivacionais do serviço público. *Revisão da administração pública*, 367-373.
- Pestana, H., Gageiro, J. (2008). *Análise de Dados para Ciências Sociais - A complementaridade do SPSS*, 5ª edição revista e corrigida. Lisboa, Edições Sílabo, p. 527-528.
- Pordata. (2022-09-28). *Emprego nas Administrações Públicas: Central, Regional, Local e Fundos da Segurança Social*. Fundação Francisco Manuel dos Santos. <https://www.pordata.pt/portugal/emprego+nas+administracoes+publicas+central++regional++local+e+fundos+da+seguranca+social-497>
- Qenani, E., MacDougall, N., & Sexton, C. (2014). An empirical study of self-perceived employability: Improving the prospects for student employment success in an uncertain environment. *Active Learning in Higher Education*, 15(3), 199-213. <https://doi.org/10.1177/1469787414544875>
- Quinlan, K. M., & Renninger, K. A. (2022). Rethinking employability: how students build on interest in a subject to plan a career. *Higher Education*, 84(4), 863-883.

- Ramos, S. I. V. (2013). Motivação académica dos alunos do ensino superior. *Psicologia*, 1, 15. <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0677.pdf>
- Räty, H., Hytti, U., Kasanen, K., Komulainen, K., Siivonen, P., & Kozlinska, I. (2020). Perceived employability and ability self among Finnish university students. *European Journal of Psychology of Education*, 35, 975-993. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10212-019-00451-7>
- Ribeiro, M. F., Saraiva, V., Pereira, P., & Ribeiro, C. (2019). Escala de Motivação Académica: validação no ensino superior público português. *Revista de Administração Contemporânea*, 23(3), 288-310. <https://doi.org/10.1590/1982-7849rac2019180190>
- Ritz, A., Neumann, O., & Vandenabeele, W. (2016). Motivation in the public sector. *The Routledge handbook of global public policy and administration*, 346-359. https://www.researchgate.net/profile/Oliver-Neumann-4/publication/309740606-_Motivation_in_the_Public_Sector/links/58249e8c08ae61258e427f59/Motivation-in-the-Public-Sector.pdf
- Rocha, J. A. O. (2021). Motivação. In J. A. O. R. *Gestão de Recursos Humanos e Direito da Função Pública*. Coimbra: Almedina. (pp.125-138).
- Rothwell, A., Jewell, S., & Hardie, M. (2009). Self-perceived employability: Investigating the responses of post-graduate students. *Journal of vocational behavior*, 75(2), 152-161. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.05.002>
- Santinha, G., Carvalho, T., Forte, T., Fernandes, A., & Tavares, J. (2021). Profiling public sector choice: Perceptions and motivational determinants at the pre-entry level. *Sustainability*, 13(3), 1272. <https://doi.org/10.3390/su13031272>
- Silva, T. L. F., Mascarenhas, I. P., Medeiros, C. P., & Sousa, E. C. (2014). A motivação no ensino superior: um estudo com alunos dos cursos de Administração e Direito. *Revista Gestão em Análise*, 3(1/2), 104-113. <https://doi.org/10.12662/2359-618xregea.v3i1/2.p104-113.2014>
- Tavares, A. (2019). *Administração pública portuguesa*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Tymon, A. (2013). The student perspective on employability. *Studies in higher education*, 38(6), 841-856. <https://dx.doi.org/10.1080/03075079.2011.604408>

Anexos

Anexo A – Questionário da Investigação

Questionário

Fatores De Motivação dos Estudantes Do Ensino Superior na Área da Administração Pública

O meu nome é Fernanda Pomposo, tenho 22 anos, e sou aluna do Mestrado em Administração Pública, da Escola Superior de Tecnologia e Gestão do Instituto Politécnico de Leiria. A minha dissertação de mestrado, tem como tema estudar os Fatores De Motivação dos Estudantes Do Ensino Superior na Área da Administração Pública, e é realizada sob orientação da Professora Tânia Marques e coorientação do Professor Fernando Sebastião, ambos docentes da Escola Superior de Tecnologia e Gestão do Instituto Politécnico de Leiria.

Solicito a sua colaboração voluntária e sincera no preenchimento deste questionário, sendo garantido o anonimato e a confidencialidade das respostas, também é importante realçar que estas se destinam única e exclusivamente a tratamento estatístico para fins científicos e académicos, não sendo disponibilizadas nem sujeitas a custos ou investimentos de terceiros, não se antevendo riscos para quem participa.

Para poder participar no estudo, deverá ter 18 ou mais anos (excecionalmente com 17 anos e matriculado(a) no 1º ano de licenciatura), e estudar na área da Administração Pública, em licenciatura, mestrado ou doutoramento. Este questionário tem ainda como tempo previsto de resposta 10 a 15 minutos.

Agradeço, desde já, a sua participação, estando disponível para qualquer dúvida ou questão, que surja com o preenchimento do questionário, bem como, se quiser conhecer os resultados do estudo, através do endereço de correio eletrónico 2210455@my.ipleiria.pt.

Se a qualquer momento desejar interromper a sua participação, basta sair desta ligação.

Obrigada pela sua participação!

Parte 1 - Dados Sociodemográficos

1. Aceita participar no estudo?
 - a) Sim
 - b) Não (Em caso de resposta negativa, o questionário termina e surge o agradecimento.)

2. Tem mais de 18 anos e/ou 17 anos matriculado no 1º ano?
 - a) Sim
 - b) Não (Em caso de resposta negativa, o questionário termina e surge o agradecimento.)

3. Estuda no Ensino Superior, em licenciatura, mestrado ou doutoramento?
 - a) Sim
 - b) Não (Em caso de resposta negativa, o questionário termina e surge o agradecimento.)

4. Estuda na área de Administração Pública?
 - a) Sim
 - b) Não (Em caso de resposta negativa, o questionário termina e surge o agradecimento.)

5. Qual a sua idade?
_____ (resposta aberta)

6. Qual o seu género?
 - a) Feminino
 - b) Masculino
 - c) Outra: _____

7. Qual a sua nacionalidade?
 - a) Português/Portuguesa
 - b) Outra: _____

8. Qual é o concelho onde reside atualmente?

_____ (resposta curta)

9. Qual o seu estado civil?

- a) Solteiro
- b) Casado
- c) Divorciado
- d) Viúvo

10. Que modalidade de ensino secundário frequentou?

- a) Profissional
- b) Regular
- c) Outro: _____

11. Que ciclo de estudos frequenta?

- a) Licenciatura
- b) Mestrado
- c) Doutoramento

12. Em que instituição estuda?

- a) Universidade de Aveiro
- b) Universidade de Lisboa - Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas
- c) Universidade do Minho
- d) Instituto Politécnico de Leiria - Escola Superior de Tecnologia e Gestão
- e) Universidade de Coimbra - Faculdade de Direito
- f) Outra: _____

13. É trabalhador-estudante?

- a) Sim
- b) Não

14. Já se encontra a trabalhar na área de estudos?

- a) Sim
- b) Não

15. O que pretende com a conclusão do curso?

(Assinale 3 fatores que mais se identificam com a sua situação)

- a) Subir de posto de trabalho
- b) Subir na tabela salarial
- c) Preparar-me melhor para a carreira que escolhi
- d) Concorrer a Concurso Público
- e) Obter um emprego de prestígio no futuro
- f) Seguir a carreira dos meus pais
- g) Outra: _____

Parte 2

Como classifica cada uma das seguintes afirmações, segundo a escala:

1 - "Discordo totalmente", 2 - "Discordo", 3 - "Não concordo nem discordo", 4 - "Concordo", 5 - "Concordo totalmente".

	1	2	3	4	5
1. Sinceramente, não sei porque venho à universidade.					
2. Venho à universidade porque a frequência deve ser obrigatória.					
3. Venho à universidade para não receber faltas.					
4. Pelo prazer que tenho quando me envolvo em debates com professores interessantes.					
5. Venho à universidade para provar a mim mesmo que sou capaz de terminar o curso.					
6. Venho à universidade para não ficar em casa.					
7. Sinto que estou a perder o meu tempo na universidade.					
8. Venho porque é isso que esperam de mim.					
9. Eu já tive boas razões para ir à universidade, mas, atualmente, tenho dúvidas sobre continuar.					
10. Para mostrar a mim mesmo que sou uma pessoa inteligente.					
11. Venho à universidade porque a presença é obrigatória.					
12. Porque a educação é um privilégio.					
13. Eu não percebo porque deva ir à universidade.					
14. Venho à universidade para conseguir o certificado de conclusão.					
15. Venho à universidade porque quando sou bem-sucedido sinto-me importante.					
16. Eu não sei, nem percebo o que estou a fazer na universidade.					
17. Porque para mim a universidade é um prazer.					
18. Porque o acesso ao conhecimento dá-se na universidade.					
19. Eu não percebo que diferença faz vir à universidade.					
20. Porque quero mostrar a mim mesmo que posso ser bem-sucedido nos estudos.					
21. Porque gosto muito de vir à universidade.					
22. Porque considero que o registo das presenças é necessário para a aprendizagem.					
23. Quero evitar que as pessoas me vejam como um aluno desleixado.					
24. Venho à universidade porque a frequência das aulas é obrigatória.					
25. Caso a frequência não fosse obrigatória poucos alunos assistiriam às aulas.					
26. Porque estudar amplia horizontes.					
27. Venho à universidade porque foi isso que escolhi para mim.					
28. Venho à universidade porque enquanto estiver a estudar não preciso de trabalhar.					
29. Os meus amigos são o principal motivo pelo qual venho à universidade.					

Parte 3

Como classifica cada uma das seguintes afirmações, segundo a escala:

1 - "Discordo totalmente", 2 - "Discordo", 3 - "Não concordo nem discordo", 4 - "Concordo", 5 - "Concordo totalmente".

	1	2	3	4	5
1. Para mim, poder fazer a diferença na sociedade, é mais importante do que as realizações pessoais.					
2. Estou preparado para fazer sacrifícios, pelo bem da sociedade.					
3. Eu sou uma daquelas pessoas que arriscariam perdas pessoais, para ajudar alguém.					
4. Sinto que tenho a obrigação de ajudar aqueles que estão a viver com problemas ou estão a passar por uma fase menos boa da sua vida.					
5. Eu acredito que há muitas causas públicas que merecem ser defendidas.					
6. Eu acredito que o dever está à frente dos interesses pessoais.					
7. Eu contribuo voluntariamente para a minha comunidade.					
8. Sinto que tenho a responsabilidade de ajudar a resolver problemas decorrentes das relações entre as pessoas.					
9. Acredito que as pessoas deviam dar mais à sociedade, do que obtêm da mesma.					
10. Para mim, o patriotismo implica promover o bem estar dos outros.					
11. Eu considero o serviço público como um dever cívico.					
12. Para mim, a frase "dever, honra e país", é muito importante pois tem a ver com sentimentos profundos.					
13. Acredito que, quando os funcionários públicos assumem um compromisso de honra para com as suas funções, aceitam obrigações não esperadas de outros cidadãos.					
14. Eu admiro os funcionários públicos que conseguem, a partir de uma boa ideia, propor à tutela uma proposta de lei.					
15. Estou disposto a dedicar toda a minha energia em tornar a sociedade mais justa.					
16. Estou disposto a fazer sacrifícios pessoais, a fim de cumprir as minhas obrigações para com o meu país.					
17. Não tenho medo de lutar pelos direitos dos outros, mesmo que isso signifique que eu seja ridicularizado.					
18. Frequentemente, os acontecimentos do dia a dia lembram-me o quão dependentes somos uns dos outros.					
19. Eu raramente penso no bem estar das pessoas que não conheço pessoalmente.					
20. Raramente me emociono com a situação dos mais desfavorecidos.					
21. É difícil para mim ter um grande interesse, com o que se passa na minha própria comunidade.					
22. Ter sucesso financeiro é definitivamente mais importante para mim, do que realizar ações em prol da sociedade.					
23. As pessoas podem falar sobre o interesse público, mas o que realmente as preocupa são os seus interesses próprios.					
24. Não tenho grande simpatia pelos políticos.					

Parte 4

Como classifica cada uma das seguintes afirmações, segundo a escala:

1 - "Discordo totalmente", 2 - "Discordo", 3 - "Não concordo nem discordo", 4 - "Concordo", 5 - "Concordo totalmente".

	1	2	3	4	5
1. Eu obtenho notas altas nos meus estudos.					
2. Considero o meu trabalho académico como a minha primeira prioridade.					
3. Os empregadores estão muito interessados em empregar diplomados da minha instituição.					
4. O estatuto desta instituição é um ativo importante para mim quando for procurar emprego.					
5. Empregadores procuram especificamente esta instituição, quando pretendem recrutar pessoas da minha área (s) de formação.					
6. A minha instituição tem uma excelente reputação na minha área (s) de estudos /formação.					
7. No meu curso, o número de candidatos é sempre muito superior ao número de vagas disponíveis.					
8. A minha área de estudos / formação goza de um elevado estatuto social.					
9. No mercado de trabalho, existe uma grande procura de profissionais na área em que me estou a preparar.					
10. O meu curso está ligado ao acesso a uma carreira, que geralmente é percebida como altamente desejável.					
11. Hoje em dia, de uma forma geral, há uma forte procura de diplomados com o ensino superior.					
12. Há uma grande abundância de ofertas emprego na área geográfica onde eu estou pensando vir a procurar.					
13. Eu posso muito facilmente saber mais sobre as oportunidades de emprego na minha área de formação.					
14. Tenho as competências e aptidões que os empregadores estão à procura.					
15. Estou confiante de que serei bem-sucedido nas entrevistas para emprego e outros processos de seleção.					
16. Penso que conseguirei qualquer emprego, desde que minhas competências e a minha experiência sejam razoavelmente relevantes.					

O questionário terminou. Obrigada pela sua colaboração!

Anexo B - Parecer Comissão de Ética - IPL**COMISSÃO DE ÉTICA DO POLITÉCNICO DE LEIRIA**

PARECER N.º CE/IPLEIRIA/17/2023

Data: 22/02/2023

Título do estudo – Fatores de Motivação dos Estudantes do Ensino Superior na Área da Administração Pública

Nome do (s) proponente (s): Fernanda Pomposo, Prof.ª Tânia Marques e Prof. Fernando Sebastião

Este estudo tem como objetivo analisar os fatores motivadores que levam os estudantes a escolher a área da administração pública: a) a nível académico, dos estudantes do ensino superior de instituições portuguesas; b) a nível da motivação para o Serviço Público, motivos que levam estudantes a escolher a área da Administração Pública; c) a nível de empregabilidade, a perceção dos estudantes quanto ao seu futuro profissional. -----

Em termos da população alvo do estudo, é referido que a população é constituída por todos os estudantes de instituições do ensino superior português, que tenham como área de estudo a Administração Pública desde Licenciaturas, Mestrados e Doutoramento, sendo a amostra recolhida a partir desta população. São definidos os critérios de inclusão. -----

Em termos metodológicos, será aplicado um inquérito por questionário, formulado na plataforma online do *Google Docs*, divulgado via internet. Nesse questionário, serão usadas escalas já devidamente validadas a nível internacional. -----

A metodologia de disseminação do questionário será feita utilizando as contas pessoais da investigadora, como o *Facebook* e *Instagram*, o envio do mesmo para os *e-mails* institucionais dos coordenadores dos cursos, dos núcleos e associações de estudantes das instituições de ensino superior em Portugal. -----

Referem igualmente que a recolha de dados será também efetuada nos estudantes dos cursos superiores de Administração Pública, dos núcleos e associações de estudantes de diferentes instituições de ensino superior português, como por exemplo, a Universidade de Aveiro, a Universidade de Lisboa - Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, a Universidade do Minho, o Instituto Politécnico de Leiria - Escola Superior de Tecnologia e Gestão, e a Universidade de Coimbra - Faculdade de Direito, através dos coordenadores de curso. -----

Não há indicação do pedido de autorização das referidas instituições para a divulgação do estudo pelos estudantes. -----

A autonomia e voluntariedade dos participantes será assegurada através do preenchimento do consentimento informado, livre e esclarecido antes de terem acesso ao questionário. -----

Atendendo ao exposto, consideramos que se encontram reunidas as condições necessárias para a emissão de um parecer favorável à realização do estudo, realçando-se que este não dispensa a autorização das instituições onde o estudo irá ser efetuado. -----

P'la CE a Presidente

Assinado por: **MARIA DOS ANJOS COELHO**
RODRIGUES DIXE
 Num. de identificação: 05813419



Tabela 30 – Concelho de Residência dos Estudantes Inquiridos

	Número de Estudantes	Percentagem de Estudantes
Águeda	1	0,4
Albergaria-a-Velha	2	0,8
Alcobaça	4	1,6
Alcochete	1	0,4
Alijó	1	0,4
Almada	8	3,3
Almeirim	1	0,4
Amadora	1	0,4
Arcos de Valdevez	1	0,4
Aveiro	16	6,5
Barcelos	1	0,4
Barreiro	1	0,4
Batalha	1	0,4
Bombarral	1	0,4
Braga	5	2,0
Bragança	3	1,2
Caldas da Rainha	2	0,8
Carraceda de Ansiães	1	0,4
Cartaxo	1	0,4
Cascais	5	2,0
Castanheira de Pera	1	0,4
Castelo de Paiva	1	0,4
Distrito de Chaves	2	0,8
residência Coimbra	9	3,7
atual Espinho	1	0,4
(Portugal) Esposende	2	0,8
Fafe	1	0,4
Felgueiras	2	0,8
Funchal	1	0,4
Gavião	1	0,4
Guimarães	2	0,8
Lamego	1	0,4
Leiria	40	16,3
Lisboa	12	4,9
Loures	5	2,0
Macedo de Cavaleiros	1	0,4
Machico	1	0,4
Madalena	1	0,4
Mafra	2	0,8
Maia	1	0,4
Marinha Grande	1	0,4
Mira	1	0,4
Mirandela	7	2,9
Mogadouro	1	0,4
Montemor-o-Novo	1	0,4
Montemor-o-Velho	1	0,4
Nazaré	2	0,8
Odivelas	1	0,4

Oeiras	6	2,4	
Oliveira de Azeméis	1	0,4	
Ourém	3	1,2	
Ovar	2	0,8	
Penedono	1	0,4	
Pombal	7	2,9	
Ponta Delgada	1	0,4	
Porto	3	1,2	
Porto de Mós	4	1,6	
Praia da Vitória	1	0,4	
Reguengos de Monsaraz	2	0,8	
Sabugal	1	0,4	
Santa Maria da Feira	2	0,8	
Santarém	2	0,8	
Santo Tirso	2	0,8	
São João da Pesqueira	1	0,4	
Sátão	1	0,4	
Seixal	4	1,6	
Sesimbra	1	0,4	
Setúbal	1	0,4	
Sintra	7	2,9	
Soure	1	0,4	
Tarouca	1	0,4	
Tomar	1	0,4	
Torre de Moncorvo	2	0,8	
Torres Vedras	1	0,4	
Trofa	1	0,4	
Vagos	2	0,8	
Valpaços	1	0,4	
Velas	1	0,4	
Viana do Castelo	1	0,4	
Vila do Conde	2	0,8	
Vila Flor	2	0,8	
Vila Franca de Xira	3	1,2	
Vila Nova de Famalicão	3	1,2	
Vila Nova de Gaia	1	0,4	
Vila Real	1	0,4	
Vila Verde	1	0,4	
Viseu	4	1,6	
Residência no Estrangeiro (Brasil)	Brasília (Brasil)	1	0,4
	Ceará (Brasil)	1	0,4
	Recife (Brasil)	1	0,4
	São Paulo (Brasil)	1	0,4
	Não Identificaram	4	
	Total	249	100,0

Tabela 31 - Médias das Escalas e Dimensões

Escalas	Dimensões	Média
MA	MERInte	4,05
	MERIntro	3,16
	MI	3,16
	MERIden	2,09
	MERExter	1,97
	DESM	1,58
MSP	SJ	3,69
	CD	3,68
	SS	3,45
	SC	2,97
	SR	1,94
EP	MT	3,68
	CP	3,47
	RU	3,30
	AF	3,17
MA		2,54
MSP		3,32
EP		3,40