Universidade do Minho
Instituto de Educação

Gabriela Ribeiro Pereira

Levantamento de Necessidades de Formação na Unidade de Serviços de Gestão Académica, da Universidade do Minho

abril de 2026

Levantamento de Necessidades de Formação na Unidade de Serviços de Gestão Académica, da Universidade do Minho

Gabriela Ribeiro Pereira

UMinho | 2026

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Gabriela Ribeiro Pereira

Levantamento de Necessidades de Formação na Unidade de Serviços de Gestão Académica, da Universidade do Minho

Relatório de Estágio

Mestrado em Educação

Área de Especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos

Trabalho efetuado sob a orientação do

Professor Doutor Guilherme Rego da Silva

abril de 2026

Direitos de autor e condições de utilização do trabalho por terceiros

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.
Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.
Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações

CC BY-NC-ND

https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

Agradecimentos

Em primeiro lugar, dirijo o meu mais sincero agradecimento ao Professor Doutor Guilherme Rego da Silva, orientador deste trabalho, pela disponibilidade constante, pelas orientações sábias e pela paciência com que acompanhou todo o processo. A sua exigência serena, os conselhos certeiros e a confiança depositada em mim foram fundamentais para que este percurso se concretizasse.

Aos meus pais, expresso uma gratidão imensa por todo o amor, apoio e incentivo incondicional ao longo de cada etapa da minha vida. São o meu alicerce e a minha maior inspiração, aqueles que me ensinaram o valor do esforço e da persistência. Ao meu irmão, agradeço igualmente pela presença silenciosa, pela força discreta e pelo carinho que, mesmo à distância, sempre se faz sentir.

Um agradecimento especial à Unidade de Serviços de Gestão Académica (USGA) da Universidade do Minho, por ter acolhido o meu estágio e por me permitir conhecer de perto a realidade de um serviço tão estruturante para a vida académica da instituição. A cada colaborador, o meu sincero reconhecimento pela disponibilidade, pelas partilhas e pela colaboração prestada em todas as fases do projeto.

À Doutora Isabel Barbosa, minha acompanhante de estágio, deixo um profundo agradecimento pela orientação próxima, pela atenção ao detalhe, pela clareza das sugestões e pela motivação constante. A sua exigência e sensibilidade foram decisivas para o amadurecimento deste trabalho e para o meu crescimento pessoal e profissional.

Por fim, à Rafaela, amiga de sempre, agradeço o carinho, as palavras de encorajamento e a paciência nos momentos de maior incerteza. Obrigada por me lembrares, vezes sem conta, de que todos os esforços valem a pena e que cada meta alcançada é também um motivo de celebração.

A todos, o meu sincero e sentido obrigado.

Declaração de integridade

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Declaração de uso de ferramentas de inteligência artificial (IA)

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri a qualquer forma de utilização indevida de ferramentas de Inteligência Artificial (IA), nem à falsificação ou omissão de informações, fontes, dados, resultados ou processos em nenhuma das etapas conducentes à sua elaboração.

Declaro ainda que qualquer utilização de ferramentas de IA foi feita de forma transparente e responsável, encontrando-se devidamente assinalada/descrita no trabalho, e que procedi à verificação crítica da exatidão do conteúdo produzido com o seu apoio, assumindo integralmente a responsabilidade pelo que submeto.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Ética e Conduta da Universidade do Minho, bem como as normas aplicáveis de integridade académica e de proteção de dados.

Levantamento de Necessidades de Formação na Unidade de Serviços de Gestão Académica, da Universidade do Minho

Resumo

O presente relatório de estágio, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação – Área de Especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos da Universidade do Minho, descreve a experiência formativa realizada na Unidade de Serviços de Gestão Académica (USGA), serviço certificado segundo a NP EN ISO 9001 e responsável pela gestão dos processos administrativos, atendimento multicanal e emissão de documentos académicos.

Decorrido entre outubro de 2024 e junho de 2025, o estágio teve como objetivo principal identificar as necessidades formativas dos colaboradores da USGA, contribuindo para a melhoria contínua do serviço. Face à carga de trabalho e à reduzida disponibilidade da equipa, a recolha de dados centrou-se em entrevistas individuais semiestruturadas (N = 30), analisadas segundo uma abordagem temática reflexiva.

Os resultados evidenciaram necessidades distribuídas por cinco eixos: competências técnicas (Excel e plataformas internas), linguísticas e comunicacionais (inglês funcional e escrita institucional), transversais (gestão do tempo, organização e trabalho em equipa), conhecimento institucional e temas regulatórios (RGPD e CADAP). Surgiram ainda preferências por formações curtas e práticas, fora dos períodos de maior carga administrativa.

Com base nos resultados, foi elaborada uma proposta de formações gratuitas (internas e externas) e, a pedido da direção, uma proposta de atividades de integração interna, destinadas a reforçar o espírito de equipa e o sentimento de pertença à USGA. Estas iniciativas complementam o diagnóstico realizado, traduzindo-se em contributos concretos para a valorização profissional e o fortalecimento da cultura organizacional da Unidade de Serviços de Gestão Académica, da Universidade do Minho.

Palavras-chave: Formação; Necessidades formativas; Serviços Académicos; Diagnóstico; Entrevistas; Integração organizacional; Qualidade.

Training Needs Assessment in the Academic Management Services Unit of the University of Minho

Abstract

This internship report, developed within the Master's in Education – Specialisation in Training, Work and Human Resources at the University of Minho, describes the formative experience carried out at the Academic Management Services Unit (USGA), a department certified under the NP EN ISO 9001 quality standard and responsible for managing students' administrative processes, multichannel service, and the issuance of academic documents.

Conducted between October 2024 and June 2025, the internship aimed primarily to identify the training needs of USGA staff, contributing to the continuous improvement of the service. Given the workload and limited availability of the team, data collection focused on individual semi-structured interviews (N = 30), which were analysed through a reflexive thematic approach.

The results revealed training needs distributed across five main areas: technical skills (Excel and internal platforms), linguistic and communication skills (functional English and institutional writing), transversal competences (time management, organisation, and teamwork), institutional knowledge, and regulatory topics (GDPR and CADAP). Preferences also emerged for short, practical training sessions, scheduled outside peak administrative periods.

Based on these findings, a set of free training proposals (internal and external) was developed, and, at the direction's request, a proposal for internal integration activities was designed to strengthen team spirit and the sense of belonging to the USGA. These initiatives complement the diagnostic process, representing concrete contributions to the professional development of staff and to the strengthening of the organisational culture within the Academic Management Services Unit of the University of Minho.

Keywords: Training; Training needs; Academic services; Diagnosis; Interviews; Organisational integration; Quality.

Índice

Direitos de autor e condições de utilização do trabalho por terceiros ii
Agradecimentos iii
Declaração de integridade iv
Resumo v
Abstract vi
Índice vii
Índice de figuras xi
Siglas xii
1 Introdução 1
2 Enquadramento Contextual do Estágio 3
2.1 Apresentação da Organização 3
2.2 Caraterização do público-alvo 4
2.3 Apresentação da problemática de investigação 5
2.4 Diagnóstico de necessidades 6
2.5 Atividades realizadas em contexto de estágio 6
3 Enquadramento Teórico da Problemática 9
3.1 O que é a formação? 9
3.1.1 Objetivos da formação 11
3.2 Formação e aprendizagem em diferentes contextos: formal, não formal e informal? 12
3.3 A formação contínua em contexto organizacional 15
3.3.1 Importância da formação contínua nas organizações 17
3.3.2 Formação contínua no contexto organizacional académico e público 19
3.3.3 Impactos da formação contínua no desempenho profissional 21
3.4 Gestão Académica e desenvolvimento profissional 22
3.4.1 O papel dos serviços académicos no sucesso do estudante 24
3.5 O que se entende por levantamento de necessidades de formação? 25

3.5.1 Importância do levantamento de necessidades de formação 26
3.5.2 Métodos de recolha de dados no levantamento de necessidades de formação.. 28
3.5.3 Limitações e desafios do levantamento de necessidades de formação 29
3.6 Abordagens e modelos conceptuais do levantamento de necessidades de formação. 30
3.7 Qualidade dos serviços em contexto académico 32
3.7.1 Avaliação da qualidade dos serviços académicos 34
3.8 Competências e transformação digital no atendimento aos estudantes 37
3.8.1 Competências-chave para o atendimento em ambientes digitais 40
3.8.2 Desafios da digitalização no atendimento académico 43
3.9 Grupos, coesão organizacional e clima organizacional no contexto académico 45
4 Enquadramento Metodológico 48
4.1 Contexto e Origem do Estudo 48
4.2 Objetivos do Estudo 49
4.3 Participantes 50
4.4 Metodologia de Investigação 52
4.5 Instrumentos de recolha de dados 54
4.6 Resultados 56
4.6.1 Resultados da observação não participante 57
4.7 Levantamento das necessidades formativas 58
4.8 Análise dos dados 60
4.8.1 Dinâmicas relacionais, coesão organizacional e clima de trabalho 61
4.8.2 Articulação entre análise qualitativa e dados institucionais 62
4.9 Da análise à definição de Propostas de Formação e Integração 66
4.10 Das Propostas Formativas às propostas de Integração Interna 68
4.11 Reflexão Final Pessoal e Profissional 70
5 Breve conclusão 74

Referências Bibliográficas 76
Apêndices 79
Apêndice 1: Guião de entrevista 79
Apêndice 2: Consentimento Informado Livre e Esclarecido para Participação em Estudo 80
Apêndice 3: Transcrição das Entrevistas 81
Apêndice 4: Transcrição das Entrevistas 82
Apêndice 5: Transcrição das Entrevistas 83
Apêndice 6: Transcrição das Entrevistas 84
Apêndice 7: Transcrição das Entrevistas 85
Apêndice 8: Transcrição das Entrevistas 86
Apêndice 9: Transcrição das Entrevistas 87
Apêndice 10: Transcrição das Entrevistas 88
Apêndice 11: Transcrição das Entrevistas 89
Apêndice 12: Transcrição das Entrevistas 90
Apêndice 13: Transcrição das Entrevistas 91
Apêndice 14: Transcrição das Entrevistas 92
Apêndice 15: Transcrição das Entrevistas 93
Apêndice 16: Transcrição das Entrevistas 94
Apêndice 17: Transcrição das Entrevistas 95
Apêndice 18: Transcrição das Entrevistas 96
Apêndice 19: Transcrição das Entrevistas 97
Apêndice 20: Transcrição das Entrevistas 98
Apêndice 21: Transcrição das Entrevistas 99
Apêndice 22: Transcrição das Entrevistas 100
Apêndice 23: Transcrição das Entrevistas 101
Apêndice 24: Transcrição das Entrevistas 102

Apêndice 25: Transcrição das Entrevistas 103
Apêndice 26: Transcrição das Entrevistas 104
Apêndice 27: Registo de Observações 105
Apêndice 28: Grelha de Codificação Temática 106
Apêndice 29: Gráficos de participação formativa (2023-2024) 107
Apêndice 30: Proposta de Atividades de Integração 108
Apêndice 31: Proposta de Atividades de Integração 109
Apêndice 32: Proposta de Atividades de Integração 110
Apêndice 33: Proposta de Atividades de Integração 111
Anexos 112
Anexo 1: Consentimento informado da USGA 112
Anexo 2: Questionário de Satisfação – Formação XXXX 113

Índice de figuras

Figura 1 Relatório de Gestão 2023 (USGA, 2024) 63
Figura 2 Relatório de Gestão 2023 (USGA, 2024) 64
Figura 3 Relatório de Gestão 2023 (USGA, 2024) 65

Siglas

CADAP – Comissão de Avaliação e Desenvolvimento do Desempenho dos Trabalhadores da Administração Pública

DOCEM – Sistema de Gestão de Documentos e Expediente da Universidade do Minho

DOC-UEM – Sistema de Gestão de Processos Académicos da Universidade do Minho

E01 – Entrevista 1

GDPR – *General Data Protection Regulation* (Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados)

IES – Instituição de Ensino Superior

ISO – *International Organization for Standardization*

MOOC – Massive Open Online Courses (Cursos Online Abertos e Massivos)

NAU – Plataforma de Formação Online da Administração Pública Portuguesa

NP EN ISO 9001 – Norma Portuguesa e Europeia ISO 9001 – Sistema de Gestão da Qualidade

QSu – Questionário de Serviço – variante utilizador

QUAR – Quadro de Avaliação e Responsabilização

RGPD – Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados

SIADAP – Sistema Integrado de Avaliação do Desempenho da Administração Pública

TEAMS – *Microsoft Teams* (Plataforma de Comunicação e Colaboração Online)

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

UMINHO – Universidade do Minho

USGA – Unidade de Serviços de Gestão Académica

1 Introdução

O presente relatório de estágio é elaborado no âmbito do Mestrado em Educação, Formação, Trabalho e Recursos Humanos, da Universidade do Minho, e resulta do trabalho desenvolvido na Unidade de Serviços de Gestão Académica (USGA)[1], estrutura responsável pela gestão dos processos administrativos ao longo do ciclo de vida do estudante, pelo atendimento multicanal e pela emissão de documentos académicos.

Pretende-se, com este relatório, apresentar de forma clara e fundamentada o percurso realizado, as opções metodológicas adotadas e os contributos alcançados no domínio específico do levantamento de necessidades de formação dos colaboradores da USGA.

Num contexto universitário caracterizado por elevada exigência administrativa, forte pressão sazonal (p. ex., períodos de candidatura, matrícula e avaliação) e crescente diversidade do corpo estudantil, a formação contínua assume um papel determinante na qualidade do serviço prestado.

A rapidez na atualização de procedimentos, a interoperabilidade de plataformas, a comunicação institucional com estudantes e docentes, e a observância rigorosa de normas e prazos requerem equipas com competências técnicas e transversais permanentemente afinadas. É, por isso, essencial identificar de forma sistemática lacunas e prioridades formativas que sustentem um plano de desenvolvimento coerente com a missão do serviço.

O projeto de estágio que deu origem a esta dissertação teve como objetivo central realizar um diagnóstico de necessidades de formação junto dos colaboradores da USGA, de modo a identificar lacunas de competências, prioridades de desenvolvimento e oportunidades de melhoria contínua no serviço. A partir deste diagnóstico, pretendeu-se fornecer subsídios úteis para a definição de futuras estratégias formativas, ajustadas às especificidades operacionais da Unidade. Paralelamente, foram considerados os contributos para a reflexão sobre a eficácia das ações de formação anteriores e para a definição de critérios orientadores de melhoria no âmbito da gestão de pessoas e da valorização profissional.

A intervenção iniciou-se com o enquadramento do contexto: caracterização da USGA, suas áreas e núcleos, canais de atendimento (presencial nos campi de Gualtar e Azurém, videochamada via TEAMS, correio eletrónico e telefone) e principais processos académicos. Em articulação com a direção e acompanhamento de estágio, foram discutidas várias frentes de trabalho possíveis (recrutamento e

[1] Dado que a entidade autorizou a indicação da sua identificação, o que se confirma no anexo 1, a mesma é referida pelo seu nome próprio.

seleção, cultura organizacional, avaliação de desempenho, formação), tendo sido consensual a pertinência de centrar esforços na formação, atendendo ao impacto direto desta dimensão na eficiência interna e na experiência dos estudantes.

No que respeita à metodologia, a recolha de dados foi qualitativa, baseada exclusivamente em entrevistas individuais semiestruturadas. Esta opção decorreu de condições reais do contexto: equipas com carga de trabalho muito elevada, escassa disponibilidade e baixa predisposição para responder a inquéritos extensos, bem como um perfil maioritariamente feminino e com muitos anos de serviço, cujo conhecimento tácito importa escutar e valorizar.

As entrevistas foram conduzidas e transcritas integralmente, garantindo anonimato e confidencialidade dos participantes, mediante a obtenção de consentimento informado, previamente entregue e assinado, o qual se encontra apresentado no apêndice n.º 2. A análise seguiu uma abordagem temática, permitindo identificar padrões recorrentes e diferenças entre áreas, e sustentar, com base em evidências, as prioridades do plano de formação.

Este relatório visa, portanto, descrever, analisar e refletir sobre o percurso efetuado no contexto da USGA, explicitando os desafios encontrados, as estratégias adotadas e os resultados alcançados. Para além de oferecer um retrato rigoroso das necessidades formativas atuais, procura deixar recomendações operacionais para a gestão e o desenvolvimento das equipas, passíveis de adaptação a outros serviços universitários com dinâmicas similares.

A organização do relatório segue uma lógica em duas partes complementares. A primeira parte, de natureza teórica, apresenta o enquadramento conceptual da formação ao longo da vida, o levantamento de necessidades de formação e referências sobre avaliação da eficácia de ações formativas, articulando-as com realidades de serviços académicos.

A segunda parte, de natureza empírica, descreve o contexto institucional e organizacional da USGA, a metodologia qualitativa adotada (entrevistas semiestruturadas, observação e análise documental), bem como os resultados emergentes organizados por temas e subtemas, ilustrados com excertos representativos. Apresenta, ainda, a proposta de formações sugeridas e a proposta de atividades de integração, ambas elaboradas com base nos dados recolhidos e alinhadas com as prioridades identificadas.

O relatório encerra com uma breve conclusão, onde se sintetizam os principais resultados do estudo e se discutem os contributos alcançados para o desenvolvimento profissional dos colaboradores

e para o fortalecimento da cultura organizacional da USGA, evidenciando a relevância da formação e da integração como eixos estratégicos de melhoria contínua e de valorização institucional.

2 Enquadramento Contextual do Estágio

2.1 Apresentação da Organização

A Unidade de Serviços de Gestão Académica (USGA) da Universidade do Minho — anteriormente designada Serviços Académicos — é a estrutura responsável pela gestão administrativa do percurso escolar dos estudantes, abrangendo o acesso, a matrícula e inscrição, o acompanhamento do percurso e a certificação final.

Desde julho de 2012, a USGA mantém um sistema de gestão da qualidade certificado segundo a Norma NP EN ISO 9001, o que atesta a conformidade dos seus processos, o foco na satisfação do utilizador e o compromisso com a melhoria contínua. Esta orientação para a qualidade reflete-se na padronização de procedimentos, na monitorização de indicadores e na atualização permanente de regulamentos e prazos aplicáveis.

O serviço disponibiliza atendimento presencial nos campi de Gualtar (Braga) e Azurém (Guimarães), bem como videoatendimento (TEAMS), correio eletrónico e telefone, registando um volume anual na ordem das 150 mil interações.

Em paralelo, o Portal Académico constitui a principal interface digital com a comunidade, permitindo, mediante credenciais institucionais, o acesso à Secretaria Eletrónica para inscrições (ano letivo e exames), submissão e acompanhamento de pedidos (alterações de dados, emissão de certidões e declarações, estatutos, anulações), registo de atividades elegíveis para o Suplemento ao Diploma, requisição e pagamento de estacionamento e consulta do placard eletrónico. O Portal reúne ainda informação pessoal e académica (dados, plano de estudos, pautas, documentos e pagamentos), prazos e procedimentos, impressos, calendário escolar e de exames, e horários.

A missão da USGA, conforme o Regulamento Orgânico das Unidades de Serviços da Universidade do Minho, centra-se em gerir os processos administrativos relativos ao acesso, inscrição, percurso e aproveitamento escolar, assegurando a organização administrativa dos registos, a emissão de certificados e diplomas e o atendimento aos estudantes.

Deste modo, a USGA assume-se como serviço crítico para a experiência académica, exigindo equipas tecnicamente atualizadas, comunicação institucional clara e capacidade de resposta célere e consistente.

2.2 Caraterização do público-alvo

O público-alvo do presente projeto corresponde à totalidade dos colaboradores da Unidade de Serviços de Gestão Académica (USGA), nos polos de Gualtar e Azurém, num total aproximado de 40 trabalhadores. Trata-se de um grupo profissional com perfis predominantemente ligados à administração pública, às relações-públicas e às línguas estrangeiras, desempenhando funções essenciais ao funcionamento académico da Universidade do Minho.

Em termos funcionais, a USGA integra diferentes núcleos com responsabilidades específicas. O Núcleo de Atendimento aos Estudantes assegura o atendimento personalizado, telefónico e por meios informáticos, prestando informação relativa ao ingresso e à frequência académica e operacionalizando pedidos diversos, designadamente no âmbito de matrículas, inscrições, propinas, exames, consultas de provas, reclamações e recursos, bem como a emissão de declarações e certidões.

O Gabinete de Gestão de Processos Académicos e Diplomas é responsável pela gestão de processos académicos como matrículas e inscrições, mudanças de curso, regimes especiais, creditação de formação, concursos e exames, bem como pelo registo e atualização dos percursos escolares dos estudantes. Compete-lhe ainda a emissão de diplomas e documentos académicos e o fornecimento de dados oficiais para efeitos de avaliação e monitorização dos cursos.

Adicionalmente, atendendo à expressiva presença de estudantes internacionais na Universidade do Minho, a USGA presta um serviço especializado que exige dos colaboradores competências de comunicação em inglês funcional, bem como o domínio de procedimentos específicos associados a regimes de mobilidade, reconhecimento académico e enquadramentos legais diferenciados.

O público-alvo caracteriza-se ainda por uma composição heterogénea em termos de antiguidade profissional, coexistindo colaboradores com longos percursos na unidade e elementos integrados mais recentemente. Esta diversidade constitui um elemento relevante do contexto organizacional, uma vez que influencia as dinâmicas de integração interna, a comunicação informal e a construção do sentido de pertença à USGA.

2.3 Apresentação da problemática de investigação

A problemática que orienta o presente estágio centra-se na identificação e priorização das necessidades de formação dos colaboradores da Unidade de Serviços de Gestão Académica (USGA), num contexto organizacional caracterizado por elevada sazonalidade de tarefas, associada a períodos críticos como candidaturas, matrículas e avaliações, bem como por uma crescente complexidade normativa e pela evolução contínua de plataformas digitais e procedimentos administrativos.

Neste enquadramento, pretende-se compreender que lacunas formativas se evidenciam em diferentes dimensões do desempenho profissional. Destacam-se, por um lado, as necessidades de natureza técnica, relacionadas com a utilização de plataformas informáticas, bases de dados e tratamento de informação académica; por outro, as necessidades de natureza comunicacional, associadas à escrita institucional e à interação com estudantes, nomeadamente em língua inglesa, atendendo à expressiva presença de estudantes internacionais. Acrescem ainda necessidades de natureza organizacional e relacional, relacionadas com a gestão do tempo, o trabalho em equipa, a comunicação interna e a gestão de situações de tensão ou conflito no contexto do atendimento.

Para além da dimensão estritamente formativa, a problemática integra igualmente aspetos relacionados com as dinâmicas organizacionais e relacionais da USGA. A coexistência de colaboradores com diferentes níveis de antiguidade, a fragmentação das equipas e a limitada interação informal entre alguns elementos revelam fragilidades ao nível do sentido de pertença e da coesão interna, com potenciais repercussões no funcionamento quotidiano do serviço e na articulação entre tarefas.

Deste modo, o diagnóstico teve como objetivo não apenas identificar necessidades de formação, mas também compreender as condições organizacionais e os formatos mais adequados à participação efetiva dos colaboradores em ações formativas, sem comprometer o normal funcionamento do serviço. Do mesmo modo, procura-se equacionar respostas que integrem dimensões de desenvolvimento profissional e de integração interna, reconhecendo a interdependência entre competências técnicas, relações interpessoais e qualidade do serviço prestado.

Do diagnóstico desenvolvido resultou a conceção de um plano de formação exequível e de propostas complementares de integração interna, alinhadas com a missão e com a lógica de qualidade da USGA, contribuindo simultaneamente para a eficiência organizacional, para o bem-estar dos colaboradores e para a melhoria da experiência do estudante.

2.4 Diagnóstico de necessidades

O diagnóstico de necessidades assumiu um carácter estratégico, não se restringindo à identificação de lacunas de competências técnicas, mas procurando ir além de um mero levantamento de interesses para identificar prioridades com impacto operacional e organizacional. Neste sentido, o diagnóstico abrangeu igualmente necessidades de natureza relacional e organizacional, associadas à integração interna, ao trabalho colaborativo e ao reforço do sentido de pertença à USGA.

Atendendo à elevada carga de trabalho e à escassa disponibilidade dos colaboradores, optou-se por uma recolha de dados de natureza qualitativa, baseada exclusivamente em entrevistas individuais semiestruturadas. Esta opção metodológica possibilitou aceder ao conhecimento tácito dos profissionais e compreender, com maior profundidade, os desafios específicos associados aos diferentes núcleos de trabalho e aos distintos momentos do ciclo académico.

As entrevistas foram conduzidas e transcritas integralmente (ver Apêndices n.º 3 a 26), garantindo também o consentimento informado, e analisadas mediante análise temática. Esta abordagem permitiu identificar padrões recorrentes e nuances entre áreas, organizando as necessidades em três eixos:

- ➔ competências técnicas (domínio de plataformas e bases de dados; Excel aplicado ao tratamento e validação de informação);
- ➔ competências de comunicação (escrita institucional de e-mails e inglês funcional para interação com estudantes e candidatos);
- ➔ competências organizacionais e relacionais (gestão do tempo, trabalho em equipa e gestão de conflitos).

Em paralelo, emergiram preferências de formato assentes em módulos curtos e modulares, idealmente fora dos picos operacionais, para compatibilizar a participação com a continuidade do serviço.

2.5 Atividades realizadas em contexto de estágio

As atividades desenvolvidas ao longo do estágio articularam-se com as diferentes etapas do levantamento de necessidades formativas e com a identificação de estratégias de valorização profissional e integração dos colaboradores da Unidade de Serviços de Gestão Académica (USGA).

Numa fase inicial, procedeu-se à investigação e análise das ações de formação frequentadas pelos colaboradores nos anos de 2023 e 2024, com base em ficheiros Excel fornecidos pela USGA. Esta análise permitiu comparar a oferta e a frequência de ações formativas entre os dois anos, tendo-se verificado uma diferença significativa na taxa de participação (a taxa de frequência de ações de formação em 2023 foi consideravelmente superior à taxa de 2024). Com o intuito de compreender as causas dessa discrepância, foram exploradas várias hipóteses, como o número reduzido de vagas, a falta de pertinência de algumas formações para o contexto do serviço, constrangimentos de agenda ou o facto de alguns colaboradores já terem frequentado anteriormente cursos semelhantes.

Dado que o ficheiro de 2024 se encontrava incompleto, foi elaborado e enviado um e-mail informativo a todos os colaboradores, solicitando o envio das formações realizadas entre janeiro e dezembro de 2024, tanto internas (Universidade do Minho) como externas. Esta recolha teve por objetivo completar a base de dados existente, permitindo uma análise mais rigorosa. As informações foram sistematizadas num novo ficheiro Excel, contendo o nome do colaborador, o título da formação, a entidade organizadora, a duração e a data de realização.

Concluída esta etapa, elaborou-se um documento analítico consolidado, que incluiu gráficos comparativos, identificação de padrões e eventuais lacunas, bem como uma reflexão crítica sobre a evolução da participação formativa. Deste trabalho resultaram também recomendações para a diversificação das oportunidades de aprendizagem, com destaque para formações online gratuitas, nomeadamente as disponibilizadas pela plataforma NAU – Ensino e Formação Online para Grandes Audiências, pelas suas características de acessibilidade, flexibilidade e relevância temática.

Entre as sugestões identificadas, destacaram-se cursos nas áreas de competências digitais, comunicação e cidadania organizacional, como Competências para a Interculturalidade, Igualdade de Género no Trabalho, RGPD para Cidadãos Atentos, Introdução às Tecnologias Emergentes e Transformação Digital, Liderança, Gestão e Valorização de Pessoas e Comunicar com Clareza. Para cada curso, foram incluídas a descrição, a duração e a data de disponibilidade, de modo a facilitar o acesso dos colaboradores interessados.

Importa salientar que toda esta análise das ações de formação realizadas e propostas assumiu particular relevância para a USGA, uma vez que os resultados obtidos contribuem diretamente para o Quadro de Avaliação e Responsabilização (QUAR) — instrumento de gestão e de prestação de contas da Administração Pública previsto no SIADAP (Sistema Integrado de Avaliação do Desempenho da Administração Pública).

No âmbito deste quadro, cada unidade orgânica, como a USGA, tem de reportar anualmente um conjunto de indicadores de desempenho, entre os quais o número de formações realizadas, a taxa de participação dos colaboradores, a avaliação da eficácia das ações formativas e o contributo da formação para os objetivos estratégicos do serviço.

Após reunir todas as folhas de avaliação da eficácia, devidamente preenchidas pelos colaboradores, os documentos foram organizados e enviados à acompanhante de estágio, ficando prontos para submissão no portal interno da Universidade do Minho. Este processo enquadra-se ainda no Sistema de Gestão da Qualidade da Universidade, certificado segundo a norma NP EN ISO 9001, reforçando a lógica de melhoria contínua e a valorização das competências humanas no contexto da administração académica.

Posteriormente, em articulação com a acompanhante de estágio, procedeu-se à preparação do trabalho de campo qualitativo, que incluiu a elaboração do consentimento informado, a validação do guião de entrevista e a calendarização das entrevistas individuais junto dos diferentes núcleos da USGA, respeitando períodos críticos de atividade e assegurando o consentimento e a confidencialidade dos participantes. As entrevistas foram transcritas integralmente e analisadas segundo uma abordagem temática reflexiva, permitindo identificar padrões de necessidades formativas e preferências de aprendizagem.

Com base nos resultados obtidos, elaborou-se uma proposta de formações de acesso gratuito, tanto internas (oferta formativa da Universidade do Minho) como externas, recorrendo à plataforma NAU. Esta última é uma plataforma nacional de cursos online abertos e massivos (MOOC – *Massive Open Online Courses*), promovida pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, que disponibiliza formações gratuitas em diversas áreas do conhecimento, desenvolvidas por instituições de ensino superior e outras entidades de referência. Esta plataforma permite o acesso flexível aos conteúdos formativos, possibilitando a aprendizagem autónoma ao ritmo de cada participante, constituindo assim uma alternativa relevante para a atualização de competências e o desenvolvimento profissional contínuo. As formações propostas foram alinhadas com as áreas de melhoria identificadas.

Numa fase subsequente do estágio, e por solicitação da Direção da USGA, foi ainda desenvolvida uma proposta de atividades de integração interna, orientada para o reforço do sentido de pertença, da coesão da equipa e do bem-estar organizacional. Estas atividades foram concebidas com o propósito de promover a interação entre os colaboradores, facilitar a comunicação interna e favorecer o fortalecimento das relações interpessoais, contribuindo para a criação de um ambiente de trabalho mais colaborativo.

3 Enquadramento Teórico da Problemática

3.1 O que é a formação?

A formação assume um papel central nas organizações contemporâneas, particularmente em contextos de mudança, complexidade administrativa e exigência crescente de qualidade dos serviços, como é o caso das instituições de ensino superior. Compreender o conceito de formação constitui, assim, um ponto de partida essencial para qualquer processo de levantamento de necessidades de formação, na medida em que clarifica finalidades, atores envolvidos e modos de intervenção.

Correia (2003) concebe a formação como um processo intimamente ligado às situações de trabalho, rejeitando uma visão meramente transmissiva do conhecimento. Para o autor, a formação não se limita à aquisição de saberes técnicos, mas envolve a transformação das práticas profissionais e dos próprios sujeitos em contexto laboral. Nesta perspetiva, a formação emerge como um processo social e contextualizado, construído a partir da experiência e da reflexão sobre a ação. De igual modo, Canário (1999) reforça esta ideia ao afirmar que a formação de adultos deve ser entendida como um espaço de produção de sentido, no qual os indivíduos reinterpretam as suas experiências e desenvolvem competências relevantes para os seus contextos profissionais.

Esta conceção articula-se com a abordagem de Barbier (1990), que entende a formação como uma ação intencional orientada para a mudança. Segundo o autor, a formação visa modificar representações, práticas e modos de agir dos indivíduos, estando sempre associada a objetivos explícitos e a critérios de avaliação. Para Barbier (1990, p. 34), "a formação não existe fora das finalidades que a estruturam", o que reforça a necessidade de uma análise prévia das necessidades formativas, especialmente em organizações públicas onde a eficácia do serviço é um imperativo institucional.

Deste modo, a formação não pode ser encarada como uma intervenção isolada ou meramente reativa, devendo antes ser planeada de forma sistemática e coerente com as necessidades identificadas no contexto organizacional. A definição clara das finalidades da formação permite orientar as decisões relativas aos conteúdos, métodos e públicos-alvo, assegurando a sua relevância e utilidade prática. Assim, a formação ganha significado quando articulada com os objetivos da organização e com os desafios concretos do desempenho profissional.

No domínio da gestão da formação, Meignant (1999) define a formação como um investimento estratégico das organizações, orientado para o desenvolvimento das competências necessárias à prossecução dos seus objetivos. O autor sublinha que a formação deve responder a problemas concretos de funcionamento organizacional, sendo concebida a partir de uma análise rigorosa das necessidades

reais. Neste sentido, a formação deixa de ser um fim em si mesma para se afirmar como um instrumento de melhoria do desempenho individual e coletivo, aspeto particularmente relevante para serviços administrativos universitários.

Numa perspetiva pedagógica e operacional, a formação pode ser entendida como um processo estruturado que visa o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes, concretizado através de dispositivos formativos organizados (De Ketele et al., 1994, p. 52). Para estes autores, a formação implica necessariamente a articulação entre objetivos, conteúdos, métodos e avaliação, sendo fundamental que os objetivos formativos decorram de necessidades claramente identificadas. Como referem, "não há formação eficaz sem uma clara definição do que se pretende transformar".

A partir deste enquadramento, a formação pode ser entendida como um processo sistemático de desenvolvimento de competências, orientado para a melhoria do desempenho profissional e organizacional. A sua eficácia depende da identificação rigorosa das necessidades formativas, uma vez que estas constituem o ponto de partida para a definição dos objetivos, a seleção dos conteúdos e a avaliação das ações de formação (Rodrigues & Esteves, 1993). Esta perspetiva revela-se particularmente relevante em contextos organizacionais complexos, como a administração universitária, onde a formação deve responder a exigências normativas, tecnológicas e organizacionais específicas.

Nessa lógica, a formação assume um carácter integrado, articulando-se com os processos de planeamento, gestão e avaliação organizacional. A identificação das necessidades formativas permite alinhar as ações de formação com os objetivos institucionais e com as exigências concretas dos postos de trabalho, promovendo uma utilização mais eficaz dos recursos disponíveis. Deste modo, a formação deixa de ser entendida como uma resposta pontual a lacunas individuais, passando a constituir um elemento estruturante das políticas de desenvolvimento dos recursos humanos.

Por fim, Noe (2010) enquadra a formação no âmbito do desenvolvimento dos recursos humanos, definindo-a como um esforço planeado pela organização para facilitar a aprendizagem de competências relacionadas com o trabalho. O autor enfatiza que a formação deve estar alinhada com a estratégia organizacional e com as necessidades dos trabalhadores, reforçando que a sua eficácia depende da adequação entre conteúdos formativos e desafios reais do posto de trabalho. Para Noe, a formação eficaz contribui não apenas para o desempenho individual, mas também para a qualidade dos serviços prestados aos utilizadores finais.

Em síntese, a formação pode ser entendida como um processo intencional e estruturado orientado para a melhoria das práticas profissionais e para o desenvolvimento de competências

relevantes em contexto organizacional. Enquanto instrumento de qualificação dos trabalhadores, a formação contribui para o reforço da eficácia, da qualidade dos serviços e da capacidade de resposta das organizações às exigências do seu contexto de atuação. Neste sentido, a formação assume particular relevância quando assente num diagnóstico rigoroso das necessidades existentes, garantindo que as ações formativas respondem de forma adequada aos desafios reais do desempenho profissional e organizacional.

3.1.1 Objetivos da formação

A formação nas organizações deve ser entendida como um processo integrado na relação entre trabalho, aprendizagem e desenvolvimento organizacional, ultrapassando uma lógica meramente instrumental. De acordo com Correia e Barroso (2003), a formação articula-se diretamente com os contextos de trabalho, assumindo um papel central na construção de competências, na transformação das práticas profissionais e na valorização da experiência dos indivíduos. Nesta perspetiva, os objetivos da formação emergem das dinâmicas organizacionais e das necessidades concretas do trabalho.

Um dos principais objetivos da formação consiste na melhoria do desempenho profissional, através da adequação entre as competências dos trabalhadores e as exigências das funções que desempenham. Neste sentido, a definição dos objetivos da formação deve assentar numa análise rigorosa das necessidades existentes, permitindo identificar disfunções no funcionamento organizacional e orientar as ações formativas para a resolução de problemas concretos (Meignant, 1999). Deste modo, a formação contribui para práticas de trabalho mais eficazes e coerentes com os objetivos organizacionais.

Para além do desempenho imediato, a formação visa o desenvolvimento contínuo de competências, preparando os indivíduos para desafios futuros. Segundo Canário (1999), a formação deve assumir um caráter antecipatório, promovendo aprendizagens que permitam aos profissionais lidar com a mudança, a incerteza e a complexidade crescente dos contextos organizacionais. Esta abordagem reforça a ideia de que a formação não se limita à adaptação a situações presentes, mas contribui para a construção de percursos profissionais sustentáveis.

Outro objetivo relevante prende-se com a adaptação às mudanças organizacionais, tecnológicas e sociais. A formação constitui um instrumento fundamental para apoiar processos de mudança, favorecendo a compreensão das transformações em curso e o desenvolvimento de novas formas de atuação profissional. Neste sentido, o sucesso da formação depende também do contexto em que ocorre,

nomeadamente do clima e da cultura organizacional. Salienta-se que um clima organizacional favorável potencia os efeitos da formação, facilitando a transferência das aprendizagens para o contexto de trabalho, sendo também destacado o papel da cultura organizacional na aceitação e valorização das práticas formativas.

A formação contribui igualmente para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos, promovendo a motivação, o envolvimento e a cooperação no trabalho. R. Cunha (1996) sublinha a importância dos grupos nas organizações, defendendo que a formação pode fortalecer as dinâmicas grupais, melhorar a comunicação e favorecer relações de trabalho mais colaborativas, com impacto positivo no funcionamento organizacional.

Além disso, a formação tem como objetivo a melhoria da qualidade das práticas organizacionais, o que implica a necessidade de avaliar a sua eficácia. Barbier (1990) e Cabrera (2000) defendem que a avaliação da formação deve ir além da satisfação dos formandos, analisando os efeitos reais da formação ao nível das práticas profissionais e da organização. De forma complementar, Kirkpatrick & Kirkpatrick (2006) reforçam a importância de avaliar os resultados da formação, incluindo mudanças comportamentais e impactos organizacionais, como critério essencial para a sua eficácia.

Finalmente, a formação assume um objetivo estratégico ao contribuir para o desenvolvimento organizacional e para a sustentabilidade das organizações. Ao investir na qualificação e no desenvolvimento dos seus membros, as organizações reforçam a sua capacidade de adaptação, inovação e competitividade. Assim, os objetivos da formação integram-se numa lógica de valorização do capital humano, articulando o desenvolvimento individual com os objetivos estratégicos da organização.

3.2 Formação e aprendizagem em diferentes contextos: formal, não formal e informal?

A formação e a aprendizagem podem ser compreendidas como processos que se desenvolvem ao longo da vida e em múltiplos contextos, ultrapassando uma conceção restrita circunscrita aos sistemas formais de ensino. Neste sentido, a aprendizagem ocorre em contextos formais, não formais e informais, articulando experiências educativas estruturadas com aprendizagens decorrentes da experiência pessoal, social e profissional. Esta perspetiva amplia o entendimento da formação, reconhecendo a diversidade de espaços e situações onde os indivíduos constroem saberes e desenvolvem competências relevantes para a sua ação.

Neste enquadramento, emerge o conceito de educação permanente, entendido como um princípio orientador que valoriza a continuidade dos processos educativos ao longo de todo o ciclo de vida. A educação permanente rompe com uma visão fragmentada da educação, ao reconhecer que a aprendizagem não se limita a momentos específicos nem a contextos institucionais formais. Lima (2020) sublinha que esta conceção se afirma como um quadro de referência das políticas e práticas educativas, assumindo a aprendizagem ao longo da vida simultaneamente como um direito e como uma necessidade num contexto marcado por profundas transformações sociais, económicas e organizacionais. Esta abordagem reforça a centralidade da educação permanente enquanto princípio estruturante do desenvolvimento humano e social.

Neste quadro, a educação permanente implica o reconhecimento da diversidade de percursos, ritmos e contextos de aprendizagem, assumindo que os indivíduos aprendem ao longo da vida em situações formais, não formais e informais. Esta perspetiva valoriza a articulação entre educação, experiência e ação, permitindo compreender a aprendizagem como um processo contínuo e integrado, que acompanha as transformações pessoais, profissionais e sociais dos indivíduos.

A educação permanente constitui, assim, o quadro no qual se inscreve a educação de adultos, entendida como um campo específico dirigido a populações adultas e jovens adultos que procuram desenvolver competências, aprofundar conhecimentos ou responder a necessidades pessoais, sociais e profissionais. Este domínio assume uma dimensão social e política relevante, estando associado a objetivos de cidadania, inclusão social e participação democrática (Lima, 2020, p. 87). Como refere o autor, a educação de adultos não deve ser reduzida a uma lógica de adaptação funcional, mas entendida como um espaço de "promoção da autonomia, da participação e da emancipação social".

Sob esta perspetiva, a educação de adultos assenta numa abordagem centrada nos sujeitos e nas suas trajetórias, reconhecendo que os processos educativos ganham significado quando articulados com as experiências vividas e com os contextos concretos de vida e de trabalho. Ao valorizar os percursos pessoais, sociais e profissionais, a educação de adultos promove aprendizagens mais relevantes e contextualizadas, reforçando a capacidade dos indivíduos para interpretar, questionar e transformar a realidade em que se inserem.

A educação de adultos caracteriza-se igualmente pela valorização das experiências de vida e dos percursos sociais e profissionais dos indivíduos. Canário (1999) defende que os saberes adquiridos em múltiplos contextos devem ser reconhecidos e mobilizados nos processos educativos, promovendo aprendizagens significativas e socialmente contextualizadas. Esta perspetiva contribui para superar uma

visão excessivamente escolarizada da educação, ao reconhecer os contextos sociais e profissionais como espaços legítimos de aprendizagem.

Em paralelo, a educação de adultos assume uma função crítica e emancipadora. Guerra (2002) sublinha que as intervenções educativas dirigidas a adultos devem partir dos problemas concretos vividos pelos sujeitos, integrando uma lógica de ação refletida e transformadora. Neste enquadramento, a educação de adultos afirma-se como um instrumento de desenvolvimento social, de reforço da autonomia e de promoção da cidadania ativa, em consonância com os princípios da educação permanente.

Já a formação de adultos apresenta um caráter mais específico e funcional, estando fortemente ligada ao contexto do trabalho e das organizações. Embora se inscreva no quadro mais amplo da educação permanente, a formação de adultos distingue-se pelo seu enfoque direto no desenvolvimento de competências profissionais e na adaptação dos indivíduos às exigências dos postos de trabalho. Meignant (1999) refere que a formação se integra numa lógica de gestão estratégica dos recursos humanos, devendo responder a necessidades concretas de desempenho e de eficácia organizacional.

Neste âmbito, a formação no contexto das organizações pode, em muitos casos, assumir a forma de uma educação mais formal, centrada nos conteúdos e orientada para o desenvolvimento de habilidades e competências dos formandos. Como refere Fonseca (2019, p. 15), "pode-se identificar a formação dentro das organizações como por vezes uma educação formal, que privilegia o conteúdo e o desenvolvimento de habilidades e competências nos formandos". O autor acrescenta ainda que a crescente necessidade de desenvolver competências, intensificada nos últimos anos, conduziu a uma maior centralidade da educação e do conhecimento, transformando as visões e prioridades dos diferentes atores organizacionais.

Daqui decorre que a formação de adultos deve ser concebida como um processo planeado e intencional, alinhado com os objetivos das organizações e com as exigências concretas dos contextos de trabalho. A definição clara das finalidades formativas permite orientar a seleção dos conteúdos, dos métodos e dos públicos-alvo, garantindo que as ações de formação respondem de forma adequada aos desafios do desempenho profissional e organizacional.

Em termos funcionais, a formação de adultos assume um carácter predominantemente instrumental, orientado para resultados e para a melhoria do funcionamento organizacional. A sua eficácia depende da articulação entre necessidades identificadas, objetivos definidos, ações formativas implementadas e processos de avaliação, evitando que a formação seja reduzida a intervenções pontuais ou desarticuladas. No entanto, como sublinha Lima (2020), a redução da educação de adultos à

formação profissional pode conduzir a uma visão limitada da aprendizagem, desvalorizando as suas dimensões sociais, culturais e cívicas.

A distinção entre educação permanente, educação de adultos e formação de adultos permite, assim, compreender a complementaridade destes conceitos no quadro de uma abordagem integrada da aprendizagem ao longo da vida. Enquanto a educação permanente oferece uma visão ampla e contínua do desenvolvimento humano, a educação de adultos enfatiza as dimensões sociais, culturais e políticas da aprendizagem, e a formação de adultos centra-se na dimensão profissional e organizacional. A articulação entre estes domínios revela-se fundamental para garantir respostas formativas coerentes, significativas e ajustadas aos desafios dos contextos organizacionais contemporâneos.

3.3 A formação contínua em contexto organizacional

A formação contínua em contexto organizacional assume uma importância crescente num cenário marcado por transformações tecnológicas, organizacionais e normativas cada vez mais rápidas. Neste contexto, as organizações são confrontadas com a necessidade de assegurar a atualização permanente de competências dos seus trabalhadores, de modo a garantir a qualidade do desempenho profissional e a eficácia dos serviços prestados. A formação contínua surge, assim, como um instrumento fundamental de adaptação, desenvolvimento e sustentabilidade organizacional.

A formação contínua distingue-se de intervenções formativas pontuais, na medida em que se inscreve numa lógica de continuidade e de acompanhamento ao longo do percurso profissional dos indivíduos. Correia (2003) sublinha que a formação, quando articulada com as situações de trabalho, contribui para a transformação das práticas profissionais e para a construção de competências contextualizadas. Nesta perspetiva, a formação contínua não se limita à transmissão de conhecimentos, mas promove processos de aprendizagem baseados na experiência, na reflexão sobre a ação e na resolução de problemas concretos do quotidiano organizacional.

Em contexto organizacional, a formação contínua deve ser entendida como um processo intencional e planeado, articulado com os objetivos da organização e com as necessidades efetivas dos trabalhadores. No âmbito da Administração Pública, este processo visa promover a atualização permanente e a valorização pessoal e profissional dos trabalhadores e dirigentes, em consonância com as políticas de desenvolvimento, inovação e transformação administrativa, desenvolvendo-se de forma progressiva ao longo de todo o percurso profissional em funções públicas. Neste sentido, Mendes (2023, p. 19) refere que constituem objetivos específicos da formação contínua "o aperfeiçoamento profissional,

destinado a atualizar, desenvolver ou aprofundar conhecimentos, aptidões e atitudes específicas adquiridas em processos de aprendizagem prévios e o desenvolvimento de competências para transferir a aprendizagem para o exercício do trabalho e continuar a aprender de forma autónoma e contínua ao longo da vida".

Neste enquadramento, Meignant (1999) considera a formação um investimento estratégico, na medida em que deve responder a disfunções identificadas no funcionamento organizacional e contribuir para a melhoria do desempenho individual e coletivo. Para este autor, a eficácia da formação depende da sua integração nas políticas de gestão de recursos humanos e da sua articulação com os objetivos estratégicos da organização, o que reforça a importância de a formação contínua ser planeada de modo coerente, orientado e ajustado às exigências concretas do contexto institucional.

A identificação rigorosa das necessidades de formação assume, neste âmbito, um papel central. A formação contínua só produz efeitos significativos quando assenta num diagnóstico prévio que permita compreender as lacunas existentes, as competências a desenvolver e os desafios específicos dos contextos de trabalho. Como refere Barbier (1990, p. 34), "a formação não existe fora das finalidades que a estruturam", o que reforça a importância de definir objetivos claros e coerentes com as necessidades organizacionais antes da implementação de qualquer ação formativa.

Para além da dimensão funcional, a formação contínua contribui igualmente para o desenvolvimento profissional e pessoal dos trabalhadores, reforçando a sua motivação, envolvimento e sentido de pertença à organização. Ao proporcionar oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, a formação contínua favorece a valorização dos indivíduos e o reconhecimento das suas competências, criando condições para práticas profissionais mais reflexivas e autónomas. Neste sentido, a formação contínua assume um papel relevante na construção de organizações aprendentes, capazes de se adaptar de forma crítica e sustentada às exigências do seu contexto.

No contexto das organizações públicas, e em particular da administração universitária, a formação contínua reveste-se de especial importância, face à complexidade dos procedimentos, à diversidade de públicos atendidos e às constantes alterações normativas e tecnológicas. A implementação de políticas de formação contínua ajustadas às necessidades específicas dos serviços permite reforçar a qualidade do serviço público, promovendo práticas profissionais mais eficazes, coerentes e alinhadas com os objetivos institucionais.

Em síntese, a formação contínua em contexto organizacional constitui um processo estratégico e estruturante, orientado para o desenvolvimento de competências, a melhoria do desempenho e a

adaptação permanente às mudanças. Assim, a formação contínua ultrapassa uma lógica de intervenção pontual, configurando-se como um dispositivo estruturante que acompanha a evolução das organizações e dos seus trabalhadores, contribuindo para práticas profissionais mais ajustadas, reflexivas e consistentes.

3.3.1 Importância da formação contínua nas organizações

A formação contínua assume um papel central nas organizações contemporâneas, na medida em que se articula diretamente com o trabalho e com os processos de mudança organizacional. Num contexto marcado pela complexidade das tarefas, pela evolução tecnológica e pela crescente exigência de qualidade dos serviços, a formação contínua constitui um meio privilegiado de atualização e desenvolvimento das competências profissionais. Canário (2003, p. 32) sublinha que a formação deve ser entendida como um processo inseparável da atividade profissional, uma vez que "a aprendizagem ocorre no e pelo trabalho", reforçando a ideia de que a formação contínua ganha significado quando integrada nos contextos reais de trabalho.

Do ponto de vista organizacional, a formação contínua assume uma dimensão estratégica, ao permitir alinhar o desenvolvimento dos trabalhadores com os objetivos e necessidades da organização. Neste sentido, a formação não deve ser encarada como uma resposta genérica ou indiferenciada, mas como uma intervenção orientada para a resolução de problemas concretos do funcionamento organizacional. Meignant (1999) refere que a formação constitui um investimento estratégico, devendo responder a necessidades identificadas e contribuir para a melhoria do desempenho individual e coletivo, reforçando a eficácia e a coerência das práticas organizacionais.

Cardim (2009) reforça que a formação nas organizações deve ser concebida como um processo de gestão articulado com os objetivos institucionais, e não apenas como um conjunto avulso de ações formativas. A sua perspetiva valoriza a identificação rigorosa das necessidades, o planeamento da formação e a sua integração na estratégia organizacional, salientando que a eficácia da formação depende da coerência entre os problemas diagnosticados, os objetivos definidos e as respostas formativas implementadas. Assim, a formação contínua assume-se como um instrumento de qualificação dos trabalhadores e, simultaneamente, como um mecanismo de apoio à melhoria do funcionamento organizacional.

Numa perspetiva próxima, Xavier (2018), ao analisar um processo de melhoria contínua numa instituição de ensino superior, evidencia que a formação contínua pode assumir um papel decisivo nos

processos de melhoria organizacional, na medida em que apoia a qualificação dos trabalhadores e a otimização dos procedimentos de trabalho. Esta leitura mostra que a formação não deve ser entendida apenas como mecanismo de atualização individual, mas também como instrumento de aperfeiçoamento dos processos e de reforço da qualidade dos serviços. Assim, em contextos organizacionais marcados pela exigência de eficiência, rigor e adaptação contínua, a formação contínua contribui para sustentar mudanças concretas no funcionamento institucional e para promover uma lógica de melhoria permanente.

A importância da formação contínua manifesta-se igualmente na sua capacidade de apoiar os processos de adaptação à mudança. Canário (1999) destaca que a formação deve promover aprendizagens que permitam aos profissionais lidar com a incerteza, a transformação e a complexidade crescente dos contextos organizacionais. Nesta perspetiva, a formação contínua deixa de ser um evento pontual ou episódico, afirmando-se como um processo integrado no quotidiano de trabalho e ao longo do percurso profissional dos indivíduos.

Para produzir efeitos duradouros, porém, a formação contínua exige condições organizacionais que favoreçam a aplicação e a consolidação das aprendizagens adquiridas. Para que a formação produza efeitos duradouros, é fundamental que os contextos de trabalho ofereçam oportunidades de experimentação, reflexão e partilha, permitindo aos profissionais integrar novas competências nas suas práticas quotidianas. A ausência destas condições pode limitar o impacto da formação, mesmo quando as ações formativas são tecnicamente adequadas.

A eficácia da formação contínua está também dependente do contexto organizacional em que se desenvolve. Gomes (1996) sublinha que a cultura organizacional influencia a forma como a formação é percecionada, valorizada e mobilizada, salientando que organizações com culturas abertas à aprendizagem tendem a potenciar os efeitos das ações formativas. Assim, a formação contínua revela maior impacto quando integrada num contexto organizacional que favorece a partilha de conhecimentos, a cooperação e a aprendizagem coletiva.

Para além dos efeitos ao nível do desempenho, a formação contínua assume relevância no fortalecimento das relações interpessoais e do funcionamento dos grupos de trabalho. No quadro da reflexão sobre os grupos nas organizações, R. Cunha (1996) destaca a importância de dimensões como a comunicação, a cooperação e a coesão para o funcionamento grupal. Neste sentido, a formação contínua pode também contribuir para o reforço dessas dimensões, não se limitando ao desenvolvimento

de competências técnicas, mas abrangendo igualmente aspetos relacionais e sociais fundamentais para o funcionamento organizacional.

Por último, a importância da formação contínua relaciona-se com a necessidade de avaliar os seus efeitos e de garantir a qualidade das práticas organizacionais. Barbier (1990, p. 64) defende que a avaliação da formação deve centrar-se na análise das transformações produzidas nas práticas profissionais, considerando que "avaliar a formação é analisar as transformações que ela produz". Esta perspetiva é complementada por Kirkpatrick e Kirkpatrick (2006), que sublinham que a formação contínua só é efetivamente relevante quando produz mudanças observáveis ao nível do comportamento profissional e impactos concretos no funcionamento organizacional.

3.3.2 Formação contínua no contexto organizacional académico e público

A formação contínua assume, no contexto organizacional académico e público, um papel estratégico na qualificação dos recursos humanos, na melhoria da qualidade dos serviços prestados e na adaptação às constantes exigências sociais, tecnológicas e normativas. Num cenário marcado pela mudança organizacional e pela necessidade de modernização administrativa, a aprendizagem ao longo da vida deixa de ser um complemento para se afirmar como uma dimensão estruturante do desenvolvimento institucional.

Segundo Canário (1999), a educação e formação de adultos devem ser compreendidas como processos indissociáveis dos contextos onde os indivíduos exercem a sua atividade profissional. O autor defende que a aprendizagem ocorre em forte articulação com as situações de trabalho, valorizando a experiência como fonte de saber. No contexto académico e público, esta perspetiva é particularmente relevante, uma vez que os profissionais desenvolvem competências através da resolução de problemas concretos, da participação em projetos institucionais e da reflexão sobre a prática.

A partir desta perspetiva, a formação contínua não pode ser encarada como um conjunto de ações isoladas, mas como parte integrante da estratégia organizacional. Meignant (1999) sublinha que a gestão da formação deve estar alinhada com os objetivos da organização, partindo de um diagnóstico rigoroso de necessidades e orientando-se para resultados. No setor público e académico, esta articulação é essencial para garantir que os investimentos em formação contribuem efetivamente para a melhoria do desempenho organizacional, para a inovação pedagógica e para a eficiência dos serviços administrativos.

A identificação das necessidades formativas constitui, neste quadro, uma etapa determinante para assegurar a pertinência das intervenções. Como referem Rodrigues e Esteves (1993, p. 21), a análise de necessidades não deve ser entendida como um procedimento meramente técnico, mas como um processo sistemático de recolha e interpretação de informação que fundamenta as decisões formativas. As autoras afirmam que a análise de necessidades consiste num "processo de recolha de informações que permite fundamentar a tomada de decisões relativas à formação". No contexto organizacional académico e público, este processo assume especial relevância, pois permite alinhar os objetivos institucionais com as competências efetivamente requeridas aos profissionais.

Noe (2010), por sua vez, destaca que a formação nas organizações deve promover não apenas a aquisição de conhecimentos técnicos, mas também o desenvolvimento de competências comportamentais, como a capacidade de adaptação, o trabalho em equipa e a orientação para a qualidade. Em instituições académicas e públicas, estas competências são determinantes para responder a exigências como a digitalização de processos, a internacionalização do ensino superior e a prestação de serviços centrados no cidadão.

Contudo, a eficácia da formação contínua depende da sua avaliação sistemática. Hadji (2003) defende que a avaliação deve ser entendida como um processo regulador, que permite confrontar intenções formativas com resultados alcançados. No contexto organizacional académico e público, avaliar a formação implica analisar não apenas a satisfação dos participantes, mas sobretudo o impacto nas práticas profissionais e no funcionamento institucional. Desta forma, a avaliação torna-se um instrumento de melhoria contínua e de responsabilização organizacional.

No caso específico da gestão académica, a formação contínua assume ainda um papel central na melhoria do atendimento aos estudantes e na qualidade dos serviços prestados. A crescente complexidade dos processos académicos, associada à digitalização dos serviços, exige profissionais capazes de articular competências técnicas, comunicacionais e relacionais. Assim, a formação contínua contribui para reforçar a capacidade de resposta dos serviços académicos, promovendo práticas mais eficientes, transparentes e orientadas para o utilizador.

A formação contínua no contexto organizacional académico e público assume, deste modo, uma importância significativa para o desenvolvimento profissional dos colaboradores, para a melhoria da qualidade dos serviços prestados e para a capacidade de adaptação das instituições às mudanças sociais, tecnológicas e organizacionais. Quando desenvolvida de forma contextualizada e alinhada com

as necessidades reais dos serviços, a formação contínua contribui para a valorização dos profissionais e para o reforço das organizações educativas.

3.3.3 Impactos da formação contínua no desempenho profissional

A formação contínua constitui um dos principais instrumentos de desenvolvimento do desempenho profissional nas organizações contemporâneas. Num contexto caracterizado pela exigência de atualização permanente de competências, a formação não se limita à aquisição de conhecimentos, mas traduz-se numa melhoria efetiva das práticas de trabalho e dos resultados organizacionais.

De acordo com Noe (2010), a formação eficaz deve produzir alterações mensuráveis ao nível do conhecimento, das competências e das atitudes dos colaboradores, refletindo-se posteriormente no seu desempenho profissional. O autor sublinha que o impacto da formação depende não apenas da qualidade do programa formativo, mas também do ambiente organizacional, do apoio da liderança e das oportunidades de aplicação prática das aprendizagens. Assim, o desempenho não resulta automaticamente da frequência de ações formativas; exige condições institucionais que favoreçam a transferência da aprendizagem para o contexto real de trabalho.

Prosseguindo esta linha de análise, Kirkpatrick e Kirkpatrick (2006) propõem um modelo de avaliação em quatro níveis — reação, aprendizagem, comportamento e resultados — que permite compreender de que forma a formação influencia o desempenho. O terceiro nível, centrado na mudança de comportamento, é particularmente relevante quando se pretende analisar impactos profissionais concretos, pois avalia se os participantes aplicam efetivamente no trabalho o que aprenderam. Já o quarto nível considera os resultados organizacionais, como melhoria da produtividade, qualidade do serviço ou eficiência institucional. No contexto académico e público, esta abordagem revela-se útil para demonstrar que a formação contínua pode contribuir para a modernização administrativa, a melhoria da resposta ao cidadão e o reforço da qualidade pedagógica.

Meignant (1999) reforça que a formação deve ser entendida como investimento estratégico, orientado para a criação de valor organizacional. Quando integrada numa política coerente de gestão de recursos humanos, a formação contínua potencia o desenvolvimento de competências-chave, promove maior autonomia profissional e favorece a adaptação às mudanças estruturais. O impacto no desempenho manifesta-se, assim, tanto ao nível individual — melhoria das capacidades técnicas e relacionais — como ao nível coletivo — fortalecimento das equipas e maior eficácia organizacional.

Por sua vez, Hadji (2003, p. 31) sublinha que a avaliação da formação deve ultrapassar a simples verificação de resultados imediatos, assumindo uma função reguladora e transformadora das práticas. O autor afirma que "avaliar é confrontar um conjunto de informações com um conjunto de critérios, com vista a tomar uma decisão". Neste sentido, a análise do impacto da formação contínua no desempenho profissional implica verificar em que medida as aprendizagens realizadas se traduzem em mudanças efetivas nas práticas de trabalho, na qualidade do desempenho e nos resultados organizacionais, particularmente no contexto académico e público.

Em termos conclusivos, o impacto da formação contínua no desempenho profissional não resulta apenas da realização de ações formativas isoladas, mas da sua integração coerente numa estratégia organizacional sustentada. A articulação entre diagnóstico rigoroso de necessidades, conceção pedagógica adequada e mecanismos de avaliação consistentes revela-se essencial para que a formação produza efeitos reais nas práticas profissionais. Quando enquadrada numa lógica de desenvolvimento organizacional, a formação contínua potencia a melhoria do desempenho individual e coletivo, favorecendo maior eficácia, capacidade de inovação e qualidade dos serviços prestados no contexto académico e público.

3.4 Gestão Académica e desenvolvimento profissional

A gestão académica assume um papel central na dinamização de processos de desenvolvimento profissional no ensino superior e nas instituições públicas de educação. Para além das funções administrativas e organizacionais, a gestão académica envolve a coordenação de recursos humanos, a definição de prioridades estratégicas e a promoção de condições que favoreçam a aprendizagem organizacional.

De acordo com Correia (2003), a formação em contexto de trabalho constitui um espaço privilegiado de construção de saberes profissionais, na medida em que articula experiência, reflexão e ação. No âmbito da gestão académica, esta perspetiva implica reconhecer que o desenvolvimento profissional dos colaboradores não depende exclusivamente de ações formais de formação, mas também da valorização das situações de trabalho como oportunidades de aprendizagem. A gestão deve, assim, criar ambientes institucionais que estimulem a partilha de conhecimento, o trabalho colaborativo e a reflexão sobre práticas.

Numa abordagem mais estratégica, Meignant (1999) defende que a formação deve estar integrada na política global da organização, sendo gerida como um investimento orientado para objetivos

claros e mensuráveis. Aplicado ao contexto académico, este princípio traduz-se na necessidade de alinhar os planos de desenvolvimento profissional com a missão institucional, as exigências legais e as metas de qualidade. A gestão académica desempenha, deste modo, um papel determinante na identificação de necessidades formativas, na definição de prioridades e na avaliação dos resultados alcançados.

Nesta linha, Caetano e Vala (2007) defendem que a gestão de recursos humanos deve ser entendida como um conjunto articulado de políticas e práticas orientadas para o desenvolvimento das pessoas e para a concretização dos objetivos organizacionais. Esta perspetiva é particularmente relevante no contexto da gestão académica, na medida em que permite compreender o desenvolvimento profissional dos colaboradores como parte integrante da eficácia institucional. Assim, a valorização das competências, a identificação de necessidades de qualificação e a criação de condições favoráveis à aprendizagem contínua não constituem ações marginais, mas sim dimensões centrais de uma gestão orientada para a qualidade, a adaptação organizacional e a melhoria do desempenho.

Noe (2010) acrescenta que o desenvolvimento profissional eficaz exige condições que facilitem a transferência da aprendizagem para o contexto de trabalho, como o apoio da liderança e a existência de oportunidades práticas de aplicação dos conhecimentos adquiridos. No contexto académico, tal implica que os responsáveis pela gestão não apenas promovam ações formativas, mas também acompanhem a sua implementação e incentivem a aplicação concreta das competências desenvolvidas.

Numa perspetiva complementar, Guerra (2002) sublinha a importância do planeamento nas organizações, defendendo que a ação institucional deve assentar numa lógica de diagnóstico, definição de objetivos e avaliação contínua. No âmbito da gestão académica, esta perspetiva reforça a ideia de que o desenvolvimento profissional deve ser planeado de forma sistemática e articulada com os processos de melhoria organizacional, evitando intervenções fragmentadas ou descontextualizadas.

Assim, a gestão académica e o desenvolvimento profissional apresentam-se como dimensões interdependentes. A eficácia das instituições de ensino superior e das organizações públicas depende da capacidade de integrar políticas de formação e estratégias de gestão, promovendo uma cultura organizacional orientada para a aprendizagem contínua, a qualificação dos profissionais e a melhoria sustentada do desempenho institucional.

3.4.1 O papel dos serviços académicos no sucesso do estudante

Os serviços académicos desempenham uma função estratégica no funcionamento das instituições de ensino superior, assumindo-se como estruturas de suporte fundamentais ao percurso académico dos estudantes. Para além das tarefas administrativas, estes serviços constituem um ponto de articulação entre estudantes, docentes e órgãos de gestão, influenciando diretamente a qualidade da experiência académica.

À luz da perspetiva apresentada em *Formação e situações de trabalho*, as organizações educativas devem ser entendidas como espaços de produção de saberes, onde as práticas profissionais assumem um papel determinante na concretização das finalidades institucionais. Correia (2003, p. 41) afirma que "as situações de trabalho constituem um lugar privilegiado de aprendizagem", o que permite compreender que os profissionais dos serviços académicos desenvolvem competências que impactam diretamente o acompanhamento e a orientação dos estudantes. A forma como comunicam informação, esclarecem dúvidas ou gerem processos administrativos pode influenciar a integração académica e a permanência no ensino superior.

Numa dimensão mais estratégica, Meignant (1999) defende que a gestão da formação deve estar alinhada com os objetivos organizacionais, contribuindo para a criação de valor institucional. Aplicado aos serviços académicos, este princípio implica investir no desenvolvimento profissional dos colaboradores, assegurando que possuem competências técnicas e relacionais adequadas às exigências do contexto académico. A eficiência no tratamento de processos, a clareza na comunicação e a capacidade de resolução de problemas refletem-se diretamente na satisfação e no sucesso dos estudantes.

De igual modo, Noe (2010) destaca que o desenvolvimento de competências no contexto organizacional depende da articulação entre formação, apoio da liderança e oportunidades de aplicação prática. Nos serviços académicos, tal significa que a melhoria do desempenho profissional dos colaboradores pode traduzir-se numa maior capacidade de resposta às necessidades dos estudantes, contribuindo para a redução de erros administrativos, atrasos processuais e falhas de comunicação que podem comprometer o percurso académico.

A avaliação das práticas institucionais assume também particular relevância neste domínio. Hadji (2003, p.31) refere que "avaliar é confrontar um conjunto de informações com um conjunto de critérios, com vista a tomar uma decisão". No contexto dos serviços académicos, a avaliação contínua dos procedimentos e do atendimento prestado permite identificar fragilidades, introduzir melhorias e reforçar

mecanismos de apoio ao estudante. Assim, a cultura de avaliação contribui para a consolidação de serviços mais eficientes, transparentes e orientados para o sucesso académico.

Deste modo, o papel dos serviços académicos no sucesso do estudante ultrapassa a dimensão meramente administrativa, assumindo-se como componente estruturante da qualidade institucional. A articulação entre gestão, formação contínua e avaliação das práticas revela-se determinante para assegurar um acompanhamento eficaz, promover a integração académica e criar condições favoráveis à conclusão bem-sucedida do percurso formativo.

3.5 O que se entende por levantamento de necessidades de formação?

O levantamento de necessidades de formação constitui uma etapa fundamental no planeamento de qualquer intervenção formativa, assumindo-se como o ponto de partida para a definição de objetivos, conteúdos e estratégias pedagógicas. Longe de representar um procedimento meramente técnico ou burocrático, trata-se de um processo estruturado de recolha e análise de informação que visa identificar discrepâncias entre a situação existente e a situação desejada ao nível das competências profissionais. Neste sentido, Coelho (2010) reforça a importância do diagnóstico de necessidades de formação enquanto instrumento essencial para sustentar a adequação das respostas formativas às exigências concretas dos contextos profissionais e organizacionais.

Rodrigues e Esteves (1993) defendem que a análise de necessidades deve ser entendida como um processo sistemático que fundamenta a tomada de decisões no domínio da formação. As autoras sublinham que a identificação rigorosa das necessidades permite evitar ações desajustadas ou descontextualizadas, assegurando maior coerência entre problemas diagnosticados e soluções propostas. Nesta perspetiva, o levantamento de necessidades não se limita a identificar lacunas individuais, mas envolve a compreensão do contexto organizacional, das exigências funcionais e dos objetivos institucionais.

Em linha convergente, Pérez-Campanero (1994) conceptualiza a deteção de necessidades como um processo de análise da realidade, orientado para a intervenção. A autora afirma que as necessidades emergem da diferença entre o que é e o que deveria ser, exigindo uma recolha rigorosa de dados e uma interpretação crítica das situações identificadas. Assim, o levantamento de necessidades assume uma dimensão diagnóstica, permitindo fundamentar a definição de prioridades formativas e otimizar recursos.

Sob o prisma do planeamento, Guerra (2002) reforça que qualquer ação organizacional deve assentar num diagnóstico prévio consistente, que articule análise da realidade, definição de objetivos e avaliação contínua. Aplicado ao domínio da formação, este entendimento implica que o levantamento de necessidades seja integrado numa lógica estratégica mais ampla, evitando intervenções pontuais e garantindo alinhamento com as metas institucionais. O diagnóstico constitui, portanto, um instrumento de racionalização e de melhoria da eficácia organizacional.

De Ketele et al. (1994) destacam, por sua vez, que o formador desempenha um papel central na identificação de necessidades, devendo recorrer a métodos diversificados de recolha de informação, como entrevistas, questionários ou análise documental. Os autores defendem que a pertinência da formação depende diretamente da qualidade do diagnóstico inicial, uma vez que este orienta todas as fases subsequentes do processo formativo.

Em síntese, o levantamento de necessidades de formação pode ser entendido como um processo estruturado, sistemático e contextualizado, que visa identificar discrepâncias entre competências existentes e competências desejadas, fundamentando a definição de prioridades e a conceção de intervenções adequadas. A sua realização rigorosa constitui condição essencial para garantir a relevância, a eficácia e o impacto das ações formativas no contexto organizacional.

3.5.1 Importância do levantamento de necessidades de formação

O levantamento de necessidades de formação assume um papel determinante na garantia da qualidade, pertinência e eficácia das intervenções formativas. A sua importância reside no facto de constituir a base sobre a qual se estruturam os objetivos, os conteúdos e as metodologias da formação, evitando a implementação de ações desajustadas às reais exigências organizacionais e profissionais.

Dennery (2006) sustenta que qualquer projeto formativo deve iniciar-se por uma análise rigorosa da procura e do contexto, defendendo que a clarificação da necessidade constitui condição essencial para a elaboração de um plano de formação coerente. Nesta perspetiva, a ausência de um diagnóstico fundamentado compromete a adequação das respostas formativas e pode conduzir a investimentos pouco eficazes. O levantamento de necessidades surge, assim, como etapa estruturante do processo de conceção e planeamento da formação.

Rodrigues e Esteves (1993, p. 21) reforçam igualmente que a análise de necessidades permite fundamentar decisões pedagógicas e organizacionais, assegurando uma maior articulação entre os

problemas identificados e as soluções propostas. As autoras afirmam que a análise de necessidades constitui um "processo de recolha de informações que permite fundamentar a tomada de decisões relativas à formação". Deste modo, o diagnóstico contribui para definir prioridades, selecionar conteúdos relevantes e adequar estratégias metodológicas às características dos destinatários, promovendo maior coerência e racionalidade na intervenção formativa.

Em consonância com esta perspetiva, Pérez-Campanero (1994) entende que a identificação de necessidades constitui um instrumento de intervenção social, orientado para a melhoria da realidade existente. A autora defende que o reconhecimento das discrepâncias entre a situação atual e a situação desejada permite estabelecer metas concretas de mudança, conferindo intencionalidade e direção às ações formativas. Assim, o levantamento de necessidades não apenas antecede a formação, mas orienta todo o seu desenvolvimento.

Do ponto de vista do planeamento organizacional, Guerra (2002) salienta que qualquer ação eficaz deve assentar num diagnóstico consistente da realidade. A importância do levantamento de necessidades reside precisamente na sua função estruturadora, ao possibilitar uma intervenção mais estratégica e menos improvisada. Integrado numa lógica de planeamento, o diagnóstico contribui para a otimização de recursos, para a definição de objetivos realistas e para a avaliação posterior dos resultados alcançados.

Para além da dimensão organizacional, o levantamento de necessidades de formação contribui para o envolvimento e a motivação dos profissionais. Quando os colaboradores reconhecem que a formação responde a dificuldades concretas do seu quotidiano de trabalho, tendem a demonstrar maior adesão e compromisso com os processos formativos. Neste sentido, a identificação de necessidades não se limita a um exercício técnico, mas assume também uma dimensão participativa e relacional.

Assim, o levantamento de necessidades de formação constitui um elemento estruturante dos processos de formação contínua, contribuindo para a relevância, a eficácia e a sustentabilidade das intervenções formativas. A sua importância reside na capacidade de orientar a formação para as necessidades reais dos indivíduos e das organizações, promovendo práticas formativas mais ajustadas e com maior impacto no contexto de trabalho.

3.5.2 Métodos de recolha de dados no levantamento de necessidades de formação

O levantamento de necessidades de formação exige a utilização de métodos de recolha de dados que permitam obter informação fiável, pertinente e contextualizada sobre a realidade organizacional e profissional. A escolha dos instrumentos deve atender aos objetivos do diagnóstico, às características dos destinatários e ao contexto institucional em que a formação se insere.

De acordo com De Ketele et al. (1994, p. 58), o processo de diagnóstico formativo implica recorrer a diferentes técnicas de recolha de informação, de modo a assegurar uma compreensão abrangente das situações identificadas. Os autores referem que a pertinência da formação depende da qualidade dos dados recolhidos, salientando a importância de instrumentos como entrevistas, questionários, observação direta e análise documental. Como afirmam, "a qualidade de uma formação depende, em larga medida, da qualidade do diagnóstico que a precede". Assim, a diversificação de métodos contribui para aumentar a validade e consistência da análise realizada.

Pérez-Campanero (1994) defende de igual forma a utilização de estratégias múltiplas de recolha de dados, sublinhando que a deteção de necessidades deve apoiar-se numa análise sistemática da realidade. A autora destaca técnicas como inquéritos por questionário, grupos de discussão, entrevistas semiestruturadas e análise de indicadores institucionais, considerando que a triangulação de dados permite reduzir enviesamentos e obter uma visão mais completa das necessidades existentes.

Numa perspetiva orientada para o planeamento da formação, Dennery (2006) sublinha que a análise da procura e do contexto deve basear-se em informação concreta e verificável, obtida junto dos diferentes intervenientes organizacionais. O autor realça a importância do diálogo com responsáveis hierárquicos, colaboradores e potenciais destinatários da formação, de modo a identificar expectativas, dificuldades e objetivos estratégicos. Esta abordagem participativa reforça a legitimidade do processo e favorece a adequação das respostas formativas.

A. Silva (2018), ao estudar o levantamento de necessidades de formação em contexto empresarial, evidencia que a recolha de dados deve apoiar-se numa abordagem metodológica plural e ajustada às especificidades da organização. A autora mostra que o recurso combinado a diferentes técnicas, como a análise documental, as entrevistas e os questionários, permite captar não apenas necessidades explicitamente reconhecidas pelos trabalhadores, mas também dificuldades e expectativas que emergem do próprio contexto de trabalho. Esta perspetiva reforça a importância de um diagnóstico situado, construído a partir de múltiplas fontes de informação e orientado para a definição de respostas formativas mais adequadas e coerentes com a realidade organizacional.

S. Ferreira (2008) acrescenta que o levantamento de necessidades, quando inserido numa lógica de planeamento estratégico, exige uma recolha de dados sistemática e ancorada nas especificidades do contexto de intervenção. O autor mostra que a identificação de necessidades não pode assentar apenas em perceções genéricas, devendo apoiar-se na análise concreta da realidade, dos recursos existentes, das insuficiências identificadas e das prioridades de ação. Transposta para o domínio da formação, esta perspetiva reforça a importância de recolher informação que permita não apenas descrever problemas, mas também hierarquizar necessidades e sustentar decisões coerentes com os objetivos organizacionais.

Guerra (2002), por sua vez, enquadra a recolha de dados numa lógica mais ampla de diagnóstico social, defendendo que qualquer intervenção eficaz deve assentar numa análise rigorosa da realidade. A autora destaca a importância da articulação entre métodos quantitativos e qualitativos, permitindo conjugar dados estatísticos com interpretações contextualizadas. No domínio da formação, esta complementaridade metodológica contribui para fundamentar decisões mais informadas e alinhadas com as necessidades efetivas da organização.

Deste modo, os métodos de recolha de dados no levantamento de necessidades de formação constituem instrumentos essenciais para assegurar a consistência e relevância do diagnóstico. A combinação de técnicas quantitativas e qualitativas, aliada à participação dos diferentes atores organizacionais, permite construir uma base sólida para a definição de intervenções formativas ajustadas e eficazes.

3.5.3 Limitações e desafios do levantamento de necessidades de formação

Apesar da sua relevância estratégica, o levantamento de necessidades de formação não está isento de limitações e desafios. Trata-se de um processo complexo, condicionado por fatores organizacionais, culturais e metodológicos que podem comprometer a qualidade do diagnóstico e, consequentemente, a eficácia das intervenções formativas.

Guerra (2002, p. 87) alerta para o facto de qualquer diagnóstico social estar sujeito a constrangimentos decorrentes da interpretação da realidade e das dinâmicas institucionais. A autora sublinha que “todo o diagnóstico é uma construção social da realidade”, o que implica reconhecer que a identificação de necessidades não é neutra nem totalmente objetiva. No contexto organizacional, as prioridades formativas podem ser influenciadas por interesses institucionais, perceções subjetivas ou limitações de recursos, dificultando uma análise plenamente rigorosa.

Dennery (2006) evidencia igualmente que a fase de análise da procura pode revelar-se desafiante quando as necessidades não estão claramente formuladas pelos diferentes intervenientes. Muitas vezes, as organizações expressam pedidos de formação que correspondem a sintomas e não às causas reais dos problemas identificados. Este desfasamento entre a procura explícita e a necessidade efetiva constitui um dos principais obstáculos ao diagnóstico, exigindo uma análise crítica e aprofundada por parte dos responsáveis pela conceção da formação.

Pérez-Campanero (1994) refere também que a recolha de dados pode ser condicionada por resistências dos participantes, falta de envolvimento ou dificuldade em aceder a informação fiável. A subjetividade das respostas e a tendência para apresentar uma imagem institucional positiva podem limitar a validade dos dados obtidos. Assim, a triangulação de métodos surge como estratégia para minimizar enviesamentos, embora não elimine totalmente os constrangimentos inerentes ao processo.

De Ketele et al. (1994) reforçam que a qualidade do diagnóstico depende da competência técnica de quem o realiza, bem como da adequação dos instrumentos utilizados. A escolha inadequada de métodos ou a interpretação superficial dos dados recolhidos pode conduzir a conclusões imprecisas, comprometendo o alinhamento entre necessidades identificadas e soluções formativas propostas.

Perante estes desafios, o levantamento de necessidades de formação deve ser entendido como um processo dinâmico, reflexivo e contextualizado, que exige rigor metodológico, sensibilidade organizacional e capacidade crítica. Reconhecer as suas limitações não diminui a sua importância; pelo contrário, reforça a necessidade de uma abordagem fundamentada e consciente das condicionantes que influenciam o diagnóstico formativo.

3.6 Abordagens e modelos conceptuais do levantamento de necessidades de formação

As abordagens ao levantamento de necessidades de formação assentam em diferentes referenciais teóricos e metodológicos que orientam a identificação, análise e priorização de lacunas formativas no contexto organizacional. Mais do que modelos normativos fechados, trata-se de perspetivas conceptuais que estruturam o processo de diagnóstico, articulando recolha de dados, interpretação da realidade e tomada de decisão. Estes referenciais permitem assegurar coerência entre as necessidades identificadas e as intervenções formativas propostas.

Rodrigues e Esteves (1993) apresentam uma abordagem centrada na análise sistemática de discrepâncias entre competências existentes e competências desejadas, defendendo que o levantamento

de necessidades deve integrar diferentes níveis de análise — individual, grupal e organizacional. Este modelo enfatiza a importância da recolha estruturada de informação e da sua interpretação crítica, de modo a fundamentar decisões pedagógicas e estratégicas. A análise de necessidades surge, assim, como etapa estruturante do processo formativo, permitindo estabelecer prioridades e orientar a definição de objetivos.

Numa perspetiva complementar, Pérez-Campanero (1994) propõe um modelo de deteção de necessidades assente na identificação de discrepâncias entre a realidade observada e a realidade pretendida. A autora conceptualiza o diagnóstico como um processo contínuo e participativo, que envolve diferentes atores institucionais e combina métodos quantitativos e qualitativos. Este modelo valoriza a dimensão interventiva do diagnóstico, entendendo-o como instrumento de transformação e melhoria organizacional.

Por sua vez, Guerra (2002) enquadra o levantamento de necessidades numa lógica mais ampla de planeamento social e organizacional. A autora defende que qualquer intervenção eficaz deve partir de um diagnóstico rigoroso da realidade, articulando análise, definição de objetivos e avaliação. O modelo proposto assenta numa abordagem estratégica, em que o levantamento de necessidades integra um ciclo contínuo de planeamento e regulação, evitando ações formativas descontextualizadas ou fragmentadas.

De Ketele et al. (1994) sublinham a importância de modelos que combinem diferentes técnicas de recolha de dados e assegurem validade e fiabilidade ao diagnóstico. Para estes autores, o levantamento de necessidades deve apoiar-se numa triangulação metodológica que inclua entrevistas, questionários, observação e análise documental. A consistência do modelo depende da capacidade de cruzar informações e interpretar dados de forma contextualizada.

Numa abordagem mais operacional, Dennery (2006) integra o levantamento de necessidades no processo de conceção de projetos de formação, destacando a fase de análise da procura como elemento central. O autor distingue entre pedido explícito de formação e necessidade real, defendendo que o modelo de diagnóstico deve permitir ultrapassar formulações superficiais e identificar causas estruturais dos problemas organizacionais. Esta perspetiva reforça a dimensão estratégica do levantamento de necessidades, entendendo-o como base para a elaboração de um caderno de encargos coerente e fundamentado.

Finalmente, Meignant (1999) contribui para a compreensão dos modelos de levantamento de necessidades ao enquadrá-los numa lógica de gestão estratégica da formação. Para o autor, o diagnóstico

não constitui um momento isolado, mas integra-se numa política global de desenvolvimento de recursos humanos, alinhada com os objetivos organizacionais. O modelo adotado deve, portanto, garantir articulação entre necessidades individuais, exigências institucionais e metas estratégicas.

Em termos globais, os modelos de levantamento de necessidades de formação apresentam diferentes ênfases — mais pedagógicas, mais organizacionais ou mais estratégicas —, mas convergem na defesa de um processo sistemático, participativo e fundamentado em dados rigorosos. A escolha do modelo deve atender às características da organização, aos objetivos da formação e aos recursos disponíveis, assegurando que o diagnóstico constitui uma base sólida para intervenções eficazes e sustentáveis.

3.7 Qualidade dos serviços em contexto académico

A qualidade dos serviços em contexto académico constitui hoje uma dimensão central do funcionamento das instituições de ensino superior, não apenas na sua vertente pedagógica e científica, mas também no plano administrativo e técnico. Num contexto marcado pela crescente complexidade organizacional, pela diversificação dos públicos e pela exigência de respostas mais céleres, eficazes e ajustadas, os serviços de apoio à gestão académica assumem um papel determinante na experiência institucional dos estudantes, docentes e restantes utilizadores. Neste sentido, a qualidade deixa de ser entendida apenas como cumprimento formal de procedimentos, passando a integrar dimensões como a adequação das respostas, a eficiência dos processos, a capacidade de resolução de problemas e a orientação para a melhoria contínua.

Segundo Meignant (1999), a qualidade organizacional encontra-se estreitamente associada à capacidade de articular os objetivos da instituição com o desenvolvimento das competências dos seus recursos humanos. Nesta perspetiva, a formação não deve ser vista como uma ação isolada, mas como um instrumento estratégico de melhoria do desempenho e de ajustamento entre as exigências do trabalho e as competências efetivamente disponíveis. Aplicado ao contexto académico, este entendimento permite considerar que a qualidade dos serviços depende, em larga medida, da preparação dos trabalhadores para responderem às exigências técnicas, relacionais e organizacionais que caracterizam a atividade administrativa no ensino superior.

Noe (2010) sublinha de igual forma que a formação e o desenvolvimento dos trabalhadores são fatores essenciais para o aumento da eficácia organizacional, uma vez que contribuem para melhorar conhecimentos, capacidades e atitudes diretamente mobilizáveis no exercício profissional. No caso dos

serviços académicos, tal é particularmente relevante, dado que o desempenho destes profissionais envolve tarefas diversificadas, atualização constante face a alterações normativas e regulamentares, utilização de plataformas digitais e interação frequente com públicos distintos. Assim, a qualidade do serviço prestado está intimamente ligada à capacidade de os trabalhadores dominarem os procedimentos, compreenderem o impacto do seu trabalho no funcionamento institucional e desenvolverem competências de comunicação, organização e adaptação.

Nesta linha, M. Cunha et al. (2022) salientam que o desempenho organizacional resulta não apenas da definição formal de funções e procedimentos, mas também das dinâmicas de comportamento organizacional que estruturam a ação coletiva, como a comunicação, a coordenação, a motivação e a cooperação entre os membros da organização. Esta perspetiva é particularmente pertinente no contexto dos serviços académicos, onde a qualidade do serviço depende da articulação entre diferentes tarefas, da circulação eficaz da informação e da capacidade de resposta perante situações diversas e frequentemente complexas. Assim, a qualidade em contexto académico deve ser compreendida também à luz dos fatores organizacionais e relacionais que influenciam o desempenho quotidiano dos trabalhadores e a consistência das respostas prestadas aos utilizadores.

Denton (1991) sublinha, adicionalmente, que a qualidade em serviços depende, em larga medida, da forma como a organização responde às expectativas e necessidades dos seus utilizadores, sendo o atendimento um fator decisivo para a perceção global do serviço prestado. Esta leitura é particularmente pertinente no contexto académico, onde o contacto entre os serviços e os estudantes influencia diretamente a forma como estes interpretam a eficácia, a clareza e a fiabilidade da resposta institucional. Assim, a qualidade dos serviços académicos não pode ser analisada apenas em função da correção técnica dos procedimentos, devendo também considerar a capacidade de acolher, orientar, esclarecer e resolver situações de forma adequada, acessível e consistente.

Por sua vez, Correia (2003) defende que a formação ganha especial sentido quando parte das situações reais de trabalho, uma vez que é no próprio contexto profissional que emergem os problemas, os constrangimentos e as necessidades de aprendizagem mais significativas. Esta perspetiva é particularmente pertinente para a análise da qualidade dos serviços em contexto académico, pois permite compreender que a melhoria da resposta organizacional não decorre apenas da existência de normas ou de referenciais abstratos, mas da capacidade de os trabalhadores aprenderem a partir das situações concretas que enfrentam no quotidiano. Neste quadro, o levantamento de necessidades de formação

revela-se um instrumento importante para identificar fragilidades, antecipar exigências e promover intervenções formativas ajustadas à realidade do serviço.

Num registo semelhante, Canário (1999) salienta que os processos de aprendizagem dos adultos devem ser compreendidos em estreita relação com os contextos em que estes atuam e com os problemas concretos que procuram resolver. Em contexto académico, esta leitura reforça a ideia de que a qualidade dos serviços não depende apenas de recursos materiais ou da definição formal de procedimentos, mas também da capacidade reflexiva dos profissionais, da valorização da experiência e da construção de respostas adequadas às necessidades dos utilizadores. Deste modo, a qualidade pode ser entendida como um processo dinâmico, construído no quotidiano organizacional, através da articulação entre experiência, formação e ação.

A avaliação constitui igualmente uma dimensão incontornável da qualidade. Barbier (1990) refere que avaliar em formação implica produzir informação útil para apoiar decisões e regular a ação. Esta ideia pode ser transposta para o domínio dos serviços académicos, na medida em que a qualidade requer mecanismos de monitorização e análise que permitam identificar disfunções, verificar resultados e sustentar processos de melhoria. Assim, a avaliação da qualidade dos serviços não se limita à medição de resultados finais, devendo integrar também a análise dos processos, das condições de trabalho e dos efeitos da formação no desempenho dos trabalhadores. Nesta perspetiva, a qualidade dos serviços académicos constrói-se através de um movimento contínuo de diagnóstico, intervenção, avaliação e reajustamento.

Deste modo, a qualidade dos serviços em contexto académico pode ser entendida como uma realidade multidimensional, que resulta da articulação entre organização, competências profissionais, formação e avaliação. É possível afirmar que a melhoria da qualidade dos serviços prestados numa unidade de gestão académica depende da capacidade institucional de reconhecer necessidades, investir no desenvolvimento dos trabalhadores e promover uma lógica de regulação contínua das práticas. Neste enquadramento, o levantamento de necessidades de formação assume particular relevância, na medida em que pode constituir uma base fundamental para a qualificação do serviço e para o reforço da sua capacidade de resposta às exigências do contexto académico contemporâneo.

3.7.1 Avaliação da qualidade dos serviços académicos

A avaliação da qualidade dos serviços académicos constitui uma dimensão fundamental para a compreensão do funcionamento das instituições de ensino superior, particularmente num contexto em

que a eficácia organizacional depende não apenas da definição formal de procedimentos, mas também da capacidade de resposta às necessidades dos diferentes utilizadores. Nos serviços académicos, a qualidade relaciona-se com aspetos como a fiabilidade da informação prestada, a celeridade no atendimento, a clareza dos procedimentos, a capacidade de resolução de problemas e a adequação da resposta às situações concretas vividas por estudantes, docentes e outros públicos institucionais.

Neste quadro, a avaliação assume um papel central, na medida em que permite produzir conhecimento sobre o modo como os serviços funcionam, identificar constrangimentos e sustentar processos de melhoria. Segundo Barbier (1990), a avaliação deve ser entendida como uma produção de informação útil para a ação, o que significa que o seu valor não reside apenas na medição ou no controlo, mas sobretudo na possibilidade de apoiar decisões e orientar mudanças. Aplicada aos serviços académicos, esta perspetiva permite compreender que avaliar a qualidade não corresponde apenas a verificar se os procedimentos são cumpridos, mas também a analisar se esses procedimentos produzem respostas adequadas, eficazes e ajustadas às necessidades dos utilizadores.

Hadji (2003) sublinha igualmente que a avaliação não pode ser reduzida a um ato técnico ou neutro, uma vez que implica sempre uma apreciação fundada em critérios, objetivos e finalidades. Assim, avaliar a qualidade dos serviços académicos exige a definição clara do que se entende por "qualidade" nesse contexto específico. Tal implica considerar não apenas indicadores formais de desempenho, mas também dimensões mais ligadas à experiência concreta dos utilizadores e ao sentido que atribuem ao serviço recebido. Deste modo, a avaliação da qualidade dos serviços académicos deve assentar numa lógica abrangente, capaz de integrar tanto os resultados observáveis como os processos que conduzem a esses resultados.

Esta perspetiva torna-se ainda mais evidente quando se considera que os serviços académicos são espaços de forte interação humana e organizacional. Como refere Correia (2003), é nas situações concretas de trabalho que se revelam os problemas, os saberes mobilizados e as necessidades de aprendizagem dos profissionais. Esta ideia é relevante para a avaliação da qualidade dos serviços académicos, pois permite reconhecer que os níveis de qualidade observados estão intimamente ligados às condições reais em que o trabalho é realizado, às competências dos trabalhadores e às estratégias que estes desenvolvem para lidar com situações complexas. Assim, a avaliação da qualidade não deve incidir apenas sobre os resultados finais do serviço, mas também sobre os processos de trabalho, os constrangimentos organizacionais e as margens de autonomia profissional existentes.

Por outro lado, Meignant (1999) defende que a qualidade e a eficácia das organizações dependem da articulação entre os objetivos institucionais e a gestão das competências dos seus recursos humanos. Nesta perspetiva, a avaliação da qualidade dos serviços académicos pode constituir um instrumento estratégico para identificar áreas de fragilidade e fundamentar decisões no domínio da formação. Quando a avaliação evidencia dificuldades no atendimento, falhas na comunicação, insuficiências no domínio de procedimentos ou incapacidade de adaptação a novas exigências, torna-se possível relacionar essas fragilidades com necessidades de desenvolvimento profissional. Deste modo, a avaliação da qualidade não se limita à constatação de problemas, podendo funcionar como ponto de partida para intervenções orientadas para a melhoria contínua.

Câmara et al. (2016) defendem, a este propósito, que a qualidade organizacional e o sucesso institucional estão estreitamente ligados à forma como as organizações gerem os seus recursos humanos, valorizam o desempenho e promovem a orientação para o serviço. Esta perspetiva é particularmente pertinente no contexto dos serviços académicos, onde a qualidade não depende apenas da existência de procedimentos formalizados, mas também da capacidade dos trabalhadores para mobilizar competências técnicas, relacionais e comunicacionais na resposta aos utilizadores. Assim, a avaliação da qualidade dos serviços académicos deve também considerar o contributo das práticas de gestão de recursos humanos, uma vez que fatores como a qualificação dos profissionais, o apoio organizacional e a valorização do desempenho influenciam diretamente a eficácia e a qualidade do atendimento prestado.

Gomes (2015) evidencia ainda que a avaliação não deve limitar-se à verificação imediata dos resultados, devendo igualmente considerar a eficácia da formação, o seu impacto no contexto de trabalho e os efeitos produzidos nas práticas profissionais e organizacionais. Esta leitura é particularmente pertinente para os serviços académicos, pois permite compreender que a qualidade do serviço não depende apenas da existência de procedimentos ou da satisfação momentânea dos utilizadores, mas também da capacidade de gerar melhorias sustentadas no desempenho dos trabalhadores e no funcionamento do serviço. Assim, a avaliação da qualidade pode ser entendida como um processo orientado para perceber em que medida as intervenções, nomeadamente formativas, produzem mudanças efetivas e relevantes no contexto organizacional.

A avaliação da qualidade dos serviços académicos deve, portanto, ser entendida como um processo sistemático de recolha, análise e interpretação de informação sobre o funcionamento do serviço, com vista à sua regulação e aperfeiçoamento. Esta avaliação pode contemplar diferentes

dimensões, nomeadamente a eficiência dos procedimentos, a adequação da resposta prestada, a satisfação dos utilizadores, a clareza da comunicação e a capacidade dos trabalhadores para responder a solicitações diversificadas. A sua relevância aumenta quando é integrada numa lógica de aprendizagem organizacional, em que os resultados obtidos não servem apenas para descrever a realidade, mas também para promover a reflexão, redefinir práticas e ajustar processos.

À luz do que foi referido, a avaliação da qualidade dos serviços académicos adquire particular importância no âmbito de estudos centrados no levantamento de necessidades de formação. Ao permitir identificar desajustamentos entre exigências do contexto de trabalho e competências disponíveis, a avaliação torna-se um instrumento fundamental para sustentar propostas de intervenção formativa. Assim, mais do que um mecanismo de controlo, a avaliação da qualidade pode assumir-se como um recurso de conhecimento e de transformação, contribuindo para o reforço da eficácia organizacional e para a melhoria do serviço prestado em contexto académico.

3.8 Competências e transformação digital no atendimento aos estudantes

A transformação digital tem vindo a alterar de forma significativa o funcionamento das instituições de ensino superior, com impacto direto nos modos de organização dos serviços, nos processos administrativos e nas formas de interação com os estudantes. Nos serviços académicos, esta transformação traduz-se na crescente utilização de plataformas eletrónicas, sistemas integrados de gestão, canais digitais de comunicação e procedimentos desmaterializados, exigindo aos trabalhadores não apenas domínio técnico, mas também capacidade de adaptação, atualização contínua e reconfiguração das práticas profissionais. Neste contexto, a qualidade do atendimento aos estudantes passa a depender, em grande medida, das competências mobilizadas pelos profissionais para responder de forma eficaz, clara e adequada num ambiente de trabalho cada vez mais digitalizado.

Segundo Correia (2003), as competências profissionais desenvolvem-se em estreita articulação com as situações concretas de trabalho, sendo o contexto profissional um espaço privilegiado de aprendizagem. Esta perspetiva é particularmente relevante para compreender a transformação digital nos serviços académicos, uma vez que a introdução de novas ferramentas tecnológicas não altera apenas os instrumentos de trabalho, mas também os modos de agir, de comunicar e de resolver problemas. Assim, as competências necessárias ao atendimento aos estudantes em ambiente digital não se reduzem ao uso instrumental da tecnologia, envolvendo igualmente a capacidade de interpretar situações, gerir

informação, responder com celeridade e ajustar a comunicação às características dos diferentes públicos.

Meignant (1999) considera, de igual modo, que a gestão da formação deve estar articulada com os objetivos estratégicos da organização e com as competências exigidas pelo trabalho. Aplicado ao contexto do ensino superior, este entendimento permite reconhecer que a transformação digital exige uma atenção particular ao desenvolvimento das competências dos trabalhadores, na medida em que a modernização dos serviços só produz efeitos positivos quando acompanhada por processos de formação e apoio que permitam aos profissionais apropriar-se das mudanças em curso. Deste modo, a digitalização do atendimento aos estudantes não deve ser encarada apenas como uma inovação técnica, mas como um processo organizacional que requer investimento na qualificação dos recursos humanos.

Noe (2010) sublinha também que a formação e o desenvolvimento dos trabalhadores são elementos centrais para a eficácia organizacional, sobretudo em contextos marcados por mudança tecnológica. Para o autor, o desenvolvimento de competências deve permitir aos trabalhadores responder a novos desafios, melhorar o desempenho e adaptar-se a exigências emergentes. No caso dos serviços de gestão académica, tal significa que a transformação digital requer competências múltiplas: competências técnicas, relacionadas com a utilização de plataformas e sistemas de informação; competências comunicacionais, essenciais para assegurar um atendimento claro e eficaz em canais presenciais e digitais; e competências relacionais e organizacionais, indispensáveis para lidar com situações complexas, gerir fluxos de informação e apoiar os estudantes em diferentes momentos do seu percurso académico.

Nesta perspetiva, Ceitil (2023) salienta que a competência não pode ser reduzida à posse isolada de conhecimentos técnicos, devendo antes ser entendida como a capacidade de mobilizar, integrar e transferir saberes, capacidades e atitudes em função das exigências concretas do contexto de trabalho. Esta abordagem é particularmente pertinente no âmbito da transformação digital dos serviços académicos, uma vez que o atendimento aos estudantes em ambientes tecnologicamente mediados exige mais do que domínio instrumental das plataformas: requer capacidade de interpretar situações, adaptar procedimentos, comunicar com clareza, gerir informação e responder de forma ajustada a problemas novos ou imprevistos. Assim, o desenvolvimento de competências no contexto digital implica uma visão integrada do desempenho profissional, em que os recursos técnicos, cognitivos e relacionais se articulam na prestação de um serviço eficaz e de qualidade.

Por outro lado, a reflexão de Hadji (2003) sobre a avaliação permite compreender que a transformação digital também deve ser analisada à luz dos seus efeitos nas práticas e nos resultados dos serviços. A introdução de ferramentas tecnológicas não constitui, por si só, garantia de melhoria. A sua relevância depende da forma como é apropriada pelos trabalhadores e do impacto que produz na qualidade do atendimento. Neste sentido, avaliar as competências mobilizadas e as dificuldades sentidas no contexto da digitalização torna-se essencial para identificar necessidades de formação e ajustar os processos de trabalho. Assim, a transformação digital deve ser acompanhada por uma lógica de monitorização e regulação, capaz de perceber em que medida as mudanças introduzidas favorecem, ou dificultam, a resposta aos estudantes.

No contexto específico do atendimento aos estudantes, a transformação digital trouxe vantagens evidentes, como a aceleração de procedimentos, a maior acessibilidade à informação, a simplificação de processos e a possibilidade de interação através de múltiplos canais. Contudo, também trouxe novos desafios, nomeadamente a necessidade de garantir clareza comunicacional, apoio personalizado em contextos digitais, gestão eficiente de plataformas e capacidade de resposta perante situações imprevistas. Por esta razão, a competência profissional no atendimento deixa de poder ser entendida apenas em termos administrativos tradicionais, passando a incluir a aptidão para operar em ambientes tecnológicos, interpretar necessidades em tempo útil e manter a qualidade do serviço em processos cada vez mais mediados digitalmente.

Deste modo, a relação entre competências e transformação digital no atendimento aos estudantes assume particular relevância no âmbito do levantamento de necessidades de formação. Com efeito, a identificação de lacunas ao nível da utilização de ferramentas digitais, da gestão da informação, da comunicação com os estudantes ou da adaptação a novos procedimentos pode constituir um elemento decisivo para melhorar o desempenho dos trabalhadores e reforçar a qualidade dos serviços prestados. Assim, a transformação digital não deve ser vista apenas como um processo técnico de modernização, mas como uma mudança organizacional que exige novas aprendizagens, reconfiguração de competências e investimento contínuo na formação dos profissionais.

Em síntese, a transformação digital no atendimento aos estudantes redefine os perfis de competência exigidos aos trabalhadores dos serviços académicos, tornando indispensável uma abordagem que articule tecnologia, organização, formação e qualidade do serviço. Assim, o desenvolvimento de competências em contexto de mudança digital torna-se uma condição essencial para assegurar respostas eficazes, ajustadas e de qualidade no ensino superior.

3.8.1 Competências-chave para o atendimento em ambientes digitais

A progressiva digitalização dos serviços académicos tem vindo a redefinir o conteúdo funcional do trabalho administrativo e técnico, tornando mais exigente o atendimento prestado aos estudantes. Num contexto em que uma parte significativa das interações se realiza através de plataformas, portais institucionais, correio eletrónico, sistemas integrados de gestão e outros canais digitais, torna-se necessário repensar as competências que sustentam a qualidade do serviço. O atendimento em ambientes digitais exige, assim, um conjunto articulado de saberes técnicos, comunicacionais, organizacionais e relacionais, cuja mobilização é fundamental para assegurar respostas claras, eficazes e ajustadas às necessidades dos estudantes.

Neste quadro, importa sublinhar que as competências profissionais não se reduzem à posse de conhecimentos abstratos ou ao domínio instrumental de ferramentas tecnológicas. Tal como referem Rodrigues e Esteves (1993), a análise de necessidades de formação deve partir da relação entre exigências da função e competências efetivamente mobilizadas pelos profissionais nos seus contextos de ação. Aplicada ao atendimento em ambientes digitais, esta perspetiva permite compreender que as competências-chave devem ser identificadas em função das situações concretas que os trabalhadores enfrentam, nomeadamente a gestão de pedidos online, o esclarecimento de dúvidas à distância, o encaminhamento de processos em plataformas digitais e a necessidade de comunicar com clareza e rigor em suportes desmaterializados.

Na mesma linha, Pérez-Campanero (1994) salienta a importância de detetar necessidades de intervenção a partir da realidade observada, considerando os problemas concretos, os destinatários envolvidos e os objetivos a alcançar. Esta abordagem é particularmente útil para pensar as competências exigidas no atendimento digital aos estudantes, pois permite reconhecer que a transformação tecnológica introduz novas exigências profissionais que nem sempre são imediatamente visíveis nos perfis funcionais tradicionais. Assim, competências como a literacia digital, a capacidade de gerir informação em diferentes sistemas, a autonomia na utilização de plataformas, a adaptação a procedimentos digitalizados e a capacidade de resposta em canais não presenciais tornam-se centrais para o desempenho eficaz dos trabalhadores.

Por sua vez, De Ketele et al. (1994) defendem que qualquer processo formativo deve assentar numa identificação clara das finalidades da ação e das competências a desenvolver. Esta ideia é relevante no contexto do atendimento em ambientes digitais, uma vez que a qualidade da interação com os

estudantes depende da articulação entre o conhecimento dos procedimentos, a capacidade de utilizar corretamente os instrumentos tecnológicos e a aptidão para interpretar e resolver situações concretas. Deste modo, as competências-chave neste domínio não são apenas técnicas; incluem igualmente a capacidade de análise, a gestão do tempo, a organização da informação, a comunicação escrita adequada e a atenção às necessidades específicas dos utilizadores.

Acresce que o atendimento digital coloca novos desafios ao plano comunicacional. Se no atendimento presencial muitos equívocos podem ser resolvidos de forma imediata, em ambiente digital a clareza da mensagem, a precisão da informação e a adequação da linguagem tornam-se ainda mais determinantes. Neste sentido, a competência comunicacional assume um lugar central, exigindo aos trabalhadores capacidade para redigir respostas objetivas, rigorosas e compreensíveis, bem como para adaptar o registo ao perfil e à situação do estudante. A competência relacional mantém-se, portanto, essencial, ainda que mediada por instrumentos tecnológicos, pois continua a ser necessário acolher, orientar, esclarecer e apoiar.

Nesta perspetiva, Ribeiro (2012) evidencia que a utilização de ferramentas digitais não representa apenas uma mudança de suporte, implicando também transformações nos modos de comunicar, produzir informação e mobilizar competências de escrita em contextos mediados pela tecnologia. Esta leitura é particularmente pertinente para o atendimento académico em ambientes digitais, uma vez que uma parte significativa da relação com os estudantes se concretiza através de mensagens escritas, respostas em plataformas e outros canais desmaterializados. Assim, a qualidade do atendimento depende também da capacidade dos profissionais para redigir com clareza, precisão e adequação, organizando a informação de modo compreensível e funcional para o utilizador. Deste modo, a competência digital articula-se estreitamente com a competência escrita, tornando-se ambas dimensões centrais para um atendimento eficaz em contexto académico.

Também Dennery (2006) sublinha que qualquer projeto de formação deve decorrer de uma análise rigorosa da procura, das necessidades identificadas e das finalidades organizacionais. Esta perspetiva contribui para reforçar a ideia de que o desenvolvimento de competências para o atendimento em ambientes digitais não pode ser encarado como uma resposta genérica à modernização tecnológica, mas antes como uma intervenção estruturada e coerente com as exigências reais do serviço. No caso dos serviços académicos, isso implica identificar quais são as competências mais necessárias para garantir um atendimento digital de qualidade, distinguindo, por exemplo, entre dificuldades no uso das

ferramentas, insuficiências na comunicação com os estudantes, problemas de articulação entre sistemas ou fragilidades na gestão de situações mais complexas.

Deste modo, entre as competências-chave para o atendimento em ambientes digitais podem destacar-se várias dimensões complementares. Em primeiro lugar, as competências técnicas e digitais, indispensáveis para utilizar plataformas, aplicações e sistemas de informação de forma segura, eficiente e autónoma. Em segundo lugar, as competências comunicacionais, fundamentais para assegurar clareza, rigor e adequação na transmissão de informação através de canais digitais. Em terceiro lugar, as competências organizacionais, associadas à gestão de processos, à priorização de tarefas, ao tratamento da informação e ao cumprimento de prazos num ambiente frequentemente marcado por elevado volume de solicitações. Finalmente, as competências relacionais e de adaptação, que permitem lidar com diferentes perfis de estudantes, responder a situações imprevistas e ajustar práticas perante mudanças tecnológicas e organizacionais.

Neste contexto, a identificação destas competências assume particular importância para o levantamento de necessidades de formação, uma vez que permite reconhecer áreas de melhoria e orientar intervenções mais ajustadas à realidade do trabalho. Mais do que adquirir competências digitais em sentido restrito, os trabalhadores dos serviços académicos necessitam de desenvolver um conjunto integrado de capacidades que lhes permita prestar apoio qualificado em ambientes cada vez mais mediados pela tecnologia. Assim, o atendimento digital aos estudantes exige não apenas modernização dos instrumentos, mas também investimento contínuo na qualificação dos profissionais responsáveis pela sua operacionalização.

Em síntese, as competências-chave para o atendimento em ambientes digitais devem ser entendidas como um conjunto articulado de saberes, capacidades e atitudes mobilizados em situações concretas de trabalho, em resposta às exigências de uma prestação de serviços cada vez mais tecnológica, célere e complexa. A sua identificação revela-se fundamental para compreender as necessidades reais dos trabalhadores e para sustentar estratégias formativas ajustadas aos desafios do contexto académico. Neste sentido, o desenvolvimento destas competências constitui uma condição essencial para a melhoria da qualidade do atendimento e para o reforço da capacidade de resposta dos serviços aos estudantes.

3.8.2 Desafios da digitalização no atendimento académico

A digitalização dos serviços académicos tem vindo a introduzir mudanças significativas nos modos de funcionamento institucional, nas práticas de trabalho e nas formas de contacto com os estudantes. Embora este processo esteja frequentemente associado a ganhos de eficiência, rapidez e acessibilidade, importa reconhecer que a sua implementação também gera desafios relevantes, sobretudo quando implica reconfigurações profundas nas rotinas de trabalho, nas exigências funcionais e nas formas de comunicação entre os serviços e os seus utilizadores. Neste sentido, a digitalização do atendimento académico não deve ser entendida apenas como uma inovação técnica, mas como uma transformação organizacional com implicações humanas, relacionais e formativas.

Um dos principais desafios prende-se com a necessidade de adaptação dos trabalhadores a novos contextos e modalidades de ação. Como refere Canário (1999), os processos de aprendizagem dos adultos ganham sentido quando ligados aos problemas concretos vividos nos contextos de ação. Assim, quando a digitalização introduz novos sistemas, plataformas e procedimentos, os profissionais são confrontados com a necessidade de reconstruir práticas, rever modos de atuação e desenvolver novas formas de responder às exigências do serviço. Esta realidade pode gerar tensões, sobretudo quando as mudanças tecnológicas ocorrem de forma acelerada ou sem o acompanhamento formativo necessário. Torna-se, por isso, fundamental considerar os desafios da digitalização a partir das experiências concretas dos trabalhadores e das exigências reais do seu quotidiano profissional.

Outro desafio relevante relaciona-se com a articulação entre modernização tecnológica e planeamento organizacional. Guerra (2002) sublinha que o planeamento em ciências sociais exige uma leitura rigorosa da realidade, das necessidades identificadas e dos contextos específicos de intervenção. Aplicado ao atendimento académico, este entendimento permite reconhecer que a digitalização só produz efeitos positivos quando é acompanhada por um processo de planeamento coerente, capaz de antecipar dificuldades, identificar recursos necessários e ajustar as mudanças às características reais dos serviços. Quando tal não acontece, podem surgir problemas como a sobrecarga de tarefas, a duplicação de procedimentos, a fragmentação da informação ou a descoordenação entre diferentes canais de atendimento.

Nesta perspetiva, A. Ferreira e Martinez (2023) sublinham que os processos de mudança organizacional exigem um diagnóstico rigoroso das dinâmicas internas, das resistências, dos recursos disponíveis e das condições concretas de implementação. Aplicado ao contexto do atendimento académico, este entendimento permite reconhecer que a digitalização não produz automaticamente

melhoria organizacional, dependendo antes da forma como é preparada, acompanhada e ajustada às especificidades dos serviços. Assim, a introdução de novas ferramentas digitais deve ser sustentada por uma leitura cuidada dos processos de trabalho, das dificuldades sentidas pelos profissionais e dos efeitos da mudança no funcionamento quotidiano, de modo a evitar desajustamentos entre inovação tecnológica e capacidade real de resposta institucional.

Por outro lado, a digitalização pode também agravar dificuldades comunicacionais. Se, por um lado, os canais digitais facilitam o acesso à informação e permitem respostas mais rápidas, por outro, podem reduzir a dimensão relacional do atendimento, aumentar o risco de mal-entendidos e dificultar a interpretação de situações mais complexas. No atendimento académico, onde muitos pedidos envolvem dúvidas específicas, situações excecionais ou necessidade de acompanhamento individualizado, a mediação tecnológica nem sempre garante clareza, proximidade ou personalização suficientes. Assim, um dos grandes desafios da digitalização consiste em assegurar que a eficiência processual não compromete a qualidade da relação entre serviço e estudante.

A este propósito, Hadji (2003) lembra que a avaliação não se esgota na medição de resultados, implicando antes uma apreciação fundamentada sobre o valor da ação desenvolvida. Esta perspetiva é relevante para a análise da digitalização no atendimento académico, na medida em que permite questionar não apenas se os procedimentos se tornaram mais rápidos ou mais automatizados, mas também se essas mudanças melhoraram efetivamente a qualidade do serviço prestado. Avaliar a digitalização implica, assim, considerar os seus efeitos concretos no quotidiano dos trabalhadores e dos estudantes, nomeadamente ao nível da acessibilidade, da clareza da informação, da resolução de problemas e da adequação das respostas produzidas.

Importa ainda considerar que a transformação digital coloca exigências acrescidas à formação e ao desenvolvimento profissional. A introdução de novas ferramentas e procedimentos requer não só aprendizagem técnica, mas também capacidade de adaptação, flexibilidade e compreensão global do impacto das mudanças no funcionamento organizacional. Neste sentido, Kirkpatrick e Kirkpatrick (2006) mostram a importância de avaliar os efeitos da formação em diferentes níveis, desde a reação dos participantes até aos resultados produzidos no desempenho e na organização. Esta perspetiva é particularmente pertinente num contexto de digitalização, pois permite compreender que a simples disponibilização de formação não garante, por si só, a melhoria das práticas. Torna-se necessário analisar se essa formação contribui efetivamente para aumentar a confiança dos trabalhadores, melhorar a sua atuação e produzir ganhos reais na qualidade do atendimento.

Acresce que a digitalização pode tornar mais visíveis desigualdades de acesso, de domínio tecnológico e de capacidade de resposta, tanto entre trabalhadores como entre estudantes. Nem todos os profissionais dispõem do mesmo nível de familiaridade com ferramentas digitais, do mesmo modo que nem todos os estudantes possuem idênticas condições para utilizar plataformas ou interpretar procedimentos desmaterializados. Por isso, a digitalização dos serviços académicos deve ser acompanhada por mecanismos de apoio, mediação e ajustamento que evitem transformar a inovação tecnológica num fator de exclusão ou de complexificação adicional.

Deste modo, os desafios da digitalização no atendimento académico não se limitam à introdução de novas ferramentas, envolvendo antes um conjunto mais amplo de questões relacionadas com organização do trabalho, comunicação, formação, avaliação e inclusão. A modernização dos serviços só poderá traduzir-se em melhoria efetiva da qualidade se for acompanhada por uma leitura crítica dos seus impactos e por estratégias que permitam apoiar os trabalhadores na adaptação às novas exigências. Neste contexto, a digitalização deve ser entendida não apenas como um processo de mudança técnica, mas como uma transformação organizacional que requer regulação, acompanhamento e investimento continuado no desenvolvimento profissional.

Em síntese, a digitalização do atendimento académico representa simultaneamente uma oportunidade de modernização e um campo de desafios que exigem reflexão e intervenção. A sua eficácia depende menos da tecnologia em si mesma do que da forma como esta é integrada nas práticas de trabalho, apropriada pelos profissionais e colocada ao serviço de uma resposta clara, acessível e ajustada às necessidades dos estudantes.

3.9 Grupos, coesão organizacional e clima organizacional no contexto académico

No contexto das instituições de ensino superior, o funcionamento dos serviços depende não apenas da definição formal de funções, normas e procedimentos, mas também das dinâmicas relacionais que se estabelecem entre os trabalhadores, das formas de coordenação interna e do ambiente organizacional em que a atividade é desenvolvida. Neste sentido, a análise dos grupos de trabalho, da coesão organizacional e do clima organizacional revela-se relevante para compreender as condições em que os profissionais exercem as suas funções e o modo como essas condições podem influenciar o desempenho, a qualidade do serviço e a identificação de necessidades de formação.

Os serviços académicos constituem espaços organizacionais marcados por forte interdependência entre tarefas, exigindo articulação constante entre trabalhadores, partilha de informação, capacidade de resposta conjunta e ajustamento a situações diversificadas. Assim, o grupo de trabalho não deve ser entendido como mera soma de indivíduos, mas como uma estrutura relacional em que as interações, as formas de comunicação e os modos de cooperação influenciam diretamente o funcionamento do serviço. Nesta perspetiva, a qualidade da ação coletiva depende da existência de referências comuns, de entendimento partilhado sobre os objetivos do trabalho e de mecanismos de coordenação que favoreçam a colaboração entre os membros da equipa.

Segundo Correia (2003), as situações de trabalho constituem espaços de produção de saberes e de aprendizagem, na medida em que os profissionais constroem respostas a partir da experiência, da interação e da resolução de problemas concretos. Esta perspetiva permite compreender que o grupo de trabalho assume um papel importante no desenvolvimento profissional, uma vez que é no contacto com os outros, na troca de experiências e na cooperação quotidiana que muitos saberes são produzidos e consolidados. No contexto académico, esta dimensão é particularmente relevante, pois o trabalho desenvolvido nos serviços exige frequentemente interpretação partilhada de normas, articulação entre diferentes setores e capacidade de resposta coordenada perante solicitações complexas.

A coesão organizacional surge, neste quadro, como uma dimensão que contribui para o reforço da identidade coletiva, da pertença e do compromisso com os objetivos institucionais. Quando os trabalhadores reconhecem sentido no trabalho que realizam, se identificam com a missão do serviço e percecionam a existência de relações de confiança e colaboração, tendem a desenvolver maior envolvimento na ação organizacional. Esta ideia pode ser articulada com a perspetiva de Meignant (1999), para quem a eficácia organizacional depende da articulação entre os objetivos da instituição e a mobilização das competências dos seus recursos humanos. Tal articulação não se produz apenas ao nível técnico ou individual, mas também ao nível coletivo, através de dinâmicas organizacionais que favorecem a partilha, a cooperação e o investimento no trabalho.

O clima organizacional, por sua vez, remete para o modo como os trabalhadores percecionam o ambiente em que exercem funções, incluindo dimensões como a comunicação interna, o reconhecimento, a liderança, a cooperação, a confiança e as condições de trabalho. Embora nem sempre seja formalmente visível, o clima organizacional influencia a motivação, o bem-estar, a disponibilidade para aprender e a abertura à mudança. Num contexto marcado por exigências de modernização administrativa, transformação digital e adaptação contínua, a qualidade do clima organizacional pode

favorecer ou dificultar a capacidade dos trabalhadores para responder aos desafios colocados pelo serviço.

Bilhim (2006) sustenta, nesta linha, que a gestão estratégica de recursos humanos deve ser entendida como uma dimensão central da ação organizacional, na medida em que articula os objetivos institucionais com a valorização, a motivação e o envolvimento dos trabalhadores. Esta perspetiva é particularmente relevante para o contexto académico, onde o funcionamento dos serviços depende fortemente da qualidade das interações, da cooperação entre profissionais e do modo como o ambiente organizacional favorece, ou limita, o compromisso com o trabalho. Assim, o clima organizacional e a coesão das equipas não constituem apenas fatores periféricos do desempenho, mas elementos estruturantes da eficácia organizacional, com impacto direto na disponibilidade para aprender, colaborar e adaptar-se às exigências do serviço.

Guerra (2002) sublinha, a este propósito, a importância de compreender os contextos sociais e organizacionais a partir de uma leitura situada da realidade, atendendo às relações, aos constrangimentos e às dinâmicas que estruturam a ação. Aplicado ao contexto académico, este entendimento permite reconhecer que os problemas organizacionais não decorrem apenas de insuficiências individuais, mas também de modos de funcionamento coletivo, de padrões de comunicação e de condições institucionais que influenciam as práticas profissionais. Assim, a análise do clima e da coesão organizacional pode constituir um elemento importante para interpretar dificuldades sentidas pelos trabalhadores e para contextualizar necessidades de formação que, à primeira vista, poderiam ser entendidas apenas como lacunas técnicas.

Barbier (1990) ajuda também a sustentar esta leitura ao considerar a avaliação como produção de informação útil para a ação e para a regulação dos processos. Neste sentido, analisar o clima organizacional e as dinâmicas de grupo pode fornecer informação relevante sobre fatores que interferem no desempenho e na qualidade do serviço, permitindo uma compreensão mais alargada das necessidades existentes. A avaliação das necessidades de formação, quando articulada com o conhecimento do contexto organizacional, torna-se mais consistente, na medida em que permite distinguir entre dificuldades que resultam de falta de competências e outras que decorrem de problemas de comunicação, de articulação entre equipas ou de fragilidades no ambiente de trabalho.

No caso específico dos serviços académicos, a coesão organizacional e o clima de trabalho assumem particular relevância, dado que o atendimento aos estudantes e a gestão dos processos académicos dependem frequentemente de respostas coletivas, de circulação eficaz da informação e de

coordenação entre diferentes intervenientes. Um clima organizacional positivo tende a favorecer a cooperação, o apoio mútuo e a capacidade de lidar com situações exigentes, enquanto contextos marcados por tensão, isolamento ou comunicação deficiente podem comprometer a eficácia do serviço e aumentar a dificuldade de adaptação a mudanças. Deste modo, a análise destas dimensões permite compreender melhor as condições em que o trabalho é realizado e os fatores que podem influenciar o desempenho individual e coletivo.

Importa, por isso, considerar que o levantamento de necessidades de formação não deve centrar-se exclusivamente nas competências técnicas dos trabalhadores, devendo integrar também aspetos relacionados com o funcionamento das equipas, com a comunicação organizacional e com o ambiente de trabalho. Em muitos casos, as necessidades identificadas podem apontar para intervenções que ultrapassam a formação em sentido estrito, envolvendo estratégias de melhoria da coordenação interna, reforço da cooperação, clarificação de procedimentos ou valorização de espaços de partilha e reflexão entre profissionais. Neste quadro, o clima organizacional e a coesão do grupo deixam de ser elementos periféricos, assumindo-se como dimensões relevantes para a compreensão e qualificação do trabalho em contexto académico.

Em síntese, os grupos de trabalho, a coesão organizacional e o clima organizacional constituem dimensões fundamentais para compreender o funcionamento dos serviços académicos e as condições em que os trabalhadores desenvolvem a sua atividade. A análise destes elementos permite uma leitura mais abrangente das práticas profissionais, das dificuldades sentidas e das possibilidades de melhoria organizacional. Assim, no âmbito de um estudo sobre levantamento de necessidades de formação, estas dimensões adquirem especial relevância, na medida em que ajudam a contextualizar os problemas identificados e a sustentar intervenções mais ajustadas à realidade do trabalho e aos objetivos da organização.

4 Enquadramento Metodológico

4.1 Contexto e Origem do Estudo

O presente estudo emerge da necessidade, identificada na Unidade de Serviços de Gestão Académica (USGA) da Universidade do Minho, de conhecer de forma sistemática as necessidades de formação dos seus colaboradores, num contexto de crescente exigência na qualidade do serviço, digitalização dos processos e melhoria contínua do atendimento.

A proximidade da mestranda ao contexto institucional e à realidade operacional da USGA permitiu reconhecer a oportunidade de desenvolver um diagnóstico que apoiasse a tomada de decisão dos órgãos de gestão, em conformidade com os princípios do Sistema de Gestão da Qualidade da Universidade, certificado segundo a norma NP EN ISO 9001.

Neste enquadramento, e sob orientação do Professor Doutor Guilherme Rego da Silva e acompanhamento da Doutora Isabel Barbosa, definiu-se a realização de um levantamento qualitativo das necessidades formativas, com base em entrevistas individuais a colaboradores da Unidade, visando recolher informação fiável, contextualizada e relevante para o planeamento futuro da formação interna.

Os resultados desta auscultação foram apresentados aos responsáveis da USGA, servindo de base a uma pesquisa orientada de ofertas formativas — internas e externas à Universidade do Minho — e à conceção de uma proposta de atividades de integração e fortalecimento da equipa, com o intuito de reforçar o sentimento de pertença e a coesão organizacional.

Assim, a origem deste trabalho radica numa necessidade institucional concreta e numa oportunidade de intervenção académica aplicada, desenvolvida entre outubro de 2024 e junho de 2025, com o propósito de contribuir para a valorização profissional dos colaboradores e para o aperfeiçoamento contínuo do serviço prestado à comunidade académica.

4.2 Objetivos do Estudo

Este estudo tem como objetivo central identificar e priorizar as necessidades de formação dos colaboradores da Unidade de Serviços de Gestão Académica (USGA), traduzindo-as em recomendações operacionais que apoiem a tomada de decisão em matéria de capacitação e desenvolvimento profissional.

Com base num diagnóstico qualitativo realizado através de entrevistas no contexto de trabalho, pretende-se mapear as áreas críticas de competência, estabelecer critérios de priorização que considerem relevância, urgência, impacto esperado e exequibilidade, e selecionar ofertas formativas coerentes com as necessidades identificadas — incluindo opções online gratuitas (como as disponibilizadas na plataforma NAU) e iniciativas previstas no Plano de Formação da Universidade do Minho.

Paralelamente, ambiciona-se conceber propostas complementares que articulem oportunidades de aprendizagem com atividades de integração e fortalecimento da coesão interna, de modo a promover o sentido de pertença e o bem-estar organizacional dos colaboradores.

Por fim, o estudo propõe indicadores de monitorização e avaliação futura — nomeadamente adesão, satisfação, perceção de utilidade e transferência para a prática — assegurando a pertinência, sustentabilidade e melhoria contínua do processo formativo, em consonância com os princípios do Sistema de Gestão da Qualidade da USGA, certificado segundo a norma NP EN ISO 9001.

4.3 Participantes

O estudo incidiu sobre o universo da Unidade de Serviços de Gestão Académica (USGA), constituído por 40 colaboradores, entre os quais se incluem três diretoras, num quadro com predominância feminina; entre o restante pessoal, quatro são homens.

A antiguidade na USGA revela-se bastante heterogénea, coexistindo colaboradores com mais de 12 anos de serviço e outros que ainda não completaram um ano de vínculo. Esta diversidade de percursos e experiências profissionais traduz-se numa pluralidade de perspetivas e necessidades formativas, fator que reforçou o interesse em realizar um levantamento abrangente.

Em termos de distribuição geográfica, três colaboradores (duas mulheres e um homem) exercem funções no campus de Azurém (Guimarães), e os restantes no campus de Braga. Um dos colaboradores do polo de Braga desempenha exclusivamente funções de técnico de informática, prestando apoio sempre que surgem necessidades ao nível dos sistemas e equipamentos.

Quanto às categorias profissionais, o grupo é composto maioritariamente por técnicos superiores, contando ainda com assistentes técnicos e um técnico de informática.

Para o levantamento de necessidades, foram realizadas entrevistas individuais a cerca de 30 colaboradores, abrangendo aproximadamente 81% do universo identificado. As três diretoras não foram entrevistadas. A não participação dos restantes elementos ficou a dever-se, essencialmente, a situações de baixa médica, férias ou indisponibilidade/ausência de interesse em participar.

No total, foram realizadas cerca de 30 entrevistas individuais, como referido anteriormente. A recolha de dados foi orientada por um guião de entrevista semiestruturada, elaborado especificamente para o levantamento das necessidades de formação dos colaboradores da Unidade de Serviços de Gestão

Académica. O guião foi construído em consonância com os objetivos do estudo, permitindo assegurar a comparabilidade das informações recolhidas, sem comprometer a flexibilidade necessária à exploração de perceções, experiências e exemplos concretos apresentados pelos participantes.

O instrumento integrou diferentes blocos temáticos, nomeadamente: caracterização do colaborador e do respetivo percurso profissional; descrição das funções e responsabilidades desempenhadas; identificação de dificuldades e constrangimentos no desempenho das tarefas; perceções sobre necessidades de formação técnica e transversal; preferências quanto a formatos, duração e frequência da formação; e impacto esperado da formação no desempenho individual e coletivo. O guião contemplou ainda procedimentos éticos, como a explicação do propósito da entrevista, o pedido de consentimento para gravação e a garantia de confidencialidade das respostas.

O guião de entrevista utilizado encontra-se disponível para consulta no apêndice n.º 1, assegurando a transparência do processo metodológico. Contudo, nem todas as entrevistas realizadas revelaram contributos substanciais para o aprofundamento da análise; desse modo, procedeu-se a uma seleção criteriosa das entrevistas com maior relevância e riqueza de conteúdo, privilegiando aquelas em que emergiram descrições mais detalhadas de tarefas, reflexões críticas e perceções aprofundadas sobre as necessidades formativas.

Deste modo, 24 entrevistas foram integralmente transcritas e analisadas, conforme apresentado nos Apêndices n.º 3 a 26, constituindo a base empírica do estudo. As restantes, apesar de não terem sido transcritas na íntegra, foram consideradas para contextualização geral e validação das tendências identificadas, garantindo uma visão representativa e consistente da realidade da Unidade de Serviços de Gestão Académica.

As entrevistas decorreram entre fevereiro e março de 2025, segundo calendário previamente agendado. A investigadora deslocou-se às diferentes salas da USGA para apresentar o estudo, disponibilizou o consentimento informado aos interessados (a devolver assinado no dia da entrevista) e acordou dias e horários convenientes para ambas as partes, privilegiando duas manhãs ou duas tardes por semana, com flexibilidade para reajustar quando necessário.

Aos colaboradores que não foi possível contactar presencialmente, foi enviado correio eletrónico com a mesma informação e convite à participação. As entrevistas decorreram num gabinete cedido para o efeito, assegurando privacidade e condições de confidencialidade. A duração variou entre 5 minutos e 1 hora, refletindo diferentes níveis de disponibilidade e de profundidade na exploração dos temas.

Embora o anonimato e a proteção de dados tenham sido integralmente garantidos, alguns participantes solicitaram interrupção temporária da gravação quando emergiram assuntos sensíveis. Estes pedidos foram respeitados na íntegra, sendo interpretados como um sinal de confiança e de segurança relacional, fatores que contribuíram para a riqueza e autenticidade dos contributos recolhidos.

4.4 Metodologia de Investigação

Esta investigação inscreve-se no paradigma interpretativo, procurando compreender significados, práticas e necessidades formativas tal como são vividas no contexto real da USGA. A opção por uma abordagem qualitativa, descritiva e interpretativa assenta na premissa de que fenómenos educativos e organizacionais têm natureza situada e subjetiva; assim, importa aceder às perspetivas dos participantes e interpretar os sentidos que atribuem às suas experiências no trabalho.

Esta orientação é consistente com a literatura que sublinha a utilidade da investigação qualitativa para captar significados em contextos naturais e para produzir conhecimento útil à ação em educação e administração educacional (Denzin & Lincoln, 2005).

Atendendo ao foco numa unidade organizacional específica e à intenção de obter uma leitura densa, adotou-se a modalidade de estudo de caso (caso único: a USGA). O estudo de caso permite uma análise integrada do contexto, dos processos e das perceções dos atores, articulando múltiplas fontes de evidência e favorecendo a ligação entre diagnóstico e recomendações. Esta opção encontra suporte metodológico em referências clássicas do campo, que valorizam a investigação intensiva em contexto natural e a triangulação de dados.

Os procedimentos de recolha combinaram três fontes principais, em regime de triangulação metodológica:

- ➔ Entrevistas semiestruturadas a colaboradores (com base num guião pré-validado pelo orientador e pela acompanhante de estágio), realizadas em gabinete cedido, com consentimento informado, áudio-gravação quando autorizada e registo de notas de campo;
- ➔ Observação não participante em contexto de trabalho (duas manhãs ou duas tardes por semana, no gabinete da direção), com registo de incidentes críticos, pontos de congestão processual e situações de suporte informático;
- ➔ Análise documental de fontes internas e externas (regulamentos, organogramas, descrições de funções, Plano de Formação da UMinho, ofertas NAU e comunicações institucionais).

Esta combinação revelou-se coerente com a tradição qualitativa em educação e administração educacional, que recomenda o uso de múltiplos instrumentos para aprofundar a compreensão do caso.

A observação não participante foi realizada de forma sistemática durante duas manhãs ou duas tardes por semana, no gabinete da Direção da USGA, ao longo do período de estágio. A investigadora assumiu uma posição externa às atividades, não intervindo nos processos observados, limitando-se ao acompanhamento do funcionamento quotidiano do serviço.

O foco da observação incidiu sobre:

(i) a dinâmica de circulação de informação e tomada de decisão;

(ii) a ocorrência de interrupções e pedidos de esclarecimento dirigidos à Direção;

(iii) situações de congestão processual e gestão do atendimento;

(iv) necessidades de suporte informático;

(v) aspetos relacionais e de clima organizacional.

Os dados de observação foram registados sob a forma de notas de campo de natureza descritiva e analítica, elaboradas após os períodos de observação, recorrendo a memória analítica, e utilizados como fonte complementar às entrevistas e à análise documental, no quadro da triangulação metodológica. Os resultados decorrentes da observação não participante são apresentados e analisados no ponto 4.6, em articulação com os dados das entrevistas e da análise documental.

No total, foram realizadas 30 entrevistas individuais. Destas, 24 foram integralmente transcritas e sujeitas a análise aprofundada, por terem revelado maior relevância, densidade e riqueza informativa para os objetivos do estudo. As restantes entrevistas foram consideradas no enquadramento global da informação recolhida, funcionando como suporte contextual e elemento de confirmação das tendências identificadas.

A análise dos dados foi conduzida de forma indutiva, a partir de leituras sucessivas do material empírico, com o objetivo de identificar regularidades, unidades de sentido e temas relevantes para os objetivos do estudo. O processo envolveu a familiarização com os dados, a codificação da informação, o agrupamento de conteúdos por afinidade temática, a revisão das categorias construídas e a interpretação dos resultados.

A codificação foi organizada em grelha matricial, permitindo comparações intra e intercasos, bem como a construção de um mapa de necessidades por áreas de competência.

Para reforçar a qualidade metodológica, foram adotadas estratégias de credibilidade e fiabilidade:

(a) Triangulação entre entrevistas, observação e documentos;

(b) Trilho de auditoria (registo de decisões analíticas e versões sucessivas da grelha de códigos);

(c) Devolução parcial de resultados intermédios à chefia para apreciação da plausibilidade e utilidade;

(d) Encerramento da recolha por saturação temática.

A conduta ética seguiu os princípios da confidencialidade, anonimato e consentimento informado, com proteção da identidade dos participantes através de codificação, armazenamento seguro dos ficheiros e respeito pelo quadro deontológico recomendado pela Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Em síntese, a combinação entre o paradigma interpretativo, o estudo de caso e o uso de técnicas qualitativas complementares (entrevistas, observação e análise documental), associada a uma análise rigorosa e a princípios éticos explícitos, proporcionou uma compreensão aprofundada e contextualizada das necessidades de formação na USGA, sustentando a formulação de propostas operacionais para a melhoria contínua do serviço e do desenvolvimento profissional dos seus colaboradores.

4.5 Instrumentos de recolha de dados

A recolha de dados baseou-se, essencialmente, em entrevistas semiestruturadas, observação em contexto de trabalho, cuja descrição metodológica e respetiva apresentação de resultados são desenvolvidas nos pontos 4.6 e 4.6.1. e análise documental, articuladas por uma estratégia de triangulação metodológica. O instrumento central foi um guião de entrevista pré-estruturado (Apêndice 1), elaborado com base nos objetivos do estudo e nas dimensões identificadas na revisão da literatura, e posteriormente aprovado pelo orientador e pela acompanhante de estágio. O guião foi organizado em blocos temáticos — perfil funcional, tarefas e fluxos de trabalho, competências mobilizadas, dificuldades sentidas, necessidades de formação percecionadas e sugestões de melhoria.

O guião foi pilotado com dois colaboradores para aferir clareza e adequação, o que originou pequenos ajustes linguísticos e de sequência. As entrevistas decorreram entre fevereiro e março de 2025, em gabinete cedido para o efeito, mediante consentimento informado escrito (Apêndice 2), e foram áudio-gravadas sempre que autorizado. Nos casos em que a gravação foi interrompida a pedido do

participante, recorreu-se a notas de campo detalhadas, de modo a garantir a completude da informação recolhida.

No total, foram realizadas 30 entrevistas, das quais 24 foram integralmente transcritas e analisadas, por apresentarem maior riqueza de conteúdo e relevância analítica. As restantes foram utilizadas como suporte à validação e contextualização das tendências identificadas. A análise das transcrições baseou-se na definição de categorias prévias, alinhadas com o guião de entrevista, e na identificação de categorias emergentes a partir dos dados recolhidos. A codificação foi realizada com recurso a uma grelha matricial, em folha de cálculo, permitindo a comparação intra e intercasos, bem como a construção de um mapa de necessidades organizado por áreas de competência.

Em complemento, realizou-se observação não participante em contexto de trabalho, duas manhãs ou duas tardes por semana, presencialmente na USGA (no gabinete da acompanhante de estágio). Foram registados incidentes críticos, problemas recorrentes, pontos de congestão processual e situações de suporte informático. Estes registos (Apêndice 27) incluíram data, contexto, descrição breve, atores envolvidos e implicações para a formação, permitindo contrastar as perceções expressas em entrevista com evidências do quotidiano de trabalho.

A análise documental abrangeu fontes internas e externas, nomeadamente regulamentos e procedimentos da USGA, relatórios e organogramas disponíveis, o Plano de Formação da Universidade do Minho, descrições de funções e ofertas formativas relevantes (incluindo a plataforma NAU), bem como comunicações institucionais por correio eletrónico relacionadas com processos académicos. Este corpus documental serviu de suporte contextual, possibilitando cruzar as necessidades reportadas com os requisitos normativos, as exigências de serviço e as oportunidades formativas efetivamente disponíveis.

Para reforçar a qualidade metodológica, adotaram-se procedimentos de validação interna:

- ➔ Triangulação entre fontes (entrevistas, observação e documentos);
- ➔ Rastreabilidade analítica (memórias de decisão e versões da grelha de códigos);
- ➔ Devolução parcial de resultados intermédios à chefia para verificação de plausibilidade e utilidade;
- ➔ Encerramento da recolha por saturação temática.

Em termos éticos, foram assegurados o anonimato e a confidencialidade dos participantes, bem como o armazenamento seguro dos ficheiros áudio e das transcrições, em conformidade com o

Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (RGPD), incluindo a possibilidade de retirada do consentimento sem qualquer prejuízo.

O uso complementar destes instrumentos permitiu obter uma leitura densa, contextualizada e empiricamente sustentada das necessidades de formação na USGA, servindo de base sólida para a formulação de recomendações e propostas alinhadas com a melhoria contínua do serviço.

4.6 Resultados

A análise das entrevistas semiestruturadas, conduzida segundo os princípios da Análise Temática Reflexiva, permitiu identificar um conjunto de temas recorrentes resultantes da comparação sistemática dos discursos dos participantes. Estes temas refletem perceções partilhadas sobre o funcionamento da USGA, as práticas profissionais quotidianas, as dinâmicas relacionais e as necessidades de formação e desenvolvimento identificadas pelos colaboradores.

Um primeiro tema refere-se à complexidade e diversidade das tarefas administrativas, frequentemente associadas à gestão simultânea de prazos, regulamentos e situações de exceção. Os entrevistados referiram a necessidade de lidar com múltiplos procedimentos em paralelo, bem como com solicitações inesperadas por parte de estudantes e outros utilizadores, o que exige elevados níveis de organização, capacidade de adaptação e resposta rápida.

Um segundo tema emergente relaciona-se com a pressão associada ao atendimento ao público, tanto presencial como à distância. Os colaboradores destacaram contextos de elevada afluência, pedidos urgentes e situações emocionalmente exigentes, reconhecendo a importância de competências de comunicação, gestão de conflitos e controlo emocional para o desempenho eficaz das suas funções.

As entrevistas evidenciaram igualmente a forte dependência dos sistemas informáticos e plataformas digitais no quotidiano do serviço. Foram mencionadas dificuldades associadas a falhas técnicas, atualizações frequentes e necessidade de adaptação contínua a novas ferramentas, bem como a relevância do suporte informático para garantir a continuidade e eficiência do trabalho administrativo.

Outro tema recorrente diz respeito à organização interna do trabalho e à articulação entre funções. Os participantes sublinharam a centralidade da Direção na validação de decisões e a necessidade de articulação constante entre colaboradores, destacando a importância da clareza de procedimentos, da uniformização de práticas e de uma comunicação interna eficaz para assegurar a consistência do serviço prestado.

No plano relacional, emergiram referências claras às dinâmicas de grupo e ao clima organizacional. Os entrevistados valorizaram a existência de relações de proximidade, apoio entre colegas e entreajuda no desempenho das tarefas quotidianas, bem como a sensibilidade da chefia às dimensões pessoais e profissionais dos colaboradores. Estas perceções apontam para a presença de um ambiente de trabalho colaborativo, considerado relevante para o bem-estar, a motivação profissional e a gestão das exigências associadas ao serviço.

As entrevistas permitiram ainda identificar necessidades formativas percecionadas, convergentes entre os participantes. Destacam-se necessidades ao nível da atualização normativa e procedimental, do desenvolvimento de competências digitais, do atendimento e comunicação com o público, da gestão do tempo e do reforço de competências transversais, nomeadamente o trabalho em equipa e a gestão emocional.

4.6.1 Resultados da observação não participante

A observação não participante foi realizada em contexto natural de trabalho, nas instalações da USGA, ao longo de vários dias úteis, incidindo sobre o funcionamento quotidiano do serviço, as interações entre os diferentes intervenientes e os processos administrativos mais recorrentes. A observação decorreu em momentos distintos do dia, incluindo períodos de maior e menor afluência ao atendimento, com o objetivo de complementar e aprofundar a informação recolhida através das entrevistas.

A análise dos dados provenientes da observação permitiu identificar padrões consistentes no funcionamento organizacional, que corroboram os discursos dos participantes. Um primeiro resultado relevante prende-se com a acentuada centralização da tomada de decisão no gabinete da Direção. Observou-se uma frequência elevada de interrupções ao longo do dia, com colaboradores a solicitarem validação para diversas situações administrativas, nomeadamente pedidos de inscrição fora de prazo em unidades curriculares ou exames, frequentemente associados à aplicação de coimas ou à inexistência de margem regulamentar para exceções. Este padrão evidencia a dependência hierárquica na resolução de situações não rotineiras e a concentração da responsabilidade decisória.

A observação permitiu ainda identificar pontos de congestão processual, sobretudo em períodos de maior afluência ao atendimento presencial. Nestes momentos, foram observadas práticas de gestão ativa e reativa por parte da Direção, designadamente a redistribuição temporária de colaboradores para funções de atendimento, com vista à redução dos tempos de espera e à prevenção de aglomerações, assegurando a continuidade do serviço e a resposta às solicitações dos estudantes.

No que respeita ao suporte informático, registaram-se falhas pontuais nos sistemas, as quais foram resolvidas de forma célere pelo técnico informático afeto ao serviço. A proximidade física deste profissional revelou-se um fator facilitador da rápida reposição da normalidade dos processos, minimizando impactos no atendimento e no fluxo de trabalho quotidiano.

Para além dos aspetos organizacionais e processuais, a observação evidenciou dimensões relacionais relevantes, associadas ao exercício da liderança e ao clima de trabalho. Foram observadas situações de natureza pessoal vividas por colaboradoras durante o horário laboral, às quais a Direção respondeu com empatia, flexibilidade e apoio, contribuindo para a manutenção de um ambiente de confiança e de apoio no local de trabalho.

Foram igualmente observados momentos informais de interação entre os colaboradores, nomeadamente pausas coletivas, como a ida conjunta ao bar para tomar café a meio da manhã. Estes momentos constituíram espaços informais de comunicação e convívio, favorecendo a proximidade entre os membros da equipa, a troca de informação e o reforço do sentido de pertença ao serviço.

4.7 Levantamento das necessidades formativas

Após a fase inicial de enquadramento teórico e de análise exploratória do contexto organizacional, procedeu-se ao levantamento das necessidades formativas da Unidade de Serviços de Gestão Académica (USGA) da Universidade do Minho. Esta etapa assumiu um papel determinante, pois visou compreender, de forma aprofundada, as perceções, desafios e expetativas dos colaboradores relativamente às suas necessidades de desenvolvimento profissional, assegurando que as ações de formação futuras fossem ajustadas à realidade e às especificidades do serviço.

Antes da recolha direta de dados, a acompanhante de estágio solicitou uma análise preliminar detalhada aos registos internos de formação dos anos de 2023 e 2024, disponíveis em formato Excel. Estes documentos listavam as ações de formação frequentadas por cada colaborador e permitiram avaliar a evolução da participação formativa entre os dois anos, detetando variações e tendências.

Como referido anteriormente no ponto 2.5, durante esta análise verificou-se que o ficheiro relativo ao ano de 2024 se encontrava incompleto, apresentando lacunas significativas no que respeita às formações realizadas e às respetivas entidades promotoras. Assim, procedeu-se à recolha de informação adicional junto dos colaboradores, o que permitiu completar o registo desse ano e realizar uma análise comparativa com o período anterior, identificando variações relevantes na participação.

Os resultados evidenciaram que, em 2023, foram registadas 12 ações de formação, todas com relevância direta para a USGA, enquanto em 2024 o número aumentou para 15, das quais 9 apresentavam pertinência específica para as funções e processos da Unidade. Os dados foram organizados em gráficos ilustrativos (Apêndice 29), que evidenciam a evolução da participação e o grau de correspondência entre a oferta formativa e as necessidades do serviço.

Esta análise revelou-se particularmente importante no contexto do QUAR — Quadro de Avaliação e Responsabilização, instrumento de gestão e prestação de contas previsto no SIADAP. As taxas de participação e a eficácia das formações integram os indicadores de desempenho reportados anualmente pela USGA, reforçando a relevância de uma monitorização sistemática das ações de formação para efeitos de melhoria contínua e cumprimento das metas institucionais.

A fase seguinte consistiu na recolha qualitativa de dados, por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas entre fevereiro e março de 2025, complementadas por observação não participante e análise documental. A triangulação destas fontes permitiu cruzar as perceções dos colaboradores com evidências observadas no contexto real de trabalho e com os normativos institucionais.

Das 30 entrevistas realizadas, 24 foram transcritas e analisadas, tendo sido selecionadas pela sua relevância e profundidade. A análise do conteúdo das entrevistas permitiu identificar cinco grandes áreas de necessidade:

- ➔ Ferramentas e sistemas de trabalho diário – reforço de competências em Excel e atualização nos sistemas internos (DOCEM, DOC-UEM, Secretaria Eletrónica);
- ➔ Línguas e comunicação escrita – desenvolvimento do inglês académico e da escrita formal em e-mails institucionais;
- ➔ Competências transversais – gestão do tempo, organização, planeamento, trabalho em equipa e resolução de conflitos;
- ➔ Conhecimento institucional – formação breve sobre o funcionamento global da Universidade do Minho e articulação interunidades;
- ➔ Temas regulatórios e de avaliação – reforço de conhecimentos sobre RGPD/Proteção de Dados e CADAP.

Emergiram ainda preferências claras quanto ao formato e duração das formações, com valorização de módulos curtos, práticos e híbridos, compatíveis com os períodos de menor carga administrativa.

Para além das necessidades formativas de natureza técnica e procedimental, os dados recolhidos evidenciam necessidades associadas às dinâmicas relacionais e à integração interna dos colaboradores. A fragilidade da comunicação informal, a existência de distanciamento entre grupos com diferentes níveis de antiguidade e a reduzida interação fora dos contextos estritamente operacionais apontam para a pertinência de intervenções orientadas para o reforço do sentido de pertença e da coesão organizacional.

Em síntese, o levantamento das necessidades formativas permitiu articular evidência quantitativa e qualitativa, identificando lacunas concretas e prioridades de desenvolvimento. Estas conclusões sustentam as propostas de ações formativas e de integração interna apresentadas nos capítulos seguintes, constituindo um contributo direto para a valorização profissional dos colaboradores e para a melhoria contínua da qualidade do serviço prestado pela USGA.

4.8 Análise dos dados

A análise dos dados foi conduzida em alinhamento com a natureza qualitativa do estudo e com os objetivos definidos para o levantamento das necessidades formativas na Unidade de Serviços de Gestão Académica (USGA) da Universidade do Minho. Este processo analítico procurou integrar, de forma articulada, a informação proveniente das entrevistas semiestruturadas, da observação não participante e da documentação institucional, permitindo uma compreensão aprofundada e contextualizada da realidade organizacional em análise.

A análise baseou-se em 24 entrevistas individuais semiestruturadas, selecionadas de um total de 30 realizadas, com duração variável entre 5 e 60 minutos (média aproximada de 20 minutos). As entrevistas foram gravadas mediante autorização prévia, transcritas integralmente e anonimizadas, sendo identificadas sequencialmente de E01 a E24. As respetivas transcrições encontram-se apresentadas nos Apêndices 3 a 26, correspondendo cada apêndice a uma entrevista.

Como fontes complementares de contextualização e corroboração interpretativa, recorreram-se ainda a registos de observação não participante e a documentos institucionais, nomeadamente regulamentos, organogramas, descrições de funções, Plano de Formação, oferta formativa da NAU e comunicações internas. Estes materiais não constituíram unidades de codificação sistemática, mas desempenharam um papel relevante na validação das interpretações e no reforço da coerência contextual da análise.

A análise desenvolvida ao longo do estudo seguiu os princípios da Análise Temática Reflexiva, tal como descrito no ponto 4.4, estruturando-se em seis etapas interligadas: familiarização com os dados, codificação inicial, identificação de temas, revisão e afinação temática, definição e nomeação dos temas e redação interpretativa. A codificação foi organizada numa grelha matricial, permitindo comparações intra e intercasos e facilitando a construção de uma estrutura temática coerente.

A qualidade e a fiabilidade analítica foram asseguradas através de estratégias complementares, nomeadamente o registo contínuo de notas analíticas e reflexivas, a auditoria interna do processo de codificação, a discussão crítica dos dados com a acompanhante de estágio e a verificação da suficiência informacional, identificada quando novas entrevistas deixaram de acrescentar categorias substantivas.

Tal como já referido anteriormente, este procedimento analítico permitiu a identificação de cinco temas centrais que estruturam as necessidades formativas percecionadas pelos colaboradores, nomeadamente as relacionadas com as ferramentas e sistemas de trabalho diário, as línguas e a comunicação escrita, as competências transversais, o conhecimento institucional e, por fim, os temas de natureza regulatória e de avaliação.

Cada tema foi posteriormente descrito e interpretado à luz das práticas quotidianas e dos desafios organizacionais da USGA, com ilustrações retiradas das entrevistas, permitindo uma compreensão densa e contextualizada das necessidades diagnosticadas.

4.8.1 Dinâmicas relacionais, coesão organizacional e clima de trabalho

A análise integrada dos dados provenientes das entrevistas e da observação não participante evidencia dinâmicas relacionais marcadas por níveis diferenciados de coesão entre os colaboradores, bem como fragilidades ao nível da comunicação interna e da articulação entre grupos com diferentes níveis de antiguidade no serviço.

Os dados qualitativos revelam que a equipa da USGA é composta maioritariamente por colaboradores com muitos anos de permanência na unidade, o que, por um lado, se traduz num elevado domínio dos procedimentos e do funcionamento institucional, mas, por outro, tem contribuído para um distanciamento relacional entre colaboradores mais antigos e elementos mais recentes da equipa. Esta situação manifesta-se numa interação limitada entre grupos, numa fraca partilha informal e na existência de pequenos atritos associados à comunicação quotidiana e à organização do trabalho.

A observação não participante permitiu identificar práticas de trabalho marcadas por uma forte orientação individualizada, nomeadamente na gestão das pausas e dos momentos informais. Antes do início do período de estágio, as pausas eram maioritariamente realizadas de forma isolada, em função das exigências momentâneas do trabalho, sem preocupação com a coincidência temporal com outros colegas, o que limitava as oportunidades de interação informal e reforço de laços interpessoais.

Contudo, ao longo do período de estágio, e paralelamente ao desenvolvimento do trabalho de diagnóstico e à partilha informal de propostas de atividades de integração, foram observados sinais progressivos de mudança nas dinâmicas relacionais. Destaca-se, em particular, a realização de pausas da manhã em pequenos grupos, com deslocação conjunta ao bar durante períodos de 15 a 20 minutos, prática que anteriormente ocorria de forma esporádica. Estes momentos passaram a constituir espaços informais de convivência, diálogo e aproximação entre colaboradores de diferentes áreas e níveis de antiguidade.

Outro elemento relevante observado prende-se com a participação no jantar de Natal da USGA. Apesar de esta iniciativa ocorrer anualmente, a adesão dos colaboradores tinha sido historicamente reduzida. No ano de 2024, coincidindo com o período de realização do estágio, verificou-se uma participação significativamente mais elevada. Na manhã seguinte ao evento, foram observadas interações informais nos corredores, caracterizadas por conversas descontraídas, partilha de experiências e manifestações de boa disposição, indiciando o impacto positivo destes momentos na construção de um ambiente relacional mais próximo.

Estes dados sugerem que, apesar da existência de fragilidades ao nível da coesão organizacional e do clima de trabalho, a introdução de espaços de convivência e atividades de integração pode contribuir para a aproximação entre os colaboradores, favorecendo o sentido de pertença e a melhoria das relações interpessoais. As dinâmicas observadas indicam que o clima organizacional não é estático, sendo passível de evolução através de iniciativas simples, mas intencionalmente orientadas para a integração e a comunicação informal.

4.8.2 Articulação entre análise qualitativa e dados institucionais

A análise qualitativa desenvolvida no presente estudo revela uma clara consonância com as conclusões expressas no *Relatório de Gestão 2023 da Unidade de Serviços de Gestão Académica* (USGA, 2024). O documento institucional reconhece explicitamente a formação e o desenvolvimento pessoal dos

colaboradores como um dos seus objetivos estratégicos, enquadrando estas dimensões no compromisso da Universidade do Minho com a melhoria contínua e a excelência organizacional.

De acordo com os dados reportados, apenas 47% dos colaboradores frequentaram duas ou mais ações de formação durante o ano de 2023, valor que ficou aquém da meta estabelecida de 80%. Este resultado é atribuído, entre outros fatores, à elevada carga administrativa, à limitação de vagas disponíveis e à dificuldade de conciliar horários com os períodos críticos de atividade — aspetos igualmente identificados nas entrevistas realizadas no âmbito deste estudo.

O relatório destaca ainda a necessidade de reforçar a articulação entre o planeamento estratégico e a prática formativa, bem como de promover ações mais ajustadas ao contexto real de trabalho. Estes elementos corroboram as conclusões da presente investigação, que evidenciam a importância de diversificar formatos (presenciais, online e híbridos), flexibilizar a calendarização e privilegiar microformatos compatíveis com as exigências operacionais da USGA.

Em complemento à análise qualitativa das perceções dos colaboradores, considerou-se pertinente integrar dados quantitativos do *Relatório de Gestão 2023*, que avalia o desempenho do serviço com base na satisfação dos seus utilizadores e no reconhecimento institucional. O relatório, elaborado anualmente pela direção da USGA no âmbito do Sistema Interno de Garantia da Qualidade da Universidade do Minho, apresenta indicadores obtidos através do *Questionário de Serviço – variante utilizador (QSu)*, aplicado a estudantes com inscrição ativa no ano letivo de 2023.

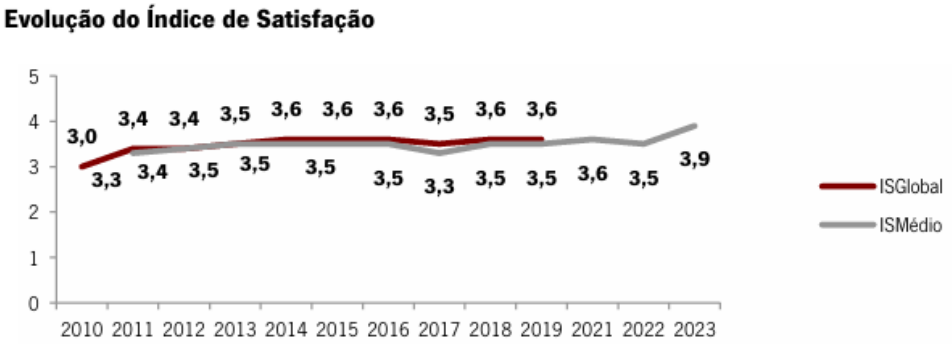


Figura 1 Relatório de Gestão 2023 (USGA, 2024)

Importa clarificar a distinção entre a satisfação global e a satisfação média apresentadas no gráfico.

A satisfação global corresponde ao índice agregado final, resultante da ponderação das diferentes dimensões avaliadas no inquérito de satisfação (por exemplo, qualidade dos serviços, atendimento,

infraestruturas, comunicação, entre outras), refletindo uma avaliação global e integrada da perceção dos utilizadores num determinado ano.

Por sua vez, a satisfação média representa a média aritmética simples das classificações atribuídas às várias dimensões ou itens avaliados, sem ponderação diferenciada, traduzindo uma visão mais geral e desagregada do nível médio de satisfação.

Assim, enquanto a satisfação média indica a tendência global das avaliações individuais, a satisfação global expressa o resultado final consolidado, sendo esta última particularmente relevante para efeitos de análise estratégica e tomada de decisão.

A análise do gráfico evidencia uma tendência globalmente positiva da satisfação ao longo do período em análise, com oscilações moderadas ao longo dos anos.

Observa-se que, apesar de a satisfação média apresentar uma evolução relativamente estável, a satisfação global regista um aumento mais expressivo no último ano, passando de 3,5 em 2022 para 3,9 em 2023, numa escala de 1 a 5.

Esta diferença sugere que, embora as avaliações médias se mantenham consistentes, houve uma melhoria significativa nas dimensões com maior peso no índice global, o que contribuiu para o reforço da perceção global de satisfação dos utilizadores.

No ano de 2023, os resultados obtidos através do inquérito de avaliação da satisfação dos clientes foram os seguintes:

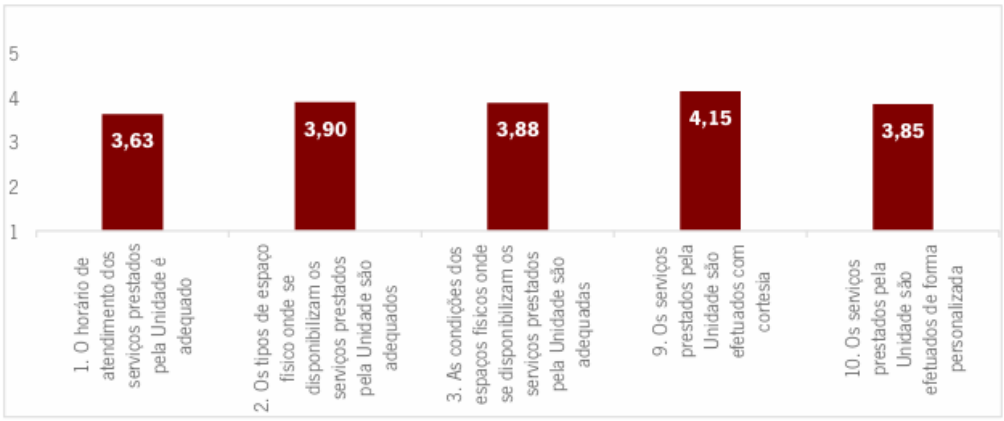


Figura 2 Relatório de Gestão 2023 (USGA, 2024)

Os resultados de 2023 evidenciam que os aspetos mais valorizados pelo público-alvo estão relacionados com a cortesia, o profissionalismo e a eficácia no atendimento, com particular destaque para a eficácia dos serviços prestados pela Unidade, que apresenta o valor médio mais elevado (4,15).

Em contrapartida, o horário de atendimento (3,63) e a rapidez de resposta surgem como as dimensões com avaliação mais baixa, identificando-se como áreas prioritárias de melhoria, apesar de se manterem acima do valor médio da escala.

Paralelamente, registaram-se 135 elogios formais ao serviço, correspondendo a uma diminuição de 15,6% face a 2022. Estes elogios incidiram maioritariamente sobre a disponibilidade, amabilidade e prontidão dos colaboradores, o que reforça a perceção de um serviço orientado para a qualidade, com forte enfoque no atendimento ao utilizador.

Em termos globais, os resultados demonstram uma avaliação positiva e consistente do serviço, coexistindo com oportunidades de melhoria operacional que poderão contribuir para um aumento futuro dos níveis de satisfação.



Figura 3 Relatório de Gestão 2023 (USGA, 2024)

A evolução do índice de satisfação evidencia uma tendência global positiva ao longo do período em análise, com particular destaque para o aumento registado nos anos mais recentes, refletindo uma melhoria gradual e sustentada da perceção dos utilizadores relativamente aos serviços prestados.

Este desempenho positivo é coerente com os aspetos qualitativos identificados no estudo, nomeadamente a disponibilidade, o profissionalismo, a prontidão e a rapidez na resposta por parte dos colaboradores, dimensões frequentemente associadas à qualidade do atendimento e à prestação de um serviço de excelência.

Embora o número de respostas ao inquérito (66) não permita generalizações estatísticas, os resultados obtidos corroboram os achados qualitativos do presente estudo, evidenciando simultaneamente o empenho e o profissionalismo da equipa e a importância de continuar a investir na formação contínua e na otimização dos processos de atendimento.

Deste modo, o Relatório de Gestão 2023 não só valida empiricamente as tendências observadas na análise qualitativa, como reforça o valor estratégico da formação contínua enquanto instrumento de capacitação, motivação e sustentabilidade organizacional, no contexto dos serviços académicos da Universidade do Minho.

4.9 Da análise à definição de Propostas de Formação e Integração

A análise qualitativa das entrevistas realizadas junto dos colaboradores da Unidade de Serviços de Gestão Académica (USGA) da Universidade do Minho permitiu identificar um conjunto de necessidades formativas prioritárias, centradas no domínio de ferramentas digitais, na comunicação institucional e no desenvolvimento de competências transversais. Estes resultados confirmaram a importância de promover ações de atualização e aperfeiçoamento profissional, ajustadas às funções desempenhadas e ao contexto organizacional da USGA, em linha com o compromisso institucional com a melhoria contínua da qualidade dos serviços.

Face a estes resultados, e conforme orientação da acompanhante de estágio, procedeu-se à identificação e seleção de formações relevantes e de acesso gratuito, disponíveis em plataformas digitais de referência — com destaque para a plataforma NAU — e na oferta interna da Universidade do Minho. Esta pesquisa teve como objetivo propor opções formativas coerentes com as necessidades diagnosticadas, de modo a apoiar o desenvolvimento profissional contínuo dos colaboradores sem implicar custos adicionais para a instituição.

A seleção das formações obedeceu a critérios de pertinência temática, aplicabilidade prática e relevância para as tarefas quotidianas da Unidade. Foram privilegiadas as seguintes áreas:

- ➔ Ferramentas de produtividade digital (Excel, gestão documental, plataformas colaborativas);
- ➔ Comunicação escrita e atendimento institucional;
- ➔ Competências interpessoais e organizacionais (gestão do tempo, trabalho em equipa, resolução de conflitos);

➔ Enquadramento ético e normativo (proteção de dados, boas práticas administrativas).

Estas ações, de curta e média duração, combinam modalidades presenciais, síncronas e assíncronas, permitindo uma adaptação flexível aos períodos de maior carga administrativa e às preferências individuais dos colaboradores. A proposta final foi entregue à direção da USGA, ficando a seleção definitiva e a calendarização das formações a cargo das chefias, que posteriormente iriam propor a inscrição dos colaboradores nas ações consideradas mais adequadas às necessidades do serviço.

Esta etapa revelou-se particularmente relevante também no contexto do QUAR (Quadro de Avaliação e Responsabilização), uma vez que o número e a eficácia das ações de formação integram os indicadores de desempenho reportados anualmente pela Unidade. Assim, a proposta contribui não apenas para a capacitação dos colaboradores, mas também para o cumprimento dos objetivos estratégicos de qualidade e valorização profissional definidos pela Universidade do Minho.

Num momento subsequente ao levantamento das necessidades formativas e atendendo a uma orientação da Direção da USGA, foi atribuída à estagiária uma tarefa complementar: a elaboração de uma proposta de atividades de integração interna. Esta solicitação decorreu da perceção, corroborada pelos dados das entrevistas e da observação não participante, de que os colaboradores manifestavam um enfraquecimento dos laços de pertença e da coesão interna, associado à fragmentação das equipas, à antiguidade prolongada de alguns elementos e à limitada interação entre colaboradores com diferentes percursos no serviço.

A análise dos dados evidenciou que estas dinâmicas relacionais se repercutem no funcionamento quotidiano da Unidade, nomeadamente ao nível da comunicação informal, da articulação entre tarefas e da gestão de pequenos conflitos interpessoais. Neste contexto, a definição das propostas não se limitou à dimensão formativa tradicional, integrando igualmente iniciativas orientadas para o reforço das relações interpessoais e da identidade organizacional.

Assim, foi concebida uma proposta de atividades de integração com enfoque na promoção de um ambiente colaborativo, no fortalecimento do espírito de equipa e na valorização da pertença à USGA. Estas atividades foram pensadas como complementares às ações de formação, procurando responder de forma integrada às necessidades técnicas, organizacionais e relacionais identificadas ao longo do processo de análise.

4.10 Das Propostas Formativas às propostas de Integração Interna

A análise das entrevistas realizadas seguiu os princípios da análise de conteúdo, com recurso à análise temática, tal como sistematizada por Bardin (2008). Esta abordagem permitiu proceder a uma leitura rigorosa, sistemática e interpretativa dos discursos dos participantes, visando identificar unidades de sentido, regularidades, recorrências e temas significativos relacionados com o objeto de estudo. De acordo com Bardin, a análise de conteúdo organiza-se em diferentes etapas, designadamente a pré-análise, a exploração do material e o tratamento e interpretação dos resultados, o que possibilita transformar dados brutos em informação estruturada e analiticamente relevante. No presente estudo, este procedimento revelou-se particularmente adequado, na medida em que permitiu categorizar os conteúdos emergentes das entrevistas, organizar os dados em eixos temáticos e interpretar os significados atribuídos pelos participantes às suas experiências, perceções e necessidades formativas, assegurando uma leitura fundamentada e coerente do material qualitativo recolhido.

O processo desenvolveu-se em três fases principais. Numa primeira etapa, procedeu-se à pré-análise, que incluiu a leitura flutuante das transcrições das entrevistas, com o objetivo de obter uma visão global do conteúdo e identificar ideias recorrentes e elementos relevantes para os objetivos do estudo.

Seguidamente, realizou-se a exploração do material, através da codificação dos excertos mais significativos e da sua organização em unidades de sentido, permitindo a emergência de temas e subtemas relacionados com necessidades formativas, dinâmicas de trabalho, relações interpessoais e funcionamento organizacional da Unidade.

Por fim, na fase de tratamento dos resultados e interpretação, os temas identificados foram analisados de forma articulada, procurando estabelecer relações entre os discursos dos entrevistados e o contexto organizacional da USGA. Esta etapa possibilitou a identificação de preocupações transversais, nomeadamente ao nível do espírito de equipa, do sentimento de pertença e da comunicação interna, que não se esgotavam nas necessidades formativas individuais.

Foi a partir desta análise temática que se fundamentou a transição das propostas exclusivamente formativas para a conceção de propostas de integração interna, apresentadas neste capítulo, enquanto resposta estruturada às necessidades organizacionais identificadas.

Na sequência da análise das entrevistas e do levantamento das necessidades formativas dos colaboradores da Unidade de Serviços de Gestão Académica (USGA) da Universidade do Minho, emergiu

uma preocupação transversal identificada pela direção e evidenciada nas entrevistas: a necessidade de reforçar o espírito de equipa e o sentimento de pertença à Unidade.

Reconheceu-se que, para além das lacunas formativas diagnosticadas, o contexto de trabalho revelava sinais de fragmentação e distanciamento entre os diferentes núcleos e funções, motivados pela elevada carga administrativa e pela dispersão física e funcional das equipas. Esta constatação levou a direção a solicitar a elaboração de um conjunto de propostas de atividades de integração interna, destinadas a promover a coesão, fortalecer os laços interpessoais e revitalizar a identidade organizacional da USGA.

As propostas foram concebidas com base em critérios de exequibilidade, baixo custo e aplicabilidade imediata, de modo a poderem ser implementadas de forma gradual e adaptadas a diferentes momentos do ano, consoante a disponibilidade dos colaboradores e chefias.

O plano integra sete atividades distintas, cada uma com objetivos específicos e complementares:

- ➔ Conexão USGA – Pensar, Partilhar, Melhorar: atividade colaborativa destinada a promover o diálogo e a partilha de ideias entre colaboradores de diferentes áreas, incentivando a reflexão conjunta sobre melhorias nos serviços e na comunicação interna.
- ➔ Troca de Experiências – Descobrindo a USGA: ação de imersão cruzada que permite a cada colaborador conhecer o funcionamento de outra área da Unidade, favorecendo o reconhecimento mútuo e a valorização do papel de cada equipa.
- ➔ Espaço de Ideias – Crescer em Equipa: sessões breves e periódicas de partilha de feedback e sugestões construtivas, fomentando um ambiente participativo e colaborativo.
- ➔ USGA ao Ar Livre – Conectando Pessoas, Inspirando Ideias: atividades de convívio e bem-estar realizadas em espaços verdes da Universidade, como caminhadas, piqueniques ou momentos de relaxamento, reforçando a ligação entre colegas num contexto informal.
- ➔ Mentoria USGA – Crescer Juntos: programa de mentoria interna, em que colaboradores mais experientes apoiam novos membros, promovendo a transmissão de conhecimento e a integração gradual nas rotinas e valores da Unidade.
- ➔ USGA Celebra – Juntos em Cada Momento: conjunto de ações de celebração de datas e conquistas, destinado a reconhecer o mérito individual e coletivo, valorizar o percurso profissional e promover um ambiente positivo e motivador.

➔ Desafios e Competições USGA – Conectados pelo Espírito de Equipa: iniciativas lúdicas e criativas, como concursos, desafios fotográficos e palestras inspiradoras, concebidas para reforçar o sentimento de pertença e estimular a criatividade e a colaboração.

Em conjunto, estas atividades procuram fortalecer a cultura organizacional da USGA, promovendo um ambiente de trabalho mais participativo, comunicativo e coeso. Pretende-se que cada ação contribua para a melhoria do clima interno, o aumento da motivação e a valorização dos colaboradores, alinhando-se com os princípios de bem-estar, qualidade e gestão humanizada defendidos pela Universidade do Minho.

Desta forma, as propostas apresentadas não se limitam a responder a um diagnóstico pontual, mas configuram uma estratégia integrada de desenvolvimento humano e organizacional, centrada na construção de uma equipa mais unida, colaborativa e orientada para a melhoria contínua dos serviços académicos.

Constituem, assim, uma das principais contribuições práticas deste estágio, demonstrando a aplicabilidade real dos resultados obtidos e o potencial das abordagens formativas e integrativas para o fortalecimento da cultura institucional da USGA.

4.11 Reflexão Final Pessoal e Profissional

O desenvolvimento deste projeto de estágio constituiu, desde o início, um percurso exigente, desafiante e profundamente enriquecedor, tanto no plano pessoal como no plano profissional. A experiência realizada na Unidade de Serviços de Gestão Académica (USGA) da Universidade do Minho permitiu-me contactar diretamente com um contexto organizacional complexo, marcado por elevada responsabilidade administrativa, forte exigência institucional e constante necessidade de adaptação. Ao longo deste percurso, compreendi que o funcionamento de um serviço académico não se limita à execução de procedimentos formais, envolvendo também dimensões humanas, relacionais e comunicacionais que influenciam significativamente a qualidade do serviço prestado.

A integração neste contexto permitiu-me observar de perto a multiplicidade de tarefas desempenhadas pelos colaboradores da USGA e a forma como estas exigem rigor, capacidade de resposta, conhecimento técnico e sensibilidade no relacionamento com diferentes públicos. Esta experiência foi particularmente relevante para compreender que, em organizações públicas e académicas, a qualidade do trabalho depende não apenas da existência de normas e procedimentos

bem definidos, mas também da capacidade das equipas para interpretar situações, gerir prioridades e responder com equilíbrio a desafios quotidianos.

Se, por um lado, o estágio exigiu um elevado sentido de responsabilidade, autonomia e organização, por outro representou uma oportunidade significativa de aprendizagem e consolidação de competências. A necessidade de planear etapas, gerir prazos, contactar participantes, recolher informação, tratar dados e apresentar propostas obrigou-me a desenvolver uma postura mais estruturada e consciente perante o trabalho. Percebi, de forma muito concreta, que a intervenção em contexto organizacional exige preparação, mas também flexibilidade, porque nem sempre as condições reais correspondem ao que inicialmente se prevê.

O processo de recolha e análise de dados foi uma das dimensões mais marcantes deste percurso. A realização das entrevistas permitiu-me desenvolver uma escuta mais atenta, rigorosa e respeitosa, valorizando as experiências, perceções e preocupações dos colaboradores. Ao longo deste processo, tornou-se evidente que cada testemunho continha não apenas informação útil para o diagnóstico, mas também uma expressão da vivência profissional de quem participa diariamente no funcionamento da organização. Esta tomada de consciência reforçou a importância de tratar cada contributo com seriedade, confidencialidade e sentido ético.

A transcrição e análise temática das entrevistas constituíram igualmente um exercício exigente de interpretação crítica. Foi necessário organizar informação extensa, identificar padrões, distinguir aspetos pontuais de tendências recorrentes e transformar dados qualitativos em conclusões fundamentadas. Esta etapa permitiu-me compreender melhor a complexidade da investigação qualitativa, sobretudo pela necessidade de conciliar proximidade com distanciamento analítico. Aprendi que analisar discursos não significa apenas selecionar excertos ou sintetizar respostas, mas procurar compreender sentidos, relações e implicações para o contexto em estudo.

Um dos maiores desafios enfrentados ao longo do estágio prendeu-se com a gestão das incertezas próprias do trabalho de campo. A disponibilidade dos participantes, a sensibilidade de alguns temas abordados, os constrangimentos de agenda e a necessidade de assegurar o anonimato exigiram uma atenção permanente à forma como cada etapa era conduzida. Estes desafios permitiram-me desenvolver maior maturidade na comunicação, maior capacidade de adaptação e uma consciência mais clara da importância da ética em processos de investigação e intervenção organizacional.

A experiência permitiu-me também reconhecer o valor da empatia enquanto competência profissional. Num contexto em que os colaboradores enfrentam exigências diárias significativas, escutar

com atenção e respeito revelou-se fundamental para compreender as necessidades reais do serviço. Esta aprendizagem foi particularmente importante, pois mostrou-me que qualquer diagnóstico organizacional deve partir de uma leitura cuidada das pessoas e dos seus contextos de trabalho. Não basta identificar necessidades de formação de forma abstrata; é necessário compreender as condições em que essas necessidades emergem e os constrangimentos que podem limitar a participação em futuras ações formativas.

Ao longo deste percurso, desenvolvi também um maior sentido de iniciativa e liderança. Esta liderança não se traduziu numa posição hierárquica, mas antes na capacidade de organizar informação, propor soluções, articular contributos e transformar resultados em propostas concretas. O diálogo mantido com a direção da USGA e com a minha acompanhante de estágio, a Dra. Isabel Barbosa, foi determinante para esta aprendizagem, permitindo-me compreender a importância da colaboração, da validação contínua e da construção partilhada de soluções. A experiência demonstrou-me que os projetos com maior potencial de impacto são aqueles que resultam de um equilíbrio entre fundamentação teórica, conhecimento do contexto e diálogo com os intervenientes.

A elaboração da proposta de atividades de integração interna representou um dos momentos mais gratificantes do estágio. Esta etapa permitiu transformar os resultados obtidos em ideias aplicáveis, orientadas para o reforço da coesão, do sentido de pertença e do bem-estar organizacional. Mais do que um exercício académico, esta proposta constituiu uma tentativa de responder a necessidades concretas identificadas no contexto, demonstrando que a investigação pode ter uma dimensão prática e contribuir para melhorias reais no funcionamento das organizações.

Esta experiência permitiu-me ainda compreender melhor a relevância da formação contínua enquanto instrumento de valorização profissional e melhoria organizacional. Ao longo do estágio, tornou-se claro que a formação não deve ser entendida apenas como resposta a lacunas técnicas, mas como um processo mais amplo de desenvolvimento de competências, fortalecimento das equipas e adaptação às mudanças. No caso da USGA, as necessidades formativas identificadas revelaram a importância de articular competências técnicas, comunicacionais e relacionais, reconhecendo que todas estas dimensões influenciam a qualidade do serviço prestado aos estudantes e à comunidade académica.

No plano pessoal, este estágio foi também um processo de autoconhecimento. Permitiu-me ganhar maior confiança nas minhas capacidades de análise, comunicação e organização, mas também reconhecer aspetos que ainda posso continuar a desenvolver. Aprendi a lidar melhor com a pressão, a

aceitar a imprevisibilidade e a procurar soluções mesmo perante obstáculos. Esta aprendizagem foi essencial para consolidar uma postura mais segura, autónoma e profissional.

Do ponto de vista académico, o estágio permitiu-me articular conhecimentos teóricos com a prática organizacional, tornando mais evidente a importância da formação, da gestão de pessoas e da análise de necessidades em contextos reais de trabalho. A experiência mostrou-me que os conceitos estudados ao longo do mestrado ganham maior significado quando aplicados a situações concretas, onde existem pessoas, constrangimentos, objetivos institucionais e dinâmicas próprias. Esta articulação entre teoria e prática constituiu uma das aprendizagens mais relevantes de todo o percurso.

Em termos profissionais, considero que este estágio contribuiu de forma decisiva para o desenvolvimento de competências transferíveis para diferentes contextos organizacionais. Destaco, em particular, a capacidade de escuta, a análise crítica, a comunicação institucional, a organização da informação, a gestão de tempo, a responsabilidade ética e a elaboração de propostas fundamentadas. Estas competências serão certamente relevantes no meu percurso futuro, sobretudo em áreas relacionadas com a formação, os recursos humanos, a gestão administrativa e o desenvolvimento organizacional.

Ao olhar para todo o percurso, considero que o estágio não representou apenas a conclusão de uma etapa académica, mas também uma experiência de crescimento pessoal e profissional com impacto duradouro. Permitiu-me compreender melhor o valor do trabalho em equipa, a importância da escuta nas organizações e o papel que pequenas melhorias podem assumir na construção de ambientes de trabalho mais colaborativos e eficazes.

Em suma, esta experiência confirmou que o verdadeiro impacto da formação e do trabalho em educação vai muito além da dimensão técnica. Reside na capacidade de compreender pessoas, interpretar contextos, identificar necessidades e propor caminhos de melhoria sustentados. Mais do que um estágio, este percurso foi uma aprendizagem sobre organizações, sobre relações humanas e sobre a possibilidade de contribuir, passo a passo, para melhorar os contextos em que intervimos.

5 Breve conclusão

O presente trabalho teve como propósito principal identificar e priorizar as necessidades formativas dos colaboradores da Unidade de Serviços de Gestão Académica (USGA) da Universidade do Minho, num contexto de crescente transformação digital e de exigência organizacional. Através de uma abordagem qualitativa — baseada em entrevistas semiestruturadas, observação e análise documental — foi possível compreender as perceções, desafios e expectativas dos profissionais da Unidade, permitindo delinear propostas concretas orientadas para a melhoria contínua dos serviços.

Os resultados apontam para necessidades distribuídas em três eixos complementares. No eixo técnico, salientam-se o reforço do domínio das plataformas e bases de dados de gestão académica, bem como a utilização do Excel aplicado às tarefas diárias. No eixo comunicacional, destaca-se a importância da escrita institucional de e-mails e do inglês funcional, particularmente relevante para a interação com candidatos e estudantes internacionais. Já no eixo organizacional e relacional, emergem necessidades relacionadas com a gestão do tempo, o trabalho em equipa e a gestão de conflitos no atendimento ao público.

Paralelamente, os participantes evidenciaram preferências por formatos formativos curtos, modulares e calendarizados fora dos períodos de maior pressão operacional, condição considerada essencial para garantir a participação efetiva sem comprometer a continuidade do serviço. Com base neste diagnóstico, foi elaborada uma proposta fundamentada de formações de acesso gratuito, identificadas tanto na oferta interna da Universidade do Minho como em plataformas externas de reconhecida qualidade, como a NAU. As formações foram organizadas por áreas de competência — técnicas, comunicacionais, organizacionais e regulatórias —, indicando-se as respetivas modalidades e a sua relevância para o serviço.

Adicionalmente, e a pedido da direção, foi ainda desenvolvida uma proposta de atividades de integração interna, orientada para o reforço do espírito de equipa, da motivação e do sentimento de pertença à USGA. Estas iniciativas visam contribuir para a qualidade do serviço e para a coesão organizacional, sem configurarem um plano de formação implementado no decurso do estágio, assumindo antes um caráter complementar e estratégico.

O estudo demonstra que o diagnóstico de necessidades formativas ultrapassa a simples identificação de lacunas, configurando-se como um processo de reflexão e aprendizagem organizacional, capaz de inspirar práticas mais participativas e colaborativas de gestão de pessoas. Ao valorizar a escuta

ativa e o envolvimento dos colaboradores, este processo reforça o compromisso da USGA com a qualidade, a eficiência e o serviço à comunidade académica.

Do ponto de vista pessoal e profissional, o estágio representou uma experiência de aprendizagem profunda, permitindo consolidar competências de investigação, análise qualitativa e comunicação profissional, bem como adquirir uma visão mais abrangente da dinâmica institucional da Universidade do Minho e do papel fundamental desempenhado pelos seus serviços académicos.

Em síntese, o trabalho desenvolvido confirma que a formação contínua e a integração organizacional são pilares indissociáveis da qualidade e da sustentabilidade institucional. Investir nas pessoas é, em última instância, investir no futuro da organização — um princípio que a USGA e a Universidade do Minho têm vindo a afirmar como parte integrante da sua missão e identidade.

Referências Bibliográficas

Barbier, J.-M. (1990). *A avaliação em formação* (M. A. Bastos, Trad.). Afrontamento.

Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo* (4.ª ed.). Edições 70.

Barroso, J. (2003). Formação, projeto e desenvolvimento organizacional. In R. Canário (Org.), *Formação e situações de trabalho* (pp. 61–78). Porto Editora.

Bilhim, J. (2006). *Gestão estratégica de recursos humanos* (2.ª ed. rev. e atualizada). Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Cabrera, F. A. (2000). *Evaluación de la formación*. Síntesis.

Caetano, A., & Vala, J. (Orgs.). (2007). *Gestão de recursos humanos: Contextos, processos e técnicas* (3.ª ed.). Editora RH.

Câmara, P. B., Guerra, P. B., & Rodrigues, J. V. (2016). *Humanator XXI: Recursos humanos e sucesso empresarial* (7.ª ed.). Dom Quixote.

Canário, R. (Org.). (2003). *Formação e situações de trabalho* (2.ª ed.). Porto Editora.

Canário, R. (1999). *Educação de adultos: Um campo e uma problemática*. Educa.

Cardim, J. C. (2009). *Gestão da formação nas organizações*. Lidel.

Ceitil, M. (Org.). (2023). *Gestão e desenvolvimento de competências* (2.ª ed.). Edições Sílabo.

Coelho, M. C. A. (2010). *Diagnóstico de necessidades de formação* [Relatório de estágio de mestrado, Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra]. Universidade de Coimbra. https://hdl.handle.net/10316/14568

Correia, J. A. (2003). Formação e trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação. In R. Canário (Org.), *Formação e situações de trabalho* (pp. 13–41). Porto Editora.

Cunha, M. P. e, Rego, A., Cunha, R. C. e, Cabral-Cardoso, C., & Neves, P. (2022). *Manual de comportamento organizacional e gestão* (8.ª ed., revista e atualizada). Editora RH.

Cunha, R. C. (1996). Os grupos nas organizações: Uma perspectiva de gestão. In C. A. Marques & M. P. Cunha (Orgs.), *Comportamento organizacional e gestão de empresas* (pp. 205–236). Dom Quixote.

De Ketele, J.-M., Chastrette, M., Cros, D., Mettelin, P., & Thomas, J. (1994). *Guia do formador* (A. M. Rangel, Trad.). Instituto Piaget.

Dennery, M. (2006). *Piloter un projet de formation: De l'analyse de la demande au cahier des charges* (4e éd.). ESF.

Denton, D. K. (1991). *Qualidade em serviços: O atendimento ao cliente como fator de vantagem competitiva* (F. D. Steffen, Trad.). Makron Books.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2005). *The SAGE handbook of qualitative research* (3rd ed.). Sage.

Ferreira, A. I., & Martinez, L. F. (2023). *Manual de diagnóstico e mudança organizacional* (2.ª ed. rev. e aum.). Editora RH.

Ferreira, S. J. J. (2008). *Planeamento estratégico no sector público: Levantamento das necessidades de equipamentos e infra-estruturas municipais no distrito de Braga*.

Fonseca, T. M. (2019). *A avaliação da formação em contexto organizacional: O que acontece com os resultados?* [Dissertação de mestrado, Universidade do Porto].

Gomes, A. D. (1996). Cultura organizacional. In C. A. Marques & M. P. Cunha (Coords.), *Comportamento organizacional e gestão de empresas* Dom Quixote.

Gomes, A. S. P. (2015). *Avaliação da eficácia, impacto e efeitos da formação* [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. RepositóriUM.

Guerra, I. C. (2002). *Fundamentos e processos de uma sociologia de acção: O planeamento em ciências sociais* (2.ª ed.). Princípia.

Hadji, C. (2003). *A avaliação, regras do jogo: Das intenções aos instrumentos* (J. L. Ferreira & J. M. Cláudio, Trads.). Porto Editora.

Kirkpatrick, D. L., & Kirkpatrick, J. D. (2006). *Evaluating training programs: The four levels* (3rd ed.). Berrett-Koehler.

Lima, L. C. (2020). *Educação permanente e de jovens e adultos: Crise e transformação* (1.ª ed.). Intermeios.

Marques, C. A., & Cunha, M. P. e (Orgs.). (1996). *Comportamento organizacional e gestão de empresas*. Dom Quixote.

Meignant, A. (1999). *A gestão da formação* (J. Freitas e Silva, Trad.). Publicações Dom Quixote.

Mendes, L. B. A. A. (2023). *Formação contínua, desenvolvimento profissional e avaliação de desempenho docente: Que relação?* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico do Porto].

Noe, R. A. (2010). *Employee training and development* (6th ed.). McGraw-Hill.

Pérez-Campanero, M. P. (1994). *Cómo detectar las necesidades de intervención socioeducativa* (2.ª ed.). Narcea.

Ribeiro, A. J. F. (2012). *O papel das ferramentas digitais no desenvolvimento das competências de escrita* [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. RepositóriUM.

Rodrigues, Â., & Esteves, M. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto Editora.

Serviço de Gestão Académica. (n.d.). *Alunos.uminho.pt*. Recuperado em 16 de junho de 2024, de https://alunos.uminho.pt/pt/paginas/infouteissaum.aspx

Serviço de Gestão Académica da Universidade do Minho. (2024). *Relatório de gestão 2023*. Universidade do Minho.

Silva, A. S. C. (2018). *Formação e levantamento de necessidades: Démarches em contexto empresarial* [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. RepositóriUM.

Silva, J. S. G. (2024). *Transformação digital na administração pública: Competências para agentes públicos estaduais* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Lume – Repositório Digital da UFRGS.

Unidade de Serviços de Gestão Académica. (n.d.). *Unidade de Serviços de Gestão Académica (USGA)*. Universidade do Minho. Recuperado em 16 de junho de 2024, de https://www.uminho.pt/PT/uminho/OrgaosdaUniversidade/UnidadesServicos/ServicosEspecializados/Paginas/USGA.aspx

Universidade do Minho. (2020). *Despacho n.º 5708/2020, de 22 de maio*. *Diário da República*, 2.ª série, n.º 100, 112.

Universidade do Minho. (2025). *Unidade de Serviços de Gestão Académica – Missão e funções*.

Validação da aprendizagem não formal e informal. (n.d.). *Europass*. https://europass.europa.eu/pt/validation-non-formal-and-informal-learning

Xavier, A. R. F. (2018). *Aplicação da metodologia Kaizen numa instituição de ensino superior: Processo de aquisição de bens e serviços e processo de formação contínua* [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. RepositóriUM.

Apêndices

Apêndice 1: Guião de entrevista

Guião ├ breve apresentação e explicação do propósito da entrevista

Por exemplo: "Bom dia/Boa tarde. O meu nome é Gabriela e sou estagiária aqui nos serviços. O objetivo desta entrevista é recolher informações sobre as necessidades de formação dos colaboradores da USGA, de forma a ajudar a equipa a ter acesso a formações que possam ser úteis para o desempenho das suas funções. A entrevista será breve e as suas respostas serão confidenciais."

1. **Perguntar se aceita a gravação da entrevista**

Por exemplo: "Gostaria de confirmar se é possível gravar esta entrevista apenas para garantir que não me escapa nenhum aspeto relevante. Gostaria de salientar que a gravação será ouvida exclusivamente por mim e que todas as informações partilhadas durante esta conversa serão tratadas de forma estritamente confidencial. Caso prefira, poderei também disponibilizar-lhe a transcrição da entrevista por email. Aceita que a entrevista seja gravada? E, se sim, gostaria de receber a transcrição posteriormente?"

2. **Perguntar se há dúvidas antes de começar**

Por exemplo: "Antes de começarmos, tem alguma dúvida ou questão sobre o propósito desta entrevista?"

3. **Perfil do colaborador: Nome e cargo**

Por exemplo: "Pode indicar o seu nome e o cargo que ocupa atualmente na USGA?"

4. **Tempo de serviço**

Por exemplo: "Há quanto tempo desempenha este cargo?"

5. **Formação prévia**

Por exemplo: "Já participou em alguma formação relacionada com as funções que desempenha atualmente? Se sim, qual/quais?"

6. **Funções e competências**

Por exemplo: "Pode descrever as suas principais funções e responsabilidades no dia a dia?"

7. **Necessidades de Formação**

Por exemplo: "Que competências considera fundamentais para desempenhar as suas funções de forma eficaz?"

8. **Dificuldades existentes**

Por exemplo: "Há algum aspeto ou tarefa que considere particularmente desafiante ou que sente que poderia ser melhorado?"

9. **Áreas de melhoria**

Por exemplo: "Que áreas considera que poderiam ser alvo de formação para melhorar o seu desempenho ou tornar as tarefas mais eficientes?"

10. **Formação técnica**

Por exemplo: "Sente necessidade de formação em ferramentas específicas (por exemplo, software, sistemas de gestão)? Se sim, quais?"

11. **Formação transversal**

Por exemplo: "Acha que seria útil investir em competências mais gerais, como comunicação, gestão de tempo ou resolução de conflitos? Se sim, quais dessas competências considera prioritárias?"

12. **Formatos de formação**

Por exemplo: "Prefere formações presenciais, online ou híbridas? E porquê?"

13. **Frequência e duração**

Por exemplo: "Qual seria a duração e frequência ideal para as formações?"

14. **Sugestões de temas**

Por exemplo: "Existe algum tema de formação que não tenha sido abordado, mas que considere relevante para si ou para os seus colegas?"

15. **Impacto esperado**

Por exemplo: "De que forma acredita que a formação pode impactar positivamente o seu trabalho e a equipa em geral?"

16. **Breve resumo dos aspetos fundamentais mencionados**

Por exemplo: "Agradeço muito a sua disponibilidade e as suas respostas. Só para confirmar, vou resumir os principais pontos que mencionou sobre as suas necessidades de formação: (Breve resumo). Concorda?"

17. **Sugestões adicionais**

Por exemplo: "Gostaria de acrescentar mais algum ponto ou sugestão que não tenha sido abordado?"

18. **Agradecimento**

Por exemplo: "Muito obrigada pela sua colaboração. Caso tenha mais alguma ideia ou sugestão no futuro, não hesite em contactar-me."

Apêndice 2: Consentimento Informado Livre e Esclarecido para Participação em Estudo

CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM ESTUDO

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar este documento.

Gabriela Ribeiro Pereira, estudante do Mestrado em Educação da Universidade do Minho, com o número de aluno PG53023, encontra-se a desenvolver a dissertação de mestrado na área de especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos.

O plano tem como objetivo identificar as necessidades de formação dos colaboradores da Unidade de Serviços de Gestão Académica da Universidade do Minho, visando a melhoria da qualidade dos serviços prestados e a promoção do desenvolvimento profissional contínuo.

A participação dos colaboradores neste estudo envolve a realização de entrevistas semiestruturadas e áudio-gravadas e a observação direta e participante, a decorrer na USGA durante o período temporal de 1 de outubro de 2024 a 30 de junho de 2025.

Gabriela Ribeiro Pereira (contacto telefónico: 937426441 I email: pg53023@alunos.uminho.pt)

Assinatura: Gabriela Ribeiro

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela pessoa que acima assina, tendo sido devidamente informado/a acerca dos objetivos deste plano e da natureza da participação requerida.

Concordo voluntariamente em participar, permitindo a gravação das entrevistas para fins exclusivos de investigação académica.

Tomei conhecimento que:

- ✓ *O anonimato dos participantes será rigorosamente garantido;*
- ✓ *A qualquer momento, poderei desistir da participação sem qualquer prejuízo;*
- ✓ *A transcrição da entrevista será partilhada comigo para que possa corrigir ou acrescentar informações, se assim o desejar;*
- ✓ *As gravações serão destruídas após a conclusão do plano.*

Nome: … … … … … … … … ..... … … … ..... … … … … … … … … … … … …

Assinatura: … … … … … … … … ..... … … … … … … … … … … … … … … … … Data: ..... /..... /.....

ESTE DOCUMENTO É COMPOSTO DE 1 PÁGINA E FEITO EM DUPLICADO:
UMA VIA PARA O/A AUTOR/A DO ESTUDO, OUTRA PARA A PESSOA QUE CONSENTE

Apêndice 3: Transcrição das Entrevistas

E01

Entrevista – USGA |

Entrevistadora:
Primeiramente, preciso que me indique o seu nome e o cargo.

Entrevistada:
Sou Técnica Superior nos Serviços Académicos, em atendimento ao público.

Entrevistadora:
Há quanto tempo exerce este cargo?

Entrevistada:
Há pouco tempo. Em janeiro de 2024 entrei como técnica superior no atendimento telefónico, num contrato de 12 meses. Depois, concorri novamente e, em janeiro deste ano, entrei por tempo indeterminado para o atendimento ao público. Estou na instituição desde 2012 (comecei como assistente técnica).

Entrevistadora:
Já participou em formação diretamente relacionada com as suas funções diárias?

Entrevistada:
Sim, embora no último ano não tenha feito formação interna. Realizei formações externas, mas não tenho agora os nomes específicos.

Entrevistadora:
Pode descrever as suas funções do dia a dia?

Entrevistada:
De manhã faço atendimento ao público presencial. À tarde respondo a e-mails (atendimento por e-mail) e, por vezes, faço atendimento por videochamada. Hoje, por exemplo, estou a responder a e-mails e a assegurar videochamadas porque a colega está afónica. O meu foco é sobretudo alunos de 1.º ciclo (licenciaturas/"graduação") e mestrados integrados. Estes últimos estão a extinguir-se desde um regulamento de 2021 que permitiu a transição para o modelo licenciatura + mestrado; ainda se mantêm em funcionamento alguns, e há exceções como Medicina e Arquitetura. Nas Engenharias, o formato passou para licenciatura + mestrado.

Entrevistadora:
Que competências considera fundamentais para desempenhar bem as suas funções?

Entrevistada:
Atualização constante da informação e da regulamentação. Formação contínua é muito importante. Inglês, em particular, porque é o meu "calcanhar de Aquiles". E ler/consultar permanentemente a normativa para dar informação correta, reduzindo a margem de erro.

Entrevistadora:
Há situações em que sinta dificuldade por falta de formação ou conhecimento?

Entrevistada:
Sim, o inglês. No meu percurso escolar a aposta era mais no francês — até por contexto familiar — e o inglês do secundário (três anos) foi curto. As oportunidades de formação em inglês aqui não têm sido regulares, por isso é um desafio quando surge atendimento nesse idioma.

Entrevistadora:
Que áreas deveriam ser alvo de formação para melhorar o seu desempenho?

Entrevistada:
inglês, claramente. E, se forem implementadas novas ferramentas/sistemas, formação técnica específica para trabalharmos melhor com elas.

Entrevistadora:
E quanto a formação transversal (comunicação, gestão de tempo, resolução de conflitos)?

Entrevistada:
Já tive alguma formação em resolução de conflitos. É útil, porque em qualquer contexto existem situações menos agradáveis e perfis muito diversos; é importante saber gerir.

Entrevistadora:
Prefere formação presencial, online ou híbrida?

Entrevistada:
Não tenho preferência. No último ano letivo, fiz praticamente tudo online e correu bem. Quando percebemos que não havia oferta interna suficiente, recorremos ao exterior — a Dra. Carla e a Isabel partilharam um link de uma empresa onde realizei algumas formações online.

Entrevistadora:
Qual a duração ideal?

Entrevistada:
Para línguas, talvez formações mais extensas. Nos restantes casos, depende do objetivo.

Entrevistadora:
Tem outras sugestões de temas?

Entrevistada:
Para mim, o prioritário é mesmo a língua inglesa. Se surgir outra formação que me interesse, procurarei fazê-la, seja interna ou externa.

Entrevistadora:
De que forma acredita que a formação impacta positivamente os trabalhadores?

Entrevistada:
É sempre uma mais-valia. A formação deve atualizar, dar novas ferramentas e até transformar formas de pensar e de executar. Não é só para progressão na carreira; é para fazer melhor o nosso trabalho, com mais segurança e qualidade.

Apêndice 4: Transcrição das Entrevistas

E02

Entrevistado:
Sou técnica superior.

Entrevistador:
Há quanto tempo exerce estas funções?

Entrevistado:
O meu primeiro contrato formal foi em 2014. Antes disso, colaborava com a instituição. Podemos considerar, então, 2014 como o início.

Entrevistador:
Já participou em alguma formação diretamente relacionada com as tarefas que executa diariamente?

Entrevistado:
Com as tarefas em si, não. Apenas participei em formação de inglês.

Entrevistador:
Pode descrever, por favor, as suas funções e o trabalho que lhe surge no dia a dia?

Entrevistado:
Tramito despachos: trato de todos os pedidos que entram, atualmente dos alunos de 2.º ciclo (anteriormente, de 2.º e 3.º ciclos). Respondo também ao e-mail interno da Divisão da Pós-Graduação.

Entrevistador:
Que competências considera fundamentais para desempenhar o seu trabalho de forma eficaz?

Entrevistado:
Ter o conhecimento sempre atualizado dos regulamentos da Universidade, deliberações e circulares — tudo o que diga respeito ao percurso académico do estudante. Ao instruir pedidos, tenho de o fazer segundo as normas em vigor. Também preciso de dominar os procedimentos internos: como respondo ao e-mail da Divisão, tenho de conhecer a tramitação de todos os assuntos para encaminhar, responder em conformidade ou solicitar a intervenção de quem de direito.

Entrevistador:
Há algum aspeto desafiante em que sinta necessidade de melhoria ou de apoio/formação?

Entrevistado:
Não é tanta formação técnica minha; é sobretudo a falta de **orientações internas**. Não me recordo de termos reuniões desde, pelo menos, 2019. Faltam alinhamento sobre prazos, procedimentos e alterações. Muitas vezes muda-se a forma de tratar um processo e não somos informados, o que cria entropia: começamos de um modo e, a meio, dizem-nos que afinal é diferente. Outra questão: quando fazemos **sugestões de melhoria**, raramente há resposta ou avaliação. Quem está há muitos anos identifica problemas reais; pelo menos deveria existir retorno e análise pelas chefias.

Que áreas de formação considera úteis para melhorar o funcionamento da USGA?

Entrevistado:
Competências de **liderança para as chefias** seriam uma mais-valia para o bom funcionamento do serviço.

Entrevistador:
E formação técnica — por exemplo, Excel ou outros softwares — é importante para o serviço?

Entrevistado:
Sim. A nossa plataforma de trabalho é o **DOCENTE** e nunca tive formação sobre ela. Houve uma ação; inscrevi-me e não fui autorizada a ir. Quem trabalha diariamente com a plataforma deveria ser prioritário.
A formação deve estar ligada ao trabalho (e não apenas ao número de horas anuais). O que posso aprender numa tarde, sem formação, levo dias a aprender por tentativa-erro ou a perguntar a colegas — não é eficiente.

Entrevistador:
E quanto à formação transversal — comunicação, resolução de conflitos, gestão de tempo?

Entrevistado:
Muito importante. **Organização e gestão do trabalho**, conhecer novas técnicas; estamos há muitos anos e certos hábitos ficam enraizados. **Gestão de conflitos** também: lidamos com público e, entre nós, sendo muitos, surgem interpretações diferentes — a falta de orientações internas agrava isso. Reuniões periódicas ajudariam a alinhar procedimentos e melhorar o serviço.

Entrevistador:
Prefere formações presenciais, online ou híbridas?

Entrevistado:
Prefiro **presenciais** — o contacto direto permite tirar mais proveito. Mas percebo que, para outras pessoas, possa ser diferente.

Entrevistador:
Qual é a duração ideal de uma formação para si?

Entrevistado:
Depende do tema. Há assuntos que se resolvem num curto espaço de tempo e outros, mais complexos, exigem mais horas.

Entrevistador:
De que forma acredita que a formação impacta positivamente o trabalho?

Entrevistado:
O **conhecimento** é a melhor ferramenta para o dia a dia. E o **conhecimento partilhado** uniformiza procedimentos, melhora o convívio entre colegas e, por consequência, o serviço prestado ao nosso "cliente".

Apêndice 5: Transcrição das Entrevistas

E03

Entrevistado:
Sou técnica superior.

Entrevistador:
Há quanto tempo estás neste cargo?

Entrevistado:
Estou neste cargo há cerca de dois meses, tendo iniciado funções em dezembro.

Entrevistador:
Nestes dois meses, realizaste alguma formação relacionada com as tuas tarefas diárias?

Entrevistado:
Ainda não, por estar há pouco tempo no cargo. Anteriormente, durante dez anos na Escola de Medicina, realizei várias formações, nomeadamente em Proteção de Dados, Análise de Dados, Excel, Inglês, softwares utilizados no serviço e o curso FORGEP/FORJAP.

Entrevistador:
Podes descrever as tuas principais funções no dia a dia?

Entrevistado:
Trato sobretudo de processos de inscrição de estudantes em unidades curriculares extracurriculares e isoladas. Recebo os pedidos, verifico as condições, solicito parecer às escolas quando necessário e procedo à comunicação com os estudantes. Quando aplicável, faço a inscrição nas unidades. Atualmente, também apoio no atendimento por e-mail, por estar ainda em fase de integração.

Entrevistador:
Que competências consideras necessárias para realizar bem o teu trabalho?

Entrevistado:
Considero fundamentais a organização, o rigor, a capacidade de análise e de pesquisa. Valorizo também a vontade de aprender e a autocrítica. Nesta fase inicial, não sinto grande pressão ao nível da gestão do tempo, pois os processos têm prazos definidos.

Entrevistador:
Há algum aspeto ou tarefa que te esteja a ser particularmente desafiante?

Entrevistado:
Para já, não identifico dificuldades relevantes, uma vez que ainda me encontro em fase de adaptação.

Entrevistador:
Que áreas de formação consideras prioritárias para melhorar o trabalho na Universidade?

Entrevistado:
A Universidade oferece formação, mas o acesso nem sempre é fácil devido aos vários passos do processo e ao número limitado de vagas. Considero prioritárias áreas como Proteção de Dados, atendimento ao público e inglês, sobretudo para colegas em front-office. Seria importante reforçar a oferta e facilitar o acesso às formações.

Entrevistador:
Referiste há pouco algumas áreas de formação importantes. Quais destacarias como prioritárias?

Entrevistado:
Destaco o inglês, o atendimento ao público, a Proteção de Dados, o trabalho em equipa e a qualidade. A Universidade está cada vez mais envolvida em processos de qualidade, e seria importante que mais colaboradores tivessem formação nesta área.

Entrevistador:
E quanto à formação técnica — Excel, software, ferramentas — consideras necessária?

Entrevistado:
Neste momento, não sinto essa necessidade para mim, mas reconheço que possa ser útil para outros colegas.

Entrevistador:
E nas formações transversais — comunicação, gestão de tempo, resolução de conflitos — consideras importantes?

Entrevistado:
Sim, considero que são áreas sempre relevantes, embora não tenha muito conhecimento sobre a oferta existente.

Entrevistador:
As formações que fizeste foram presenciais, online ou híbridas?

Entrevistado:
Foram presenciais.

Entrevistador:
E qual achas que seria a duração ideal de uma formação?

Entrevistado:
Deve ter-se em conta o previsto no contrato coletivo de trabalho, nomeadamente as 35 horas anuais. Formações com alguma duração, por exemplo cerca de 15 horas, têm mais impacto do que ações muito curtas.

Entrevistador:
Existe algum tema de formação que aches que deveria existir e ainda não é oferecido?

Entrevistado:
Sim, formação em análise de dados, tanto quantitativa como qualitativa. Já procurei este tipo de formação fora da Universidade, por iniciativa própria, mas sei que nem todos os colegas o conseguem fazer.

Entrevistador:
De que forma acreditas que a formação pode impactar positivamente o trabalho de um colaborador?

Entrevistado:
A formação deve fornecer ferramentas, desenvolver competências e funcionar como fator de motivação. Quando é útil e bem direcionada, melhora a qualidade do trabalho, a eficácia e a gestão do tempo. Pode também contribuir para melhores avaliações de desempenho e criar condições para maior reflexão, colaboração e proposta de melhorias.

Apêndice 6: Transcrição das Entrevistas

E04

Entrevistado:
Sou técnico superior, ligado ao projeto da Aliança de Pós-Graduação, na USGA.

Entrevistador:
Há quanto tempo exerce este cargo?

Entrevistado:
Aproxima-se de um ano; em abril perfaz um ano (falta cerca de um mês e meio).

Entrevistador:
Já participou em alguma formação diretamente relacionada com as tarefas que desempenha diariamente?

Entrevistado:
Não. Estou a tirar o mestrado em Administração Pública, que está relacionado de forma indireta, mas formação específica para as funções ainda não.

Entrevistador:
Pode descrever, por favor, as suas funções no dia a dia?

Entrevistado:
No projeto da Aliança trabalhamos com pós-graduações num circuito paralelo aos programas pré-definidos da Universidade para candidaturas, inscrições e pagamento de bolsas. Temos de guardar e organizar tudo manualmente em pastas, criar documentos e estruturar os processos. Estou mais ligado à **gestão de bolsas** e, no final, ao **envio de bolsas e diplomas** aos estudantes.

Entrevistador:
Que competências considera fundamentais para executar as suas tarefas de forma eficaz?

Entrevistado:
Competências digitais, sobretudo **Excel**, que é a ferramenta que mais utilizo. E também competências de **trabalho em equipa**.

Entrevistador:
Há algum aspeto que considere particularmente desafiante e que precise de melhoria ou apoio?

Entrevistado:
De momento, não. Tenho conseguido adaptar-me bem aos programas e às tarefas.

Entrevistador:
Que áreas poderiam ser alvo de formação para melhorar o seu desempenho e o da equipa?

Entrevistado:
Formações ligadas a **relacionamento e trabalho de equipa** — como trabalhamos sempre em conjunto, ajuda bastante.
Do lado técnico, reforço o **Excel**. Quanto aos sistemas da USGA, já trabalhei com alguns e nunca tive grandes dificuldades, por isso não sinto necessidade de formações longas.

Entrevistador:
E as competências transversais — comunicação, gestão de tempo, resolução de conflitos — são relevantes?

Entrevistado:
Sim. Como somos várias pessoas a trabalhar em equipa, essas áreas são sempre importantes.

Entrevistador:
Prefere formações presenciais, online ou híbridas?

Entrevistado:
Presenciais. Considero-as mais rentáveis; no online é mais fácil distrairmo-nos.

Entrevistador:
Qual seria a duração ideal para si?

Entrevistado:
Formações curtas — 2 a 3 horas — funcionam bem e encaixam melhor no horário.

Entrevistador:
De que forma acredita que a formação impacta positivamente o trabalho?

Entrevistado:
A formação é sempre importante. Ao adquirir **novas competências, visões e ideias**, melhoramos o desempenho das funções e também a forma como nos **relacionamos** uns com os outros.

Entrevistador:
Obrigada. Está tudo.

Apêndice 7: Transcrição das Entrevistas

E05

Entrevistado: Assistente Técnico.

Entrevistador: Há quanto tempo exerce este cargo?
Entrevistado: Desde 2007 — portanto, 18 anos, a caminho de 19.

Entrevistador: Já participou em alguma formação diretamente relacionada com as suas funções de atendimento?
Entrevistado: Sim. Fiz duas formações de atendimento: uma intitulada "Atendimento nos Serviços Públicos" e outra de atendimento (mais genérica).

Entrevistador: Pode descrever as suas funções diárias?
Entrevistado: Atendimento presencial e atendimento online, nomeadamente através da secretaria eletrónica da graduação.

Entrevistador: Que competências considera fundamentais para desempenhar o seu trabalho de forma eficaz?
Entrevistado: Ser dinâmico e aberto, saber ler os alunos, identificar os problemas e ser ágil na resolução.

Entrevistador: Há algum aspeto particularmente desafiante onde a formação pudesse ajudar?
Entrevistado: Sim. O atendimento e as regras vão evoluindo. Quando há alterações (regulamentos, circulares), fazia falta formação específica no momento da mudança. Em vez de ficarmos só com um e-mail e a "decifrar" implicações, seria útil acompanhamento mais presente e detalhado.

Entrevistador: Que áreas de formação poderiam melhorar o desempenho dos colaboradores da USGA?
Entrevistado: Atendimento com maior frequência e atualizado ao contexto atual — com inteligência artificial, redes sociais, etc. Precisamos de formações que olhem para o presente e futuro, não apenas para práticas do passado.

Entrevistador: E quanto à formação técnica (ferramentas, software, Excel)?
Entrevistado: Sim, é necessária formação em software.

Entrevistador: E as **formações transversais** — resolução de conflitos, gestão de tempo?
Entrevistado: Também. Já tive comunicação e gestão de conflitos, mas estas ações deviam ser mais vocacionadas para o atendimento. No fundo, todas as formações para quem faz atendimento deveriam ser direcionadas especificamente para essa realidade.

Entrevistador: Prefere formações online, presenciais ou híbridas?
Entrevistado: Híbridas. Uma mistura funciona melhor.

Entrevistador: Qual a duração ideal?
Entrevistado: Formações curtas. São as que melhor se enquadram no ritmo de trabalho.

Entrevistador: Há algum **tema** adicional que gostasse de sugerir?
Entrevistado: Inteligência Artificial. Fala-se muito e a universidade terá de se adaptar; convém **preparar-nos antes** de sermos confrontados com ela no dia a dia.

Entrevistador: Por último, de que forma a formação pode impactar positivamente o trabalho?
Entrevistado: Quanto mais formação, melhor preparados estamos para o presente e o futuro. A formação dá ferramentas, evita a estagnação e ajuda-nos a sair da rotina, acompanhando os tempos.

Entrevistador: Muito obrigado.

Apêndice 8: Transcrição das Entrevistas

E06

Entrevistado:
Sou técnica superior e trabalho no Gabinete de Processos Escolares e Diplomas da USGA.

Entrevistador:
Há quanto tempo exerces este cargo?

Entrevistado:
Há cerca de um ano e cinco/seis meses.

Entrevistador:
Já realizaste alguma formação diretamente relacionada com as tuas tarefas diárias?

Entrevistado:
Não, no âmbito das minhas tarefas profissionais, não.

Entrevistador:
Podes descrever as tuas principais funções no dia a dia?

Entrevistado:
Sou responsável pela emissão de certidões de programas dos alunos de 1.º, 2.º e 3.º ciclo; pelos processos de creditação dos alunos de 1.º ciclo; pela inscrição e tramitação das melhorias por avaliação contínua; elaboro despachos e respondo ao e-mail institucional, sobretudo a dúvidas sobre acreditações e melhorias.

Entrevistador:
Que competências consideras necessárias para realizar bem o teu trabalho?

Entrevistado:
Destaco formação em línguas, especialmente inglês. Sinto-me confortável a comunicar em inglês, mas há colegas menos à vontade e isso faria muita diferença, porque a Universidade tem muitos estudantes internacionais. Além disso, considero essencial estimular competências transversais e formação em sistemas da qualidade. Lidamos com processos longos e complexos, com várias etapas que têm de ser cumpridas; a formação ajuda a garantir qualidade e consistência. Estas competências são importantes tanto no plano profissional como no pessoal — e devem ser fomentadas continuamente.

Entrevistador:
Sentes alguma dificuldade que exija formação específica?

Entrevistado:
No âmbito das minhas tarefas, não identifico necessidade de formação específica para as executar. O trabalho em equipa ajuda a resolver dúvidas pontuais. Ainda assim, reforço a importância de formação geral e contínua, porque as funções podem mudar e temos de estar preparadas.

Entrevistador:
Que áreas de formação poderiam melhorar o teu trabalho e o das tuas colegas?

Entrevistado:
Sobretudo línguas (inglês), para aumentar a confiança no contacto com estudantes internacionais.
Também qualidade, competências transversais e, de forma abrangente, Excel (é muito transversal a todos os serviços). Acrescento gestão de tempo, processos administrativos, legislação (trabalhamos muito com o RAUM), qualidade, RGPD e tratamento de dados — não podemos facultar informação a terceiros (ex.: pais de alunos maiores de idade).

Entrevistador:
Preferes formações presenciais, online ou híbridas?

Entrevistado:
Um equilíbrio. Há formações que funcionam bem online (pela comodidade), mas outras beneficiam do contacto presencial. Estou confortável com ambos os formatos.

Entrevistador:
E quanto à duração e frequência ideais?

Entrevistado:
Depende do assunto. Competências transversais podem exigir menos profundidade; já um Excel avançado precisa de mais tempo, com exercícios e exploração prática. O essencial é ajustar à profundidade de cada tema.

Entrevistador:
Há algum tema de formação que falte na oferta interna?

Entrevistado:
Não conheço em detalhe a oferta específica para funcionários, mas diria que línguas quase não existe internamente. O Babélium é pago (não é promovido pelo empregador), embora pudesse ser um parceiro. Também vejo utilidade em reforçar processos administrativos, Excel e iniciativas para trabalho em equipa (meetings de alinhamento, comunicação).

Entrevistador:
De que forma a formação impacta positivamente o trabalho?

Entrevistado:
É crucial ao longo da vida. Pessoas motivadas trabalham melhor, com brio, iniciativa e proatividade. A formação — transversal e específica — faz-nos sentir que evoluímos com as funções e melhora o ambiente de trabalho e a disposição para crescer continuamente.

Apêndice 9: Transcrição das Entrevistas

E07

Entrevistado:
Sou técnica superior aqui no serviço.

Entrevistador:
Há quanto tempo exerce estas funções?

Entrevistado:
Há cerca de sete anos.

Entrevistador:
Já realizou alguma formação relacionada diretamente com as tarefas que desempenha diariamente?

Entrevistado:
Neste período, não houve propriamente formações específicas para as minhas funções. Claro que há formações que, de forma indireta, também contribuem, como as relacionadas com o regulamento académico ou novas regras institucionais. Essas sessões, embora nem sempre sejam formações formais, acabam por ser momentos de partilha e atualização, em que temos contacto com novas informações e procedimentos, o que nos ajuda a desempenhar melhor as funções.

Entrevistador:
Pode descrever, por favor, as suas principais tarefas e responsabilidades diárias?

Entrevistado:
Sou responsável por verificar todos os percursos académicos dos alunos de doutoramento que solicitam a declaração do percurso escolar para submissão de requerimento de provas.
Quando o aluno necessita de submeter o requerimento, é obrigatório obter um documento emitido pelos nossos serviços que confirma que está em condições de o fazer. Isso implica verificar todo o percurso académico, o que envolve vários aspetos. Sou também o ponto de contacto para programas de doutoramento e mestrado em associação, garantindo a comunicação com as universidades parceiras, o registo de classificações, a gestão de propinas e outros procedimentos administrativos.

Entrevistador:
E que competências considera fundamentais para desempenhar bem o seu trabalho?

Entrevistado:
O trabalho em equipa é essencial. Também considero muito importante a responsabilidade, a capacidade de organização, de planeamento e de antecipação de situações. É necessário prever possíveis problemas e ter método na verificação de dados, para garantir que tudo está correto.

Entrevistador:
Há algum aspeto ou tarefa que considere desafiante e para o qual sinta necessidade de formação adicional?

Entrevistado:
Não necessariamente uma formação técnica, mas penso que a comunicação é uma área que poderia ser mais trabalhada. Tanto a comunicação interna como a externa — especialmente no meu caso, em que lido com outras instituições — é fundamental. Acho que uma formação sobre comunicação eficaz seria muito útil, porque esta competência é a base para que tudo o resto funcione bem.

Entrevistador:
E que áreas de formação considera prioritárias ou que deveriam ser mais exploradas dentro da Universidade do Minho?

Entrevistado:
A saúde mental, sem dúvida. É um tema cada vez mais importante, especialmente no contexto profissional. Seria essencial promover formações que ajudem a lidar com o stress e o equilíbrio emocional no trabalho.
Também voltaria a referir a comunicação, tanto entre colegas como entre chefias e colaboradores. Uma boa comunicação melhora a coesão, a motivação e, consequentemente, a produtividade e o bem-estar de todos.

Entrevistador:
E quanto à formação técnica, sente necessidade de atualização em ferramentas como o Excel ou outros softwares?

Entrevistado:
Sim, claro. O Excel é uma ferramenta que usamos com frequência e, como está sempre a evoluir, é importante fazer atualizações periódicas, um verdadeiro *refresh*.

Entrevistador:
E em relação às formações transversais, como comunicação, gestão de tempo ou resolução de conflitos, considera que são úteis?

Entrevistado:
Sim, muito. A gestão do tempo, a organização e até formações ligadas ao *coaching* e desenvolvimento pessoal são cada vez mais importantes. Somos seres completos, e quando todas as nossas dimensões — pessoal, emocional e profissional — estão equilibradas, o nosso desempenho melhora significativamente.

Entrevistador:
Prefere formações presenciais, online ou híbridas?

Entrevistado:
Prefiro as presenciais. São mais rentáveis e têm outro impacto, pela interação e envolvimento entre formandos e formador.
O online tem o seu lugar e já faz parte da nossa realidade, mas nada substitui o contacto pessoal. As formações híbridas também são uma boa solução, quando não é possível estar sempre presencialmente.

Entrevistador:
E qual considera ser a duração ideal para uma formação?

Entrevistado:
Depende do tema. Se for um tema que exija profundidade, deve ser mais longa, mesmo que seja diluída no tempo. O importante é que o conteúdo seja relevante e bem estruturado — formações muito vagas ou superficiais acabam por não cumprir o seu objetivo.

Entrevistador:
De que forma acredita que a formação pode impactar positivamente o trabalho?

Entrevistado:
A formação tem impacto a todos os níveis. É essencial para o crescimento pessoal e profissional. Investir em nós e nos recursos humanos é investir na instituição. Nenhuma organização pode atingir plenamente a sua missão sem apostar na formação das suas pessoas.

Apêndice 10: Transcrição das Entrevistas

E08

Entrevistada: Sou Assistente Técnica e faço atendimento à pós-graduação.

Entrevistadora: Há quanto tempo exerce estas funções?

Entrevistada: Iniciei em 2016 e estive até 2018. Fiz depois uma pequena interrupção para outro serviço da Universidade e regressei em 2021, nas mesmas funções, onde me mantenho.

Entrevistadora: Já participou em alguma formação diretamente relacionada com as suas tarefas diárias?

Entrevistada: Diretamente relacionada, apenas uma de Secretariado Administrativo, que foi a mais próxima das minhas funções. Fiz também formação no Docem (sistema de gestão documental). Não o uso ativamente no dia a dia, mas recorro-lhe para consulta de processos.

Entrevistadora: Pode descrever, por favor, as suas principais funções?

Entrevistada: Atendimento ao público na área da pós-graduação: presto informações, receciono pedidos e faço o respetivo encaminhamento.

Entrevistadora: Que competências considera fundamentais para desempenhar bem o seu trabalho?

Entrevistada: Foco, capacidade de absorver e interpretar muita informação e comunicação clara e assertiva.

Entrevistadora: Há alguma tarefa ou aspeto que considere particularmente desafiante e onde a formação pudesse ajudar?

Entrevistada: Sim. Trabalhamos muito com circulares, regulamentos e normas. Seria útil existir formação interna focada no esclarecimento de dúvidas sobre essa documentação. Nem sempre é fácil viabilizar, porque o serviço é muito exigente, mas seria uma boa aposta.

Entrevistadora: Que áreas deveriam ser alvo de formação para melhorar o desempenho dos colaboradores da USGA?

Entrevistada: Além dessa formação interna, destaco "Atendimento ao público no ensino superior" — sei que já existiu, mas não cheguei a frequentar — e a formação linguística, sobretudo em inglês. Pessoalmente sinto-me confortável em inglês, não é uma necessidade imediata, mas em geral é importante.

Entrevistadora: E quanto à formação técnica, ligada a software ou plataformas?

Entrevistada: Para já, não sinto necessidade, porque já estou habituada às intranets e ao Docem. Mas, sempre que houver atualizações, faz sentido formar as pessoas para se adaptarem e explorarem melhor as potencialidades das plataformas.

Entrevistadora: E as formações transversais — gestão de conflitos, gestão de tempo, etc.?

Entrevistada: Sem dúvida. São essenciais para quem faz atendimento. A experiência ajuda, mas a formação dá novas técnicas para lidar com situações que, às vezes, pensamos estar a gerir da melhor forma e pode não ser bem assim.

Entrevistadora: Prefere formações online, presenciais ou híbridas?

Entrevistada: **Online.** Desde a COVID, tornou-se mais vantajoso: evita deslocações (muitas formações eram em Braga e isso criava constrangimentos) e é mais versátil.

Entrevistadora: Qual a duração ideal?

Entrevistada: Depende do tema. O Secretariado Administrativo que fiz durou 7 horas e pareceu-me básico; poderia ter sido mais desenvolvido. A do Docem foi curta — uma visão geral da plataforma — e talvez beneficiasse de mais horas. Já ações sobre saúde mental em módulos de cerca de 1 hora pareceram-me adequadas.

Entrevistadora: Sugestões adicionais de temas de formação?

Entrevistada: Qualidade no atendimento no ensino superior, línguas (em especial inglês), gestão de conflitos e a tal formação interna sobre regulamentos e normas.

Entrevistadora: De que forma acredita que a formação impacta positivamente o trabalho na USGA?

Entrevistada: Ajuda-nos a descobrir novas técnicas e novas abordagens ao trabalho. De cada formação levo sempre algo. Por exemplo, recentemente foi-nos dada a conhecer uma plataforma com várias ações; fiz uma de comunicação que me ajudou a ser mais focada e assertiva e a adaptar a comunicação a quem está à nossa frente.

Apêndice 11: Transcrição das Entrevistas

E09

Entrevistado:
Sou técnica superior.

Entrevistador:
Há quanto tempo desempenha este cargo na USGA?

Entrevistado:
Há **8 anos**. Fez precisamente este mês.

Entrevistador:
Já participou em alguma formação diretamente relacionada com as tarefas que executa diariamente?

Entrevistado:
Sim. Vou buscar ferramentas a formações anteriores. Fiz formação na plataforma DOCOM (que utilizo bastante) e uma formação de Excel, que também é necessária. Trabalho sobretudo em plataformas.

Entrevistador:
Pode descrever as suas principais funções no dia a dia?

Entrevistado:
Faço a informação académica dos processos de cobrança de propinas que seguem para a Autoridade Tributária, depois de uma etapa de análise pelos juristas, relativa aos alunos em incumprimento.

Entrevistador:
Que competências considera fundamentais para executar o seu trabalho de forma eficaz?

Entrevistado:
Foco e concentração. Nada pode falhar, porque o meu trabalho é avaliado numa fase posterior e procuro sanar todos os erros possíveis na minha etapa. Apesar de estar junto ao atendimento, consigo abstrair-me do entorno e manter a concentração.

Entrevistador:
Há alguma tarefa que considere desafiante ou que exija formação adicional?

Entrevistado:
Dificuldade não tenho. Há processos mais complexos que exigem análise cuidada, mas sinto que tenho as ferramentas necessárias para os resolver.

Entrevistador:
Que áreas de formação deveriam ser reforçadas na USGA?

Entrevistado:
Gostaria muito de ter formação sobre sigilo de dados e sobre o Código do Procedimento Administrativo para não juristas. Formações como primeiros socorros são úteis, e até já fiz na Cruz Vermelha, mas não são uma mais-valia direta para as funções que desempenho.

Entrevistador:
E no domínio técnico (Excel, software, sistemas de gestão)?

Entrevistado:
São sempre importantes. A tecnologia e os procedimentos evoluem e é essencial acompanhar essa evolução.

Entrevistador:
E as formações transversais — comunicação, resolução de conflitos, gestão de tempo?

Entrevistado:
Acho que é muito pessoal. Podem ser desenvolvidas com leitura e pesquisa. Reconheço que têm valor, mas não considero imprescindível ter formação formal nessas áreas para o meu caso.

Entrevistador:
Prefere formações presenciais, online ou híbridas?

Entrevistado:
Sempre presenciais. Permitem interagir, esclarecer de imediato e pedir para repetir quando algo não fica claro. É completamente diferente.

Entrevistador:
Qual seria a duração ideal de uma formação?

Entrevistado:
Depende do tema. Se for algo genérico, pode ser curto; se for mais abrangente, deverá ser mais longo.

Entrevistador:
Tem alguma sugestão adicional de temas (para além dos já referidos)?

Entrevistado:
Não me ocorre mais nenhum que seja uma mais-valia direta para o meu trabalho.

Entrevistador:
De que forma acredita que a formação impacta positivamente o trabalho?

Entrevistado:
Como a tecnologia e os procedimentos estão sempre a mudar, a formação ajuda a adaptar-nos e é sempre uma mais-valia quando surgem novos procedimentos e tecnologias.

Apêndice 12: Transcrição das Entrevistas

E10

Entrevistada:
Sou Técnica Superior.

Entrevistadora:
Há quanto tempo desempenha esse cargo?

Entrevistada:
O cargo de Técnica Superior é recente, mas trabalho aqui há 25 anos.

Entrevistadora:
E anteriormente, o que fazia?

Entrevistada:
Desempenhava as mesmas funções, mas com a categoria de Assistente Técnica.

Entrevistadora:
Já participou em alguma formação relacionada com as funções que exerce atualmente?

Entrevistada:
Sim, principalmente formações na área das línguas.

Entrevistadora:
Mais alguma formação específica?

Entrevistada:
Não.

Entrevistadora:
Pode descrever as funções que desempenha no seu dia a dia?

Entrevistada:
Faço a emissão de certidões de mestrado, doutoramento, pós-doutoramento, e ciclos de estudos avançados, tanto em português como em inglês. Também trato da acreditação do terceiro ciclo e de processos de equivalências, que passam todos por mim.

Entrevistadora:
Que competências considera fundamentais para desempenhar bem as suas funções?

Entrevistada:
É essencial ter concentração, foco e agilidade. A perceção rápida e capacidade de adaptação também são muito importantes, principalmente devido à variedade de situações que surgem.

Entrevistadora:
Existe alguma tarefa que considere especialmente desafiante?

Entrevistada:
Na verdade, o dia a dia é sempre desafiante. Podem surgir urgências inesperadas e temos de nos adaptar rapidamente.

Entrevistadora:
Em que áreas considera que seria útil receber formação para melhorar o seu desempenho?

Entrevistada:
Para além das formações em línguas e em gestão de stress, que já tivemos, penso que a comunicação também é importante, embora no meu caso específico, como trabalho sobretudo em backoffice, não seja tão prioritária.

Entrevistadora:
E em relação ao uso de ferramentas específicas, como software ou sistemas de gestão?

Entrevistada:
Para o meu trabalho atual, essas ferramentas não são essenciais. Trabalho essencialmente com documentos em Word e processos bastante manuais. No entanto, há colegas para quem essa formação seria bastante útil.

Entrevistadora:
Já participou em formações transversais, como gestão de tempo ou de conflitos?

Entrevistada:
Sim, já tive formação nessas áreas e considero-as muito importantes. Ajudam-nos bastante no desempenho do trabalho.

Entrevistadora:
Prefere formações presenciais, online ou híbridas?

Entrevistada:
Prefiro formações presenciais. Gosto de ver, de interagir e de estar no momento. Online, é fácil distrairmo-nos com outras coisas.

Entrevistadora:
Qual considera ser a duração e frequência ideal para uma formação?

Entrevistada:
Formações diárias e mais curtas, que terminem no mesmo dia, são ideais. Claro que, dependendo do tema, algumas exigem mais tempo.

Entrevistadora:
Existe algum tipo de formação que considera relevante e que ainda não tenha sido abordada na UEM?

Entrevistada:
Por exemplo, relativamente ao sistema DOC-UEM, já tivemos uma formação inicial, mas há funcionalidades que poderíamos aprofundar. No entanto, penso que essa necessidade se aplica mais a alguns colegas do que a mim. Mesmo sem formação, tentamos aprender por nós próprios e ser autodidatas.

Entrevistadora:
De que forma acredita que a formação pode impactar positivamente o seu trabalho?

Entrevistada:
A formação dá-nos ferramentas que, muitas vezes, no ritmo rotineiro do trabalho, nem pensamos em utilizar. Permite-nos ter novas perspetivas e, mais cedo ou mais tarde, acabamos sempre por aplicar o que aprendemos.

Apêndice 13: Transcrição das Entrevistas

E11

Entrevistado:
Sou técnica superior.

Entrevistador:
Há quanto tempo desempenhas este cargo?

Entrevistado:
Desempenho estas funções há cerca de 26 anos.

Entrevistador:
Já realizaste alguma formação relacionada com as tarefas que executas diariamente?

Entrevistado:
Sim, já tivemos algumas formações internas, específicas para as funções que desempenhamos.

Entrevistador:
Lembras-te de alguma formação em particular?

Entrevistado:
Sim. Tivemos formações relacionadas com o manuseamento da base de dados, especialmente quando são implementadas melhorias, nomeadamente na área da IC. Já há alguns anos que não fazemos atualizações, mas no início realizávamos várias formações desse tipo. Fiz também uma formação de inglês, mais direcionada para os serviços académicos.

Entrevistador:
Podes descrever as tuas principais funções no dia a dia?

Entrevistado:
Faço todos os registos na base de dados dos segundos ciclos e também dou apoio aos terceiros ciclos. As minhas funções centram-se, sobretudo, nos segundos ciclos não integrados. Faço o registo de inscrições, de opções dos alunos, a emissão de pautas e apoio no registo de creditações.
Analiso as inscrições e envio informação para a administração, nomeadamente no que diz respeito às propinas.
Também interajo muito com as secretarias de departamento e com os docentes, e respondo a e-mails de alunos e colegas, sempre que há dúvidas relacionadas com inscrições ou registos. Trabalho através da secretaria eletrónica, protocolo e até via plataforma Portes.

Entrevistador:
Que competências consideras fundamentais para desempenhares bem o teu trabalho?

Entrevistado:
Tanto competências académicas como profissionais. É essencial ser profissional, responsável e organizada.

Entrevistador:
Há alguma tarefa que consideres mais desafiante ou em que sintas necessidade de formação adicional para melhorar o desempenho?

Entrevistado:
Não sinto necessidade de nenhuma formação específica neste momento, apenas formações internas e atualização em inglês. Fiz uma formação há uns anos, mas penso que seria benéfico voltar a ter, sobretudo o inglês específico para os serviços académicos. Também considero importante atualizar as formações internas, porque, por vezes, há alterações na base de dados e temos de descobrir sozinhos o que mudou e como aplicar essas alterações.

Entrevistador:
Que áreas consideras prioritárias para formação, de modo a melhorar o desempenho profissional?

Entrevistado:
O inglês, sem dúvida. Acho essencial haver uma atualização nessa área. Também gostava de fazer formação sobre o novo CADAP, porque influencia as nossas avaliações e o trabalho diário nos serviços. Houve alterações recentes e seria importante compreendê-las melhor.

Entrevistador:
E relativamente à formação técnica, em ferramentas como o Excel ou outros softwares, sentes necessidade de atualização?

Entrevistado:
Sim, talvez uma atualização em Excel fosse útil. Não o utilizo com frequência, mas é sempre uma mais-valia.

Entrevistador:
E quanto às formações transversais, como resolução de conflitos, gestão de tempo ou comunicação, achas que são úteis?

Entrevistado:
Sim, claro. Essas formações são sempre boas, ajudam-nos a ter uma nova perspetiva e a atualizar competências. As pessoas e os contextos estão sempre a mudar, por isso é sempre benéfico. Gosto muito desse tipo de formações.

Entrevistador:
Preferes formações presenciais, online ou híbridas?

Entrevistado:
Prefiro presenciais. Nada substitui uma formação presencial — é mais benéfica em tudo, tanto na relação interpessoal como na aprendizagem. Quando a formação não é presencial, há sempre a tendência de fazermos outras tarefas ao mesmo tempo. E como tenho muitas responsabilidades — sou responsável por 186 mestrados —, torna-se difícil focar-me totalmente quando é online.

Entrevistador:
E qual seria, para ti, a duração ideal de uma formação?

Entrevistado:
Não muito longa. Se forem muitos dias consecutivos, torna-se cansativo e acumula-se muito trabalho.
Prefiro formações de um dia inteiro do que várias sessões curtas em dias diferentes. Assim, conseguimos concentrar-nos melhor e não interromper constantemente as tarefas diárias.

Entrevistador:
Existe algum tema de formação que ainda não tenha sido abordado e que gostasses que fosse oferecido?

Entrevistado:
Neste momento, não me ocorre nenhum tema em específico.

Entrevistador:
De que forma acreditas que a formação tem impacto positivo nos trabalhadores?

Entrevistado:
A formação é sempre uma mais-valia, tanto a nível pessoal como profissional. Quando crescemos pessoalmente, isso reflete-se no desempenho profissional. Conseguimos aplicar o que aprendemos na nossa vida pessoal às funções que desempenhamos no trabalho.

Apêndice 14: Transcrição das Entrevistas

E12

Entrevistado:
Sou técnico superior.

Entrevistador:
Há quanto tempo exerce este cargo?

Entrevistado:
Há cerca de oito anos.

Entrevistador:
Já participou em alguma formação diretamente relacionada com as tarefas que desempenha?

Entrevistado:
Sim, mas neste momento não me recordo dos nomes das formações. Talvez, ao ver os diplomas, me lembrasse, mas agora não me recordo.

Entrevistador:
Tudo bem. Pode, por favor, descrever as principais funções que desempenha no seu trabalho?

Entrevistado:
Faço a gestão dos planos de estudo e dos doutoramentos, nomeadamente ao nível das inscrições, elegibilidades, matrículas e candidaturas. Basicamente, é essa a minha área principal de atuação.

Entrevistador:
E que competências considera fundamentais para desempenhar bem o seu trabalho?

Entrevistado:
Principalmente competências ligadas à área da gestão de plataformas e informática. É importante saber trabalhar com as ferramentas digitais e os sistemas que utilizamos. Claro que há outras formações que também seriam úteis, mas, de forma geral, a parte das plataformas é essencial.

Entrevistador:
Há alguma tarefa ou aspeto do trabalho que considere mais desafiante e para o qual sinta necessidade de formação adicional?

Entrevistado:
Neste momento, não. Já estou bastante familiarizado com o trabalho que realizo, por isso não identifico nenhuma área particularmente desafiante.

Entrevistador:
E que áreas considera que poderiam ser alvo de formação para facilitar o seu trabalho?

Entrevistado:
Por exemplo, o Excel — é uma ferramenta importante, pois trabalhamos com muitas tabelas.

Também considero relevante formação sobre o CADAP, principalmente para compreender melhor o funcionamento das avaliações. Seria importante termos formação nessa área.

Entrevistador:
E relativamente a línguas?

Entrevistado:
Também seria útil, embora, no meu caso, não seja uma prioridade tão grande.

Entrevistador:
Em termos de formação técnica, sente necessidade de formação em ferramentas específicas, como referiu o Excel ou outros softwares?

Entrevistado:
Sim, sem dúvida. O Excel é uma das ferramentas mais importantes, porque trabalhamos frequentemente com tabelas e dados.

Entrevistador:
E em relação à formação transversal, como comunicação, gestão de tempo ou resolução de conflitos?

Entrevistado:
Já participei em formações desse tipo, nomeadamente em gestão de conflitos — penso que até fiz uma ou duas — e também em gestão de tempo. Fiz ainda uma relacionada com recursos humanos, que englobava parte da gestão do tempo. Acho essas formações muito importantes e úteis para o dia a dia de trabalho.

Entrevistador:
Prefere formações presenciais, online ou híbridas?

Entrevistado:
Prefiro presenciais. Já fiz algumas online, mas considero as presenciais mais interessantes. Há menos margem para distrações e conseguimos estar mais focados. Além disso, a interação entre colegas e formador é muito mais rica. A presença física faz toda a diferença.

Entrevistador:
Qual considera ser a duração ideal de uma formação?

Entrevistado:
Depende do tema. Algumas formações devem ser mais longas, outras podem ser curtas. Tudo depende do conteúdo e dos objetivos. Por exemplo, uma formação de dois ou três dias, cerca de 30 horas no total, parece-me uma boa duração.

Entrevistador:
De que forma acredita que a formação pode impactar positivamente o trabalho?

Entrevistado:
A formação é fundamental para o desenvolvimento de competências e para melhorar as condições de trabalho. Permite-nos executar melhor as tarefas e evoluir profissionalmente. Esse é o principal impacto positivo.

Apêndice 15: Transcrição das Entrevistas

E13

Entrevistado:
Sou técnica superior.

Entrevistador:
Há quanto tempo desempenha este cargo?

Entrevistado:
Sou técnica superior desde abril ou maio de 2024, mas antes exercia funções como assistente técnica.

Entrevistador:
E há quanto tempo trabalha aqui?

Entrevistado:
Desde fevereiro de 2020.

Entrevistador:
Já participou em alguma formação relacionada com as suas funções?

Entrevistado:
Sim. Fiz uma formação de três horas sobre Proteção de Dados, no ano passado. Acho que se enquadra no que fazemos, porque lidamos com inscrições e documentação de alunos. Foi uma formação importante e adequada às nossas funções.

Entrevistador:
Recorda-se de ter feito mais alguma formação?

Entrevistado:
Não, apenas essa.

Entrevistador:
Pode descrever, por favor, as suas principais funções no dia a dia?

Entrevistado:
Nós trabalhamos em grupo, e cada um está mais ligado a uma parte do trabalho, mas todos temos de saber um pouco de tudo. Se alguém faltar, temos de conseguir receber candidaturas, fazer inscrições, enviar atas e documentação, e tratar de diplomas. Eu, em particular, estou mais ligada à parte das bolsas, dos pagamentos, das taxas de frequência, das transferências dessas taxas para as escolas e ao pagamento das bolsas aos alunos.

Entrevistador:
Que competências considera fundamentais para realizar o seu trabalho de forma eficaz?

Entrevistado:
É essencial saber lidar bem com as plataformas da universidade e com o Docem, especialmente na parte da gestão de verbas. Já houve uma formação em Docem, mas infelizmente não pude participar. Seria bom haver mais oferta desse tipo de formações.

Entrevistador:
Existe alguma tarefa ou aspeto que considere particularmente desafiante?

Entrevistado:
Não, no nosso caso não. Tudo o que surge está dentro do que já dominamos. Quando há algo que não sabemos, perguntamos aos colegas ou à gestão de projeto e resolvemos.

Entrevistador:
Que áreas de formação considera que poderiam ser úteis para melhorar o seu trabalho ou o dos seus colegas?

Entrevistado:
Acho que a área das verbas e do Docem seria importante, não porque não saibamos, mas para aperfeiçoar. Também gostava de ter mais formações em Excel e Word — ferramentas básicas de informática que são sempre úteis.

Entrevistador:
Portanto, sente que a formação técnica é essencial, certo?

Entrevistado:
Sim, sem dúvida. As formações em software e sistemas de gestão da universidade são muito importantes.

Entrevistador:
E quanto às formações transversais, como comunicação, gestão de tempo ou resolução de conflitos?

Entrevistado:
Também considero essas áreas importantes. Formação em gestão de tempo, comunicação transversal e resolução de conflitos seria muito bem-vinda.

Entrevistador:
Prefere formações presenciais, online ou híbridas?

Entrevistado:
Online. É mais fácil para gerir o tempo e conciliar com o trabalho.

Entrevistador:
E qual seria, para si, a duração ideal de uma formação?

Entrevistado:
Pode ser de 25 horas, desde que espaçada — por exemplo, 3 horas por dia, mas não todos os dias. Assim é mais fácil manter o foco e a motivação.

Entrevistador:
Existe algum tema de formação que ainda não tenha sido abordado e que considere relevante?

Entrevistado:
Penso que as formações de comunicação, que falámos há pouco, não estão incluídas na oferta da Universidade. Seria interessante acrescentar algo nessa área.

Entrevistador:
De que forma acredita que a formação pode impactar positivamente os trabalhadores?

Entrevistado:
A formação é sempre útil, porque aprendemos coisas novas. Às vezes achamos que já sabemos tudo e acabamos por descobrir aspetos que nos ajudam. Mesmo um pequeno detalhe pode ficar na memória e vir a ser útil um dia.

Apêndice 16: Transcrição das Entrevistas

E14

Entrevistado:
Estou atualmente no atendimento telefónico, no núcleo de atendimento.

Entrevistador:
Há quanto tempo desempenhas este cargo?

Entrevistado:
Estou cá há cerca de um ano e meio.

Entrevistador:
Já participaste em alguma formação diretamente relacionada com o cargo?

Entrevistado:
Internamente, ainda não. Fiz formações externas: a mais recente foi "Comunicar com Clareza", porque a base do meu trabalho é a comunicação. Fiz também Proteção de Dados, que considero muito importante — ainda há muitos pais que não percebem que os filhos já são adultos e que, por isso, não podemos facultar informação a terceiros sem autorização. Agora, só ao próprio aluno.

Entrevistador:
Descreve, por favor, as tuas funções no dia a dia.

Entrevistado:
É sobretudo atendimento telefónico. Quando o telefone toca, atendemos e tratamos de resolver o que for possível no imediato. Muitas vezes vemo-nos a circular entre gabinetes para agilizar o assunto do aluno. É o ponto onde "tudo acontece" na USGA, e tentamos resolver logo na hora.

Entrevistador:
Que competências consideras fundamentais para desempenhares bem o teu trabalho?

Entrevistado:
Comunicação e assertividade. É crucial transmitir as informações com segurança para que a pessoa do outro lado confie no que está a ser dito. Também a interpretação é muito importante, porque muitas vezes os alunos não se fazem entender e cabe-nos descodificar o que realmente pretendem.

Entrevistador:
Há algum aspeto mais desafiante que sintas necessidade de melhorar?

Entrevistado:
A interpretação das questões. Muitas vezes chegam com uma dúvida, mas não a sabem formular. Andamos em "círculos" até perceber exatamente o que pretendem para os podermos ajudar de forma correta.

Entrevistador:
Que áreas poderiam ser alvo de formação para melhorar o teu trabalho e o das tuas colegas?

Entrevistado:
Gestão de stress, porque há picos em que o telefone não para — chamada atrás de chamada, sobretudo na época especial. Também comunicação (é a chave do meu trabalho). Antes da época especial, seria útil fazermos um reforço sobre regras e procedimentos, porque tem muitas particularidades; uma reunião de alinhamento ajuda a não falhar e a responder com mais rapidez nos dias intensos.

Entrevistador:
E formação técnica, ao nível de software?

Entrevistado:
No meu trabalho direto não sinto necessidade de formação específica em plataformas; a primeira interação foi suficiente e vamos explorando. **Excel**, sim — não tanto pela minha função, mas por ser uma ferramenta de uso geral na USGA, e eu ainda não tive oportunidade de aprofundar.

Entrevistador:
E quanto à formação transversal — comunicação, gestão de tempo, resolução de conflitos?

Entrevistado:
Enquadra-se totalmente no nosso contexto. Trabalhamos muito em equipa e articulamos com vários gabinetes. No atendimento telefónico lidamos com "tudo", por isso a comunicação em equipa e a gestão de conflitos também são muito importantes.

Entrevistador:
Preferes formações presenciais, online ou híbridas?

Entrevistado:
É indiferente. As presenciais obrigam-nos a estar mais focados (como numa aula). No online pode haver mais distrações, dependendo do sítio, mas qualquer formato funciona desde que a pessoa esteja comprometida.

Entrevistador:
Qual seria a duração e frequência ideais?

Entrevistado:
Depende muito da temática. Proteção de Dados pode ser eficaz em 3 horas. Já gestão de tempo ou comunicação justificam formações mais longas (por exemplo, 25 horas), para abordar mais tópicos em profundidade.

Entrevistador:
Há algum tema de formação que não tenha sido abordado ou que falte internamente?

Entrevistado:
Para já, não. O que não consegui fazer internamente procurei externamente.

Entrevistador:
De que forma a formação é fundamental para o trabalho aqui?

Entrevistado:
A formação é muito importante. Dá a base para perceber como funcionam as plataformas e cobre muitas lacunas que a experiência, por si só, pode demorar a colmatar. Ajuda-nos sempre — mesmo pequenos pormenores podem fazer diferença no dia a dia.

Apêndice 17: Transcrição das Entrevistas

E15

Entrevistado:
Neste momento, faço parte do Núcleo de Apoio aos Estudantes, especificamente no atendimento telefónico.

Entrevistador:
Há quanto tempo desempenhas este cargo?

Entrevistado:
Vai fazer um ano em março.

Entrevistador:
Já participaste em alguma formação relacionada com as funções que desempenhas atualmente?

Entrevistado:
Sim. A Universidade fornece aos trabalhadores algumas formações, dentro de um plano anual. Já realizei duas formações: uma sobre a gestão do Docente, que é uma das plataformas que utilizamos, e outra sobre o RGPD — Regulamento Geral de Proteção de Dados. Este último é muito importante, porque lidamos com muitos dados de estudantes e é essencial saber tratá-los corretamente para evitar qualquer violação.

Entrevistador:
E podes descrever as principais funções e responsabilidades do teu dia a dia?

Entrevistado:
No atendimento telefónico a nossa função é orientar os estudantes da melhor forma possível em qualquer dúvida que tenham. O horário é das 9h30 às 12h00 e das 14h00 às 17h00. Recebemos chamadas de alunos de todos os ciclos de estudos, incluindo muitos estudantes internacionais. O nosso papel é encaminhá-los para as informações certas no portal académico ou, quando necessário, articular com outros departamentos. É um trabalho muito colaborativo, sempre em prol das necessidades dos alunos.

Entrevistador:
Que competências consideras fundamentais para desempenhares bem estas funções?

Entrevistado:
É essencial ter um bom conhecimento da gestão académica e do funcionamento dos diferentes gabinetes. Também é fundamental ter capacidade de comunicação e resiliência. Muitas vezes os alunos não sabem expressar-se da melhor forma e cabe-nos interpretar corretamente o que pretendem, para lhes dar respostas claras e assertivas.

Entrevistador:
Existe alguma tarefa que consideres particularmente desafiante?

Entrevistado:
A maior dificuldade é lidar com a diversidade de alunos e personalidades. Alguns chegam mais irritados ou têm dificuldade em compreender a logística da universidade. Também surgem sempre assuntos novos, mas com a prática vamos aprendendo. Há épocas do ano em que os temas se repetem bastante, como exames ou candidaturas, mas depois aparecem casos muito específicos que exigem maior atenção.

Entrevistador:
Em que áreas de formação consideras que seria útil investir para melhorar o desempenho?

Entrevistado:
Comunicação, sem dúvida. Gestão de stress, ainda mais. E também uma formação mais aprofundada em RGPD, porque é muito importante sabermos exatamente que informação podemos ou não facultar. Por exemplo, não podemos dar dados a terceiros, como pais, sem a devida identificação do aluno.

Entrevistador:
E no que toca a formação técnica, como softwares ou sistemas de gestão?

Entrevistado:
Já tive formação em Docente, o que ajudou bastante. Não o utilizamos diretamente para criar processos, mas precisamos de analisar todo o percurso académico dos alunos, o que implica cruzar informação de várias plataformas. Essa formação foi essencial para me habituar a lidar com estas ferramentas.

Entrevistador:
E em relação a formações transversais, como gestão de tempo ou comunicação? Preferes presenciais, online ou híbridas?

Entrevistado:
Depende. Já tive formações presenciais e online. Presencialmente há mais foco e menos distrações, por isso considero mais eficaz.

Entrevistador:
Qual seria a duração e frequência ideais?

Entrevistado:
Depende muito do tema. Já tive formações de dois dias, três horas por dia, e outras mais curtas. Se o tema exigir aprofundamento, deve haver mais tempo. Além disso, é positivo acumular horas de formação para o trabalhador.

Entrevistador:
Existe algum tema de formação que ainda não tenha sido abordado, mas que consideres relevante?

Entrevistado:
Creio que a oferta é bastante ampla. Para além disso, existem plataformas externas que também disponibilizam uma variedade de temas, e quem sentir necessidade pode sempre investir por iniciativa própria.

Entrevistador:
De que forma acreditas que a formação pode impactar positivamente o teu trabalho?

Entrevistado:
Toda a formação é importante. Mesmo que seja algo pequeno, há sempre algum conhecimento que fica e que mais tarde aplicamos.

Apêndice 18: Transcrição das Entrevistas

E16

Entrevistada:
Estou no projeto Aliança Pós-Graduação – Cursos não conferentes de grau como técnica superior.

Entrevistadora:
Há quanto tempo desempenha esse cargo?

Entrevistada:
Desde abril de 2024.

Entrevistadora:
Já participou em alguma formação relacionada com as funções que exerce atualmente?

Entrevistada:
Diretamente não, porque isto é um projeto novo. Mas em termos de formação, já participei naquelas das áreas mais transversais, por exemplo, comunicação e gestão de tempo.

Entrevistador:
Então, pode escrever, por favor, as suas funções?

Entrevistado:
Existe um portefólio de cursos de pós-graduação que são extra à Universidade do Minho, ou seja, para além das especializações que existem aqui, são financiados pelo PRR. Fazemos toda a gestão — somos uma equipa — desde a receção das candidaturas, recolha de documentos, feedback aos alunos, divulgação das pautas, pagamento de bolsas e reembolsos. Todo o dossiê de cada curso é da responsabilidade minha e dos restantes colegas.

Entrevistador:
E que competências considera fundamentais para desempenhar as suas funções de forma eficaz?

Entrevistado:
Competências técnicas na área do Office, sobretudo Excel e Word. Depois, as competências transversais: gestão de tempo, organização do trabalho e comunicação. Comunicamos com alunos, seja por telefone ou presencialmente, e também com a equipa, o que é essencial.

Entrevistador:
Há algum aspeto ou tarefa que considere particularmente desafiante no seu trabalho?

Entrevistado:
Talvez a parte do Excel. Existem funcionalidades que ainda não utilizo e que poderiam ajudar, nomeadamente na criação de folhas com macros. Seria uma área a desenvolver.

Entrevistador:
E que áreas de formação considera que poderiam ser úteis para melhorar o seu desempenho e o dos seus colegas?

Entrevistado:
A área da informática, especialmente o Office. Talvez também a comunicação e o desenvolvimento pessoal, nomeadamente a inteligência emocional, que é transversal a qualquer função. As mais técnicas seriam sempre na área digital — Excel intermédio/avançado, Word e, possivelmente, tratamento de imagem, já que fazemos também divulgação de brochuras.

Entrevistador:
Prefere formações presenciais, online ou híbridas?

Entrevistado:
Depende do conteúdo. Na área da informática, presencial é mais eficaz. No desenvolvimento pessoal, online é suficiente. Depende sempre do tema.

Entrevistador:
E qual seria, para si, a duração ideal de uma formação?

Entrevistado:
As formações que tenho feito são de cerca de 25 horas — mais ou menos 3 horas por dia, uma ou duas vezes por semana. Acho que formações entre 15 e 20 horas são ideais: não muito longas, para não se perder motivação, sobretudo em horário pós-laboral.

Entrevistador:
Existe algum tema de formação que não tenha sido abordado, mas que considere relevante?

Entrevistado:
Neste momento, internamente não há formações. Tenho procurado algumas e vi recentemente que haverá sobre mapas de quilómetros e ajudas de custo. No entanto, seria importante formação em software, como o Docem, que utilizamos bastante, mas sem formação formal. Também seria útil reforçar a área da informática, porque é essencial e convém fazer refresh de vez em quando.

Entrevistador:
De que forma acredita que a formação pode impactar positivamente os trabalhadores?

Entrevistado:
Pode ajudar-nos a encontrar estratégias mais rápidas e eficazes para responder às situações diárias. Há funcionalidades que desconhecemos e que podem simplificar o trabalho e aumentar a eficiência.

Apêndice 19: Transcrição das Entrevistas

E17

Entrevistado:
Sou técnica superior.

Entrevistador:
Há quanto tempo desempenha estas funções (e há quanto tempo está nest serviço)?

Entrevistado:
Há 30 anos.

Entrevistador:
Já participou em alguma formação diretamente relacionada com as suas tarefa diárias?

Entrevistado:
Sim. Atendimento ao público.

Entrevistador:
Pode descrever o que faz no dia a dia?

Entrevistado:
Faço atendimento ao público. À tarde realizo videochamadas. Dou também apoi a outros colegas, conforme as necessidades.

Entrevistador:
Que competências considera importantes para desempenhar o seu trabalho d forma eficaz?

Entrevistado:
Atenção e agilidade no contacto direto com o público. É essencial interpretar ber os problemas das pessoas. Isso não me causa dificuldade
O que me cria mais constrangimento é o idioma (línguas).

Entrevistador:
Há algum aspeto particularmente desafiante que sinta necessidade de melhorar?

Entrevistado:
Sim, sobretudo a língua (competências linguísticas).

Entrevistador:
Que áreas de formação seriam importantes para a USGA (além de idiomas)?

Entrevistado:
O nosso trabalho está hoje mais orientado para orientação/encaminhamento e menos para emissão de certidões e declarações — muita coisa faz-se agora no computador —, por isso o âmbito ficou mais reduzido.

Ainda assim, comunicação, gestão de tempo e resolução de conflitos seriam sempre bem-vindas.

Entrevistador:
E quanto a tecnologia/softwares (por exemplo, Excel)?

Entrevistado:
São úteis, mas no meu posto não aplico praticamente nada. Para mim até seria bom, mas não o uso no dia a dia.

Entrevistador:
Prefere formação presencial, online ou híbrida?

Entrevistado:
Híbrida.

Entrevistador:
Qual a duração ideal: formações mais curtas ou mais longas?

Entrevistado:
Depende dos tópicos abordados.

Entrevistador:
Alguma sugestão de tema de formação a implementar?

Entrevistado:
Coaching.

Entrevistador:
De que forma acredita que a formação é importante no dia a dia de trabalho?

Entrevistado:
Ajuda a manter-nos constantemente atualizados e a refrescar conhecimentos.

Apêndice 20: Transcrição das Entrevistas

E18

Entrevistado:
Sou técnica superior.

Entrevistador:
Há quanto tempo exerce este cargo?

Entrevistado:
Eu já trabalhava aqui há cerca de 20 anos quando fui para Guimarães com a finalidade de coordenar os serviços académicos. Regressei há pouco tempo — fez um ano em novembro. Voltei porque já se justificava e porque estava a perspetivar submeter o pedido de aposentação (um processo que acabou por se alongar mais do que previa).

Entrevistador:
Tem realizado formação relacionada com as tarefas do dia a dia?

Entrevistado:
Mais recentemente não tenho feito muita formação. No entanto, quando foi criada a aplicação DOCEM, fiz duas formações (na altura todos tivemos de fazer). Para além disso, vou-me inscrevendo em formações que me parecem interessantes — por exemplo, gestão de equipas e gestão de conflitos.

Entrevistador:
Pode descrever as suas principais funções?

Entrevistado:
Trato requerimentos de exceção de vários tipos. Em certidões, trabalho muito as certidões não especificadas (de produção manual), que os alunos solicitam com indicações específicas. Elaboro o texto conforme o pedido. Neste momento estamos numa fase com muito trabalho devido aos pedidos para concurso a mestrado: os alunos pedem, com urgência, médias atualizadas "até ao momento" e essas certidões têm de ser feitas manualmente. Como aguardam as classificações do 1.º semestre e deixam para os últimos dias, criam-se picos de pressão e tentamos responder com a máxima celeridade.

Entrevistador:
Que competências considera fundamentais para exercer bem as suas funções?

Entrevistado:
Acima de tudo, profissionalismo. Depois, ser proativa e célere na resposta. O resto vem por acréscimo quando estas bases existem.

Entrevistador:
Há algum aspeto particularmente desafiante que sinta precisar de trabalhar?

Entrevistado:
Nesta fase não tenho grandes objetivos de evolução, porque estou a aproximar-me da aposentação. Continuo a fazer o trabalho com rigor e profissionalismo, mas já não procuro formação para mim. Há cinco anos, talvez respondesse de outra forma.

Entrevistador:
Mesmo assim, que formações considera fundamentais para um trabalhador da USGA?

Entrevistado:
Domínio de informática, com destaque para Excel e software de apoio. Se ficasse mais tempo, gostava de Excel (trabalho com colunas, percentis, etc.) — não por uso constante, mas porque dá jeito para certas certidões. Também inglês. Fiz várias formações ao longo dos anos (inclusive no Babélium e outras internas). O problema é que, sem prática, esquece-se. Ainda assim, é muito importante — também para a vida pessoal (viagens, por exemplo).

Entrevistador:
E quanto às formações transversais — comunicação, gestão de tempo, resolução de conflitos?

Entrevistado:
Pessoalmente nunca tive grandes dificuldades nessa área; procuro sempre evitar conflitos e resolver da melhor forma. Mas reconheço que são importantes e que algumas pessoas podem precisar mais. Ter mais conhecimentos e ferramentas para lidar com situações é sempre útil.

Entrevistador:
Preferia formações presenciais, online ou híbridas (pensando no que teria preferido há uns anos)?

Entrevistado:
Presenciais. No online é mais fácil distrairmo-nos. Pode ser também uma questão de hábito da minha geração; talvez depois até gostasse, mas a primeira escolha seria o presencial.

Entrevistador:
E a duração ideal?

Entrevistado:
Um meio-termo. Nem muito curtas (podem ser superficiais), nem demasiado longas (tornam-se cansativas).

Entrevistador:
Tem alguma sugestão final de temas?

Entrevistado:
Reforço Excel, línguas (inglês, sobretudo) e temas gerais de formação úteis para todos.

Entrevistador:
De que forma acredita que a formação pode ser importante no dia a dia?

Entrevistado:
Pode ser muito proveitosa, desde que as pessoas vão com intenção de aprender e não apenas "para ter mais uma formação". Com a disposição certa, acrescenta sempre valor.

Apêndice 21: Transcrição das Entrevistas

E19

Entrevistada:

Técnica Superior.

Entrevistador:

Há quanto tempo desempenhas estas funções aqui?

Entrevistada:

Desde junho de 2022.

Entrevistador:

Já participaste em alguma formação diretamente relacionada com as tuas funções?
Entrevistada:

Desde que estou na USGA, não. Sei que colegas fizeram Inglês Académico, mas eu apenas frequentei inglês geral, não específico para os Serviços Académicos.

Entrevistador:

Descreve, por favor, as tuas funções do dia a dia.

Entrevistada:

Resposta ao e-mail geral da Pós-graduação: tratar de todos os assuntos relacionados com a pós-graduação que chegam a essa caixa e dar resposta/encaminhamento.

Entrevistador:

Que competências consideras fundamentais para desempenhares bem o teu trabalho?
Entrevistada:

Como o meu trabalho é sobretudo escrito, faz sentido formação em escrita adequada ao nosso contexto (como alguns colegas tiveram) e formação em inglês, porque respondemos a muitos candidatos/alunos em inglês.

Entrevistador:

Há algum aspeto desafiante onde a formação ajudaria?

Entrevistada:

Sim. Recebemos questões de várias áreas, muitas fora da nossa competência. Seria útil uma formação breve sobre quem faz o quê na universidade (escolas, GPA, SII, entre outros), para encaminhar melhor e responder com precisão.

Entrevistador:

Que áreas de formação poderiam melhorar o trabalho dos colaboradores da USGA?
Entrevistada:

Inglês (idealmente específico para serviços académicos), escrita no contexto académico/administrativo e gestão de conflitos — tanto internamente como no atendimento a alunos.

Entrevistador:

Sentes necessidade de formações em ferramentas específicas (software, bases de dados, sistemas)?

Entrevistada:

Para as minhas funções não edito nas bases de dados; consulto. Ainda assim, seria útil formação na nossa base de dados para pesquisa eficiente e boas práticas, garantindo que utilizamos corretamente as ferramentas.

Entrevistador:

Preferes presencial, online ou híbrido?

Entrevistada:

Híbrido. O presencial consome muito tempo; no online é fácil dispersar. O híbrido dá equilíbrio.

Entrevistador:

E a duração ideal?

Entrevistada:

Formações curtas em módulos. Por exemplo, 12 horas por módulo, repartidas no tempo (um módulo agora e outro passado alguns meses), em vez de tudo de uma só vez.

Entrevistador:

De que forma a formação pode impactar positivamente o trabalho?
Entrevistada:

É essencial para não estagnar: permite evoluir, aprender e melhorar a forma de trabalhar.

Apêndice 22: Transcrição das Entrevistas

E20

Entrevistado:
Sou técnica superior na área do PAE.

Entrevistador:
E há quanto tempo desempenha esse cargo?

Entrevistado:
Há cerca de um ano. Entrei primeiro como estagiária profissional.

Entrevistador:
Já participou em alguma formação relacionada com as funções que exerce atualmente?

Entrevistado:
Não, nunca participei em formações promovidas pela Universidade. No entanto, no ano passado realizei uma formação de inglês na Babélium.

Entrevistador:
Pode descrever as suas principais funções no dia a dia?

Entrevistado:
Faço ficheiros em Excel, levantamento de dados e gestão das inscrições dos alunos. Elaboro documentos, suplementos ao diploma e cartas de curso — tanto as minutas como a parte da emissão.

Entrevistador:
E que competências considera fundamentais para desempenhar as suas funções de forma eficaz?

Entrevistado:
Acho importante desenvolver a comunicação, sobretudo nas respostas por e-mail, inclusive em inglês, para uma escrita mais formal. Também considero o Excel essencial para tratar e filtrar dados dos alunos. São, talvez, as duas áreas mais relevantes.

Entrevistador:
Há algum aspeto ou tarefa que considere mais desafiante, que sinta necessidade de melhorar?

Entrevistado:
Não sinto grandes dificuldades, mas acredito que a formação é fundamental porque nos permite adquirir novas competências que podemos aplicar no trabalho. Além disso, ajuda no desenvolvimento pessoal — aprender a lidar com erros, gerir o tempo e responder melhor a diferentes situações.

Entrevistador:
Que áreas considera que poderiam ser alvo de formação para melhorar o seu desempenho?

Entrevistado:
Gestão de tempo, organização, planeamento e trabalho em equipa. Acho que seria útil um workshop ou curso sobre esses temas, porque trabalhamos muito em grupo e é importante saber lidar com diferentes pessoas e formas de trabalhar.

Entrevistador:
Portanto, está a referir-se mais à formação transversal, certo? Comunicação, gestão, resolução de conflitos?

Entrevistado:
Sim, exatamente. Essas formações seriam muito úteis.

Entrevistador:
E quanto à formação técnica — ferramentas específicas, softwares, sistemas de gestão?

Entrevistado:
Sim, o Excel é fundamental. E também o domínio dos sistemas de gestão da Universidade.

Entrevistador:
Prefere formações presenciais, online ou híbridas?

Entrevistado:
Prefiro online. É mais flexível e permite gerir melhor o tempo. Às vezes temos tarefas no horário de trabalho, e o formato online facilita a conciliação.

Entrevistador:
E qual seria, para si, a duração ideal de uma formação?

Entrevistado:
Acho que é melhor ter formações com sessões curtas, talvez duas ou três por semana, em vez de uma sessão muito longa. Assim mantém-se a motivação e o foco.

Entrevistador:
Existe algum tema de formação que ainda não tenha sido abordado, mas que considere relevante?

Entrevistado:
Pelo que observei este ano, não encontrei muitas formações internas nesse sentido. Claro que podemos procurar fora, mas dentro da Universidade seria bom haver mais oferta, especialmente em softwares e desenvolvimento pessoal.

Entrevistador:
De que forma acredita que a formação pode impactar positivamente o seu trabalho e o das suas colegas?

Entrevistado:
A formação permite-nos evoluir, aprender novos pontos de vista e adaptar conhecimentos ao nosso trabalho. Mesmo que o conteúdo não seja diretamente relacionado, há sempre algo que podemos aplicar para melhorar.

Apêndice 23: Transcrição das Entrevistas

E21

Entrevistado:
Faço parte da área da pós-graduação e sou responsável pela receção de candidaturas e inscrições. Desempenho também funções de secretariado num dos cursos. Sou responsável pelo manual de procedimentos da Aliança — sempre que há algum tópico novo, sou eu quem o atualiza. É basicamente nessa área que trabalho.

Entrevistador:
E há quanto tempo desempenha estas funções?

Entrevistado:
Desde 2022.

Entrevistador:
Já participou em alguma formação relacionada com as funções que exerce diariamente?

Entrevistado:
Sim. Fiz uma formação sobre o sistema docem, porque trabalhamos com ele para candidaturas, inscrições e submissão de diplomas para assinatura. Fiz também uma formação de Proteção de Dados, uma vez que, por ser tudo muito manual, é preciso ter muita atenção à partilha de dados dos inscritos. Essa formação foi muito importante para perceber o que posso ou não divulgar.

Entrevistador:
Pode descrever as suas principais funções no dia a dia?

Entrevistado:
Respondo a pedidos de informação sobre os cursos da Aliança. Receciono candidaturas quando estão abertas e verifico se toda a documentação está em conformidade. Durante o período de inscrições, recebo e valido as inscrições dos estudantes e envio as respetivas declarações. Comunico frequentemente com os coordenadores de curso — por exemplo, quando alguém pede inscrição fora do prazo ou para enviar atas de seriação para assinatura. São muitas tarefas distintas, todas a acontecer ao mesmo tempo.

Entrevistador:
E que competências considera fundamentais para desempenhar bem o seu trabalho?

Entrevistado:
É essencial ter conhecimentos informáticos, especialmente de Excel e Word, porque trabalhamos muito com essas ferramentas. Também considero importante a comunicação — saber responder a pedidos de informação e lidar com as pessoas de forma adequada. Como não existe um sistema informático central, precisamos de dominar várias plataformas manuais, e isso exige atenção e organização.

Entrevistador:
Existe algum aspeto ou tarefa que considere particularmente desafiante?

Entrevistado:
Sim, a falta de um sistema informático. Como tudo é manual, temos de verificar cada detalhe e, às vezes, pode falhar alguma coisa. Um sistema informático tornaria o trabalho mais eficiente. Fora isso, o restante é mais intuitivo, pois seguimos procedimentos definidos.

Entrevistador:
Que áreas considera que poderiam ser alvo de formação para melhorar o seu trabalho e o dos seus colegas?

Entrevistado:
Acho que seria importante formação em desenvolvimento pessoal, organização do trabalho e gestão de tempo. E, claro, informática — especialmente para quem não está tão à vontade com o Office. Já fiz uma formação de Microsoft Word, que foi útil por causa do manual de procedimentos que elaboro.

Entrevistador:
E em termos de formação técnica ou transversal?

Entrevistado:
As formações técnicas, como software e sistemas de gestão, são essenciais. Nas transversais, considero muito importantes as de comunicação, gestão de tempo e resolução de conflitos.

Entrevistador:
Prefere formações presenciais, online ou híbridas?

Entrevistado:
Prefiro online, porque tenho várias atividades fora do trabalho e é mais prático. Mas compreendo que há pessoas que preferem presenciais, e tudo bem.

Entrevistador:
E qual considera ser a duração ideal de uma formação?

Entrevistado:
Depende do tema. Por exemplo, a formação de Docem durou seis horas em dois dias. Agora vou fazer uma de gestão de tempo que tem 25 horas, mais espaçada. Acho que deve depender sempre do conteúdo e do objetivo da formação.

Entrevistador:
Existe algum tema de formação que ainda não tenha sido abordado e que considere relevante?

Entrevistado:
Sim, o desenvolvimento pessoal e a gestão de tempo. São áreas que nem sempre são abordadas, mas que considero muito importantes.

Entrevistador:
De que forma acredita que a formação pode impactar positivamente os trabalhadores?

Entrevistado:
A formação dá-nos novos conhecimentos que depois podemos aplicar no nosso trabalho. É essencial para melhorar continuamente.

Apêndice 24: Transcrição das Entrevistas

E22

Entrevistado:

Técnico de Informática.

Entrevistador:

Há quanto tempo desempenha estas funções?

Entrevistado:

Há cerca de 31 anos.

Entrevistador:

Já participou em alguma formação diretamente relacionada com as suas funções?

Entrevistado:

Sim. Em Administração de Redes e Administração de Sistemas Operativos.

Entrevistador:

Pode descrever, por favor, as suas principais funções?

Entrevistado:

Manutenção e instalação de software e hardware (computadores) dos serviços e, na área da graduação, tarefas como o cálculo das inscrições, entre outras.

Entrevistador:

Que competências considera fundamentais para desempenhar bem o seu trabalho?

Entrevistado:

Gestão de tempo, atenção ao detalhe, organização e disponibilidade.

Entrevistador:

Há algum aspeto particularmente desafiante em que a formação pudesse ajudar?

Entrevistado:

Na informática tudo evolui rapidamente; é preciso atualização constante.

Entrevistador:

Que áreas de formação seriam úteis para si e para os colegas da USGA?

Entrevistado:

Para os colegas, tudo o que seja Microsoft Office (Excel, Word, Outlook). Usamos menos algumas ferramentas e desaprende-se; convém refrescar. Para mim, redes e sistemas operativos — também atualização contínua. Muitas vezes pesquiso e aprendo autonomamente.

Entrevistador:

E em termos de software e sistemas de gestão internos?

Entrevistado:

É sempre positivo — aprender e recordar conteúdos anteriores ajuda a acompanhar a evolução diária da área.

Entrevistador:

E quanto à formação transversal (comunicação, gestão de conflitos, gestão de tempo)?

Entrevistado:

Acho fundamental.

Entrevistador:

Prefere presenciais, online ou híbridas?

Entrevistado:

Presenciais.

Entrevistador:

Qual a duração ideal?

Entrevistado:

Formações curtas.

Entrevistador:

Tem alguma sugestão de temas adicional?

Entrevistado:

Informática e gestão de conflitos. Fiz recentemente uma ação (não me recordo do nome), mas foi útil.

Entrevistador:

De que forma acredita que a formação impacta o trabalho?

Entrevistado:

Como tudo evolui, a formação mantém-nos preparados e ajuda a recuperar pequenos aspetos que, por falta de uso, se esquecem. Os apontamentos das formações são úteis para resolver situações e vamos aproveitando esse conhecimento no dia a dia.

Apêndice 25: Transcrição das Entrevistas

E23

Entrevistada:

Técnica Superior.

Entrevistador:

Há quanto tempo desempenha este cargo?

Entrevistada:

Há cerca de 2 anos neste cargo, mas trabalho na instituição há 24 anos.

Entrevistador: J

á participou em alguma formação diretamente relacionada com as suas funções diárias?
Entrevistada:

Sim. Sobretudo inglês (mais direcionado para o contexto académico) e formações de gestão de conflitos, gestão de stress e inteligência emocional — não são sempre "diretas", mas têm impacto no nosso trabalho.

Entrevistador:

Pode descrever as suas funções do dia a dia?

Entrevistada:

Sou responsável pelos processos de candidaturas e matrículas. Parametrizo concursos de doutoramento e mestrado e, em alguns casos, de licenciatura. Além disso, desempenho outras tarefas quando é necessário — apoio à Diretora de Serviços, qualidade, e informação interna para enviar às Escolas. O trabalho tem picos: de fevereiro a outubro/novembro estou focada em candidaturas, matrículas e parametrizações; depois há um período mais calmo em que surgem outros trabalhos.

Entrevistador:

Que competências considera fundamentais para um bom desempenho?
Entrevistada:

Domínio das ferramentas informáticas, agilidade e perspicácia, e experiência que dê sensibilidade para lidar com diferentes situações. A organização é importante — cada um tem o seu método; este é o meu.

Entrevistador:

Há algum aspeto desafiante onde a formação ajudaria?

Entrevistada:

Inglês. Já fiz muitas formações, mas sem prática esquece-se. O vocabulário académico é exigente e lido diariamente com internacionais; preciso de responder em inglês quase todos os dias. Existem tradutores, mas não substituem o domínio dos termos específicos.

Entrevistador:

E quanto a formações técnicas (software, sistemas, plataformas)?
Entrevistada:

Pessoalmente não sinto necessidade. Sou desenrascada: aprendo por tentativa-erro e consigo adaptar-me. No geral, admito que possa ser útil para outros colegas.

Entrevistador:

E as formações transversais (resolução de conflitos, gestão de tempo, comunicação)?
Entrevistada:

Já fiz muitas. São úteis, mas nem sempre se aplicam na prática como gostaríamos. Gestão de conflitos e stress continuam relevantes, mas questiono até que ponto resolvem totalmente os problemas.

Entrevistador:

Prefere presenciais, online ou híbridas?

Entrevistada:

Prefiro presenciais pela interação e pelo networking (pôr rosto a quem falamos ao telefone). As online são ótimas para conciliar horários — também funcionam bem.

Entrevistador:

Qual a duração/frequência ideal?

Entrevistada:

Depende do objetivo. Para cumprir necessidades profissionais, formações curtas. Para interesses pessoais e aprofundamento, formações mais longas, que mergulhem nos temas.

Entrevistador:

Há algum tema adicional que considere importante?

Entrevistada:

Inglês (prioritário), gestão de conflitos e gestão de stress. Trabalhamos com muitas pessoas e muitas personalidades; saber prevenir o conflito é crucial — embora a formação por si só nem sempre chegue.

Entrevistador:

De que forma a formação pode impactar positivamente o trabalho?

Entrevistada:

No inglês, por exemplo, dar-me-ia mais à-vontade para escrever sem perder tempo a confirmar termos — seria mais rápido e eficaz. No resto, o essencial é saber fazer, aperfeiçoar e ter sensibilidade no desempenho.

Apêndice 26: Transcrição das Entrevistas

E24

Entrevistada:
Trabalho em atendimento ao público na área da pós-graduação.

Entrevistadora:
Há quanto tempo desempenhas essas funções?

Entrevistada:
Há precisamente um ano. Completou um ano no dia 3 de fevereiro.

Entrevistadora:
Já participaste em alguma formação diretamente relacionada com as tuas tarefas diárias?

Entrevistada:
Não.

Entrevistadora:
E formações não diretamente relacionadas?

Entrevistada:
Sim. Fiz uma formação em Tecnologia e Comunicação Educacional, este ano, através da Aliança Pós-Graduação. Tive também outras formações ligadas à proteção de dados, embora não tão relacionadas com o meu trabalho diário.

Entrevistadora:
Podes descrever as tuas funções?

Entrevistada:
Faço atendimento a estudantes e futuros estudantes de mestrado e doutoramento. Esclareço dúvidas sobre questões académicas, trato de pedidos como emissão de certidões, marcação de épocas especiais e outros requerimentos. Durante a tarde, faço igualmente atendimento online, por videochamada (Teams).

Entrevistadora:
Que competências consideras fundamentais para desempenhar bem o teu trabalho?

Entrevistada:
Saber ouvir é o primeiro passo. Depois, interpretar corretamente o que o aluno precisa e comunicar com clareza. É importante ter empatia e procurar agilizar ao máximo os processos, dentro do que estiver ao meu alcance.

Entrevistadora:
Surge-te alguma situação desafiante por falta de formação ou conhecimento?

Entrevistada:
No início, sim. Vim do atendimento telefónico para o atendimento ao público e tive uma formação "express" com a colega anterior, que foi muito útil. Entretanto, assumi também funções de back office que não estavam totalmente definidas à partida e, em certos momentos, faltava-me conhecimento mais aprofundado para resolver algumas situações. Fui aprendendo e consolidando com a prática.

Entrevistadora:
Que áreas deveriam ser alvo de formação para melhorar o trabalho na USGA?

Entrevistada:
Havia um conjunto de formações disponibilizadas pela universidade e escolhi três. Até fevereiro de 2025, nenhuma tinha sido disponibilizada. A que mais me interessava era sobre o sistema de qualidade, que considero extremamente importante para todos.

Entrevistadora:
E formação técnica, por exemplo em software como Excel?

Entrevistada:
Acho importante, não apenas para desenvolvimento pessoal. O Excel é fundamental e dá-nos muitas vantagens no dia a dia.

Entrevistadora:
E formações transversais, como comunicação, gestão de tempo ou resolução de conflitos?

Entrevistada:
São extremamente importantes para o atendimento ao público e também entre colegas. Formação em mediação/gestão de conflitos seria muito bem-vinda.

Entrevistadora:
Preferes formações presenciais, online ou híbridas?

Entrevistada:
Híbridas.

Entrevistadora:
Qual seria a duração ideal?

Entrevistada:
Já fiz formações curtas e uma totalmente online de três meses. Sinto-me confortável com a duração que for disponibilizada, consoante o tema.

Entrevistadora:
Queres sugerir mais algum tema?

Entrevistada:
Mediação de conflitos e gestão da qualidade.

Entrevistadora:
De que forma acreditas que a formação impacta positivamente os trabalhadores?

Entrevistada:
Mesmo que não esteja diretamente ligada às funções, é sempre uma bagagem que levamos connosco. A aprendizagem ao longo da vida ajuda-nos a aprimorar-nos como profissionais da USGA e também como pessoas.

Apêndice 27: Registo de Observações

Período de observação: fevereiro de 2025

Local: Gabinete da Direção – Unidade de Serviços de Gestão Académica (USGA), Universidade do Minho

Tipo de observação: Não participante

Objetivo: Identificar incidentes críticos, padrões de comunicação e necessidades de formação associadas ao desempenho das funções administrativas e ao suporte informático.

Data	Contexto/Situação Observada	Descrição Resumida	Implicação Identificada para Formação
05/02/2025	Atendimento telefónico e gestão simultânea de e-mails	Observou-se dificuldade em gerir múltiplos canais de comunicação (telefone, e-mail, presencial), com risco de interrupções e perda de informação.	Formação em *gestão de tempo e multitarefa em contexto administrativo*; estratégias de priorização e atendimento multicanal.
12/02/2025	Utilização do sistema DOC-UEM	Durante o registo de processos, verificou-se hesitação na navegação e no uso de funcionalidades mais avançadas.	Formação prática em *utilização avançada do DOC-UEM* e procedimentos de verificação de dados.
19/02/2025	Comunicação entre núcleos distintos da USGA	Dificuldades de coordenação entre dois núcleos na transmissão de informação sobre prazos académicos.	Ação de *comunicação interna e colaboração interdepartamental*; reforço do uso eficaz das plataformas colaborativas (Teams).
26/02/2025	Atendimento presencial a estudante internacional	Notou-se insegurança na comunicação em inglês e dificuldade em esclarecer procedimentos administrativos.	Formação em *inglês funcional e atendimento a estudantes internacionais*; reforço da empatia e clareza na comunicação.

Fonte: Elaboração própria (2025).

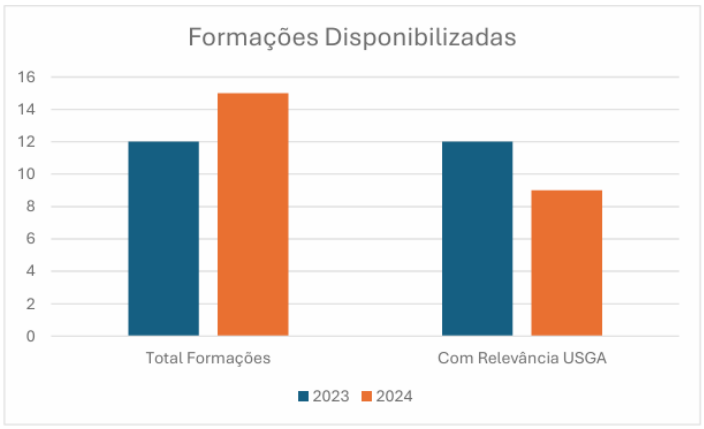
Apêndice 28: Grelha de Codificação Temática

Objetivo: apresentar as principais categorias e subcategorias resultantes da análise temática reflexiva das entrevistas realizadas aos colaboradores da Unidade de Serviços de Gestão Académica (USGA).

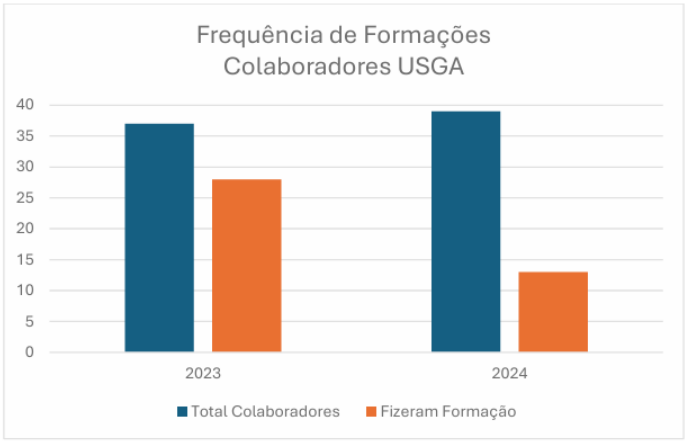
Tema Principal	Subcategorias / Códigos	Exemplo de excerto (anonimizado)	Implicação para formação
1. Ferramentas e Sistemas do Trabalho Diário	- Utilização do Excel - Atualização no DOC-UEM - Gestão documental eletrónica - Integração de plataformas (Portal Académico, Secretaria Eletrónica)	"Uso o Excel todos os dias, mas só para coisas básicas. Há fórmulas que me dariam jeito aprender." (E07)	Formação prática em *Excel intermédio e avançado*; reforço no uso integrado de sistemas académicos.
2. Línguas e Comunicação Escrita	- Inglês funcional - Escrita institucional de e-mails - Clareza e uniformidade na comunicação externa	"Quando o e-mail vem em inglês, perco algum tempo a traduzir e a garantir que a resposta está correta." (E15)	Formação em *inglês para atendimento académico* e *redação de comunicação institucional*.
3. Competências Transversais	- Gestão do tempo - Organização e priorização de tarefas - Trabalho em equipa - Gestão de conflitos	"Há dias em que as tarefas se acumulam e não conseguimos acompanhar tudo." (E03)	Sessões sobre *gestão de tempo e produtividade*; *dinâmicas de equipa* e *resolução de conflitos*.
4. Conhecimento Institucional	- Estrutura e funcionamento da UMinho - Articulação entre serviços - Procedimentos e fluxos internos	"Às vezes não sei bem para que serviço devo encaminhar determinado pedido." (E11)	Formação breve sobre *organização institucional e fluxos administrativos da Universidade do Minho*.
5. Temas Regulatórios e de Avaliação	- RGPD / Proteção de Dados - CADAP - Procedimentos de avaliação académica	"Tenho dúvidas sobre o que posso ou não partilhar com os estudantes." (E19)	Formação contínua em *RGPD, ética administrativa* e *processos de avaliação*.
6. Integração e Cultura Organizacional	- Sentimento de pertença - Comunicação interdepartamental - Bem-estar e coesão de equipa	"Sinto que já não conheço bem as pessoas dos outros núcleos." (E21)	Propostas de *atividades de integração* e *reforço da identidade organizacional da USGA*.

Fonte: Elaboração própria com base na análise temática reflexiva das entrevistas (Braun & Clarke, 2006).

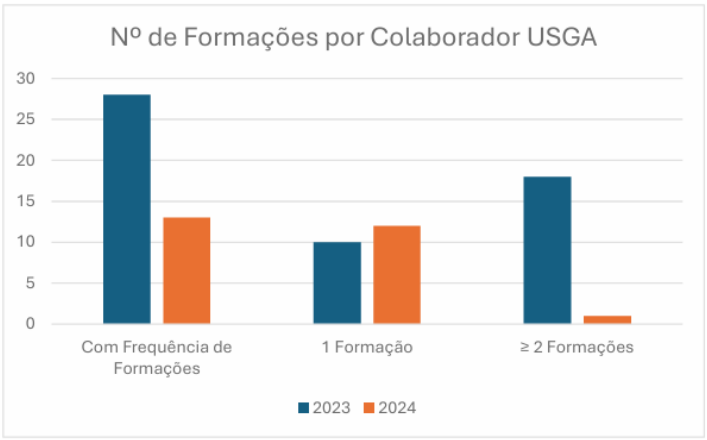
Apêndice 29: Gráficos de participação formativa (2023-2024)



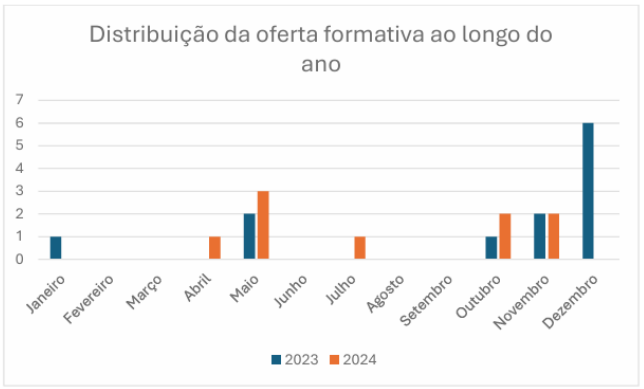
	Total Formações	Com Relevância USGA
2023	12	12
2024	15	9



	Total Colaboradores	Fizeram Formação
2023	37	28
2024	39	13



	Com Frequência de Formações	1 Formação	≥ 2 Formações
2023	28	10	18
2024	13	12	1



	2023	2024
Janeiro	1	0
Fevereiro	0	0
Março	0	0
Abril	0	1
Maio	2	3
Junho	0	0
Julho	0	1
Agosto	0	0
Setembro	0	0
Outubro	1	2
Novembro	2	2
Dezembro	6	0

Fonte: Elaboração própria com base nos registos de formação da USGA (2023–2024)

Apêndice 30: Proposta de Atividades de Integração

1.ª Atividade

Nome da atividade: "Conexão USGA – Pensar, Partilhar, Melhorar"

Objetivo: Promover a integração entre os colaboradores da USGA, fortalecer o sentido de pertença e incentivar a colaboração na melhoria dos serviços.

Duração: 1h45

Participantes: Todos os colaboradores da USGA (distribuídos aleatoriamente em grupos de 4 a 6 pessoas)

Passo a passo:

1. **Apresentação e Explicação da Atividade (presencial ou por email) 10 minutos**

Breve introdução sobre a importância do espírito de equipa e da melhoria contínua na USGA.

Explicação das regras da atividade (por exemplo: devem apenas partilhar ideias entre os colegas de grupo e não com colegas de outros grupos; todos os membros do grupo devem intervir, participar e dar ideias relevantes)

2. **Formação Aleatória dos Grupos 10 minutos**

Cada colaborador recebe um número ou cor para definir os grupos de forma aleatória, garantindo mistura entre diferentes salas e funções.

3. **Discussão das Perguntas 40 minutos**

Cada grupo recebe 3 perguntas para debater e sugerir soluções.

Exemplos de perguntas:

"Que melhorias poderiam ser feitas para tornar o atendimento mais eficiente?"

"Como podemos melhorar a comunicação interna na USGA?"

"Que ações ajudariam a fortalecer o espírito de equipa e o bem-estar dos colaboradores?"

Dois membros do grupo ficam responsáveis pelo apontamento das ideias discutidas.

4. **Apresentação das Ideias 30 minutos**

Cada grupo partilha as suas sugestões.

Discussão aberta sobre ideias inovadoras e aplicáveis.

5. **Encerramento e Reflexão 15 minutos**

Agradecimento a todos os participantes.

Identificação das melhores sugestões para possível implementação.

Materiais necessários:

- Cartolinas ou folhas grandes para anotações.
- Canetas ou marcadores.
- Projetor (se necessário).

2.ª Atividade

Nome da atividade: " Troca de Experiências – Descobrindo a USGA "

Objetivo: Promover o sentido de pertença à USGA através da troca de experiências entre colaboradores de diferentes áreas, permitindo que conheçam melhor o trabalho dos colegas e compreendam a importância de cada função dentro da unidade.

Duração: 3 a 4 horas (pode ser ajustado conforme a disponibilidade da equipa)

Participantes: Todos os colaboradores da USGA, organizados em grupos mistos.

Passo a passo:

1. **Apresentação e Explicação da Atividade (presencial ou por email) 10 minutos**

Breve introdução sobre a importância do conhecimento transversal entre áreas.

Explicação das regras da atividade. (por exemplo: é obrigatório escolher colegas com quem não tenham grande afinidade de forma a conhecê-los melhor e perceber as suas tarefas diárias)

Cada colaborador escolhe uma função ou área da USGA que gostaria de conhecer melhor.

2. **Formação Aleatória dos Grupos 10 minutos**

Formação de grupos mistos à sorte, garantindo que cada pessoa seja colocada numa sala e função diferente da habitual.

Os colaboradores deslocam-se para as novas salas e são recebidos pelos colegas daquela área.

3. **Período de Observação e Interação 2 horas**

Os participantes acompanham o trabalho da nova equipa, observando processos e desafios do dia a dia.

Poderão fazer perguntas e interagir com os colegas da área.

4. **Momento de Reflexão e Partilha 1 hora**

Todos regressam a um espaço comum para partilhar as suas experiências.

Cada colaborador responde a perguntas como:

O que mais te surpreendeu nesta função?

De que forma é que esta área se relaciona com o teu trabalho?

Que sugestões darias para melhorar a colaboração entre áreas?

Discussão aberta sobre melhorias internas e reforço do espírito de equipa.

5. **Encerramento e Agradecimento 15 minutos**

Síntese das principais aprendizagens.

Agradecimento aos participantes.

Possível recolha de feedback para futuras edições.

Materiais necessários:

- Sala para a reflexão final.
- Blocos de notas ou formulário digital para recolher perceções dos participantes.

Apêndice 31: Proposta de Atividades de Integração

3.ª Atividade

Nome da atividade: " Espaço de Ideias – Crescer em Equipa "

Objetivo:
Promover um ambiente colaborativo e participativo na USGA, onde os colaboradores possam partilhar ideias, dar feedback construtivo e propor soluções para melhorar o funcionamento da unidade. Fortalecer o sentido de pertença e a comunicação interna.

Formato:

- **Duração:** 15 a 20 minutos por sessão
- **Frequência:** Trimestral
- **Participantes:** Todos os colaboradores da USGA, organizados em pequenos grupos ou equipas de trabalho

Passo a passo:

Convite e Preparação (1 semana antes da sessão)

Envio de um convite simples por email, reforçando o caráter breve e objetivo da reunião.

Inclui um pequeno formulário opcional (Google Forms, por exemplo) onde os colaboradores podem antecipar sugestões ou temas a discutir, para otimizar o tempo da sessão.

Estrutura da Sessão de Feedback 15 a 20 minutos:

1º Momento – Abertura:

Breve introdução

Reforço da importância da partilha de ideias e do respeito mútuo.

2º Momento – Partilha de Feedback:

Perguntas orientadoras:

O que está a funcionar bem na USGA?

Que desafios ou dificuldades tens enfrentado?

Tens alguma sugestão para melhorar processos ou fortalecer a colaboração entre equipas?

Cada colaborador tem até 1 minuto para partilhar a sua opinião — rápido, direto e sem interrupções.

3º Momento – Fecho e Próximos Passos:

Serão resumidos os principais pontos discutidos.

As sugestões são registadas num documento acessível a todos (por exemplo, uma pasta partilhada no Google Drive).

Reforça-se que as ideias apresentadas serão analisadas e que haverá acompanhamento nos próximos encontros.

Seguimento Pós-Sessão:

Partilha de um Resumo das Conclusões por email, com destaque para as ideias a implementar ou estudar.

Um espaço digital (ex.: mural online como Padlet) onde os colaboradores podem continuar a adicionar sugestões entre sessões.

Materiais necessários:

- Sala para a reunião.
- Blocos de notas ou formulário digital para recolher perceções dos participantes.

4.ª Atividade

Nome da atividade: "USGA ao Ar Livre – Conectando Pessoas, Inspirando Ideias"

Objetivo:
Promover momentos de descontração e convívio entre os colaboradores da USGA através de atividades ao ar livre, reforçando laços, incentivando o bem-estar e fortalecendo o espírito de equipa.

Formato:

- **Duração:** 1 hora (durante a hora de almoço)
- **Frequência:** Trimestral (podendo ajustar consoante a adesão)
- **Local:** Espaços verdes dentro da Universidade do Minho (ex.: Jardim da Reitoria, zonas ajardinadas junto ao Complexo Pedagógico, ou o Largo do Paço)
- **Participantes:** Todos os colaboradores da USGA

Propostas de Atividades:

1. **Caminhada Conectiva**

Caminhada leve de 30 minutos pelos espaços verdes da Universidade.

Ao longo do percurso, criam-se pequenos grupos mistos para conversas informais, incentivando que cada um fale um pouco sobre a sua função na USGA.

No final, um momento de partilha rápida — "O que mais te surpreendeu sobre o trabalho de um colega?"

2. **Picnic e Partilha**

Todos trazem um snack leve e saudável para um picnic em grupo.

Proposta de dinâmica: cada participante partilha uma pequena curiosidade sobre si ou uma ideia que gostaria de implementar na USGA.

Um pequeno "Mural de Ideias" (físico ou digital) onde todos podem deixar sugestões para atividades futuras ou melhorias internas.

3. **Sessão de Mindfulness e Relaxamento**

Uma breve sessão ao ar livre, liderada por um colaborador voluntário, com foco na respiração, relaxamento e bem-estar mental.

Excelente para reforçar o equilíbrio emocional e aliviar o stress.

Organização:

- **Comunicação:** Divulgação antecipada via email, destacando a leveza da iniciativa e incentivando a participação.
- **Materiais:** Mantas ou toalhas para o picnic; Cartões ou post-its para o "Mural de Ideias"
- **Plano B:** Em caso de mau tempo, reorganizar a atividade para uma sala ampla, mantendo o espírito descontraído.

Apêndice 32: Proposta de Atividades de Integração

5.ª Atividade

Nome da atividade: "Mentoria USGA – Crescer Juntos"

Objetivo: Criar um sistema de mentoria onde colaboradores mais experientes orientam e integram novos membros da equipa, promovendo um ambiente de apoio, partilha de conhecimento e fortalecimento do espírito de pertença à USGA.

Duração:

- Programa contínuo, com um ciclo de **3 meses por dupla** (mentor-mentorado).
- Sessões de acompanhamento mensais (30 minutos a 1 hora).

Participantes:

- **Mentores:** Colaboradores com experiência consolidada na USGA.
- **Mentorados:** Novos colaboradores ou qualquer membro que deseje desenvolver competências específicas.

Passo a passo:

1. **Lançamento do Programa:**

Apresentação oficial do programa a toda a equipa, reforçando que na mentoria tanto os mentores como os mentorados crescem juntos.

Recolha voluntária de inscrições, perguntando:

- *Queres ser mentor?*
- *Gostavas de ter um mentor?*

Identificação de áreas de interesse (por exemplo: gestão de processos académicos, atendimento ao estudante, ferramentas internas, entre outros).

2. **Emparelhamento:**

As duplas (mentor-mentorado) são formadas com base nas funções, interesses e objetivos, promovendo **mistura entre diferentes salas e tarefas**.

O foco é conectar pessoas que normalmente não interagem diretamente no dia a dia.

3. **Plano de Mentoria:**

Cada dupla define um plano simples:

Objetivos: O que o mentorado quer aprender ou melhorar?

Encontros: 1 reunião por mês (presencial ou online, conforme a preferência).

Atividades: Pode incluir, ou seja, assistir a uma tarefa específica, discutir boas práticas ou trabalhar num pequeno projeto interno.

4. **Sessões de Check-in:**

A cada 3 meses, há um **Encontro de Mentoria USGA** — uma reunião informal onde todas as duplas partilham aprendizagens, dificuldades e sugestões.

Proposta de perguntas para a partilha:

- *Qual foi a maior descoberta neste ciclo de mentoria?*
- *De que forma esta experiência mudou a tua visão sobre o trabalho na USGA?*

As melhores práticas podem ser registadas num **Guia de Mentoria USGA** colaborativo.

6.ª Atividade

Nome da atividade: "USGA Celebra – Juntos em Cada Momento"

Objetivo:
Reconhecer e celebrar conquistas, aniversários, e datas importantes da equipa da USGA, promovendo o espírito de pertença, reforçando laços entre colegas e criando um ambiente positivo e motivador.

Proposta de Atividades:

1. Celebrações Regulares (Datas Pessoais e Profissionais)

Aniversários:

Já em prática: Continuação do envio dos **emails personalizados** a cada aniversariante.

Sugestão adicional: Criar um **Calendário de Aniversários da USGA** (físico ou digital) acessível a todos — um mural simples onde se possam deixar mensagens.

2. Datas de Entrada na Equipa:

Enviar um **email de parabéns** ao colaborador no aniversário de trabalho, destacando a sua contribuição para a USGA. Para marcos importantes (ex.: 5 ou 10 anos), oferecer um **certificado de reconhecimento** ou um pequeno brinde (um caderno personalizado ou uma planta para a secretária).

3. Celebrações Temáticas e Festivas

1. **Convívios de Páscoa, São Martinho e Natal:**

Páscoa: Almoço partilhado ou lanche com troca simbólica de doces.

São Martinho: Magusto ao ar livre com castanhas assadas, jogos tradicionais e um momento de partilha.

Natal:

- Jantar ou lanche de Natal.
- *Atividade divertida:* "Amigo Secreto Criativo" — em vez de presentes, cada um escreve uma mensagem positiva ou uma memória engraçada sobre o colega que lhe calhar.
- Mural de desejos para o novo ano.

2. **Festa de Verão da USGA:**

Um encontro ao ar livre dentro do campus (ex.: picnic ou churrasco nos jardins da Universidade).

Dinâmicas sugeridas: Quiz da USGA — um jogo de perguntas sobre curiosidades da Universidade e da equipa.

Árvore dos Sonhos Profissionais — onde cada colaborador escreve um objetivo para o próximo ano.

4. Reconhecimento de Conquistas

1. **Quadro de Conquistas da USGA:**

Um mural (físico ou digital) onde se destacam realizações da equipa, como:

- Conclusão de projetos importantes.
- Formação profissional concluída por colaboradores.
- Ideias inovadoras implementadas.

Atualizado trimestralmente para manter a motivação e o orgulho coletivo.

2. **"Momento de reconhecimento":**

Nas reuniões gerais da USGA, reservar sempre 5 minutos para destacar sucessos — tanto individuais como de equipa.

Qualquer colaborador pode sugerir um colega que merece reconhecimento por algo que tenha feito recentemente.

Apêndice 33: Proposta de Atividades de Integração

7.ª Atividade

Nome da atividade: "Desafios e Competições USGA – Conectados pelo Espírito de Equipa"

Objetivo: Promover um ambiente colaborativo e positivo através de desafios internos e competições saudáveis, incentivando a criatividade, a partilha de conhecimento e o fortalecimento dos laços entre os colaboradores da Unidade de Serviços de Gestão Académica (USGA) da Universidade do Minho.

Proposta de Atividades:

1. Desafio "Retratos com Elogios"

Descrição: Uma atividade interativa em que cada colaborador recebe, de forma aleatória, a fotografia de um colega e escreve três elogios ou características positivas sobre essa pessoa. O objetivo é reforçar a autoestima e a união da equipa.

Passos:

1. **Recolha das fotografias:**
    - Todos os colaboradores enviam uma fotografia tipo retrato (tamanho uniforme) por email ou entregam em formato físico.
2. **Distribuição das fotos:**

As fotos são misturadas num saco e cada colaborador retira uma, sem revelar quem lhe calhou.

3. **Escrita dos elogios:**

Cada pessoa escreve discretamente, no verso da foto, 2 a 3 elogios/qualidades sobre o colega (ex.: "Sempre disposto a ajudar", "Tem um grande sentido de humor").

Assinam com o primeiro nome.

4. **Exposição:**

As fotos são fixadas num **"Quadro de Elogios USGA"** usando velcro ou pioneses, colocado num espaço comum (corredor ou sala de reuniões).

Incentivar que todos visitem o quadro e leiam as mensagens, promovendo um ambiente positivo.

2. Concurso de Slogans "A Nossa USGA"

Descrição: Um concurso criativo onde os colaboradores propõem slogans que representem o espírito e os valores da USGA.

Passos:

1. **Lançamento do desafio:**

Comunicar a todos o objetivo: criar um slogan curto, criativo e positivo que reflita a missão da USGA.

2. **Submissão:**

Cada colaborador pode submeter até 2 propostas (por email ou formulário online).

3. **Votação:**

Organizar uma votação anónima, onde todos escolhem o seu slogan favorito.

4. **Revelação e prémio:**

O slogan vencedor é anunciado numa reunião geral, sendo exibido em locais estratégicos (corredor, assinaturas de email, etc.).

O autor do slogan pode receber um prémio simbólico, como um bloco de notas personalizado ou uma caneca da USGA.

3. Desafio Fotográfico "Olhares sobre a USGA"

Descrição: Convidar os colaboradores a capturarem momentos do dia a dia no ambiente de trabalho — seja uma foto artística da universidade, da equipa em ação ou de algo simbólico.

Passos:

1. **Tema:** Pode variar, como "O meu cantinho preferido na USGA" ou "Um momento que me inspira no trabalho".
2. **Submissão:** Fotos enviadas por email.
3. **Exposição:** Criar uma galeria no espaço comum da USGA ou em formato digital (Teams ou site interno).
4. **Votação e prémio:** Fotos mais votadas recebem um certificado simbólico ou um pequeno brinde.

4.Palestras Inspiradoras "Vozes que Inspiram USGA"

Descrição: Organizar sessões inspiradoras com oradores externos — como alumni da Universidade do Minho ou especialistas em áreas relevantes — que partilhem as suas experiências e histórias de sucesso, motivando os colaboradores.

Passos:

1. **Identificação dos oradores:**

A Diretora da USGA está a explorar a sua rede de contactos para identificar possíveis convidados.

2. **Organização das sessões:**

Palestras trimestrais, com duração de 30-45 minutos, seguidas de um pequeno espaço para perguntas.

3. **Temas sugeridos:**

- "Gestão de Tempo e Produtividade"
- "Histórias de Sucesso: Alumni da UMinho"
- "Inovação e Criatividade no Trabalho"

4. **Divulgação:**

Envio de convites por email e afixação de cartazes nos corredores da USGA.

5. **Feedback:**

No final de cada palestra, um formulário simples para recolher sugestões de temas futuros.

Anexos

Anexo 1: Consentimento informado da USGA

Universidade do Minho
Serviço de Gestão Académica

TERMO DE CONSENTIMENTO PARA UTILIZAÇÃO DO NOME DO SERVIÇO

Eu, Carla Isabel Pereira Lavrador, na qualidade de Diretora de Serviços da Unidade de Serviços de Gestão Académica (USGA) da Universidade do Minho, autorizo a estagiária **Gabriela Ribeiro Pereira**, número mecanográfico **PG53023**, aluna do Mestrado em Educação - Área de Especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos, a utilizar o nome da **Unidade de Serviços de Gestão Académica** no âmbito do seu relatório de estágio e nos documentos anexos relacionados com o mesmo, exclusivamente para fins académicos e de avaliação.

Declaro ainda que esta autorização é concedida sem qualquer compensação financeira e não implica qualquer responsabilidade da USA quanto ao conteúdo do relatório ou dos documentos anexos que o acompanham.

Braga, 29 de abril de 2026

A Diretora de Serviços da Unidade de Serviços de Gestão Académica da Universidade do Minho,

CARLA ISABEL PEREIRA LAVRADOR

Assinado de forma digital por CARLA ISABEL PEREIRA LAVRADOR
Dados: 2026.04.30 09:09:38 +01'00'

Anexo 2: Questionário de Satisfação – Formação XXXX

CARLA ISABEL PEREIRA LAVRADOR

Universidade do Minho
Serviços Académicos

QUESTIONÁRIO DE SATISFAÇÃO – FORMAÇÃO XXXX

Ação de formação:

Colaborador:

a) A preencher pelo Colaborador

Repercussão no desempenho das funções			
Teve repercussões negativas	Não surtiu efeitos nem positivos, nem negativos	Teve repercussões positivas	Foi essencial para a melhoria do meu desempenho

Repercussão nas competências profissionais e pessoais adquiridas			
Teve repercussões negativas	Não surtiu efeitos nem positivos, nem negativos	Teve repercussões positivas	Teve repercussões muito positivas

Observações e sugestões

Colaborador:	**Data:**

b) A preencher pelo Responsável do Setor onde o funcionário exerce funções

Consideração sobre a repercussão da ação de formação no desempenho das funções do colaborador			
Teve repercussões negativas	Não surtiu efeitos, nem positivos, nem negativos	Teve repercussões positivas	Foi essencial para melhoria do desempenho do colaborador

Observações e sugestões

Responsável:	**Data:**