Universidade do Minho
Instituto de Educação

Marisol Azevedo Sousa

Perspectivas de Desenvolvimento Organizacional: Projeto de Criação de uma Academia Corporativa

dezembro de 2025

Perspectivas de Desenvolvimento Organizacional: Projeto de Criação de uma Academia Corporativa
Marisol Azevedo Sousa
Uminho | 2025

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Marisol Azevedo Sousa

Perspectivas de Desenvolvimento Organizacional: Projeto de Criação de uma Academia Corporativa

Relatório de Estágio
Mestrado em Educação
Área de Especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos

Trabalho realizado sob a orientação do
Professor Doutor Fernando Ilídio Ferreira

dezembro de 2025

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.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações

CC BY-NC-ND

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

Agradecimentos

Este trabalho é o resultado de um percurso exigente, feito de esforço, dedicação e, acima de tudo, de muito apoio recebido ao longo do caminho. É com enorme gratidão que deixo aqui algumas palavras a quem, de diferentes formas, esteve presente nesta etapa tão importante da minha vida.

À minha mãe, a quem devo tudo, agradeço o amor incondicional, a força e a coragem que sempre me transmitiu. É o meu maior exemplo e a razão de nunca desistir, mesmo nos momentos mais difíceis. Ao meu pai, que já não está fisicamente presente, esta conquista é também tua, e sei que, onde quer que estejas, sorris comigo neste momento.

Aos meus irmãos, que têm um lugar muito especial no meu coração, deixo também um agradecimento profundo. Ao meu irmão e padrinho, Joel, que apesar de estar longe fisicamente, nunca deixou de estar perto nas minhas conquistas, sempre atento e orgulhoso. Ao meu outro irmão, Roberto, agradeço de coração por me ter dado o presente mais bonito: a oportunidade de ser madrinha da sua filha. Agradeço também à minha cunhada Márcia, pela generosidade e carinho de partilhar comigo essa escolha tão especial. A chegada da Carminho foi uma luz no meu caminho e deu ainda mais sentido a este ano de conquistas.

Ao meu orientador, Professor Doutor Fernando Ilídio Ferreira, agradeço a orientação atenta e rigorosa, a disponibilidade e os conselhos que tanto contribuíram para o meu percurso académico e pessoal. A sua confiança e apoio foram determinantes para que esta etapa fosse mais segura e enriquecedora.

Ao Departamento de Recursos Humanos da W1, deixo o meu reconhecimento pela forma calorosa como me acolheram e me integraram desde o primeiro dia. Um agradecimento muito especial à Diretora de Recursos Humanos, que me acompanhou de perto e me proporcionou esta experiência que levarei sempre comigo. Às minhas colegas de equipa, agradeço a amizade, a entreajuda e a partilha de conhecimentos, que fizeram deste estágio uma experiência verdadeiramente gratificante.

Por fim, a todos os que, de uma forma ou de outra, estiveram presentes neste percurso, deixo o meu mais sincero obrigado. Se este trabalho representa uma conquista pessoal, é também um reflexo do apoio, do carinho e da confiança que recebi de todos vós. Como alguém disse um dia, mais importante do que o destino é quem nos acompanha na viagem — e eu tive a sorte de não viajar sozinha.

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.

Perspetivas de Desenvolvimento Organizacional: Projeto de Criação de uma Academia Corporativa

Resumo

O presente relatório de estágio tem no seu cerne o projeto de conceção de uma Academia Corporativa numa empresa industrial de grande dimensão, designada W1, localizada no norte de Portugal. A problemática de investigação foi orientada pela seguinte questão: *Quais os principais fatores que influenciam o desenvolvimento contínuo das competências pessoais e profissionais dos trabalhadores na W1 e de que forma a criação de uma Academia Corporativa pode contribuir para esse processo, impactando a eficácia organizacional?*

A investigação adotou uma abordagem qualitativa de estudo de caso, recorrendo à triangulação de técnicas: análise documental, observação participante e inquérito por questionário aplicado a 489 colaboradores (taxa de resposta de 94%). Os resultados evidenciam que os trabalhadores valorizam a aprendizagem ao longo da vida e reconhecem a Academia Corporativa como um instrumento estratégico de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. Entre os principais desafios identificados surgem a escassez de tempo, a dificuldade de transferir os conhecimentos adquiridos para a prática e a rigidez dos formatos pedagógicos. Em contrapartida, destacou-se uma predisposição significativa para o envolvimento ativo, nomeadamente através da partilha de conhecimento tácito e do mentoring interno.

Conclui-se que a Academia Corporativa poderá assumir-se não apenas como estrutura de capacitação técnica, mas também como catalisador de mudança cultural e de alinhamento estratégico, reforçando a coesão organizacional e promovendo um ecossistema sustentável de aprendizagem contínua.

Palavras-chave: Academia Corporativa; Aprendizagem ao Longo da Vida; Desenvolvimento Organizacional; Estudo de Caso; Formação Profissional.

Organizational Development Perspectives: Project for the Creation of a Corporate Academy

Abstract

This internship report focuses on the design project of a Corporate Academy in a large industrial company, referred to as W1, located in northern Portugal. The research problem was guided by the following question: *What are the main factors that influence the continuous development of employees' personal and professional skills at W1, and how can the creation of a Corporate Academy contribute to this process while impacting organizational effectiveness?*

The study adopted a qualitative case study approach, combining a triangulation of methods: document analysis, participant observation, and a questionnaire survey applied to 489 employees (response rate of 94%). The results reveal that employees value lifelong learning and recognize the Corporate Academy as a strategic instrument for personal, professional, and organizational development. The main challenges identified include lack of time, difficulty in transferring acquired knowledge to practice, and the rigidity of pedagogical formats. Conversely, a significant predisposition for active engagement emerged, particularly through the sharing of tacit knowledge and internal mentoring.

The study concludes that the Corporate Academy can be understood not only as a structure for technical skills development but also as a catalyst for cultural change and strategic alignment, reinforcing organizational cohesion and fostering a sustainable ecosystem of continuous learning.

Keywords: Case Study; Corporate Academy; Lifelong Learning; Organizational Development; Professional Training.

Índice

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS ii
Agradecimentos.....iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE.....iv
Resumo..... v
Abstract.....vi
Introdução..... 1
Enquadramento Contextual..... 4
Missão, Visão e Valores 5
Atividades e Tarefas Realizadas no âmbito do Estágio 10
Diagnóstico de Necessidades..... 12
Objetivos de Investigação e Intervenção 13
Enquadramento Teórico da Problemática..... 15
1. Da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida 15
2. Evolução e Importância da Formação Profissional 17
3. Relação entre Trabalho e Formação..... 21
3.1. O Papel da Formação no Desenvolvimento e Gestão de Talentos..... 22
3.2. Desenvolvimento Pessoal e Profissional 24
3.3. Desenvolvimento Organizacional..... 26
3.4. Efeitos da Formação no Comportamento Organizacional 28
3.5. Interconexão entre Formação, Cultura Organizacional e Desenvolvimento Sustentável 30
3.6. O Papel da Liderança na Promoção de uma Cultura de Formação Contínua..... 32
4. Avaliação da Formação 33
4.1. Modelos de Avaliação de Formação..... 35
4.2. Indicadores de Eficiência e Eficácia da Formação 37
4.3. Retorno sobre Investimento (ROI) em Formação 38
5. Academia Corporativa..... 39
5.1. Conceito e Desafios da Academia Corporativa..... 39
5.2. Estratégias e Desafios de Implementação 43
6. Academia Corporativa com base na Filosofia Ubuntu 45
6.1. Conceito e Princípios da Filosofia Ubuntu no Contexto Organizacional 45

6.2. Ubuntu como Base para a Cultura Organizacional 47
Apresentação e Fundamentação da Metodologia de Investigação 49
1. Orientação Metodológica: O Paradigma Compreensivo-Interpretativo 49
2. Seleção do Método e das Técnicas de Investigação 50
3. Apresentação do Plano de Tratamento e Análise dos Dados 52
Discussão dos Resultados do Estudo 55
1. Inquérito por Questionário 55
1.1. Dados dos Participantes 56
1.2. Resultados do Inquérito 60
1.3. Discussão dos Resultados do Inquérito 66
1.4. Modelo de Organização da Academia Corporativa 78
1.5. Considerações Éticas, de Inclusão e de Acessibilidade 80
1.6. Implicações Práticas para o Desenho e Implementação da Academia 81
Considerações Finais 83
Referências 88
Anexos 101
Apêndices 101
Anexo 1: Descrição do Procedimento da Formação 102
Anexo 2: Inquérito Disponibilizado no Portal do Colaborador – Avaliação do Impacto 104
Anexo 3: Formulário Avaliação de Transferência de Função 106
Anexo 4: Formulário Mês Experimental 107
Anexo 5: Certificado de Formação “Criar academias de formação - garantindo as Future Skills & Reskilling” 108
Apêndice 1: Guião do Inquérito por Questionário 109
Apêndice 2: Guião Focus Group (não aplicado) 115
Apêndice 3: Guião da Entrevista (não aplicado) 119

Índice de Ilustrações

Tabela 1: Nível de Escolaridade dos Respondentes 59
Tabela 2: Departamento dos Respondentes 59
Tabela 3: Modelo de Academia na W1 79

Figura 1: Distribuição por Género 4
Figura 2: Kaizen: "Hoje melhor do que ontem, amanhã melhor que hoje!" 6
Figura 3: Representação dos três pilares do ESG: Environment, Social e Governance 7
Figura 4: Organograma da Empresa 8
Figura 5: Propósitos da Formação 30
Figura 6: Fórmula do ROI 38
Figura 7: Efeitos da Academia Corporativa 42
Figura 8: Distribuição por Género 56
Figura 9: Função VS Sexo dos Respondentes 57
Figura 10: Faixa Etária dos Respondentes 58
Figura 11: Tempo de Casa dos Respondentes na W1 60
Figura 12: Avaliação da importância atribuída à criação de uma Academia Corporativa pelos colaboradores (N = 489) 61
Figura 13: Principais benefícios esperados com a implementação de uma Academia Corporativa (respostas múltiplas permitidas). 62
Figura 14:Áreas de competência consideradas prioritárias para formação dentro da Academia Corporativa (respostas múltiplas permitidas). 63
Figura 15: Preferência dos colaboradores relativamente ao formato das formações (N = 489). 64

Introdução

O presente relatório de estágio, desenvolvido no segundo ano do Mestrado em Educação, especialização em Formação, Trabalho e Recursos Humanos, na Universidade do Minho, tem como título *"Perspetivas de Desenvolvimento Organizacional: Projeto de Criação de uma Academia Corporativa"*. A escolha deste tema surgiu da identificação da necessidade de melhorias nos processos internos relacionados com a formação dos trabalhadores da empresa de acolhimento do estágio, à qual foi atribuído o nome fictício de W1, a fim de garantir o seu anonimato. O projeto de criação de uma academia corporativa na W1 foi solicitado pela diretora de Recursos Humanos como uma iniciativa a ser concretizada num futuro próximo. A título pessoal, este projeto representou, desde o início, uma oportunidade de pôr em prática os conhecimentos adquiridos ao longo do percurso académico, contribuindo de forma concreta para o crescimento e inovação da empresa.

Diante desse desafio, foi-me proposto o desenvolvimento de uma investigação visando, num primeiro momento, estudar o processo de avaliação da formação e, num segundo momento, analisar os fatores que influenciam o desenvolvimento contínuo das competências pessoais e profissionais dos trabalhadores da empresa, de modo a compreender como a criação de uma Academia Corporativa poderá contribuir para esse processo, impactando a eficácia e o desenvolvimento organizacional da empresa. Nesse sentido, uma das vertentes do estudo consiste na avaliação do impacto da formação. Diante dos resultados do estudo, espera-se criar, futuramente, uma estrutura formativa interna – academia corporativa – que promova o desenvolvimento contínuo dos trabalhadores, alinhando os objetivos organizacionais com as competências individuais.

A conceção da academia corporativa pretendeu não só responder às exigências imediatas de capacitação dos recursos humanos, mas também estabelecer uma cultura de aprendizagem contínua e inovação dentro da organização. Para tal, espera-se que os resultados deste projeto de investigação-intervenção fundamentem a construção de um modelo teórico de academia corporativa, realçando também o ciclo de formação interno, com o intuito de proporcionar um conjunto de diretrizes e estratégias que possam ser implementadas de forma contextualizada e eficaz.

Nesse sentido, o principal foco da pesquisa incidiu na perceção dos colaboradores em relação à possível criação da academia corporativa e como esta se poderá assumir como uma importante contribuição para o desenvolvimento estratégico da W1, promovendo uma gestão mais eficiente dos

seus recursos humanos e potenciando o seu crescimento sustentável a longo prazo. O objetivo do trabalho consiste em perceber a relevância deste projeto junto das pessoas e, concomitantemente, compreender como a sua implementação poderá ser um motor de crescimento e inovação, alinhando as metas empresariais com as aspirações de desenvolvimento pessoal dos trabalhadores. Tendo em vista os objetivos deste estudo, as questões norteadoras do processo de investigação-intervenção são as seguintes: i) Quais os principais fatores que influenciam o desenvolvimento contínuo das competências pessoais e profissionais dos trabalhadores na W1; e ii) Como a criação de uma Academia Corporativa pode contribuir para esse processo, impactando o desenvolvimento organizacional?

Quanto à sua estrutura, o presente relatório está organizado em cinco capítulos. O primeiro é dedicado ao enquadramento contextual da organização, proporcionando uma maior perceção do contexto em que a pesquisa se insere. O segundo capítulo apresenta o enquadramento teórico-conceptual da problemática, com base em literatura científica sobre o tema. O terceiro capítulo, de natureza metodológica, explicita a abordagem adotada para a realização do estudo, incluindo o método de pesquisa e as técnicas de recolha e análise de dados. No quarto capítulo, é feita uma discussão dos resultados do estudo empírico, confrontando-os com a problemática teórica, a fim de extrair conclusões relativas às questões investigadas, as quais são apresentadas nas conclusões, onde serão sintetizadas as principais descobertas do estudo, assim como nas considerações finais, que constituem o quinto capítulo, onde será feita, também, uma breve reflexão sobre as limitações da investigação e sugestões para futuras pesquisas na área.

Por fim, importa explicitar que, ao longo deste relatório, são utilizadas as designações trabalhador e colaborador, de forma intencional, mas não exclusiva, reconhecendo-se as implicações semânticas, políticas e sociais que cada uma carrega. Esta opção reflete tanto a linguagem adotada pela organização onde decorreu o estágio como o esforço de manter uma leitura crítica e informada sobre as representações do trabalho e dos seus sujeitos. Tradicionalmente, o termo trabalhador está associado a uma conceção jurídico-laboral que remete para os direitos e deveres consagrados na legislação do trabalho. Enquadra-se na defesa dos direitos sociais historicamente conquistados — como a remuneração justa, a proteção social, a negociação coletiva e o direito à greve — e acentua a existência de uma relação contratual de subordinação (Antunes, 2011). Por outro lado, o termo colaborador tem sido amplamente adotado pelas organizações contemporâneas como parte de um discurso de gestão que privilegia a corresponsabilidade, a cooperação e a construção de objetivos partilhados. Nesta perspetiva, a designação pretende sublinhar a valorização do capital humano e a

importância do envolvimento ativo dos indivíduos na concretização da missão e da visão organizacional (Marras, 2011).

Neste debate, muitos autores alertam para os riscos da substituição do termo trabalhador por colaborador, pois tal mudança poderá contribuir para a diluição da dimensão política do trabalho e a desvalorização da condição laboral dos indivíduos (Ferreira, 2017). Como refere Ferreira (2017), no mundo do trabalho, o indivíduo passou a ser designado colaborador, "mas essa mudança tem consequências, pois um colaborador é mais facilmente cooptado para a ordem social e para as normas e os objetivos da empresa, desvalorizando-se, assim, as relações de poder e os interesses conflituais que fazem parte das organizações do trabalho" (p. 188).

Ao longo deste relatório, a adoção dos dois termos representa uma tentativa de respeitar a linguagem institucional da entidade de acolhimento, que utiliza preferencialmente o termo colaborador, sem descurar a relevância da análise crítica que acompanha a terminologia trabalhador, sobretudo quando se pretende enfatizar os enquadramentos legais e os direitos laborais. Reconhece-se que a utilização não foi sempre rigorosamente sistematizada, mas procurou-se, sempre que pertinente, ajustar os termos ao contexto discursivo em causa. Esta abordagem visa, assim, equilibrar o respeito pelo vocabulário organizacional com a consciência crítica exigida na análise académica das relações de trabalho.

Enquadramento Contextual

De acordo com o site da organização, a história da empresa começa numa pequena garagem e, nos dias de hoje, considera-se já um império. Sediada no Norte de Portugal, é uma empresa industrial europeia, verticalmente integrada, isto é, desenvolve toda a sua atividade dentro de portas, desde a conceção, o fabrico e a comercialização de máquinas para estamparia têxtil, impressão digital, secagem, dobragem e embalagem, estando, portanto, dividida em três principais e estratégicas áreas de negócio. Ademais, apresenta-se como líder mundial na produção de tecnologia de impressão têxtil, com quarenta anos de história, é uma empresa global que exporta para oitenta países por todo mundo e emprega cerca de quinhentos colaboradores, maioritariamente do sexo masculino (Figura 1).

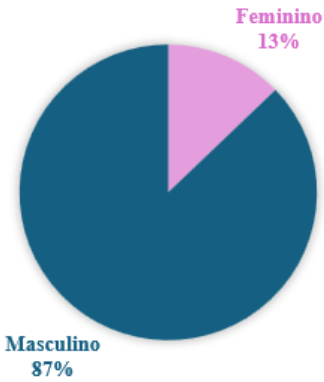


Figura 1: Distribuição por Género

Fonte: Elaboração Própria

Tem instalações em Portugal, nos Estados Unidos e no Brasil e detém uma rede de agentes por todo o mundo que garantem a distribuição e um serviço de apoio pós-venda em todos os mercados onde opera. Apresenta-se como uma "empresa tecnologicamente evoluída, com uma capacidade diferenciadora ao nível das engenharias, o que lhes confere a garantia do know-how e a vanguarda no desenvolvimento de equipamentos de excelente precisão na impressão, fiabilidade, facilidade de utilização e serviço de suporte pós-venda eficaz e de proximidade ao cliente" (Site W1, 2024).

Missão, Visão e Valores

A principal **missão** da W1, de acordo com o site da empresa, passa pela criação de produtos inovadores que respondam às necessidades do cliente através de soluções personalizadas e diferenciadoras.

Como **visão**, a empresa ambiciona ser reconhecida mundialmente como líder de desenvolvimento e fabrico de tecnologia de impressão têxtil industrial.

Os seus **valores** orientam-se pelo/a:

- Desenvolvimento dos colaboradores e do seu talento;

- Promoção da diversidade, da inclusão e da empatia;

- Auscultação das necessidades e expectativas do cliente, oferecendo produtos de qualidade, fiabilidade e serviços de proximidade;

- Implementação de metodologias e ferramentas Kaizen, o que lhes permite atender melhor aos desafios dos clientes e estar um passo à frente da concorrência;

- Procura de ideias inovadoras, considerando a inovação a sua maior vantagem competitiva.

- Colaboração em equipa com foco nos resultados, com o objetivo de promover valor em todos os níveis: desde os acionistas, com compromisso de construir um negócio melhor; aos clientes, desenvolvendo um portfólio de produtos e soluções diferenciadoras; aos seus colaboradores, potenciando-os profissional e pessoalmente; e à própria comunidade em si, uma vez que gera postos de trabalho e desenvolvimento local.

Do ponto de vista geral, apresenta-se como uma empresa que valoriza o trabalho em equipa e, por isso, os objetivos de cada setor são definidos de modo a estarem alinhados com a estratégia do grupo em geral.

A organização mostra-se, portanto, como um grupo sólido, em crescimento e líder de mercado na área em que opera. Incentiva um ambiente de desafios construtivos entre colaboradores na procura do melhor caminho, para tal, implementa metodologias e ferramentas Kaizen que permitem atender melhor aos desafios dos clientes e estar um passo à frente da concorrência. A próxima figura (nº 2), aborda precisamente os princípios adotados pela empresa.



Figura 2: Kaizen: "Hoje melhor do que ontem, amanhã melhor que hoje!"

Fonte: Adaptado de Engineer's Guidebook (2024).

A empresa afirma caracterizar-se pelo "respeito pelas pessoas, desenvolvimento pessoal, valorização profissional, planos de carreira, ética e integridade, inovação e criação de valor". Valoriza o desenvolvimento e a formação dos colaboradores uma vez que consideram que são fatores cruciais para o sucesso da organização, sendo que um dos objetivos estratégicos da empresa é desenvolver o potencial dos mesmos. O grande objetivo é alcançar tudo isto através da criação de oportunidades que aumentem os níveis de motivação pessoal e capacitação técnica, fatores indispensáveis para a construção de uma carreira de sucesso. Por isso, a empresa acredita que a criação da academia corporativa será uma forte ajuda e ajudará a abrir muitas portas neste âmbito.

O desenvolvimento estratégico da empresa baseia-se em pilares como a sustentabilidade, o ambiente, o campo social e o económico.

No que respeita à sustentabilidade (como a figura 3 representa: Política ESG - Environment, Social and Governance), a empresa assume um papel estratégico no desenvolvimento e fortalecimento da sua missão. Está comprometida com os desafios globais dos três vértices da sustentabilidade: ambiental, social e económico. Ao nível ambiental, trabalha para reduzir os impactos ambientais associados à sua atividade e promover modelos de negócio sustentáveis. Socialmente, prioriza as pessoas enquanto empregador responsável e inclusivo. Já economicamente, garante um crescimento económico sustentado, respeitando os recursos naturais e mantendo os mais elevados padrões de governança (Site W1, 2024).



Figura 3: Representação dos três pilares do ESG: Environment, Social e Governance

Fonte: Redgreystock (2025), adaptado de Freepik.

No que concerne ao ambiente, prioriza a reutilização de materiais na sua atividade, prolongando, assim, o seu tempo de vida. A empresa aposta na educação ambiental ativa para conseguir uma maior sensibilização e compreensão interna sobre a gestão de resíduos, promovendo diversas vezes ações de conscientização acerca destas temáticas. Já em termos de energia, promove uma maior eficiência energética, implementando o Plano de Racionalização de Consumos de Energia (PREn) para o período de 2017 a 2024, e reporta de forma bienal os relatórios de execução e progresso do mesmo plano. Uma das medidas surge em 2023, com a implementação de um parque fotovoltaico no topo dos seus edifícios para aproveitar a energia solar (Site W1, 2024).

No campo social, a empresa considera que o seu ativo mais valioso são as pessoas. Nesse sentido, trabalha diariamente para garantir que os colaboradores tenham um ambiente de trabalho seguro e saudável. Para isso, surge a implementação do Projeto Comportamentos Seguros que procura sensibilizar cada pessoa para a importância da atitude individual na segurança, a fim de alcançar a médio prazo a tão determinada meta dos zero acidentes graves de trabalho. Assume, também, um compromisso significativo com a comunidade em que está inserida, contribuindo ativamente para o desenvolvimento social e para um impacto positivo na região. Aos dias de hoje, cerca de noventa e cinco por centro dos colaboradores da empresa são residentes do concelho onde está sediada a mesma ou concelhos limítrofes, contribuindo para a elevada empregabilidade na região. Além disso, recebe anualmente cerca de quarenta alunos de Escolas Profissionais, o que permite a colaboração e contribuição para a formação e qualificação dos mais jovens. Nesse sentido, importa ressaltar a tenra média de idades dos colaboradores, que é de trinta e três anos, reforçando o empenho na formação e integração de novos talentos.

No que respeita à vertente da governança, a empresa W1 "compromete-se com elevados padrões de ética e responsabilidade corporativa, adotando como princípios orientadores a transparência, a integridade e a inclusão" (Site W1, 2024). Estes valores sustentam uma cultura organizacional baseada na confiança, procurando satisfazer as expectativas dos seus principais stakeholders: acionistas, colaboradores, clientes e a comunidade envolvente. O compromisso com uma liderança ética e eficaz reflete-se na estrutura dos seus órgãos sociais, composta por um Conselho de Administração e uma Comissão Executiva liderada pelo CEO, que inclui direções especializadas nas áreas financeira, operacional, comercial, engenharia, recursos humanos e outras estratégicas (tal como se demonstra na Figura 4 com o organograma da empresa). Estas estruturas garantem uma gestão responsável, alinhada com os objetivos de desenvolvimento sustentável e com a missão da organização. Além disso, a existência de políticas internas, como o Código de Conduta e a Política de Anti-Corrupção, reforça o posicionamento da empresa em matéria de conformidade legal, conduta profissional e respeito pelas boas práticas de governança corporativa.

Os recursos humanos da empresa estão organizados, então, por setores chave responsáveis por tarefas desde: o Payroll, a área de Desenvolvimento e Formação (área onde decorreu o estágio), a Higiene e Segurança e, por fim, o Ambiente.

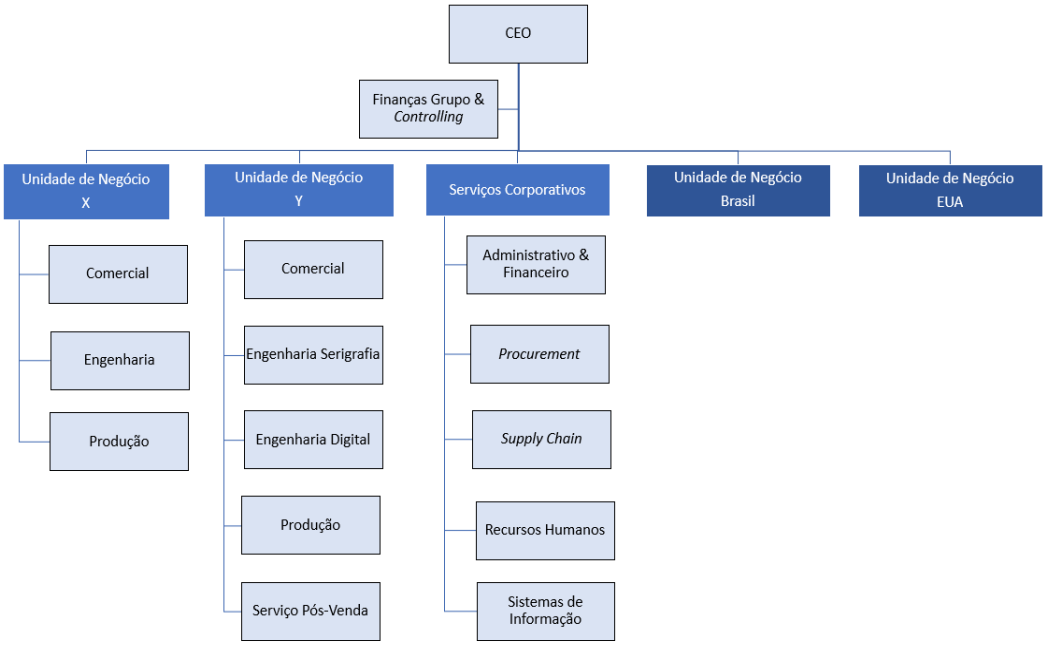


Figura 4: Organograma da Empresa

Fonte: Elaboração Própria

Como referido anteriormente, a empresa assume um compromisso rigoroso na luta contra a corrupção, com uma Política de Anti-Corrupção aprovada pelo Conselho de Administração. Esta política visa prevenir a corrupção e cumprir a legislação vigente em todos os países onde opera. Desta forma, adota uma política de tolerância zero perante atos de fraude, suborno e tráfico de influências. O Código de Conduta espelha isso mesmo, de forma a garantir um ambiente de trabalho saudável, proteger a integridade física, moral e psicológica dos colaboradores e salvaguardar também os interesses da organização (Código de Conduta W1, 2024).

Do ponto de vista geral e como referido anteriormente, a W1 está comprometida em minimizar a sua pegada ecológica através de iniciativas como a instalação de painéis solares e a utilização de tecnologias verdes nas suas operações. Além de contribuir para a economia local, participa também em projetos de responsabilidade social, apoiando escolas, organizações de caridade e iniciativas comunitárias, promovendo a inclusão social e a igualdade de oportunidades através de programas de formação e desenvolvimento profissional para jovens e adultos.

Ao longo dos anos, a organização tem sido reconhecida com vários prémios e distinções, tanto a nível nacional como internacional, pelo seu compromisso com a inovação, qualidade e sustentabilidade. Estes prémios acabam por ser a prova viva da caracterização feita acima à W1.

Em suma, a empresa onde decorreu o estágio preza destacar-se pelo seu compromisso com a sustentabilidade, o desenvolvimento das pessoas e a inovação contínua, reforçando a sua posição como líder de mercado e entidade de referência na sua área de atuação.

Atividades e Tarefas Realizadas no âmbito do Estágio

O estágio decorreu no departamento de recursos humanos da W1, onde ocorreu um envolvimento ativo e diário nas diversas etapas do processo formativo da empresa e no apoio também ao recrutamento. As atividades realizadas abrangeram desde a organização logística das ações formativas até à avaliação do seu impacto, permitindo o desenvolvimento de competências-chave na área de especialização do mestrado.

No que diz respeito à Formação, área onde decorreu a maior parte do estágio, as atividades realizadas foram diversificadas, abrangendo todas as fases/procedimentos do processo de gestão formativa (anexo 1). Inicialmente, foi realizada a identificação das necessidades de formação, através dos resultados obtidos através da Avaliação de Desempenho e também em colaboração com as equipas responsáveis, a fim de garantir que os programas estavam alinhados com as metas e estratégias da empresa. Seguiu-se a própria organização e execução das ações de formação, que incluiu desde o agendamento, preparação de todos os registos e documentos essenciais (ex: convocatórias, registos de presença, inquéritos da avaliação da satisfação, etc.), comunicação com formadores e formandos, gestão dos materiais e recursos necessários para as atividades.

Além disso, também me foi atribuída a responsabilidade pela implementação de um método de avaliação do impacto da formação, por forma a perceber a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos no dia a dia profissional, bem como os níveis de autoconfiança, motivação e satisfação que a ação formativa possa ter gerado nos formandos. A avaliação do impacto da formação pode ser realizada, após um período definido, das seguintes formas (a definir previamente no programa de formação):

- Inquérito Disponibilizado no Portal do Colaborador (anexo 2);
- Análise de Indicadores (Ex: Qualidade – número de não conformidades, Segurança – correta atuação em caso de emergência, Ambiente – separação dos resíduos, etc.);
- Atribuição de um Certificado de Melhoria das Qualificações/Habilitações;
- Formulário Avaliação de Transferência de Função (anexo 3);
- Formulário Mês Experimental (anexo 4);
- Análise do Correto Cumprimento de Normativos Legais.

Caso a avaliação conclua que a formação não foi eficaz, são definidas ações complementares de forma a colmatar as oportunidades de melhoria identificadas.

No final do ano é compilado o feedback das ações de formação realizadas e reportadas no relatório anual (a realização do mesmo foi também uma das tarefas/responsabilidades no decorrer do estágio). Este relatório foi elaborado com base na análise dos KPI's mensais da formação e culmina no final do ano com uma análise do ano corrente.

A par disso, dei apoio à área do recrutamento, realizando então tarefas como a triagem dos currículos recebidos, colocando-os na base de dados interna e avaliando também as competências e experiências dos candidatos em relação às necessidades da empresa. Com base nesta análise, foram asseguradas várias entrevistas com os candidatos mais promissores, com o intuito de garantir que a seleção estivesse alinhada com as exigências da função para a qual se estava a contratar.

Por fim, e dado que o foco do estágio seria estudar a pertinência da criação de uma Academia de Formação Corporativa na empresa, foi realizado um trabalho de levantamento e análise das perceções dos colaboradores, com o intuito de avaliar a viabilidade dessa implementação. Realizou-se, portanto, a seleção de formadores internos, considerando a sua experiência e a adequação aos programas de formação a serem desenvolvidos. Ademais, fez-se também um levantamento das perceções dos colaboradores da organização, de modo a perceber a sua disposição e necessidade em relação a este tipo de academia. Este processo de investigação teve como objetivo identificar a aceitação e o impacto de uma possível academia de formação, verificando se a sua criação seria uma estratégia viável e alinhada com os objetivos da empresa.

Ao longo de toda esta etapa, construiu-se uma forte colaboração e entreajuda entre a equipa, o que, enquanto estagiária, permitiu uma integração bastante eficaz e uma perceção das responsabilidades que esta função acarreta. Desta forma, envolvida num conjunto de atividades multifacetadas, foi possível obter uma visão mais abrangente e uma preparação para o futuro mundo do trabalho que se irá avizinhar.

Diagnóstico de Necessidades

O presente estudo tem como foco compreender de que forma a criação de uma Academia Corporativa poderá contribuir para o desenvolvimento estratégico da empresa W1, promovendo uma gestão mais eficiente dos seus recursos humanos e potenciando o seu crescimento sustentável a longo prazo. Tendo por base a necessidade de atualização contínua dos conhecimentos ao longo da vida profissional, considera-se a possibilidade da empresa adotar uma estratégia interna que incorpore os princípios da Educação Corporativa, materializada através da criação de uma Academia Corporativa. Esta poderá funcionar como um instrumento estruturante na formação dos colaboradores, promovendo o alinhamento entre competências críticas e os objetivos estratégicos da organização.

Este trabalho assume uma abordagem de investigação-intervenção e está orientado para o estudo da viabilidade e relevância da implementação de uma Academia Corporativa na empresa W1. Para tal, propõe-se a conceção de um modelo estratégico e formativo adaptado à realidade da organização, que permita a transferência do conhecimento interno, a partilha de boas práticas entre áreas, e o desenvolvimento de competências-chave nos colaboradores, alinhadas com a cultura organizacional. O modelo incluirá igualmente uma proposta de valor para a formação e os mecanismos de suporte à sua implementação, como a estrutura organizativa, os processos e os recursos envolvidos.

As empresas começam a procurar ganhos em eficiência, concentrando os seus esforços no impacto da formação e no seu retorno (Meister, 1998). Assim, a proposta de uma Academia Corporativa visa não apenas atender às necessidades imediatas de formação, mas também estabelecer uma base sólida para a aprendizagem contínua e a evolução das competências dos colaboradores, promovendo um ambiente de trabalho que valorize o conhecimento e a inovação constante.

A motivação para este estudo surgiu de uma necessidade sentida pela própria entidade, no sentido de criar uma estrutura formativa contínua que vá ao encontro das exigências do setor metalomecânico e das necessidades internas de desenvolvimento pessoal e profissional. A criação da Academia visa, assim, não apenas a valorização do conhecimento técnico, mas também a promoção de uma cultura de aprendizagem, entreajuda e inovação dentro da organização, contribuindo para o desenvolvimento organizacional sustentado.

Objetivos de Investigação e Intervenção

Os objetivos de um projeto de investigação-intervenção apontam para os resultados que se pretende alcançar. Os objetivos gerais definem o propósito amplo da intervenção ou estudo, enquanto os objetivos específicos detalham as ações e resultados esperados para atingir esse propósito.

No desenrolar do estágio, o objeto de estudo que se revelou pertinente tem subjacente a seguinte questão: Quais os principais fatores que influenciam o desenvolvimento contínuo das competências pessoais e profissionais dos trabalhadores na W1, e como a criação de uma Academia Corporativa pode contribuir para esse processo, impactando a eficácia organizacional? Como forma de orientação, torna-se essencial traçar as linhas que guiarão a investigação e explicitar aquilo que se pretende estudar.

Os objetivos da investigação-intervenção procuram abranger duas vertentes complementares. Por um lado, pretende-se analisar os fatores que influenciam o desenvolvimento contínuo das competências dos colaboradores e a forma como a formação impacta a eficácia organizacional; por outro lado, propõe-se intervir diretamente na realidade da empresa, através da conceção de um modelo estratégico e formativo que sirva de base à criação da Academia Corporativa.

Deste modo, definem-se dois objetivos gerais: um de natureza essencialmente investigativa e outro de carácter mais orientado para a ação:

- Analisar os fatores que influenciam o desenvolvimento contínuo das competências pessoais e profissionais dos colaboradores da W1, assim como a perceção destes sobre a criação de uma Academia Corporativa, avaliando o impacto da formação na eficácia organizacional;

- Conceber uma proposta de modelo estratégico e formativo para a criação de uma Academia Corporativa na W1, alinhada com as necessidades atuais e futuras da organização, promovendo uma estrutura de formação contínua e integrada.

A partir destes objetivos gerais, definem-se os seguintes objetivos específicos:

1. Analisar as necessidades formativas dos colaboradores da W1, com base nas suas perceções e nas exigências do setor.
2. Identificar as áreas de competência críticas para o desenvolvimento pessoal e profissional dos trabalhadores.

3. Compreender os fatores que influenciam a eficácia da formação e a transferência de conhecimento para o contexto de trabalho.
4. Conhecer os métodos e indicadores de avaliação mais adequados para medir o impacto da formação na performance dos colaboradores.
5. Propor a estrutura organizativa e funcional de uma Academia Corporativa adequada à realidade da W1.
6. Desenhar um modelo formativo alinhado com os valores e a estratégia da organização.
7. Organizar um plano de ação para a implementação da Academia Corporativa, incluindo cronogramas, recursos e estratégias de comunicação interna.
8. Sugerir mecanismos de acompanhamento e avaliação contínua da formação implementada, com base em boas práticas e evidência científica.

Enquadramento Teórico da Problemática

1. Da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida

De acordo com Cunha (2011), ao longo do tempo foram produzidos diversos discursos oficiais e pedagógicos, acompanhados da implementação de programas que reconheceram a importância de não se entender a formação apenas como uma etapa pré-profissional, mas como um elemento central da trajetória de vida e da carreira das pessoas. O conceito de educação permanente surgiu, assim, como uma tentativa de responder à necessidade de atualização contínua dos indivíduos, particularmente face aos avanços científicos e tecnológicos, procurando prevenir a obsolescência dos conhecimentos e assegurar respostas eficazes aos desafios do mercado de trabalho.

Contudo, esta conceção inicial revelou algumas limitações. Ainda segundo Cunha (2011), a educação permanente foi frequentemente interpretada como mera adição de novos conhecimentos, muitas vezes desarticulados das competências já adquiridas pelos indivíduos. Tal abordagem resultava em processos formativos pouco eficazes, dado que o novo conhecimento, não sendo devidamente ancorado na experiência prévia, raramente se convertia em práticas transformadoras no quotidiano profissional. Esta constatação sublinha a necessidade de perspetivar a aprendizagem como um processo integrado, que mobiliza tanto saberes novos como experiências anteriores.

Com o tempo, esta noção foi sendo considerada redutora, uma vez que a educação permanente se confinou sobretudo ao período pós-escolar dos adultos, com uma lógica fortemente escolarizada. Como refere Canário (2000), tal deriva conduziu à transformação do planeta numa "gigantesca sala de aula" (p. 31), esvaziando o verdadeiro potencial emancipador da educação permanente e desviando-a dos seus propósitos iniciais.

Neste contexto, emergiu o conceito de aprendizagem ao longo da vida, entendido como resposta àquela limitação e como uma visão mais abrangente e integrada da educação. Esta conceção reconhece que a aprendizagem não deve estar circunscrita aos primeiros anos de escolaridade nem confinada às instituições formais, mas deve ser entendida como processo contínuo, multiforme e transversal a diferentes etapas e contextos da vida. A UNESCO tem desempenhado um papel central na promoção desta visão, sublinhando, desde a década de 1970, a necessidade de adaptar a educação às exigências de sociedades em constante mutação (UNESCO, 2015).

A evolução do conceito reflete-se igualmente nas políticas educativas e nas práticas pedagógicas. Inicialmente centradas na educação formal e nos processos de escolarização, as agendas internacionais foram progressivamente alargando a sua ênfase à formação contínua, à aprendizagem não formal e informal, acompanhando as profundas mudanças sociais, tecnológicas e económicas (Canário, 2000). No entanto, importa destacar que esta evolução nem sempre se fez de forma coerente: como sublinha Reginaldo Sitoe (2006), as políticas de aprendizagem ao longo da vida nem sempre se traduziram em práticas que respeitassem a filosofia original do conceito, tendendo muitas vezes a privilegiar metas imediatas ligadas ao emprego e à empregabilidade, em detrimento de objetivos mais abrangentes de emancipação social e cultural.

Esta leitura crítica é partilhada por diversos autores. Licínio Lima (2017) denuncia a apropriação do discurso da aprendizagem ao longo da vida por lógicas utilitaristas e economicistas, que reduzem a educação à sua funcionalidade no mercado de trabalho. Nesta linha, Ferreira e Flores (2012) alertam para a hegemonia de uma visão tecnocrática da aprendizagem, que privilegia a lógica da empregabilidade e obscurece a sua dimensão crítica, cidadã e emancipadora.

Face a estas críticas, torna-se fundamental recuperar uma conceção mais ampla e humanista da aprendizagem ao longo da vida. O Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenado por Jacques Delors (1996), constitui um marco paradigmático ao propor os quatro pilares da educação — aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser — como fundamentos de uma visão holística e integral da aprendizagem. Nesta mesma linha, Guimarães (2016) sublinha a necessidade de reafirmar a aprendizagem ao longo da vida como um direito humano fundamental, indissociável da cidadania ativa, da inclusão social e da promoção da justiça organizacional e social.

Os benefícios da aprendizagem contínua manifestam-se em múltiplas dimensões. No plano económico, contribui para a adaptabilidade e empregabilidade dos indivíduos face às mudanças do mercado de trabalho. No plano pessoal, está associada ao bem-estar, à autoestima e à realização individual, assim como à saúde mental, através da estimulação cognitiva e do envolvimento em contextos significativos de aprendizagem. No plano social, promove coesão, inclusão e participação cívica, fortalecendo valores democráticos e fomentando ambientes mais equitativos.

Todavia, como defende Lima (2018), importa compreender que a aprendizagem ao longo da vida não pode ser reduzida a uma responsabilidade individual, mas deve ser encarada como um compromisso coletivo, alicerçado em políticas públicas robustas, em contextos institucionais inclusivos

e em práticas pedagógicas democráticas. Só desta forma poderá ser efetivamente transformadora, contribuindo não apenas para a empregabilidade e produtividade, mas também para a emancipação dos sujeitos e para a construção de sociedades mais justas, coesas e democráticas.

2. Evolução e Importância da Formação Profissional

A formação profissional é atualmente reconhecida como um impulsionador crucial na aquisição de conhecimentos e na complementação de aprendizagens anteriores, derivadas de experiências de vida. Este processo resulta no desenvolvimento de competências e comportamentos essenciais para os indivíduos. Assim, a formação profissional é valorizada como um meio de aprendizagem contínua que facilita o aumento das qualificações técnicas e profissionais, promovendo uma melhor inserção no contexto socioprofissional.

Embora não exista uma definição universalmente aceite para formação profissional, diversos conceitos têm sido adaptados às realidades específicas de cada contexto. A Organização Internacional do Trabalho (OIT), na sua recomendação n.º 150 de 1975, define a formação profissional como um processo destinado a identificar e desenvolver as aptidões humanas, com o objetivo de capacitar os indivíduos para uma vida ativa, produtiva e satisfatória. A formação visa, em conjunto com outras formas de educação, aprimorar a capacidade dos indivíduos de compreender e influenciar as condições de trabalho e o ambiente social, tanto de forma individual quanto coletiva (Organização Internacional do Trabalho, 1975). Adicionalmente, a OIT sustenta que a formação profissional em cada país deve responder às necessidades dos adolescentes e adultos ao longo da sua vida, abrangendo todos os setores da economia e níveis de qualificação e responsabilidade profissional. De forma semelhante, a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) em Portugal estipula que a formação profissional, além de complementar a preparação para a vida ativa iniciada no sistema básico, visa uma integração dinâmica no mercado de trabalho através da aquisição de conhecimentos e competências profissionais, de modo a atender às necessidades nacionais de desenvolvimento e à evolução tecnológica (Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986).

O conhecimento, a inovação e a criatividade assumem hoje um papel central no desenvolvimento humano e socioeconómico, sendo amplamente reconhecidos como fatores decisivos nas sociedades contemporâneas. A valorização crescente do capital humano e intelectual impõe a

necessidade de se reforçarem as oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, promovendo a qualificação contínua dos cidadãos. Neste sentido, uma sociedade baseada no conhecimento só poderá aspirar a um crescimento económico sustentável, à competitividade e à coesão social mediante uma melhoria significativa na qualidade e nos níveis de educação e formação da sua população (Comissão Europeia, 2006).

A educação e a formação revelam-se, assim, instrumentos estratégicos para a consecução dos objetivos delineados na Estratégia de Lisboa, que visava posicionar a União Europeia como a economia baseada no conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo, sustentada por um crescimento económico duradouro, mais e melhores empregos e uma coesão social reforçada (Comissão Europeia, 2006).

Em Portugal, a formação em contexto de trabalho constitui não apenas uma boa prática, mas também uma exigência legal. De acordo com o Código do Trabalho (Lei n.º 7/2009, com as alterações subsequentes), as entidades empregadoras têm o dever de garantir formação contínua aos seus trabalhadores, com o intuito de promover a atualização e o aperfeiçoamento das suas competências. Esta obrigação legal é frequentemente apoiada por instrumentos financeiros comunitários, nomeadamente o Fundo Social Europeu Mais (FSE+), atualmente enquadrado no período de programação 2021–2027, que visa apoiar políticas ativas de emprego, inclusão social e educação, e fomentar a aprendizagem ao longo da vida (Comissão Europeia, 2021).

Os programas de formação profissional financiados pela União Europeia têm desempenhado um papel essencial na mitigação do défice de qualificações, no estímulo à inovação e no reforço da coesão social, contribuindo simultaneamente para o desenvolvimento económico sustentável (Cedefop, 2015). A formação em contexto laboral, para além de responder a exigências normativas, potencia o desenvolvimento pessoal e profissional dos trabalhadores, promovendo a competitividade das organizações e reforçando a capacidade de adaptação das economias às transformações tecnológicas e sociais.

Neste enquadramento, importa ainda destacar a perspetiva crítica de Rui Canário (2000), que defende que a formação profissional não deve ser entendida apenas como uma etapa inicial, mas sim como parte integrante de um percurso de educação permanente, no qual se esbatem as fronteiras entre formação inicial e contínua. O autor sublinha igualmente que a relação entre formação e trabalho, outrora marcada pela previsibilidade, é hoje caracterizada pela incerteza, fruto da mobilidade profissional, da rápida obsolescência dos saberes e das transformações organizacionais. Esta visão

reforça a necessidade de conceber a formação como um processo dinâmico, orientado para o desenvolvimento da capacidade de aprender ao longo da vida e de se adaptar a contextos em constante mutação.

Além disso, a formação profissional não constitui um conceito neutro, mas sim uma construção histórica sujeita a diferentes usos e finalidades. Como sublinha Canário (2000), a genealogia da formação profissional revela uma forte ligação às necessidades económicas e produtivas, muitas vezes em detrimento de uma visão mais ampla e emancipadora da educação de adultos. Tal perspetiva crítica ajuda a compreender que as políticas e programas atuais, ainda que promovam a empregabilidade e a coesão social, devem também ser analisados à luz das tensões entre lógicas instrumentais e lógicas educativas mais integradoras e humanistas.

Mais recentemente, a União Europeia tem aprofundado o seu compromisso com a qualificação dos adultos, através da adoção de instrumentos como a Nova Agenda Europeia para a Aprendizagem de Adultos (2021–2030), aprovada pelo Conselho da União Europeia em 2021. Esta agenda estabelece cinco prioridades estratégicas: a melhoria da governação na área da educação de adultos, o aumento da participação nas atividades de aprendizagem, a garantia de acessibilidade e flexibilidade dos percursos formativos, o reforço da qualidade, equidade e inclusão, e o apoio às transições digital e ecológica (Conselho da União Europeia, 2021). Complementarmente, iniciativas como o Plano de Ação para a Educação Digital 2021–2027 visam consolidar a aprendizagem digital em todos os níveis de ensino e formação, promovendo competências digitais fundamentais para a cidadania e o trabalho na sociedade contemporânea (Comissão Europeia, 2020).

Estas políticas integram-se numa abordagem estruturada para assegurar que, até 2025, pelo menos 47% dos adultos participem em atividades de aprendizagem ao longo da vida, meta que se pretende elevar para 60% até 2030 (Comissão Europeia, 2020). A concretização destes objetivos depende da criação de sistemas de educação e formação inclusivos e de qualidade, capazes de responder às exigências de empregabilidade e participação social, contribuindo para uma cidadania ativa, crítica e democrática.

As baixas qualificações dos trabalhadores e as cada vez maiores exigências de qualificação para aceder à maioria dos empregos impõem medidas e políticas ativas de educação e formação de adultos. Demograficamente, as mudanças enfrentadas terão impactos significativos na economia e na sociedade. O envelhecimento da população, a necessidade de integração dos imigrantes, a participação dos jovens no mercado de trabalho e o prolongamento da permanência dos mais velhos

no emprego recomendam medidas para combater o abandono escolar precoce, melhorar as competências e qualificações dos trabalhadores e explorar as potencialidades da educação ao longo da vida. A difícil tarefa de combate à pobreza e à exclusão social encontra um aliado perfeito na educação de adultos, que pode contribuir decisivamente para travar a marginalização dos excluídos por baixas qualificações ou pelo desemprego, permitindo-lhes uma nova oportunidade de integração social e profissional plena.

O investimento na educação e formação de todos traz diversas vantagens ao nível da empregabilidade, produtividade e qualidade dos empregos. Igualmente importantes são os benefícios que podem advir para a participação cívica dos cidadãos, para o bem-estar, autoestima e realização das pessoas. De acordo com a Comissão Europeia (2006), a participação em atividades estruturadas de aprendizagem ao longo da vida, que proporcionam uma segunda oportunidade aos que chegam à idade adulta sem qualificação e que faz com que desenvolvam novas competências e envolvimento em atividades cívicas, promove o desenvolvimento pessoal e a melhoria do bem-estar dos cidadãos em geral (Comissão Europeia, 2006). Esses desafios têm sido enfrentados com a implementação de políticas públicas inovadoras, com foco na formação profissional contínua. O conceito de aprendizagem ao longo da vida é cada vez mais associado à formação profissional, integrando a ideia de desenvolvimento de competências e competências sociais (muito alinhado ao conceito de Ubuntu – abordado em tópicos seguintes) que foca na interdependência e na colaboração dentro das organizações e da sociedade, formando cidadãos e trabalhadores mais completos e preparados para o mercado de trabalho e para uma melhor convivência na sociedade.

A relevância das questões abordadas justifica a atenção e o espaço que estas matérias vieram a ocupar no Debate Nacional sobre Educação, particularmente na Área 4 – *Aprendizagem ao Longo da Vida e os Desafios do Emprego*, coordenada por Bártolo Paiva Campos e Paula Santos, onde se discutiram as implicações das mudanças sociais e económicas na redefinição das políticas públicas de educação e formação (Ministério da Educação, 1988). Este debate, através de iniciativas de cidadãos e instituições em vários pontos do país e audições de especialistas, gerou um corpo documental relevante, contribuindo para o estudo e a investigação, assim como para a fundamentação das políticas públicas neste domínio. A publicação deste documento visa dar voz à pluralidade de pontos de vista, à diversidade de opiniões e a um conjunto de sugestões e propostas para aumentar e melhorar a Aprendizagem ao Longo da Vida em Portugal, alinhando-se com os esforços para recuperar o atraso nas qualificações dos portugueses em comparação com os cidadãos dos restantes países europeus. A implementação do Programa Novas Oportunidades e a criação da Agência Nacional para a Qualificação

são partes integrantes dessa estratégia, demonstrando um esforço significativo para promover a educação e formação contínua no país (Comissão Europeia, 2006).

Em síntese, a formação profissional deve ser entendida como um processo dinâmico e multifacetado, que articula dimensões económicas, sociais e culturais. Embora historicamente tenha estado fortemente ligada às exigências produtivas, importa recuperar, como sublinham Canário (2000) e Lima (2018), uma visão crítica e emancipadora que vá além da lógica instrumental. A formação não pode, assim, limitar-se a responder às necessidades imediatas do mercado de trabalho, mas deve também contribuir para o desenvolvimento integral dos indivíduos, para a promoção da cidadania ativa e para a construção de sociedades mais justas e inclusivas.

3. Relação entre Trabalho e Formação

A articulação entre trabalho e formação constitui uma problemática central na sociologia das organizações, sendo objeto de debate académico e político. Como refere Torres (2008), a formação em contexto laboral tem sido frequentemente concebida como instrumento técnico de gestão, ao serviço da eficiência e da competitividade, mas importa reconhecer também a sua dimensão cultural e identitária, que se relaciona com os modos de socialização e com as dinâmicas próprias dos contextos organizacionais. Nesta perspetiva, trabalho e formação não podem ser analisados de forma dissociada, pois os processos formativos refletem, reforçam e, em alguns casos, transformam as culturas organizacionais.

Por sua vez, Torres e Palhares (2008) sublinham a relevância das aprendizagens não-escolares — formais, não formais e informais — que se produzem no quotidiano do trabalho. Os autores destacam que essas aprendizagens são fundamentais para a construção de identidades profissionais e organizacionais, mostrando que a formação transcende os momentos formais e se enraíza nas interações sociais, culturais e simbólicas.

Deste modo, a compreensão da relação entre trabalho e formação implica reconhecer a importância das dimensões simbólicas e culturais dos contextos organizacionais, assim como os efeitos que produzem na definição das políticas de desenvolvimento de competências, de socialização e de gestão de talentos.

3.1. O Papel da Formação no Desenvolvimento e Gestão de Talentos

A formação, enquanto ferramenta estratégica, tem-se revelado um dos principais instrumentos para a gestão de talentos nas organizações contemporâneas. No contexto atual, em que o desenvolvimento e a retenção de talentos são cruciais para a competitividade das empresas, a formação assume um papel fundamental não apenas no aprimoramento das competências dos trabalhadores, mas também na criação de um ambiente organizacional que favoreça o crescimento mútuo. A formação torna-se, portanto, uma estratégia-chave para garantir a adaptação das empresas às mudanças rápidas do mercado e para a construção de uma cultura organizacional de alto desempenho.

A gestão de talentos, conforme delineado por Cohn, Khurana e Reeves (2005), envolve um conjunto de práticas que visam identificar, atrair, desenvolver e reter os melhores profissionais, sendo a formação uma das estratégias centrais nesse processo. Através de programas de formação, as organizações podem promover o crescimento contínuo dos seus colaboradores, assegurando que estes se mantenham atualizados e preparados para enfrentar os desafios do mercado em constante mudança. Esta inter-relação entre formação e gestão de talentos é uma peça fundamental para a criação de um ciclo virtuoso, onde a capacitação não é vista apenas como uma melhoria individual, mas como uma contribuição direta para o sucesso organizacional a longo prazo.

Noe (2017) sublinha que a formação, quando bem implementada, não só melhora o desempenho individual, mas também contribui para a criação de uma cultura organizacional de aprendizagem, onde a evolução contínua dos trabalhadores é vista como uma prioridade. A capacidade de uma organização oferecer programas de formação relevantes e de alta qualidade tem uma influência direta na satisfação e no compromisso dos seus trabalhadores. Este investimento no seu desenvolvimento pessoal e profissional é frequentemente interpretado como um sinal de valorização por parte da organização, o que, por sua vez, contribui para uma maior lealdade e motivação. Quando os colaboradores sentem que a organização investe no seu crescimento, isso fortalece o vínculo entre ambas as partes, promovendo a retenção a longo prazo (Collings & Mellahi, 2009). Além disso, a formação contínua facilita a adaptação das pessoas às mudanças tecnológicas e às novas exigências do mercado de trabalho, ajudando a organização a manter-se competitiva e a responder com flexibilidade às constantes transformações do ambiente empresarial.

Neste enquadramento, importa referir o contributo de Le Boterf (2005), um dos principais autores no domínio da gestão por competências. O autor defende que o desenvolvimento profissional não deve ser reduzido à simples aquisição de conhecimentos técnicos ou operacionais, propondo uma visão integrada da competência, sustentada em três pilares fundamentais: o saber (conhecimentos), o saber-fazer (habilidades práticas) e o saber-ser (atitudes e comportamentos). Esta perspetiva permite compreender a competência como uma construção dinâmica e contextual, que envolve a mobilização de recursos cognitivos, operacionais e relacionais em situações reais de trabalho. Assim, a formação eficaz deve ser desenhada com base numa abordagem que vá além da transmissão de conteúdos, promovendo também a autonomia, a responsabilidade, a ética e a adaptação à cultura da organização.

A articulação entre estes três domínios é essencial para uma verdadeira capacitação dos trabalhadores e para o fortalecimento da cultura organizacional. Através de programas que integrem estas dimensões, é possível promover não só o desempenho técnico, mas também o crescimento pessoal e o alinhamento com os valores e objetivos estratégicos da organização. Este modelo revela-se particularmente relevante quando se pensa em estruturas de formação mais robustas, como as academias corporativas, que visam precisamente criar ambientes de aprendizagem contínua alinhados com os desafios reais da prática profissional.

Outro aspeto crucial da formação é o seu impacto na cultura organizacional. As organizações que incentivam a aprendizagem e o desenvolvimento contínuo tendem a ser mais ágeis e adaptáveis, uma vez que os seus trabalhadores estão mais preparados para lidar com os desafios do mercado e com as mudanças nas necessidades da organização. A construção de uma cultura organizacional forte, baseada na aprendizagem e na valorização das pessoas, pode ser, assim, um fator decisivo para o sucesso a longo prazo da empresa (Al Ariss, Cascio & Paauwe, 2014).

Apesar dos benefícios evidentes, a implementação de programas de formação eficazes não está isenta de desafios. A falta de tempo, os recursos limitados e a resistência por parte dos próprios colaboradores são obstáculos frequentemente encontrados pelas organizações. A estes fatores soma-se a complexidade da avaliação de impacto da formação — sobretudo quando se pretende medir efeitos não imediatos, como mudanças comportamentais ou aumento do compromisso organizacional. Ainda assim, como apontam Cohn et al. (2005), as organizações que conseguem superar essas dificuldades e implementar práticas de formação consistentes e alinhadas com as suas estratégias de gestão de talento, observam melhorias significativas não apenas no desempenho, mas também na motivação, na retenção e no sentido de pertença dos seus colaboradores.

Por outro lado, a literatura recente tem destacado a importância de a formação ser alinhada às necessidades reais do posto de trabalho, enfatizando a personalização dos conteúdos formativos para garantir maior eficácia. Nesse sentido, o modelo de "just-in-time learning" (Bersin, 2004) defende a formação como um recurso acessível, contextualizado e com impacto imediato na produtividade e eficiência. Esta abordagem propõe que o conhecimento seja disponibilizado no momento em que é necessário, facilitando a aplicação prática e rápida dos conteúdos adquiridos. O just-in-time learning contribui para a agilidade das organizações ao proporcionar uma aprendizagem direcionada às demandas concretas do trabalho, promovendo um desenvolvimento contínuo dos colaboradores que está diretamente ligado às suas funções e desafios diários.

Desta forma, a formação deve ser entendida não como uma despesa, mas como um investimento estratégico, com benefícios tangíveis e intangíveis. A sua relevância é tanto maior quanto mais conseguir alinhar-se com os princípios da gestão por competências, promovendo o desenvolvimento holístico dos trabalhadores e contribuindo diretamente para o fortalecimento da cultura e da performance organizacional.

3.2. Desenvolvimento Pessoal e Profissional

Nas últimas décadas, as relações entre trabalho e formação passaram por profundas mudanças devido ao surgimento das novas tecnologias, refletindo-se até aos dias de hoje. No centro da crise cognitiva que caracteriza a relação entre trabalho e formação, estão dois aspetos focados no ato de pensar: os espaços, tempos e experiências da formação e os espaços, tempos e experiências de trabalho (Correia, 2008, p. 61).

As conexões entre trabalho e formação foram definidas através das relações de interioridade e exterioridade. Conforme Correia (2008, p. 63), "os sistemas de formação eram simultaneamente interiores e exteriores aos sistemas de trabalho, sendo a sua articulação funcional assegurada no respeito pela autonomia de funcionamento de cada um dos sistemas". Esta relação evidencia dois processos estruturantes: as determinantes cognitivas dos saberes a aplicar e as componentes pedagógicas que sustentam o sistema de formação, e os determinantes instrumentais que se relacionam com os sistemas de trabalho. Segundo o mesmo autor, "admitia-se, com efeito, que as relações do sujeito com o contexto experiencial seriam relações de exterioridade, isto é, o sujeito é

encarado como sendo sempre um produto da sua experiência e nunca um produtor de experiências" (Correia, 2008, p. 63).

Correia (2008) também destaca que os sistemas de formação são moldados por programas baseados em experiências e adaptados à ótica dos formadores e aos seus instrumentos de trabalho. Em contraste, os sistemas de trabalho dependem da qualidade dos recursos humanos, materiais e da racionalidade instrumental. A crise dos anos setenta afetou apenas os aspetos socioinstitucionais, reforçando a subordinação das relações entre formação e trabalho, assim como o desenvolvimento cognitivo e a racionalidade instrumental.

As relações entre formação e trabalho foram redefinidas com a flexibilização e as mudanças trazidas pelas novas tecnologias, onde o trabalho começou a ser definido pelas suas componentes técnicas e a flexibilização fragilizou o vínculo laboral, transformando a formação num espaço de gestão que fragmenta identidades e experiências técnicas (Correia, 2008, p. 64). Com a formação, não foi apenas a relação subjetiva que mudou, mas também a relação com a experiência na formação e no trabalho (Correia, 2008, p. 65).

Correia (2008) afirma que a formação adquiriu um novo poder na vida das pessoas, focando-se na evolução tecnológica e, em casos mais extremos, evitando a exclusão social e profissional. A experiência no trabalho, por outro lado, passou a ser vista de forma negativa, pois é através dela que se identificam as carências e necessidades dos indivíduos na formação. Esta experiência foi conceituada à semelhança da experiência científica, onde o sujeito é sempre um produto, e não um produtor, da sua experiência (Correia, 2008, p. 65).

Neste contexto, torna-se relevante o conceito de "profissional reflexivo" desenvolvido por Schön (1983), que entende o profissional como alguém que constrói o seu saber não apenas pela experiência prática, mas também através da formação sistematizada e da reflexão sobre a sua prática. Para Schön, a aprendizagem efetiva ocorre quando o profissional é capaz de refletir criticamente sobre as suas ações e experiências, transformando-as em conhecimento aplicado e adaptado às exigências do seu contexto laboral. Assim, a estruturação de oportunidades formais de aprendizagem, alinhada com a prática, é fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional contínuo, reforçando a importância de um modelo de formação que promova a reflexão e a aprendizagem experiencial.

Nesta linha, Bernardes (2013) sublinha que as políticas e práticas de formação nas grandes empresas não se limitam a modelos utilitaristas ou estratégicos, mas podem assumir uma orientação

voltada para o desenvolvimento pessoal e social dos trabalhadores. Este modelo visa promover o bem-estar, a cidadania e a autonomia crítica, valorizando os trabalhadores como sujeitos ativos, dotados de saberes e experiências. Além disso, a autora evidencia que muitas iniciativas de desenvolvimento ocorrem em contextos não formais e informais, como atividades culturais, de voluntariado ou de promoção da saúde, que apesar de frequentemente invisíveis enquanto "formação", têm elevado potencial formativo e contribuem significativamente para o crescimento humano e profissional. Esta perspetiva alarga a compreensão da formação, ao integrar dimensões de emancipação pessoal e social que transcendem a lógica estritamente produtivista (Bernardes, 2011).

Para explicar as três tendências centrais dos anos 80, Correia (2008) cita Dubar (1990), que caracteriza estas tendências como inovadoras no campo da formação, com relações de interpelação entre formação e trabalho focando mais na dimensão sociotécnica coletiva do que na técnica individual (Correia, 2008, p. 65). Essas tendências indicam uma nova forma de pensar na organização do trabalho, sugerindo uma harmonização entre formação e trabalho que prioriza a qualificação das organizações e a consistência das suas relações, em vez das qualidades individuais.

Finalmente, a formação deve focar-se mais na experiência do que nas carências, contribuindo para a transformação dos coletivos de trabalho. Segundo Lévi-Strauss, há uma distinção entre os "mapas cognitivos" usados por técnicos especializados e aqueles usados pelos artesãos, onde os primeiros dependem de saberes científicos e tecnológicos, enquanto os segundos se baseiam em recursos e mecanismos adquiridos ao longo do tempo (Correia, 2008, pp. 68-69). Este conflito reflete a divergência entre a conceção da formação como qualificação da experiência científica e a conceção dialógica que valoriza a reorganização dos saberes experienciais e a partilha de experiências (Correia, 2008, p. 69).

3.3. Desenvolvimento Organizacional

A formação profissional pode ser entendida como uma experiência de aprendizagem estruturada, destinada a promover alterações duradouras nos conhecimentos, atitudes ou competências de um indivíduo, que são essenciais para um bom desempenho nas suas funções (Campbell, Dunnette, Lawler & Weick, 1970; Campbell & Kuncel, 2001). Assim, a formação tem um

duplo propósito: promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos indivíduos e, ao mesmo tempo, contribuir para a melhoria do desempenho organizacional.

O desenvolvimento organizacional está intrinsecamente ligado à capacidade de uma organização promover o crescimento e o aperfeiçoamento contínuo dos seus trabalhadores, bem como em ser impulsionada por eles (Dutra, 2001). As pessoas representam o maior ativo das organizações, abrangendo desde os trabalhadores da linha da frente até aos executivos de topo. São essas pessoas que determinam o sucesso de uma organização (Chiavenato, 2010). De modo geral, as empresas estão cada vez mais conscientes da necessidade de estimular e apoiar o desenvolvimento contínuo dos seus trabalhadores para manter as suas vantagens competitivas (Dutra, 2001). Segundo Pacheco, J. A. (2009), o desenvolvimento de pessoas vai além do simples "treinamento", abrangendo o autodesenvolvimento, um processo intrínseco a cada indivíduo.

Milkovich e Boudreau (1999) descrevem o desenvolvimento como um processo de longo prazo que melhora as capacidades e a motivação das pessoas, tornando-as valiosas para a organização. Nesse contexto, o desenvolvimento inclui o treinamento, a gestão de carreiras e outras experiências. Pacheco, J. A. (2009) consideram o desenvolvimento como uma trajetória de crescimento com vários estágios. Assim, sempre que um indivíduo completa um estágio, está pronto para iniciar um novo desafio, contribuindo para o seu desenvolvimento pessoal. Características individuais, como a experiência, a perceção e a capacidade de autodesenvolvimento, são cruciais para alcançar os resultados desejados. Pacheco, J. A. (2009) concluem que o desenvolvimento será mais eficaz e vantajoso se o colaborador estiver a desempenhar uma função de que goste e para a qual tenha aptidão.

Neste contexto, começa a emergir nas organizações contemporâneas o conceito de "excelência" como orientação estratégica e cultural. No domínio organizacional, a excelência não deve ser reduzida a uma noção vaga de desempenho elevado, mas sim entendida enquanto compromisso com a qualidade, com o desenvolvimento contínuo e com a coerência entre os objetivos individuais e organizacionais (Harvey & Green, 1993; Oakland, 2014).

A construção de uma cultura de excelência implica criar ambientes de aprendizagem robustos, sistemas de reconhecimento e percursos de desenvolvimento que combinem competências técnicas com competências relacionais e éticas (Tardif, 2002; Le Boterf, 2005). Como afirmam Peters e Waterman (1982), organizações excelentes são aquelas que valorizam simultaneamente a inovação, a orientação para o cliente e o desenvolvimento das pessoas.

Contudo, a excelência é também um conceito cultural e relativo, sujeito a interpretações diferentes consoante os contextos organizacionais e os critérios utilizados para medi-la (Harvey & Green, 1993). Por isso, é importante problematizar a forma como as organizações definem e promovem a excelência, evitando modelos normativos e homogéneos que não considerem a diversidade de experiências, funções e expectativas.

Nesta linha crítica, Wittmann, Wittmann e Fontoura (2024) argumentam que o modelo tradicional de Desenvolvimento Organizacional (DO), ancorado numa visão positivista e instrumental, revela-se insuficiente para lidar com a complexidade contemporânea. Defendem, assim, o Desenvolvimento Organizacional Multidimensional (DOM), que adota uma perspetiva sistémica, interdisciplinar e crítica. O DOM rompe com a lógica unidimensional centrada apenas na eficiência e no produtivismo, integrando dimensões sociais, culturais, ambientais e relacionais no processo de mudança organizacional. Ao valorizar múltiplas dimensões, o DOM promove uma abordagem holística e emancipatória, na qual o desenvolvimento organizacional não se limita à produtividade, mas contempla igualmente o bem-estar dos trabalhadores, a responsabilidade social e a sustentabilidade (Wittmann, Wittmann & Fontoura, 2024).

Desta forma, o desenvolvimento organizacional contemporâneo deve ser compreendido como um processo que transcende a mera adaptação funcional, assumindo-se como prática crítica e transformadora. O DOM oferece, assim, um quadro concetual mais consistente para enfrentar os desafios das organizações modernas, assegurando resiliência, inovação e capacidade de resposta a contextos em permanente mudança.

3.4. Efeitos da Formação no Comportamento Organizacional

Como se tem vindo a constatar, a formação tem um impacto significativo na dinâmica e nos comportamentos dentro das organizações, não só ao melhorar o desempenho dos trabalhadores, mas também ao afetar a sua motivação e a redução da rotatividade. A literatura aponta que, quando as organizações implementam programas de formação bem estruturados, os trabalhadores não apenas se tornam mais competentes nas suas funções, mas também desenvolvem um sentido de pertença e compromisso com a empresa. Por exemplo, Pfeffer (1994) argumenta que a formação contínua pode

ser uma das principais fontes de vantagem competitiva, uma vez que contribui para a melhoria da capacidade individual e coletiva dentro da organização.

O impacto da formação na motivação dos colaboradores também é destacado por diversos autores, nomeadamente por Cascio (2006) que sugere que a formação contribui para aumentar a satisfação no trabalho e o comprometimento organizacional, pois os mesmos percebem que a organização investe no seu desenvolvimento profissional. Este tipo de compromisso, de acordo com Meyer e Allen (1991), fortalece a ligação emocional entre os colaboradores e a organização, o que resulta numa maior motivação e empenho nas tarefas diárias. A motivação, portanto, não é apenas um resultado do desempenho melhorado, mas também de um ambiente em que os colaboradores se sentem valorizados pela organização.

Adicionalmente, a perceção de justiça organizacional revela-se um fator determinante para a eficácia dos programas de formação e para o comportamento dos colaboradores. Segundo Argyris (1991), a justiça organizacional envolve a perceção de tratamento equitativo, transparência e reconhecimento justo dos esforços e competências dos trabalhadores, aspetos que influenciam diretamente o seu envolvimento e satisfação face às oportunidades formativas. Quando os colaboradores percebem que os processos de seleção, avaliação e reconhecimento na formação são justos, demonstram maior compromisso e motivação, fortalecendo a sua ligação emocional à organização. Por outro lado, a ausência dessa perceção pode gerar desconfiança, desmotivação e resistência à aprendizagem. Assim, incorporar princípios de justiça organizacional na gestão da formação é crucial para promover um ambiente ético, inclusivo e capaz de sustentar o desenvolvimento contínuo dos talentos.

Além disso, a formação contínua tem um papel crucial na redução da rotatividade. De acordo com Arthur et al. (2003), a formação pode ajudar a reter talentos, uma vez que os colaboradores que percebem oportunidades de crescimento dentro da organização estão mais propensos a permanecer nela. A formação, nesse contexto, atua como uma estratégia de retenção, oferecendo aos colaboradores um caminho claro para o seu desenvolvimento e ascensão dentro da empresa.

Dessa forma, a formação tem um impacto profundo nas dinâmicas organizacionais, melhorando o desempenho, motivando os colaboradores e ajudando a reduzir a rotatividade. Esses efeitos são fundamentais para o sucesso e a estabilidade organizacional a longo prazo, o que demonstra que o investimento em formação deve ser visto como uma prioridade estratégica para as empresas.

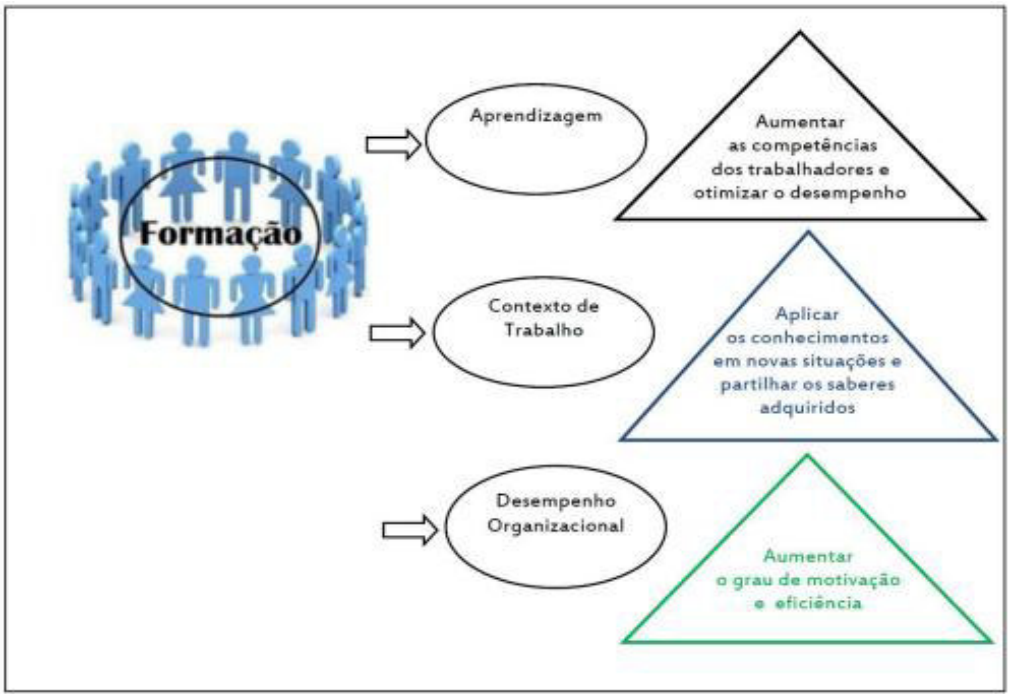


Figura 5: Propósitos da Formação

Fonte: Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I. P. (2023).

3.5. Interconexão entre Formação, Cultura Organizacional e Desenvolvimento Sustentável

A interconexão entre formação, cultura organizacional e desenvolvimento sustentável é fundamental para a criação de organizações resilientes e responsáveis no contexto atual. A formação, enquanto elemento estratégico, não só capacita os colaboradores nas suas competências técnicas, mas também desempenha um papel essencial na promoção de uma cultura organizacional voltada para a sustentabilidade e na promoção da inovação e da adaptabilidade, pilares indispensáveis para o desenvolvimento sustentável das organizações.

A formação é então um motor fundamental para o desenvolvimento organizacional sustentável. Quando bem estruturada, proporciona aos colaboradores os conhecimentos necessários para adotar práticas empresariais que respeitem o equilíbrio ambiental, social e económico. Para além da formação técnica, é crucial que esta aborde também aspetos como ética, responsabilidade social e sustentabilidade, assegurando que as pessoas não apenas adquiram competências, mas também desenvolvam uma mentalidade alinhada com os valores da sustentabilidade.

Por outro lado, a cultura organizacional desempenha um papel preponderante na consolidação dos princípios de sustentabilidade dentro das empresas. A cultura organizacional é composta por um conjunto de valores, normas e práticas que orientam o comportamento dos trabalhadores, e esta orientação para a sustentabilidade pode ser um fator determinante na forma como as organizações abordam os desafios ambientais e sociais. A formação é um dos meios mais eficazes de promover uma cultura organizacional voltada para a sustentabilidade, uma vez que ao educar e sensibilizar as pessoas para as questões ambientais e sociais, contribui-se para a internalização destes valores no comportamento quotidiano. De acordo com Schein (2010), a cultura organizacional só muda de forma eficaz quando existe um compromisso coletivo com os novos valores, algo que pode ser facilitado pela formação contínua e pelo reforço das melhores práticas ao longo do tempo.

Neste enquadramento, a responsabilidade social corporativa assume um papel de destaque, funcionando como elo entre a formação, a cultura organizacional e o desenvolvimento sustentável. Kraemer (2005) defende que a responsabilidade social corporativa deve ser entendida como uma estratégia integrada, que alia os objetivos económicos à promoção do bem-estar social e à preservação ambiental, em linha com a lógica do triple bottom line. Assim, a formação assume um papel central na difusão destes princípios, ao capacitar os colaboradores para práticas éticas, socialmente responsáveis e ambientalmente conscientes. Desta forma, a responsabilidade social corporativa, enraizada na cultura organizacional e disseminada através da formação, contribui para a construção de organizações mais competitivas e simultaneamente comprometidas com a sustentabilidade social e ambiental.

A interligação entre formação e cultura organizacional tem um impacto direto na capacidade das organizações de promoverem inovação e adaptabilidade, dois fatores essenciais para o desenvolvimento sustentável. Num cenário de constante mudança, as organizações precisam de uma força de trabalho capaz de se adaptar rapidamente e de inovar continuamente para responder a novos desafios. Tushman e O'Reilly (1996) afirmam que a inovação e a capacidade de adaptação são cruciais para a competitividade e a sustentabilidade das organizações no longo prazo. Quando as organizações incentivam a formação em áreas como inovação sustentável, novas tecnologias e práticas empresariais responsáveis, fomentam uma cultura organizacional que valoriza e promove a inovação, contribuindo assim para a sua própria sustentabilidade e para o desenvolvimento de soluções inovadoras que beneficiem tanto a organização quanto a sociedade.

Além disso, a formação não só fomenta a inovação dentro da organização, mas também ajuda a construir uma força de trabalho ágil e preparada para lidar com os desafios do futuro. A

adaptabilidade organizacional está diretamente relacionada com a capacidade dos indivíduos de aprender e aplicar novos conhecimentos, e é aqui que a formação se torna um fator determinante. Senge (1990) argumenta que organizações que estimulam a aprendizagem contínua são aquelas que estão mais capazes de se adaptar a mudanças, enfrentar crises e promover um desenvolvimento sustentável. Nesse sentido, a formação é essencial para garantir que as organizações não apenas respondam aos desafios atuais, mas que também se antecipem a eles, através da inovação e da implementação de práticas sustentáveis.

Assim, pode-se concluir que a formação é um pilar fundamental na construção de organizações sustentáveis. A interconexão entre formação, cultura organizacional e desenvolvimento sustentável constitui, portanto, uma estratégia eficaz para que as organizações se tornem mais responsáveis, inovadoras e competitivas num mundo cada vez mais exigente.

3.6. O Papel da Liderança na Promoção de uma Cultura de Formação Contínua

A liderança tem um papel crucial na criação e manutenção de uma cultura organizacional que valorize a aprendizagem e o desenvolvimento contínuo. Schein (2010) defende que os líderes têm a responsabilidade de criar uma cultura que apoie a aprendizagem e a adaptação contínuas, o que envolve a promoção de uma visão que valorize o desenvolvimento profissional dos colaboradores. Para que a formação se torne um valor central, a liderança precisa não apenas incentivar, mas também atuar como modelo dessa prática, mostrando através das suas ações que a aprendizagem é um pilar essencial para o sucesso organizacional.

A liderança, ao promover uma cultura de aprendizagem, ajuda a transformar a formação numa prática contínua, alinhada com as necessidades estratégicas da organização. Segundo Garavan et al. (2015), os líderes que incentivam o desenvolvimento contínuo não só asseguram que os colaboradores adquiram novas competências, mas também garantem que esses conhecimentos sejam aplicados de maneira eficaz no dia a dia da organização. Esse compromisso com a aprendizagem constante contribui para a criação de uma organização ágil, capaz de se adaptar rapidamente às mudanças do mercado e a novos desafios.

Além disso, a liderança deve garantir que os recursos necessários para a formação estejam disponíveis e acessíveis a todos os colaboradores. Storey (2007) destaca que um dos papéis mais

importantes da liderança na promoção de uma cultura de formação é assegurar que haja uma infraestrutura adequada, com programas de formação que atendam às necessidades dos colaboradores em todos os níveis hierárquicos. Isso implica num alinhamento estratégico entre as necessidades individuais de desenvolvimento e as metas organizacionais, algo que os líderes devem facilitar e apoiar.

A criação de uma cultura de aprendizagem contínua também depende da comunicação eficaz por parte da liderança. Kotter (1996) argumenta que os líderes precisam comunicar de forma clara e constante a importância da aprendizagem, assegurando que todos os membros da organização entendam como os programas de formação contribuem para o sucesso coletivo. Os líderes devem também incentivar a participação ativa dos colaboradores nos processos de aprendizagem, criando um ambiente onde a formação seja vista não apenas como uma responsabilidade da organização, mas como uma oportunidade para o crescimento individual.

Neste sentido, Pitombo Leite e Poddis de Aquino (2008) sublinham que a aprendizagem organizacional só se consolida num clima de confiança, em que valores como honestidade, respeito, dignidade e comprometimento são cultivados de forma consistente. O estudo empírico das autoras demonstra que a liderança desempenha um papel essencial como facilitadora de aprendizagem, capaz de criar condições para a descentralização, a comunicação fluída e a superação de resistências internas. A liderança que assume responsabilidade partilhada, promove feedback contínuo e estimula a reflexão crítica contribui decisivamente para transformar rotinas defensivas em oportunidades de aprendizagem coletiva. Assim, o papel da liderança ultrapassa a dimensão instrumental, tornando-se central na promoção de uma cultura de formação contínua e sustentada.

4. Avaliação da Formação

A avaliação da formação pode ser definida como "o processo que possibilita a monitorização sistemática de determinada intervenção formativa, recorrendo para o efeito a padrões de qualidade de referência explícitos ou implícitos, com vista à produção de juízos de valor que suportem a eventual tomada de decisões" (Cardoso, 2003). Uma das questões a considerar na fase de planeamento de um processo avaliativo é entender qual é a finalidade da avaliação. As diferentes abordagens de avaliação

variam consoante os objetivos que estabelecem, assim como as características dos contextos em que são aplicadas.

De acordo com Velada (2007), existe um conjunto de razões que justificam por si só a existência da avaliação da formação, das quais se destacam a possibilidade de determinar em que medida os objetivos da formação foram atingidos; a possibilidade de averiguar a existência de transferência de conhecimentos adquiridos para o local de trabalho; a capacidade de apurar a adequação dos conteúdos aos formandos e organização de um modo geral; a averiguação de custos e benefícios financeiros; entre outros.

O investimento substancial realizado nos últimos anos em atividades de formação tem gerado uma crescente pressão para demonstrar como estas contribuem efetivamente para o desenvolvimento das competências profissionais dos indivíduos e, por conseguinte, para o progresso das organizações (Holton, 1996; Salas e Cannon-Bowers, 2001). Isto porque, alguns indicadores de eficácia organizacional mostram que não basta supor que a simples participação em ações formativas leva necessariamente ao desenvolvimento e à melhoria do desempenho, tanto a nível individual como organizacional. Contudo, e apesar dessa pressão mencionada, nem sempre as metodologias de avaliação usadas são as mais adequadas, apresentando-se frequentemente desarticuladas com todos os passos anteriormente dados no processo da formação. Ainda assim, importa realçar que a aplicação de um único modelo de avaliação em contextos diferentes não é o mais apropriado. A eficácia dos modelos avaliativos depende, principalmente, de considerar as particularidades dos contextos analisados e de garantir que os resultados atendem às necessidades específicas dos utilizadores. Isso significa que quem avalia um determinado aspeto de uma intervenção formativa deve ser capaz de refletir sobre os resultados obtidos e, assim, decidir ou recomendar mudanças que visem a sua melhoria. (Cardoso, 2003).

Segundo Thébaud-Mony e Frigul (2001), destacam-se dois níveis principais na avaliação da formação. O primeiro nível orienta-se para a aplicação de saberes, conhecimentos e competências por parte dos formandos/trabalhadores num contexto específico, resultando em mudanças comportamentais individuais. O segundo nível centra-se na criação de margens de manobra, tanto a nível individual como coletivo, com o objetivo de transformar a realidade através da apropriação de instrumentos que os formandos adquirem ao longo da formação.

4.1. Modelos de Avaliação de Formação

O conceito de eficácia da formação profissional refere-se à alteração de comportamentos, a melhoria de resultados e sobretudo um retorno positivo do investimento (Velada, 2007).

A avaliação da formação tem vindo a ganhar uma relevância significativa nas políticas e práticas de gestão de recursos humanos, uma vez que envolve o processo de medir o sucesso ou insucesso de uma ação formativa. Já existem na literatura diversas abordagens que procuram definir os critérios de sucesso da formação. Contudo, é importante esclarecer que avaliar a formação não implica necessariamente avaliar a sua eficácia. Embora os termos "avaliação da formação" e "eficácia da formação" sejam frequentemente usados como sinónimos, eles representam conceitos distintos. A avaliação da formação refere-se à identificação e mensuração dos resultados esperados de uma ação formativa, enquanto a eficácia da formação está relacionada ao estudo dos fatores que influenciam o processo formativo — tanto individuais como organizacionais — antes, durante e após a conclusão da formação (Alvarez, Salas e Garofano, 2004). Portanto, avaliar a eficácia da formação envolve identificar quais fatores impactaram os resultados obtidos. Assim, é essencial não apenas descrever os critérios de sucesso de uma formação, mas também analisar os fatores que os sustentam.

A avaliação da formação é, como visto anteriormente, um aspeto crucial na gestão de recursos humanos, e, por isso, destaca-se nesta etapa o modelo de Kirkpatrick (1959) como o mais amplamente adotado. Este modelo propõe uma taxonomia de quatro níveis de avaliação: reações, aprendizagem, comportamento (ou transferência) e resultados.

O primeiro nível aborda as reações, que se referem à perceção dos formandos sobre a formação, incluindo o conteúdo, o formador e os materiais utilizados. Embora a avaliação geralmente se concentre na satisfação dos participantes (Kirkpatrick, 1996; Phillips, 1997), é fundamental distinguir entre diferentes tipos de reações, como afetivas, de satisfação e instrumentais (Alliger et al., 1997; Warr, Allan e Birdi, 1999).

O segundo nível diz respeito à aprendizagem, que envolve a aquisição ou melhoria de conhecimentos e competências, bem como a alteração de atitudes (Kirkpatrick, 1996; Russ-Eft e Preskill, 2001). Este nível é frequentemente avaliado através de testes de conhecimento e, com menor frequência, pela análise de modelos mentais (Alliger et al., 1997; Kraiger et al., 1993). A avaliação

ideal deve incluir medições antes e depois da formação, considerando a retenção da aprendizagem a longo prazo (Caetano e Velada, 2004).

O terceiro nível foca-se no comportamento, investigando a aplicação das aprendizagens no ambiente de trabalho (Alliger et al., 1997; Phillips, 1997). A avaliação da transferência deve ser realizada ao longo do tempo, utilizando métodos como autorrelatos e observações diretas do desempenho (Warr et al., 1999). Contudo, muitos estudos dependem de medidas subjetivas, como questionários preenchidos pelos próprios formandos (Brown, 2005; Chiaburu e Tekleab, 2005).

O quarto nível considera os resultados organizacionais, como aumento de vendas, produtividade e satisfação do cliente (Alliger et al., 1997; Kirkpatrick, 1996). Avaliar este nível requer a recolha de dados antes e depois da formação, além da análise das melhorias, isolando outras variáveis que possam ter influenciado os resultados (Phillips, 1997). Apesar de ser crucial para determinar o sucesso da formação, a avaliação deste nível é complexa devido a constrangimentos organizacionais.

Embora a taxonomia de Kirkpatrick ofereça uma base sólida, também enfrenta críticas pela sua simplicidade e pela falta de clareza em alguns critérios (Alliger e Janak, 1989). Os níveis estão interligados, com Kirkpatrick a sugerir que reações positivas levam a aprendizagens, que se traduzem em mudanças de comportamento e, finalmente, em resultados organizacionais. Contudo, muitos estudos concentram-se apenas nos primeiros dois níveis, limitando a capacidade de inferir os efeitos da formação no desempenho profissional (Dionne, 1996). Dado que a mudança de comportamento é um objetivo central da formação, é essencial ampliar o foco para a transferência de aprendizagens para o local de trabalho (Baldwin e Ford, 1988; Montesino, 2002).

Nesse contexto, o modelo de Brinkerhoff (1988), conhecido como Modelo dos Seis Estádios, apresenta-se como uma alternativa à taxonomia de Kirkpatrick. Este modelo expande a análise do impacto da formação, incluindo a fase anterior à formação e um período prolongado após a mesma. Nos dois primeiros estádios, são realizados o levantamento e o diagnóstico das necessidades de formação, bem como a seleção da formação adequada. Esses estádios preparam o terreno para uma avaliação mais aprofundada, que considera a aplicação prática das competências adquiridas.

Os estádios subsequentes correspondem aos níveis da taxonomia de Kirkpatrick, mas com um foco mais vigoroso na retenção da aprendizagem e nos resultados organizacionais menos imediatos. Essa abordagem permite uma análise mais abrangente da eficácia da formação ao longo do tempo,

considerando tanto a satisfação dos formandos quanto a real transferência de conhecimentos e competências para o contexto de trabalho.

Assim, o modelo de Brinkerhoff complementa a estrutura de Kirkpatrick, enfatizando a importância de medir o impacto a longo prazo das ações formativas e a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos (Russ-Eft e Preskill, 2001). Este foco é particularmente relevante, uma vez que a literatura indica que apenas uma pequena parte da aprendizagem é efetivamente aplicada no local de trabalho (Baldwin e Ford, 1988; Montesino, 2002).

Portanto, enquanto Kirkpatrick oferece um quadro claro e sistemático para a avaliação, o modelo de Brinkerhoff expande essa análise, proporcionando uma compreensão mais detalhada sobre como e quando as aprendizagens se traduzem em comportamentos e resultados concretos nas organizações. Apesar de existirem alguns modelos de avaliação da formação, como os acima descritos, muitas vezes, as organizações limitam o processo de formação a questionários padronizados para levantamento de necessidades de formação e avaliação da formação.

4.2. Indicadores de Eficiência e Eficácia da Formação

A eficiência e a eficácia da formação são frequentemente avaliadas através de uma combinação de indicadores qualitativos e quantitativos. No entanto, a escolha dos indicadores adequados depende da natureza dos programas de formação e dos objetivos específicos definidos pela organização (Phillips, 2003).

Os indicadores quantitativos, frequentemente utilizados para medir a eficácia da formação, incluem dados de desempenho, como a melhoria na produtividade, a redução de erros ou a diminuição do tempo necessário para concluir tarefas específicas (Phillips, 2003). Esses indicadores são importantes porque fornecem uma medida tangível do impacto direto da formação sobre os resultados organizacionais.

No entanto, conforme apontado por Phillips (2003), a medição da eficácia da formação deve também incluir indicadores qualitativos, como a satisfação dos participantes e a melhoria na motivação. A aplicação de questionários ou entrevistas pode ser uma forma eficaz de adquirir esses dados qualitativos, permitindo que os gestores da formação compreendam a experiência dos

participantes e as mudanças percebidas no comportamento pós-formação. Além disso, os estudos de caso podem também ser utilizados para observar o impacto da formação em contextos específicos, proporcionando uma análise mais detalhada dos efeitos.

Outro indicador qualitativo relevante é o da própria avaliação do impacto da formação na cultura organizacional. Uma formação eficaz pode promover uma maior colaboração entre as equipas ou melhorar a comunicação entre departamentos. O impacto da formação na mudança cultural é muitas vezes difícil de medir de forma quantitativa, mas pode ser altamente significativo a longo prazo. A eficácia da formação não deve, portanto, ser medida apenas com base em indicadores de curto prazo, mas também pela sua capacidade de gerar mudanças sustentáveis na organização, tais como o desenvolvimento de competências, melhoria na qualidade das relações interpessoais ou aumento no grau de inovação.

Em suma, a avaliação da formação deve ser multidimensional, fazendo uma junção tanto de indicadores quantitativos, como a melhoria no desempenho e na produtividade, quanto qualitativos, como a satisfação dos participantes e a transformação cultural. É possível concluir então que um conjunto equilibrado de indicadores permite uma análise mais precisa do impacto da formação, contribuindo para o aprimoramento contínuo dos programas de desenvolvimento organizacional.

4.3. Retorno sobre Investimento (ROI) em Formação

O Retorno sobre Investimento (ROI) em formação é uma métrica financeira que permite calcular o valor financeiro gerado por um programa de formação em relação ao custo investido. A análise do ROI é essencial para justificar o investimento na formação, especialmente em contextos empresariais cada vez mais orientados para resultados tangíveis e financeiros. De acordo com Phillips (2003), o cálculo do ROI envolve a quantificação dos benefícios gerados pela formação e a comparação com os custos envolvidos. A fórmula básica para calcular o ROI é:

$$ROI = \frac{\text{Ganho obtido - Investimento Inicial}}{\text{Investimento Inicial}} \times 100$$

Figura 6: Fórmula do ROI

Fonte: Voy Agência Digital (2018).

Para calcular o ROI de forma precisa, é necessário primeiro identificar os benefícios financeiros da formação. Estes podem incluir a melhoria da produtividade, a redução de custos operacionais, a diminuição da rotatividade ou o aumento das vendas. O desafio, no entanto, reside em medir esses benefícios de forma clara e objetiva, uma vez que muitos desses resultados são indiretos ou de longo prazo. O impacto da formação pode ser particularmente difícil de isolar quando outros fatores externos também influenciam o desempenho organizacional.

A abordagem mais comum para calcular o ROI de formação é utilizar a técnica de avaliação de "atuação antes e depois", em que o desempenho dos colaboradores é medido antes e após a formação. No entanto, os benefícios da formação não são sempre imediatamente visíveis, o que exige uma avaliação a longo prazo para observar os efeitos reais. Além disso, é importante considerar fatores improváveis como a inflação, os custos de oportunidade e outros fatores externos ao calcular o ROI, para garantir que a análise seja o mais precisa possível.

Outro desafio na avaliação do ROI é atribuir valor financeiro a benefícios intangíveis, como o aumento da motivação dos colaboradores ou a melhoria na cultura organizacional. Para contornar essa dificuldade, alguns autores, como & Kirkpatrick (2006), sugerem a utilização de múltiplas métricas de avaliação, que podem incluir tanto os resultados financeiros, como os ganhos em termos de satisfação e motivação dos colaboradores. Essas métricas permitem uma análise mais holística do retorno da formação, que abrange não apenas os aspetos financeiros, mas também os intangíveis que podem contribuir significativamente para o sucesso da organização a longo prazo.

5. Academia Corporativa

5.1. Conceito e Desafios da Academia Corporativa

A partir da segunda metade do século XX, a Educação Corporativa começou a seguir novas tendências em termos de formação e desenvolvimento de trabalhadores. Meister (1998) identifica cinco forças que impulsionaram esta mudança: a emergência de uma Sociedade do Conhecimento; a flexibilização das organizações, com a necessidade de assumir novos papéis e qualificações que conduziram a uma informalidade nas hierarquias organizacionais; a obsolescência do conhecimento, devido ao avanço constante da ciência e tecnologia; a empregabilidade, que exige uma procura

contínua pelo fortalecimento das qualificações para garantir flexibilidade; e a globalização da educação, que integra uma visão global e perspetivas internacionais na formação empresarial.

Atualmente, sabemos que a competitividade das organizações só é garantida se a gestão do conhecimento for eficaz. A necessidade de encontrar novas formas de incorporar conhecimento nos processos e documentos organizacionais, distribuindo informação e know-how de forma acessível, tem como principal objetivo disseminar o conhecimento e acelerar a aprendizagem (Galagan, 1997). A Educação Corporativa redefine a função de formação e desenvolvimento nas empresas, ao propor um conceito específico para a atualização do conhecimento, especialmente em empresas com um know-how específico (Meister, 1998). Não existe uma definição formalizada de uma Academia Corporativa, apenas princípios básicos que sustentam um modelo que defende uma maior personalização da formação para melhor satisfazer as necessidades educacionais das organizações (Clinton, Merritt, Murray, 2009), assumindo que o conhecimento é o principal recurso da empresa, por ser inimitável.

A Academia Corporativa, como um modelo de Educação Corporativa, visa desenvolver competências críticas através de programas de formação e desenvolvimento alinhados com a estratégia da empresa (Meister, 1998). Os departamentos de formação são responsáveis por criar uma cultura de aprendizagem contínua ao longo da carreira dos trabalhadores, e a criação de uma Academia Corporativa é uma extensão natural desse objetivo. Esses conteúdos serão incorporados nos processos de avaliação de desempenho, proporcionando uma visão contínua da melhoria das competências e do desempenho (Meister, 1998). Com isso, intensifica-se a ênfase nos programas de desenvolvimento, estabelecendo uma visão de longo prazo e um processo contínuo de desenvolvimento. Estes programas evoluíram de um foco exclusivamente técnico para uma abordagem mais comportamental e experiencial.

As Academias Corporativas são estruturas criadas dentro das empresas com o objetivo de responder às necessidades de formação técnica e organizacional, promovendo a construção de um sentido de pertença comum (Allen, 2002). Estas podem surgir na forma de departamentos autónomos de formação, oferecendo cursos que, por vezes, conferem créditos universitários reconhecidos. Em situações mais avançadas, podem abranger programas de formação e desenvolvimento mais abrangentes, culminando na obtenção de um grau académico (Allen, 2007; Prince e Stewart, 2002).

Um dos principais motivos que leva as empresas a criarem Academias Corporativas baseia-se na necessidade de preservar e garantir a transmissão do know-how específico da empresa, frequentemente de natureza tácita. Para além disso, as Academias Corporativas facilitam a criação e o

fortalecimento de uma cultura corporativa única, o que se revela vantajoso por duas razões. Em primeiro lugar, num contexto de intensas aquisições e fusões, como o que se vive atualmente, a estabilização de uma cultura comum ajuda a lidar com os processos de reorganização das empresas. E, em segundo lugar, o conhecimento detido pelos recursos humanos, que é um ativo central mas frequentemente móvel, exige a criação de mecanismos que incentivem a lealdade entre os colaboradores, que são os portadores desse conhecimento, e a empresa que investe nesse mesmo conhecimento (Poma, Shawwa & Rau, 2021).

Um dos principais desafios das Academias Corporativas que deve ser tomado em conta prende-se ao facto de que as pessoas, ao contrário das máquinas, são móveis. O grande investimento em formação faz com que as pessoas que beneficiaram das mesmas se tornem mais atraentes no mercado e um foco para as empresas concorrentes ou até de outros setores (Hirschman, 1970). Se a empresa fez um investimento significativo em formação para um dos seus colaboradores, por um lado, é mais vantajoso reter esse colaborador; por outro lado, dificilmente poderá competir com as ofertas salariais das empresas concorrentes, que, não tendo incorrido nos custos de formação, conseguem oferecer salários mais altos. As empresas enfrentam, portanto, um dilema (Hirschman, 1970). De acordo com Hirschman (1970), uma das soluções para o problema das opções de desvinculação à organização é o fator da lealdade. Se os recursos humanos estão profundamente leais à empresa onde trabalham, então não recorrerão à opção de saída, mesmo que o salário oferecido seja mais alto. Nessas condições, o investimento específico nos recursos humanos é, sem dúvida, rentável para a empresa.

A vantagem de uma Academia Corporativa cresce à medida que ela se torna mais articulada, estruturada e quando a empresa se torna um poderoso recurso de formação, mas ao mesmo tempo um instrumento de adesão que ajuda a reforçar e solidificar a lealdade em relação à mesma (Poma, Shawwa & Rau, 2021). A adesão criada pela Academia Corporativa desempenha também outra função, nomeadamente, preservar a base de conhecimento tácito inerente a cada trabalhador qualificado. Através da Academia Corporativa, há uma partilha de conhecimento que, através de sobreposições, se solda no grupo, tornando-se parcialmente codificado. Ao agir dessa forma, quando um trabalhador deixa a empresa ou até se reforma, por exemplo, uma parte significativa do seu conhecimento tácito permanece na empresa (Poma, Shawwa & Rau, 2021). Assim, uma empresa deve codificar e partilhar o conhecimento prévio, proporcionando aos seus recursos humanos novas competências, além de adquirir novas habilidades, externamente, através de novas contratações. Esse substancial

investimento em formação deve ser desenvolvido e protegido da hipótese de saída. A Academia Corporativa surge como um instrumento altamente eficiente para alcançar ambos os objetivos.

Importa sublinhar que o impacto das academias corporativas vai além da simples transmissão de conteúdos técnicos. Elas representam um instrumento estratégico de alinhamento entre os objetivos formativos e os objetivos globais da organização. Neste sentido, a formação deve ser encarada como uma ferramenta de transformação organizacional, devendo responder às necessidades específicas da organização e contribuir para a sua estratégia de competitividade, inovação e sustentabilidade.

Ao estruturar uma academia corporativa de forma coerente com o planeamento estratégico, a organização assegura que os investimentos em formação não são apenas reativos, mas parte integrante de uma visão sistémica e antecipatória do desenvolvimento organizacional. Este alinhamento permite reforçar as competências críticas, promover a mobilidade interna e construir trajetórias profissionais mais alinhadas com os objetivos institucionais.

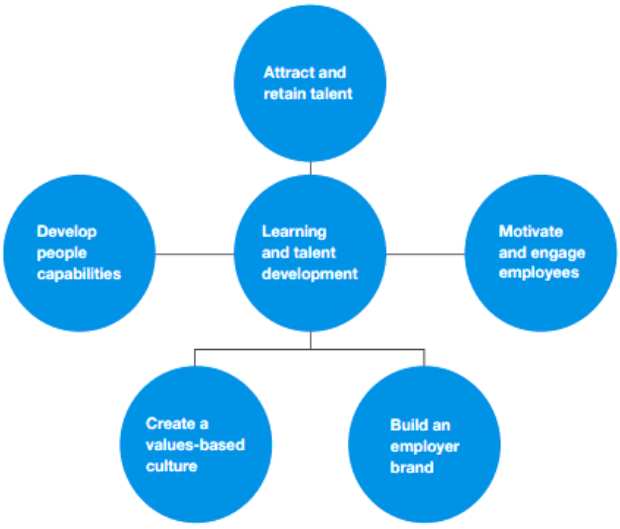


Figura 7: Efeitos da Academia Corporativa

Fonte: Adaptado de van Dam (2008), citado em McKinsey & Company (2019).

5.2. Estratégias e Desafios de Implementação

Através da literatura existente sobre a temática, é possível perceber que a implementação de uma academia corporativa nas organizações pode ser um desafio complexo, uma vez que podem surgir ao longo do processo vários obstáculos.

Um dos principais desafios enfrentados pelas organizações é a resistência à mudança. De acordo com Kotter (1996), um dos maiores obstáculos à implementação bem-sucedida de qualquer iniciativa de transformação organizacional, incluindo academias corporativas, é a resistência dos colaboradores. A mudança nas práticas de aprendizagem e o investimento em novos modelos educacionais podem ser vistos como uma ameaça por parte dos colaboradores, especialmente se houver uma falta de clareza sobre os benefícios desses novos programas. Para superar essa resistência, é essencial que a liderança da organização promova uma comunicação eficaz e envolva os colaboradores desde o início do processo de implementação. O papel dos líderes assume assim grande importância como meio transmissor do propósito da academia, reforçando a contribuição da mesma para o desenvolvimento profissional dos trabalhadores e para a evolução da organização como um todo.

Outro desafio importante na implementação de academias corporativas é a adaptação dos programas de formação às necessidades e à cultura organizacional. Garavan et al. (2015) destacam que a formação deve ser projetada de forma alinhada com os objetivos estratégicos da organização, o que requer uma análise constante das competências e habilidades requeridas no mercado. Além disso, a implementação de uma academia corporativa exige um grande investimento em tecnologia e recursos humanos. A integração dessas plataformas pode ser um desafio, especialmente se a organização não estiver preparada para adotar novas tecnologias ou se os colaboradores não estiverem familiarizados com essas ferramentas (Bersin, 2004).

A avaliação contínua do impacto da academia corporativa também é um desafio que deve ser abordado. A medição do retorno sobre o investimento (ROI) de programas de formação é complexa e deve considerar tanto os benefícios tangíveis, como a melhoria do desempenho e aumento da produtividade, quanto os benefícios intangíveis, como a melhoria na motivação e o fortalecimento da cultura organizacional (Phillips, 2003). Este aspeto articula-se com a personalização da formação, que é uma estratégia importante para garantir que a academia corporativa seja eficaz. De acordo com Noe

(2017), a personalização dos programas de aprendizagem pode aumentar a eficácia da formação, uma vez que leva em consideração as necessidades específicas de cada colaborador.

Por fim, salienta-se a comunicação organizacional como um dos pilares fundamentais na gestão estratégica de pessoas e projetos, assumindo particular relevância no contexto da implementação de academias corporativas. O êxito destas estruturas formativas depende, em grande medida, da forma como a sua missão, os seus objetivos e os seus benefícios são comunicados aos diversos públicos internos da organização. Uma comunicação eficaz pode funcionar como catalisador do envolvimento dos colaboradores, da legitimação da mudança e da consolidação de uma cultura de aprendizagem contínua (Tourish & Hargie, 2004).

A resistência à mudança, identificada por Kotter (1996) como um dos principais entraves à implementação de iniciativas de transformação organizacional, pode ser significativamente mitigada por estratégias de comunicação interna claras, consistentes e bidirecionais. Quando os colaboradores compreendem o propósito da academia corporativa, reconhecem a sua relevância e percebem os benefícios que dela poderão advir para o seu desenvolvimento pessoal e profissional, tendem a demonstrar uma atitude mais recetiva e colaborativa. Assim, a comunicação não deve ser entendida como uma mera transmissão de informação, mas como um processo dinâmico de construção de sentido e partilha de significados (Cornelissen, 2020).

Neste âmbito, Welch e Jackson (2007) propõem um modelo de comunicação interna centrado nos *stakeholders*, que valoriza a segmentação das mensagens e a utilização de canais ajustados às características e preferências dos públicos-alvo. A utilização de plataformas digitais internas, como *intranets*, *newsletters* e portais corporativos, associada à comunicação interpessoal promovida pelas chefias diretas, revela-se particularmente eficaz para garantir o alcance e a compreensão da informação relevante sobre os programas formativos. Esta abordagem multicanal, referida mais adiante no estudo empírico deste trabalho como preferida pelos colaboradores, permite aumentar a acessibilidade à informação, melhorar a sua retenção e reforçar o sentimento de inclusão nos processos de decisão.

A eficácia da comunicação organizacional no âmbito da academia corporativa depende também da sua capacidade de promover uma visão partilhada. Segundo Argyris (1991), a aprendizagem organizacional exige que as pessoas sejam incentivadas a questionar, refletir e contribuir ativamente para o processo de mudança. A criação de canais de feedback é, por isso, essencial para aferir a eficácia das mensagens, corrigir eventuais ruídos e promover o ajustamento contínuo das

estratégias comunicacionais. Esta lógica de participação ativa potencia o compromisso dos colaboradores com os objetivos da academia e fortalece a sua ligação à cultura da organização.

Para além disso, a comunicação organizacional é um instrumento de reforço da identidade institucional. Quando bem estruturada, contribui para a construção de um discurso coeso em torno da importância do conhecimento como ativo estratégico e da aprendizagem como valor central. Nesse sentido, desempenha um papel central na legitimação simbólica da academia corporativa enquanto espaço de valorização do capital humano e de desenvolvimento de competências críticas (Kalla, 2005).

Resumidamente, a comunicação organizacional constitui-se como uma variável crítica de sucesso na implementação de academias corporativas. Ao garantir a clareza das mensagens, a coerência dos discursos, a inclusão dos colaboradores e a fluidez da informação, permite consolidar uma cultura de aprendizagem alinhada com os objetivos estratégicos da organização e promotora de um compromisso efetivo com o desenvolvimento contínuo.

6. Academia Corporativa com base na Filosofia Ubuntu

6.1. Conceito e Princípios da Filosofia Ubuntu no Contexto Organizacional

O conceito de Ubuntu tem as suas raízes nas tradições filosóficas africanas e é frequentemente traduzido como "Eu sou porque nós somos", refletindo uma interdependência entre as pessoas e a importância das relações humanas para o bem-estar coletivo (Tutu, 1999). Este conceito poderá ser um importante alicerce para a criação de uma academia corporativa na W1, uma vez que promoverá um ambiente de aprendizagem que valoriza a partilha de conhecimentos e a inclusão.

No contexto organizacional, Ubuntu vai além de um conceito filosófico e pode ser uma ferramenta para criar um ambiente de trabalho mais colaborativo e inclusivo. De acordo com Tutu (1999), Ubuntu é a ideia de que as pessoas são definidas pelas interações com os outros, enfatizando a unidade, respeito mútuo e dignidade humana. Tendo em conta estes propósitos, este conceito pode ser fundamental para promover a empatia, a cooperação e a construção de relações de confiança dentro das equipas.

Ao aplicar o conceito de Ubuntu em programas de formação, as organizações podem, então, cultivar uma cultura de aprendizagem colaborativa, onde o foco não está apenas no desenvolvimento individual, mas também no fortalecimento das relações entre os membros da equipa. Shutte (2001) explica que o Ubuntu num contexto organizacional incentiva os colaboradores a olharem para si próprios como parte de um todo, ou seja, o sucesso de um está intrinsecamente ligado ao sucesso de todos. Isso pode ser refletido em programas de formação que promovem o trabalho em equipa, a troca de conhecimento e a resolução conjunta de problemas. Além disso, ao aplicar o Ubuntu, as organizações podem ajudar os colaboradores a desenvolver competências emocionais e sociais, criando um ambiente mais inclusivo e harmonioso.

A academia baseada no conceito de Ubuntu também promove o desenvolvimento dos próprios líderes que adotando essa filosofia estão mais vocacionados a apoiar o crescimento dos seus colaboradores, criando oportunidades para o desenvolvimento pessoal e profissional de todos. Dessa forma, o conceito de Ubuntu não só melhora a dinâmica da formação, mas também contribui para a construção de equipas mais coesas e colaborativas.

Um dos principais princípios da Academia Ubuntu é a colaboração e a construção de comunidade. Segundo Nussbaum (2003), o desenvolvimento humano é mais eficaz quando ocorre em ambientes que incentivam a interação social e a troca de ideias. Assim, na implementação de uma academia corporativa, pode-se traduzir esta colaboração na criação de grupos de estudo e até em iniciativas de mentoring, onde os colaboradores se ajudam mutuamente. Outro aspeto relevante é o desenvolvimento pessoal e coletivo. A formação deve ser holística, abrangendo tanto competências técnicas como o desenvolvimento pessoal. Freire (2008) defende que a educação deve promover a conscientização e a capacidade crítica dos indivíduos, permitindo que se tornem agentes de mudança nas suas organizações. Portanto, a academia corporativa deve incluir formações que estimulem a reflexão crítica e a autodescoberta.

A aprendizagem contínua é igualmente fundamental na filosofia Ubuntu, devendo esta ser um processo dinâmico. Senge (1990) salienta que as organizações que aprendem são aquelas que conseguem adaptar-se e inovar. Por conseguinte, a academia corporativa deve fomentar uma cultura de aprendizagem permanente, incentivando os colaboradores a procurar a formação contínua.

A inclusão e a diversidade são outros pilares do Ubuntu que devem ser integrados na academia corporativa. É fundamental garantir que todas as vozes sejam ouvidas e que cada trabalhador tenha

acesso a oportunidades de formação. A diversidade de experiências e perspetivas enriquece o processo de aprendizagem e promove a inovação.

Por fim, a responsabilidade social é um princípio essencial da Academia Ubuntu, que enfatiza o impacto positivo na comunidade. Carroll (1991) argumenta que as empresas têm a responsabilidade não apenas de gerar lucro, mas também de contribuir para o bem-estar da sociedade. Sendo assim, projetos que conectem a academia corporativa com iniciativas comunitárias podem reforçar essa responsabilidade. Deste modo, a implementação de uma academia corporativa fundamentada nos princípios da Academia Ubuntu pode transformar a cultura organizacional, promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativa, inclusiva e socialmente responsável.

6.2. Ubuntu como Base para a Cultura Organizacional

Quando o conceito de Ubuntu é integrado na cultura organizacional, é possível que gere algum impacto na forma como os colaboradores interagem, resolvem conflitos e colaboram uns com os outros. Mbiti (1990) afirma que a filosofia de Ubuntu ajuda a construir uma identidade coletiva que transcende o interesse individual, promovendo o sentimento de pertencimento e solidariedade. Desta forma, espera-se que ao adotar o Ubuntu como base para a cultura organizacional, as empresas possam cultivar ambientes de trabalho mais inclusivos, onde todos os membros se sentem valorizados e parte de um objetivo comum.

Como referido anteriormente, a implementação de Ubuntu na cultura organizacional contribui também para um ambiente de trabalho mais inclusivo, onde as diferenças são reconhecidas e respeitadas. Ncube (2006) argumenta que, ao adotar uma abordagem de Ubuntu, as organizações não só fomentam a inclusão, mas também criam um espaço onde todos têm a oportunidade de aprender uns com os outros, aproveitando a diversidade de experiências e perspetivas, o que pode ser particularmente relevante em contextos multiculturais, onde o respeito mútuo e a compreensão intercultural são fundamentais para o sucesso organizacional. Além disso, a prática de Ubuntu pode ser uma maneira de reduzir os níveis de stresse e melhorar o bem-estar dos colaboradores. Shutte (2001) sugere que, ao enfatizar a interdependência e a colaboração, as organizações podem criar um ambiente de trabalho baseado no apoio mútuo, o que pode ajudar a mitigar os efeitos negativos do stresse no ambiente corporativo. A prática de Ubuntu também está associada a uma maior motivação

dos colaboradores, uma vez que faz com que estes se sintam mais conectados uns aos outros e mais alinhados com os objetivos organizacionais.

Por fim, a implementação da filosofia Ubuntu como base da cultura organizacional pode contribuir para o desenvolvimento de um diferencial competitivo alicerçado num forte sentido de comunidade, colaboração e partilha. De acordo com Broodryk (2006), os princípios de Ubuntu — nomeadamente o respeito, a empatia, a partilha e a solidariedade — criam ambientes propícios à inovação, uma vez que favorecem a construção de relações de confiança e a circulação aberta de ideias entre os membros da organização. Neste sentido, organizações que incorporam esta filosofia tendem a apresentar maiores níveis de criatividade e inovação, dado que a colaboração se torna um elemento central da dinâmica organizacional.

Apresentação e Fundamentação da Metodologia de Investigação

Este capítulo apresenta e fundamenta as opções metodológicas que sustentam o processo de investigação-intervenção desenvolvido no âmbito deste estudo. Partindo da definição do paradigma adotado, expõe-se a orientação epistemológica que enquadra a investigação, nomeadamente o paradigma compreensivo-interpretativo, cuja adequação decorre da natureza dos objetivos propostos e da complexidade da realidade organizacional analisada.

De seguida, procede-se à justificação da opção pela abordagem qualitativa, explicitando as suas principais características e a forma como esta permitiu captar as perceções, representações e expectativas dos participantes relativamente à criação de uma academia corporativa. É também apresentada a seleção dos métodos e técnicas de recolha de dados, com especial foco no inquérito por questionário, bem como os procedimentos seguidos para a sua construção, aplicação e validação.

Posteriormente, é descrito o plano de tratamento e análise dos dados recolhidos, clarificando-se os critérios de rigor, validade e fiabilidade adotados, bem como os princípios éticos que orientaram a investigação, nomeadamente no que diz respeito à proteção dos dados pessoais, à inclusão e à acessibilidade.

1. Orientação Metodológica: O Paradigma Compreensivo-Interpretativo

Em primeiro lugar, importa explicitar o paradigma de investigação em que este trabalho se insere. De acordo com Kuhn (1975), paradigma é um conjunto de conhecimentos de uma determinada área científica que ajudam os investigadores a perceber aquilo que deve ser estudado, bem como a forma deles conduzirem a sua investigação e interpretarem os resultados. A investigação aqui desenvolvida enquadra-se no paradigma compreensivo-interpretativo, o qual assenta na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências e contextos, procurando captar a complexidade das realidades sociais de forma situada e contextualizada. Este paradigma sustenta-se numa lógica hermenêutica, dando primazia à interpretação, à subjetividade e à construção partilhada do conhecimento (Bogdan & Biklen, 1994). A opção por este enquadramento paradigmático justifica-se pela natureza do objeto de estudo, que envolve a análise do processo de conceção e implementação de

uma academia corporativa na organização W1, bem como a compreensão dos seus possíveis efeitos no desenvolvimento organizacional e na valorização contínua dos seus recursos humanos. Neste sentido, o paradigma compreensivo-interpretativo permite aceder às perceções, representações e significados atribuídos pelos participantes a esse processo, contribuindo para uma leitura mais aprofundada e situada da realidade organizacional.

A pesquisa qualitativa é escolhida pela sua capacidade de lidar com a interpretação das realidades sociais, ao contrário da quantitativa que lida com números e modelos estatísticos (Bauer & Gaskell, 2000; Flick, 2004) uma vez que a finalidade é perceber em que medida a implementação de uma academia corporativa pode ser vantajosa para a empresa, a metodologia qualitativa fornece as características ideais para a obtenção de dados subjetivos, já que podem ser geradas diferentes reflexões de pessoa para pessoa.

A presente investigação inscreve-se no paradigma qualitativo, o qual privilegia a compreensão aprofundada de fenómenos sociais no seu contexto natural, reconhecendo a subjetividade dos participantes e a natureza interpretativa do conhecimento produzido (Denzin & Lincoln, 2005). Esta orientação teórico-epistemológica sustenta uma abordagem que se afasta de modelos explicativos positivistas, optando antes por uma lógica compreensiva e indutiva, centrada na experiência vivida e nos significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos. É com esse propósito que se optou pelo método de estudo de caso, considerado particularmente adequado à análise intensiva de uma realidade organizacional num contexto natural, permitindo ao investigador explorar, descrever e interpretar fenómenos em profundidade, sem recorrer à manipulação das variáveis (Yin, 2005; Bell, 2005).

2. Seleção do Método e das Técnicas de Investigação

O estudo de caso, adotado como método para a realização deste trabalho, revelou-se especialmente pertinente para analisar o modelo formativo em vigor numa organização de grande dimensão, possibilitando a articulação de diversas técnicas de recolha de dados e promovendo a triangulação de fontes (Denzin, 1978; Stake, 1995).

A investigação recorreu, assim, a três técnicas principais de recolha de dados: análise documental, observação participante e inquérito por questionário. A escolha destas técnicas visou assegurar a triangulação metodológica (Denzin, 1978), promovendo a convergência de dados

provenientes de diferentes fontes e perspetivas, o que contribui para reforçar a validade interna e a riqueza interpretativa dos resultados. A estratégia metodológica foi flexível e adaptativa, permitindo reajustes ao longo do processo de investigação, conforme a suficiência dos dados e a progressiva construção do conhecimento.

A fase inicial do trabalho empírico consistiu na análise documental de um conjunto alargado de documentos internos da organização, incluindo manuais de acolhimento, planos de formação, registos de integração, indicadores de desempenho, políticas internas de recursos humanos e relatórios de avaliação. Esta etapa permitiu obter uma visão abrangente do contexto organizacional e das práticas formais de formação, identificando lacunas, fragilidades e áreas de potencial melhoria. Segundo Guba e Lincoln (1994), a análise documental constitui uma técnica essencial na construção do conhecimento, permitindo não apenas o acesso a dados previamente produzidos, mas também a sua reinterpretação crítica à luz dos objetivos da investigação. Neste caso, como se verá mais adiante, a análise permitiu aferir a inexistência de uma estrutura formalizada de acompanhamento à formação no posto de trabalho e a ausência de instrumentos de monitorização do processo de aprendizagem.

Paralelamente, recorreu-se à observação participante, iniciada desde o momento de entrada no terreno e mantida ao longo de várias semanas, abrangendo diferentes contextos de formação on-job. A observação incidiu sobre momentos de integração de novos colaboradores, bem como sobre situações de mobilidade interna e requalificação funcional. Esta técnica foi conduzida de forma não intrusiva e informal, permitindo captar as dinâmicas relacionais, as práticas quotidianas e os discursos emergentes no seio da organização. O registo sistemático de notas de campo, que incluíram descrições das dinâmicas de interação, observações contextuais e impressões recolhidas em reuniões informais de acompanhamento, foi central neste processo, garantindo a recolha de descrições detalhadas, impressões e reflexões do investigador.

Num momento subsequente da investigação, foi aplicado um inquérito por questionário à totalidade dos colaboradores da organização (N=520), com o objetivo de recolher dados sobre as suas perceções, experiências e expetativas relativamente ao modelo formativo existente e à possibilidade de criação de uma academia corporativa. O questionário, construído segundo uma lógica mista, integrou questões de resposta fechada (escalas de Likert e itens de escolha múltipla) e perguntas abertas, permitindo uma análise estatística de tendências gerais, bem como uma leitura interpretativa das narrativas individuais. Esta estratégia procurou conjugar o rigor da quantificação com a profundidade da qualificação, tal como proposto por Tuckman (2000).

A adesão ao inquérito foi extremamente significativa, tendo sido recolhidas 489 respostas, o que corresponde a uma taxa de participação de cerca de 94%. Esta elevada participação permitiu extrair tendências estatísticas fiáveis e, simultaneamente, captar a diversidade de opiniões expressas nas respostas abertas.

De acordo com Hoz (1985), o inquérito por questionário constitui "um instrumento para recolha de dados constituído por um conjunto mais ou menos amplo de perguntas e questões que se consideram relevantes de acordo com as características e dimensão do que se deseja observar" (p. 58), sendo particularmente útil para aceder a dimensões subjetivas como atitudes, valores, crenças e experiências.

Importa referir que, embora inicialmente estivesse prevista a realização de uma entrevista semiestruturada com a diretora de recursos humanos e de dois focus group com formadores internos, estas técnicas acabaram por ser excluídas do plano metodológico. A decisão baseou-se em dois fatores principais: por um lado, os dados essenciais relativamente ao projeto formativo e às intenções estratégicas da organização foram recolhidos de forma informal e natural durante a análise documental e a observação no terreno, considerando-se, assim, dispensável a realização formal da entrevista. Por outro lado, a robustez dos dados obtidos por via do inquérito, em particular a riqueza das respostas às perguntas abertas, revelou-se suficiente para atingir um nível de saturação teórica (Guest, Bunce & Johnson, 2006), tornando redundante a realização dos focus group.

A articulação entre análise documental, observação participante e inquérito por questionário permitiu construir uma perspetiva integrada e fundamentada sobre o modelo formativo em análise, assegurando uma leitura densa, triangulada e sensível ao contexto. A análise detalhada dos dados recolhidos será apresentada no capítulo seguinte, onde se procurarão evidenciar as principais tendências, contradições e oportunidades de melhoria identificadas no decurso da investigação.

3. Apresentação do Plano de Tratamento e Análise dos Dados

A análise de dados constitui uma etapa fundamental de qualquer processo investigativo, permitindo conferir significado às informações recolhidas e sustentar conclusões coerentes com os objetivos delineados. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a análise de dados consiste num "processo de procura e organização sistemática de transcrições de entrevistas, notas de campo e

outros materiais acumulados, com o objetivo de aumentar a compreensão desses materiais e de apresentar aos outros os resultados encontrados" (p. 205).

No presente estudo, o plano de tratamento e análise de dados foi ajustado em função das decisões metodológicas tomadas ao longo da investigação e da realidade empírica encontrada. Inicialmente, estava prevista a recolha de dados por via de uma entrevista semiestruturada e de dois focus group, complementares ao inquérito por questionário. No entanto, como referido anteriormente, dada a elevada adesão ao questionário por parte dos colaboradores da organização (489 respostas válidas, correspondendo a mais de 94% do universo visado), e considerando a riqueza e representatividade dos dados recolhidos, concluiu-se que a realização das entrevistas e grupos focais se tornaria redundante, não acrescentando valor significativo adicional à compreensão do fenómeno em estudo. Assim, o plano de análise foi recentrado sobre três fontes de dados: a análise documental, a observação participante e o inquérito por questionário.

A análise documental permitiu sustentar o conhecimento prévio sobre a realidade organizacional, fornecendo contexto, terminologia e estrutura aos restantes instrumentos de investigação. Por sua vez, a observação participante, realizada de forma sistemática ao longo do acompanhamento direto de processos de formação interna no terreno — tanto no acolhimento de novos colaboradores como em situações de mudança de função —, gerou um conjunto de notas de campo que serviram como base para a identificação de padrões comportamentais, constrangimentos operacionais e dinâmicas relacionais associadas à prática formativa on-job. Estas observações revelaram, de forma empírica, que os formadores internos acumulam simultaneamente funções de chefia de equipa e responsabilidades produtivas, sem qualquer compensação ou alívio da sua carga operacional durante o processo formativo. Este modelo revelou-se insuficiente, tanto do ponto de vista pedagógico como organizacional, levantando preocupações quanto à eficácia e ao reconhecimento formal da aprendizagem. A partir destas evidências, surgiu uma proposta metodológica futura centrada na criação de um modelo de tutoria mais estruturado e reconhecido formalmente, tal como discutido noutra secção deste relatório.

O terceiro e mais robusto vetor analítico baseou-se nos dados obtidos através do inquérito por questionário, aplicado a uma amostra ampla e diversificada da população colaboradora da organização. Este instrumento incluiu questões de resposta fechada e aberta, permitindo a recolha de dados quantitativos e qualitativos. O tratamento dos dados seguiu uma abordagem sistemática e rigorosa. Numa primeira fase, os dados quantitativos foram organizados e analisados com recurso à

estatística descritiva, permitindo caracterizar o perfil sociodemográfico dos participantes e identificar tendências gerais de perceção. Em complemento, as respostas abertas foram sujeitas a uma análise temática (Braun & Clarke, 2006), a qual consistiu na identificação, codificação e interpretação de padrões recorrentes nos discursos dos participantes.

A análise temática foi guiada pelos objetivos gerais da investigação, pelas questões de partida e pelas temáticas emergentes das notas de campo e da literatura. As etapas seguiram o modelo proposto por Braun e Clarke (2006), que prevê: (1) familiarização com os dados, (2) geração de códigos iniciais, (3) procura de temas, (4) revisão de temas, (5) definição e nomeação de temas, e (6) produção do relatório analítico. Esta metodologia permitiu aprofundar a compreensão das perceções dos colaboradores sobre o modelo de formação atualmente existente, bem como das suas expectativas em relação à criação de uma academia corporativa.

No tratamento dos dados qualitativos, procurou-se assegurar o rigor interpretativo, a validade interna e a fidelidade às narrativas dos participantes. As respostas abertas foram lidas e relidas de forma independente, agrupadas em categorias e subcategorias temáticas, e posteriormente interpretadas à luz dos objetivos da investigação. Foram privilegiados os elementos de convergência, sem descurar a importância das divergências, outliers e exceções, que também oferecem contributos relevantes para a compreensão aprofundada do fenómeno.

Para garantir a validade e a fiabilidade dos resultados, recorreu-se à triangulação metodológica, mediante o cruzamento das evidências provenientes da análise documental, da observação participante e do inquérito por questionário. Este processo permitiu consolidar os achados, reforçar as interpretações e minimizar os enviesamentos associados a cada técnica individualmente considerada.

A discussão dos resultados será orientada pelas grandes dimensões identificadas, nomeadamente: a vivência da formação no contexto atual da organização, a perceção de estrutura e acompanhamento, o reconhecimento formal do papel do formador, as expectativas face à criação de uma academia corporativa, e o impacto antecipado desta na performance, satisfação e valorização profissional dos colaboradores. A leitura dos dados procurará, assim, interpretar o "ser colaborador" na W1 à luz das práticas formativas existentes e das oportunidades de desenvolvimento futuro.

Discussão dos Resultados do Estudo

1. Inquérito por Questionário

A recolha e subsequente análise de dados empíricos constituem uma etapa fundamental na investigação científica, permitindo aferir a perceção dos colaboradores relativamente à proposta de implementação de uma academia corporativa de formação na organização em estudo. Conforme defendido por Quivy e Campenhoudt (2013), a análise de dados deve ser orientada por uma lógica interpretativa que permita extrair significado das informações obtidas, contribuindo assim para a validação ou refutação das hipóteses formuladas.

Neste contexto, procedeu-se então à aplicação de um questionário estruturado, disponibilizado a todos os colaboradores da empresa. A amostra obtida corresponde a um total de 489 respostas válidas, número que assegura um nível de confiança estatístico adequado para a generalização dos resultados, atendendo à dimensão da população-alvo.

A escolha do questionário como instrumento de recolha de dados justifica-se pela sua eficácia na captação de opiniões, atitudes e perceções dos inquiridos, permitindo uma análise sistemática e comparável das respostas (Hill & Hill, 2012). A aplicação do questionário decorreu de forma anónima, garantindo-se o cumprimento dos princípios éticos da investigação científica, nomeadamente no que respeita à confidencialidade e ao consentimento informado dos participantes (Creswell & Creswell, 2018).

Nos subcapítulos seguintes, proceder-se-á à apresentação descritiva dos principais resultados obtidos, organizados por categorias temáticas definidas à priori com base nos objetivos da investigação. A análise centrar-se-á na identificação de padrões e tendências nas respostas, com especial atenção às variáveis mais relevantes para a conceção e implementação de uma academia corporativa de formação.

1.1. Dados dos Participantes

A caracterização sociodemográfica dos participantes constitui uma etapa essencial da análise de dados, permitindo contextualizar as perceções recolhidas e compreender melhor os fatores que podem influenciar as respostas ao questionário. De acordo com Hill e Hill (2012), a descrição da amostra é fundamental para garantir a validade externa da investigação, na medida em que permite aferir a representatividade dos dados em relação ao universo da população estudada.

No total, como referido anteriormente, foram recolhidas 489 respostas válidas ao questionário. No que respeita ao sexo dos participantes, verifica-se uma predominância significativa do sexo masculino, com 434 respondentes (88,8%), em contraste com 55 respondentes do sexo feminino (11,2%). Este resultado encontra-se em consonância com a composição demográfica típica das empresas do setor da metalomecânica, historicamente caracterizado por uma maior presença de trabalhadores do sexo masculino (Creswell & Creswell, 2018).

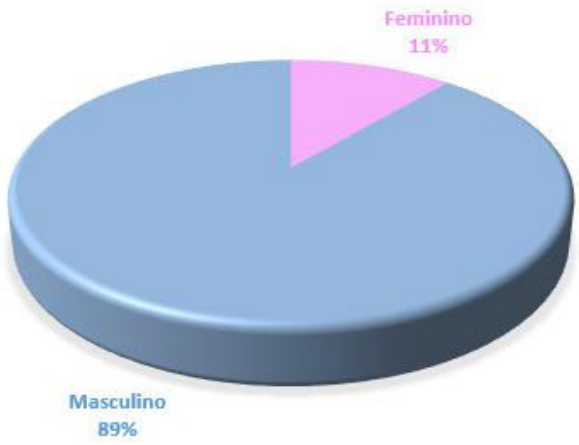


Figura 8: Distribuição por Género

Fonte: Elaboração Própria

A análise cruzada entre as duas variáveis sexo e função desempenhada permite aprofundar a caracterização dos participantes. De acordo com o gráfico seguinte, verifica-se que, no universo feminino, a maioria das colaboradoras ocupa funções técnicas (21 respondentes) e operacionais (31 respondentes), com uma presença residual em cargos de coordenação (1), direção (1) e gestão (1). Não se regista nenhuma mulher nos cargos de CEO ou de chefe de equipa. Em contraste, entre os homens, há uma presença mais expressiva em todas as funções analisadas, destacando-se

especialmente nas funções de operador (272), técnico (80) e chefe de equipa (34). Existem ainda 23 coordenadores, 12 diretores, 12 gestores e 1 CEO do sexo masculino.

Importa sublinhar que a distribuição das funções por sexo deve ser analisada tendo em conta a composição global da amostra, significativamente dominada por participantes do sexo masculino. Assim, a maior concentração de homens nas diversas funções, incluindo cargos de liderança e chefia, reflete em grande medida essa desproporção de base. Ainda assim, a informação obtida poderá contribuir para uma reflexão futura sobre políticas de diversidade e inclusão, nomeadamente no que respeita à promoção de uma maior representatividade de ambos os sexos nos diferentes níveis organizacionais.

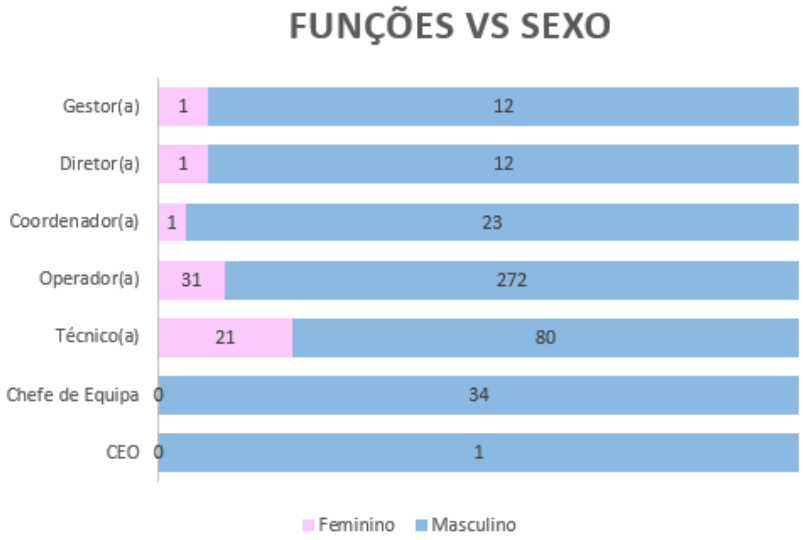


Figura 9: Função VS Sexo dos Respondentes

Fonte: Elaboração Própria

Relativamente à faixa etária, observa-se que a maioria dos inquiridos se encontra entre os 30 e os 39 anos, o que revela uma força de trabalho predominantemente jovem-adulta, em plena fase de consolidação profissional. Esta distribuição etária pode ser indicativa de um elevado potencial de envolvimento em iniciativas de desenvolvimento profissional, como a implementação de uma academia corporativa.

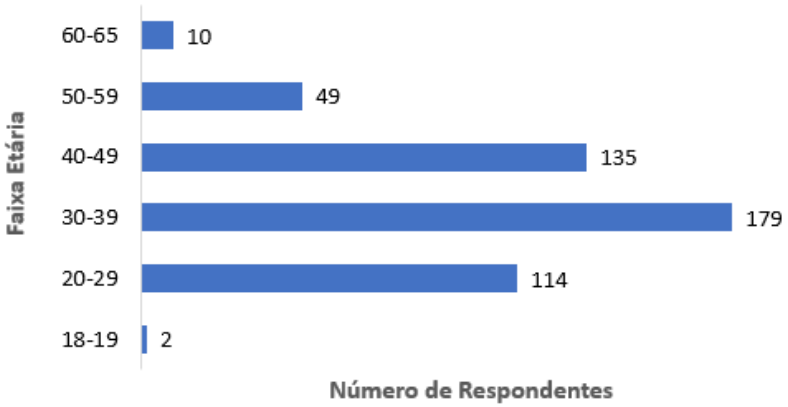


Figura 10: Faixa Etária dos Respondentes

Fonte: Elaboração Própria

Adicionalmente, foram recolhidos dados relativos ao nível de escolaridade e ao departamento de trabalho dos inquiridos, de forma a enriquecer a caracterização sociodemográfica da amostra e a proporcionar uma compreensão mais aprofundada das dinâmicas organizacionais em que se insere a perceção dos colaboradores quanto à eventual criação de uma academia de formação.

No que se refere à escolaridade, verifica-se que a maioria dos participantes possui o ensino secundário completo, totalizando 251 respondentes. Um número considerável indicou ter concluído apenas o 3.º ciclo do ensino básico (106 respondentes), enquanto 37 colaboradores declararam possuir o grau de licenciatura, 35 o grau de mestre e 30 indicaram possuir formação correspondente ao 2.º ciclo do ensino básico. Os restantes participantes distribuíram-se por outros níveis de escolaridade menos representativos, cuja caracterização detalhada poderá ser consultada no Quadro infra (tabela 1). Esta distribuição revela uma força de trabalho maioritariamente qualificada a nível do ensino secundário, embora com uma presença significativa de colaboradores com formação superior, o que poderá influenciar positivamente a adesão e valorização de propostas estruturadas de formação contínua.

Nível de Escolaridade	Contagem
Ensino Secundário (12º Ano ou Equivalente)	251
3.Ciclo do Ensino Básico (9º Ano)	106
Licenciatura	37
Mestrado	35
2.Ciclo do Ensino Básico (6º Ano)	30
Cursos das Escolas Profissionais - Nível III	9
1.Ciclo do Ensino Básico (4º Ano)	7
Ensino Pós Secundário Não Superior - Nível IV	6
Bacharelato	5
Técnico Superior Profissional - Nível V	2
Sabe Ler e Escrever Sem Possuir o 1º Ciclo do Ensino Básico	1

Tabela 1: Nível de Escolaridade dos Respondentes

No que concerne ao departamento de afetação, observa-se uma concentração expressiva de colaboradores no setor da produção, que representa 352 respondentes. Este valor é seguido pelos departamentos de engenharia (47 respondentes) e supply chain/logística (30 respondentes). Os restantes colaboradores pertencem a outras áreas funcionais da organização, cuja distribuição detalhada se encontra representada na tabela seguinte (tabela 2). Esta configuração organizacional reforça a necessidade de desenhar programas de formação adaptados às especificidades de cada setor, especialmente no que toca às funções operacionais e técnicas desempenhadas pela maioria dos inquiridos.

Departamento	Contagem
Produção	352
Engenharia	47
Supply Chain	30
Serviço Pós Venda	17
Comercial	14
Administrativo-Financeiro	6
Recursos Humanos	6
Procurement	5
Sistemas de Informação	4
Marketing	3
Administração	3
Manutenção	2

Tabela 2: Departamento dos Respondentes

Quanto ao tempo de serviço na organização, constata-se que a maior parte dos participantes possui entre 1 e 4 anos de antiguidade, representando 196 respondentes (40,1%). Seguem-se os colaboradores com 5 a 9 anos de serviço (153 respondentes, ou 31,3%), e com 10 a 19 anos (93 respondentes, 19,0%). As faixas de antiguidade superiores apresentam valores mais reduzidos: 20 a 29 anos (21 pessoas; 4,3%), 30 a 39 anos (8 pessoas; 1,6%) e mais de 40 anos (1 pessoa; 0,2%). Apenas 17 respondentes (3,5%) indicaram ter menos de 1 ano de vínculo com a empresa.

Esta distribuição evidencia uma predominância de colaboradores com experiência profissional recente ou moderada na organização, o que poderá traduzir-se numa maior recetividade a programas estruturados de formação e desenvolvimento, como aqueles promovidos pelas academias corporativas.

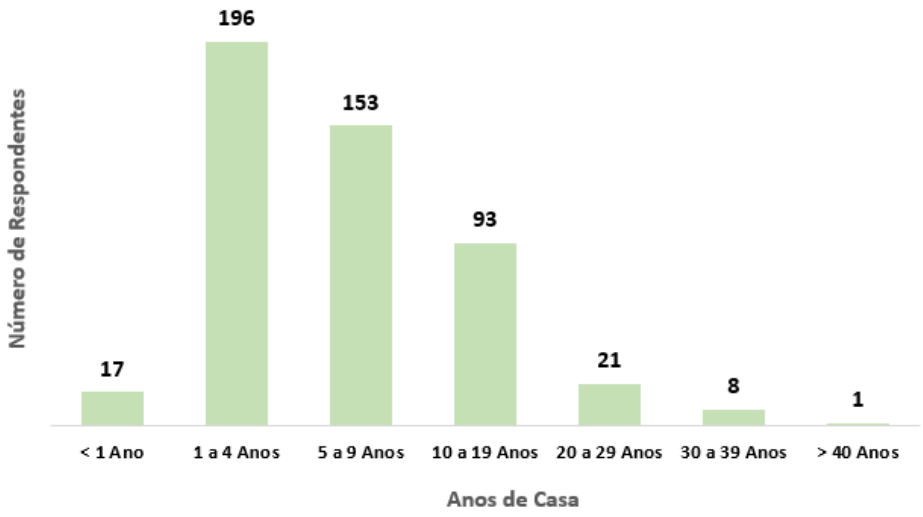


Figura 11: Tempo de Casa dos Respondentes na W1

Fonte: Elaboração Própria

1.2. Resultados do Inquérito

Com base na análise dos dados obtidos através do inquérito aplicado a 489 colaboradores da empresa, verifica-se uma ampla aceitação relativamente à criação de uma Academia Corporativa. A maioria expressiva dos inquiridos considera esta iniciativa muito relevante ou relevante, totalizando mais de 80% das respostas, o que reflete um elevado grau de interesse e expetativa positiva face à

implementação de um modelo formal de formação contínua. Este resultado pode ser interpretado à luz da perspetiva de aprendizagem organizacional, na qual Senge (1990) defende que as organizações que investem na aprendizagem dos seus membros potenciam a sua capacidade de inovação, adaptação e competitividade.

Os dados demonstram que uma larga maioria dos participantes considera a criação de uma Academia Corporativa como "Muito Relevante" (32%) ou "Relevante" (50%). Apenas 3% e 2%, respetivamente, considera a medida irrelevante ou de pouca relevância. Esta tendência parece refletir um reconhecimento alargado do valor estratégico da aprendizagem organizacional contínua (Senge, 1990).

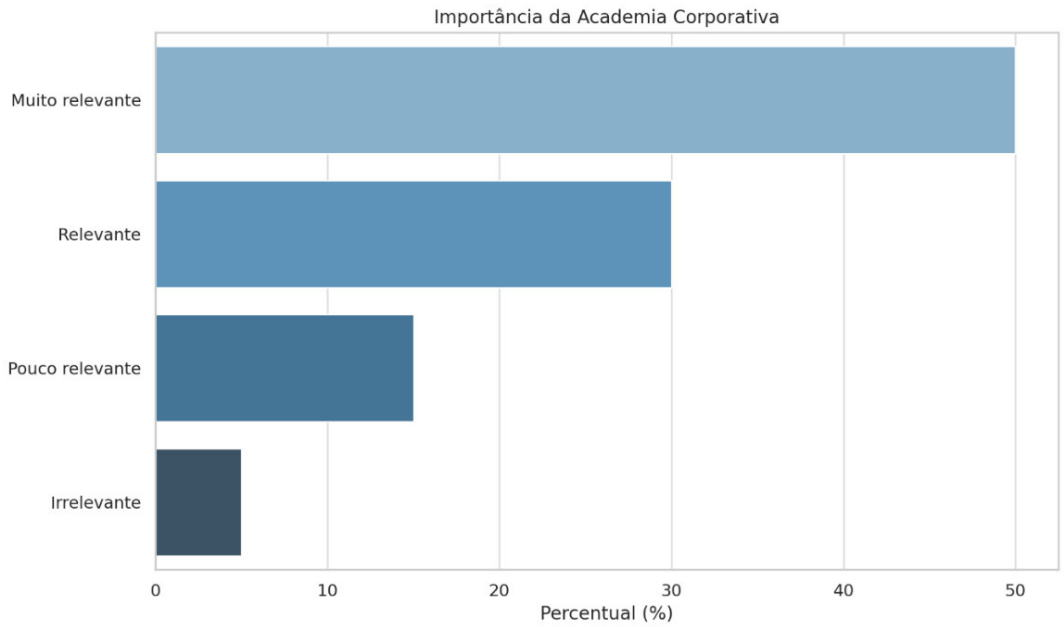


Figura 12: Avaliação da importância atribuída à criação de uma Academia Corporativa pelos colaboradores (N = 489).

Fonte: Elaboração Própria

Relativamente aos benefícios que os colaboradores esperam obter com a criação da Academia Corporativa, destacam-se, com particular relevo, a melhoria das competências técnicas (72%), a abertura de oportunidades para o crescimento profissional (52,7%) e o desenvolvimento de competências transversais, nomeadamente soft skills como a comunicação ou o trabalho em equipa (35,8%). Estes dados evidenciam uma perceção clara sobre o potencial impacto da Academia não apenas no desempenho funcional imediato, mas também na evolução das trajetórias profissionais, em

conformidade com os princípios da gestão por competências enunciados por Le Boterf (2005), que realça a importância da articulação entre saber, saber-fazer e saber-ser.

Estes dados estão em consonância com as premissas de Nonaka e Takeuchi (1995) sobre a criação de conhecimento organizacional através da capacitação contínua dos colaboradores.

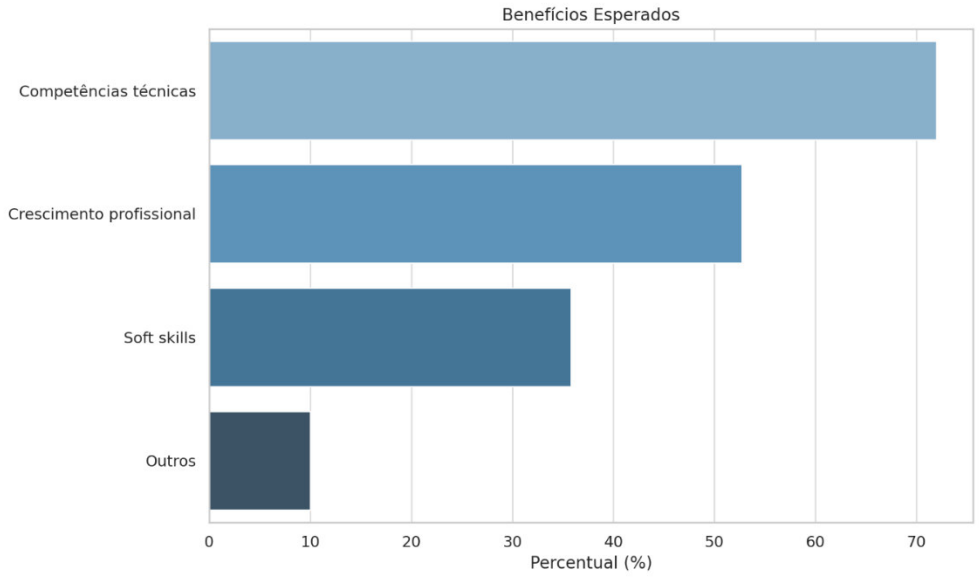


Figura 13: Principais benefícios esperados com a implementação de uma Academia Corporativa (respostas múltiplas permitidas).

Fonte: Elaboração Própria

No que respeita às áreas de competência a priorizar, os participantes apontaram predominantemente para o reforço de competências técnicas específicas da função (76,3%), seguido da valorização das capacidades de trabalho em equipa e colaboração (40,9%), da liderança e da gestão de pessoas (33,7%), bem como da inovação e criatividade. Esta orientação denota uma preocupação com a excelência operacional, mas também com o desenvolvimento de competências que sustentem a capacidade de trabalho em rede e a liderança eficaz, salientando a importância da adequação das formações às necessidades estratégicas das organizações.

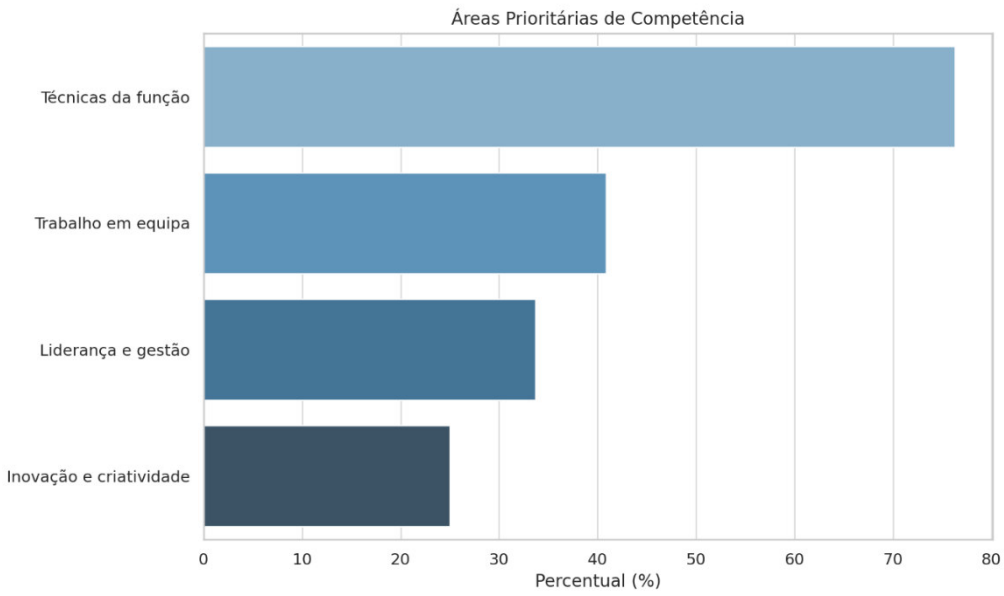


Figura 14:Áreas de competência consideradas prioritárias para formação dentro da Academia Corporativa (respostas múltiplas permitidas).

Fonte: Elaboração Própria

Quanto à formação anteriormente recebida, a maioria dos inquiridos avaliou-a como "boa" (57,7%), embora cerca de 27% tenha manifestado reservas, classificando-a como "regular" ou "má". As principais dificuldades reportadas nas formações anteriores prendem-se com a escassez de tempo para participar (46%), a dificuldade na aplicação prática dos conteúdos apreendidos (38,4%) e a inadequação dos horários (23,7%). Estes resultados remetem para os princípios da andragogia (Knowles, 1980), que defendem que a aprendizagem em adultos deve ser relevante, prática e respeitadora da autonomia dos formandos. A ausência destas condições pode comprometer a eficácia das ações formativas, mesmo quando os conteúdos são considerados pertinentes.

Em relação ao formato das formações a implementar pela futura Academia, observa-se uma preferência clara pelas modalidades presenciais, designadamente aulas e workshops, apontadas por 57,5% dos participantes. A preferência por e-learning, embora minoritária, também mostra relevância, sobretudo pela flexibilidade que pode oferecer. Embora um grupo menor (13,1%) indique preferência por formações híbridas, a escolha predominante pelo modelo presencial poderá refletir a natureza prática das funções desempenhadas na organização, bem como uma valorização do contacto direto com formadores e colegas, o que também é enfatizado nas abordagens socioconstrutivistas da aprendizagem (Vygotsky, 1978).

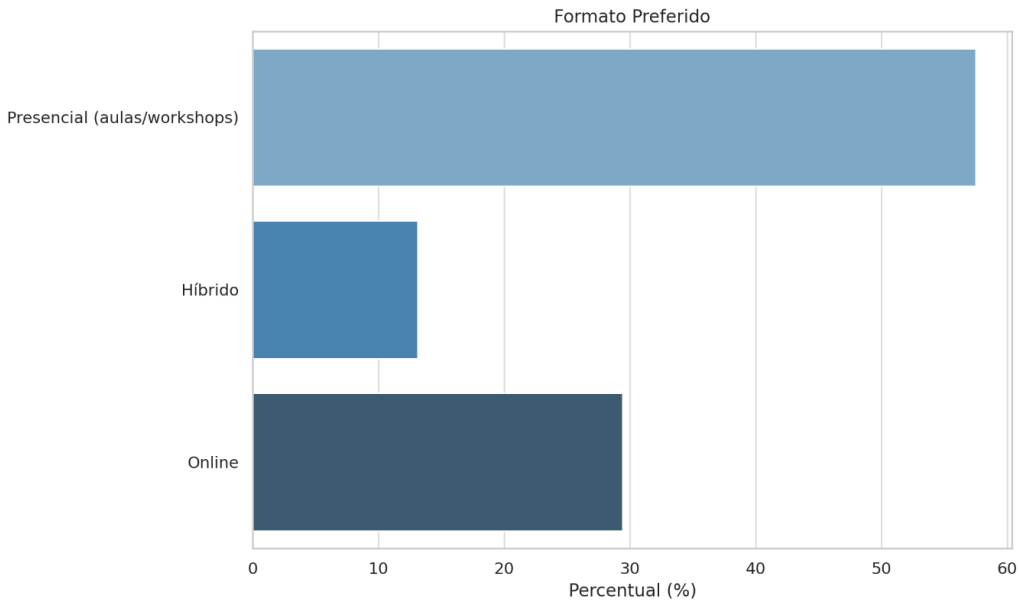


Figura 15: Preferência dos colaboradores relativamente ao formato das formações (N = 489).

Fonte: Elaboração Própria

Um aspeto particularmente revelador é a opinião sobre a participação ativa dos próprios colaboradores na criação e dinamização dos conteúdos da Academia. Apesar de apenas 10,8% expressarem um interesse elevado em serem formadores internos, cerca de 34% revelaram algum interesse, o que demonstra abertura para o envolvimento ativo, desde que devidamente enquadrado e reconhecido. Este envolvimento pode ser crucial para o sucesso da Academia, promovendo a circulação do conhecimento tácito (Nonaka & Takeuchi, 1995) e fortalecendo o sentimento de pertença à organização.

Ao nível da comunicação, os inquiridos sugerem, maioritariamente, a utilização da intranet e do portal do colaborador, bem como a disseminação de informação por via dos líderes de equipa e comunicações por e-mail. A eficácia da comunicação interna é, neste sentido, considerada um fator estratégico para o sucesso do projeto, pois influencia diretamente o grau de adesão e participação nas formações.

Importa destacar também os fatores considerados mais motivadores para a participação ativa nas formações, nomeadamente a relevância do conteúdo para a função (74%) e a possibilidade de progressão na carreira (cerca de 80%). A existência de reconhecimento formal ou informal, bem como

a flexibilidade de horários, foram também apontadas como elementos potenciadores do envolvimento dos colaboradores.

A esmagadora maioria dos inquiridos considera o modelo de formação contínua "muito importante" ou "importante" para o desenvolvimento da empresa e dos seus profissionais, o que reforça a pertinência da criação de uma estrutura que sustente esse desenvolvimento. Os comentários qualitativos recolhidos apontam para a perceção de que a Academia poderá funcionar como um catalisador de competências, uma ferramenta de integração entre áreas da empresa e um instrumento facilitador de partilha de conhecimento e reforço da cultura organizacional:

"Acredito que a criação da Academia poderia facilitar muito a integração entre áreas. Muitas vezes não sabemos exatamente o que as outras equipas fazem e isso cria barreiras na comunicação. Se houvesse um espaço estruturado para aprender e trocar experiências, seria mais fácil identificar oportunidades de colaboração e sentir que fazemos parte de um mesmo objetivo."

(Respondente)

As sugestões fornecidas pelos colaboradores revelam uma visão pragmática, mas estrategicamente alinhada com práticas de formação inovadoras. Entre as propostas mais recorrentes destacam-se: a criação de uma plataforma digital interativa, o reconhecimento formal da aprendizagem (através de certificações internas), a valorização da experiência dos colaboradores mais antigos e a disponibilização de percursos de autoformação em regime de "self-service". Estas ideias foram expressas, com clareza, nas respostas abertas dos questionários. Como referiu um colaborador:

"Seria útil termos uma plataforma onde possamos aprender ao nosso ritmo, sem depender sempre de sessões presenciais."

(Respondente)

Outro apontou:

"Nem tudo precisa de ser dado por formadores externos. Há pessoas com muita experiência aqui dentro que podiam partilhar o que sabem."

(Respondente)

Este último aspeto reforça a valorização do conhecimento interno como capital pedagógico da organização, algo igualmente observado em contexto informal: numa pausa de reunião, um supervisor

comentou que "há pessoas que fazem isto há 15 anos e ninguém lhes pede ajuda para formar os novos" (Nota de campo, janeiro de 2025).

Estas contribuições ilustram o potencial da formação experiencial e informal, muitas vezes subvalorizada, mas essencial para a aprendizagem organizacional, conforme defendido por Marsick e Watkins (1990). A flexibilidade foi outro ponto-chave. Vários inquiridos sugeriram horários adaptáveis, referindo que:

"O que nos trava é a falta de tempo — se houvesse mais flexibilidade, seria mais fácil aderir."

(Respondente)

Estas evidências qualitativas apontam para a necessidade de um modelo de formação centrado no colaborador, integrando componentes de autonomia, reconhecimento e utilidade prática. Trata-se de uma abordagem coerente com as melhores práticas internacionais de academias corporativas, enquanto instrumentos de desenvolvimento estratégico (Allen, 2002; Meister, 1998). A criação de uma plataforma digital interativa, o reconhecimento formal da aprendizagem através de certificações internas, a valorização da experiência dos colaboradores mais antigos e a possibilidade de autoformação ("self-service") surgem como propostas de elevado valor acrescentado, refletindo uma visão madura e alinhada com as melhores práticas internacionais no domínio das academias corporativas (Allen, 2002; Meister, 1998). Mais do que uma mera estrutura de formação, a Academia Corporativa é aqui entendida como um ecossistema de aprendizagem onde se cruzam saberes formais, tácitos e relacionais.

1.3. Discussão dos Resultados do Inquérito

A análise dos dados recolhidos evidencia um elevado interesse e valorização da Academia Corporativa por parte dos colaboradores da organização, bem como a existência de um conjunto significativo de condições e expectativas que, se devidamente consideradas, poderão garantir o êxito e a sustentabilidade do projeto. Revela-se igualmente um grau notável de maturidade e consciência por parte dos colaboradores relativamente às suas necessidades formativas, acompanhado de uma abertura expressiva para a criação de um modelo estruturado de desenvolvimento de competências. Esta predisposição constitui uma base sólida para a implementação de uma Academia Corporativa

alinhada com os objetivos estratégicos da empresa e sensível às especificidades do seu capital humano. Assim, a articulação entre teoria e prática, o reconhecimento do esforço formativo, a adequação dos conteúdos às funções desempenhadas e a valorização do conhecimento tácito interno são elementos cruciais a integrar no modelo pedagógico da futura academia.

Apesar da recetividade manifestada relativamente à criação da Academia, os dados também apontam para desafios significativos no histórico formativo da organização. Entre os obstáculos mais frequentemente referidos (N = 489), destacam-se a falta de tempo para participar nas ações formativas (46%), a dificuldade em aplicar no contexto de trabalho os conhecimentos adquiridos (38,4%), a rigidez dos horários (23,7%) e a perceção de conteúdos desatualizados ou pouco relevantes (17,6%). Na mesma linha de seguimento, nas respostas abertas há pedidos por *"mais horários disponíveis"*, *"formações em diferentes horários para permitir a participação"*, e *"formações online ou gravadas"* — destacando a importância da flexibilidade, especialmente para quem trabalha em turnos.

Estes indicadores sugerem que as estratégias anteriores poderão ter falhado na articulação eficaz entre a formação e a prática profissional, algo considerado essencial para a aprendizagem efetiva por Kolb (1984). Igualmente, Mintzberg (2004) reforça a necessidade de conceber programas de desenvolvimento que integrem o tempo real de trabalho e se adaptem ao quotidiano das equipas, pontos claramente insuficientemente atendidos até ao momento.

Relativamente ao formato das futuras formações, observa-se uma preferência marcada pelas sessões presenciais, seguidas por um número considerável de participantes sem preferência definida (24,7%) e por modelos híbridos. Esta tendência pode refletir o perfil predominantemente operacional dos colaboradores e a perceção de que a formação presencial proporciona um ambiente mais imersivo, com maior oportunidade para interação, experimentação prática e networking interno — aspetos valorizados por Knowles et al. (2015) no âmbito da andragogia.

Importa ainda sublinhar que 53% dos inquiridos manifestaram interesse, com diferentes graus de intensidade, em colaborar como formadores internos ou criadores de conteúdos. Este dado revela um potencial relevante para o modelo pedagógico da Academia, particularmente ao valorizar a experiência acumulada e o conhecimento tácito dos colaboradores mais experientes, em consonância com o que defendem Davenport e Prusak (1998). O envolvimento interno deste tipo promove uma cultura de aprendizagem contínua e reforça o sentido de pertença institucional.

No que concerne à comunicação dos programas formativos, a preferência dos colaboradores recai sobre o uso da intranet ou portal interno (34,8%) e a divulgação através das chefias diretas (27,8%). Estes resultados sublinham a importância de implementar uma comunicação organizacional multicanal eficaz, focada na clareza, regularidade e acessibilidade da informação, fatores que Argyris (1991) identifica como críticos para o sucesso da adesão às iniciativas formativas.

Quanto às motivações para a participação ativa nas formações, sobressaem o potencial de crescimento profissional e progressão na carreira (79,6%) e a perceção da relevância dos conteúdos para o desempenho das funções (74%). Estes dados reiteram a importância do alinhamento entre objetivos individuais e estratégicos da formação, conforme amplamente discutido por & Kirkpatrick (2006), cujo modelo evidencia a correlação direta entre a perceção de relevância, a aplicabilidade prática e a eficácia formativa.

Complementando os dados quantitativos, a análise qualitativa das respostas abertas e das notas de campo obtidas durante a observação participante aprofundou substancialmente a compreensão do fenómeno em estudo, permitindo aceder a dimensões dificilmente captadas por instrumentos quantitativos ou mais estruturados. Estas evidências reforçam tendências identificadas e emergem novas questões fundamentais para o desenho e implementação de uma Academia Corporativa eficaz e sustentável.

Entre os contributos mais expressivos, destaca-se a valorização de um modelo formativo modular, progressivo e com reconhecimento formal, incluindo certificações internas. Tal preferência expressa-se, por exemplo, na seguinte declaração:

"Gostaria que a formação fosse organizada em módulos, com etapas claras. Uma sessão de entrega dos certificados no final da formação faria com que a formação tivesse mais valor e as pessoas também atribuíssem mais importância."

(Respondente)

Esta abordagem vai ao encontro das boas práticas preconizadas por Gagne et al. (2005), que defendem a importância de desenhar percursos formativos centrados no utilizador, com objetivos claros, feedback contínuo e reforço positivo, como forma de promover a retenção e a transferência do conhecimento.

Em consonância com a valorização da formação modular e progressiva, muitos colaboradores sublinharam a importância de conteúdos personalizados que atendam às especificidades de cada

departamento ou função, assegurando a relevância e aplicabilidade dos temas abordados. Para além disso, reforçaram a necessidade de uma plataforma digital interativa que permita o acesso facilitado aos cursos, o registo do progresso individual e a partilha de feedback em tempo real. Um dos participantes expressou esta visão de forma clara e concreta:

"Conteúdos personalizados, plataforma interativa e uma biblioteca multimédia para aprender ao nosso ritmo seriam fundamentais para o sucesso da formação."

(Respondente)

Este testemunho reforça as expectativas por soluções flexíveis e adaptadas, capazes de potenciar o envolvimento e a autonomia dos colaboradores no seu percurso formativo. A criação de uma biblioteca multimédia, que disponibilize vídeos, podcasts e artigos, foi também destacada como um recurso valioso para permitir a aprendizagem contínua e autodirigida, conciliando-se com as rotinas e exigências operacionais da organização.

Outro aspeto particularmente relevante remete para a valorização da formação prática e contextualizada, especialmente no "chão de fábrica". Um colaborador expressou:

"Aprender na prática é o que realmente faz sentido. Ouvir teoria sem ver como se faz não ajuda."

(Respondente)

Este dado está em linha com os princípios da aprendizagem experiencial de Kolb (1984), que enfatizam a necessidade de integrar a experiência direta no processo formativo, promovendo experimentação, reflexão e aplicação em contextos reais.

A liderança foi igualmente identificada como fator decisivo para o incentivo — ou, por vezes, inibição — à participação formativa. Alguns colaboradores reportaram a ausência de apoio explícito, ou mesmo autorização, por parte das chefias, o que constitui um obstáculo à adesão:

"A minha chefia nunca comenta nada sobre a formação ou até sobre os Workshops que a empresa proporciona relativos ao desenvolvimento pessoal (ex: literacia financeira). Às vezes parece que sair para aprender é mal visto."

(Respondente)

Este testemunho confirma o papel fundamental da liderança na promoção de uma cultura organizacional de aprendizagem contínua, conforme sustentado por Bass e Riggio (2006), que

destacam a importância de líderes transformacionais para estimular a capacitação e alinhar os objetivos individuais e organizacionais.

Do ponto de vista metodológico, a observação participante revelou-se extremamente frutífera ao permitir identificar contradições entre os objetivos produtivos e as exigências temporais e qualitativas da formação. Verificou-se que formadores internos, tipicamente chefes de equipa, acumulam responsabilidades operacionais e formativas, o que resulta em sobrecarga e compromete a qualidade da aprendizagem. Como registado numa nota de campo:

"O chefe está sempre a correr entre o posto e o formando. Não há tempo para explicar com calma. Constantemente interrompe a explicação para atender o telefone."

(Observação na linha de produção)

Outra nota de campo, por exemplo, refere:

A sessão decorre num espaço aberto, com ruído ambiente constante proveniente da área de produção. O formador, também responsável por coordenar a equipa, interrompe frequentemente a explicação para atender chamadas e responder a pedidos urgentes. O formando aguarda em silêncio, sem indicação clara sobre o que fazer.

"O ambiente não favorece a concentração, e o formador está claramente dividido entre duas funções. Durante a sessão de formação, observei que o formando permaneceu mais de 20 minutos sem qualquer tipo de orientação por parte do formador. Este, entretanto, foi interrompido por chamadas e por solicitações da equipa de produção, o que revela a tensão entre os objetivos produtivos e o acompanhamento pedagógico adequado. O formando mostrou sinais visíveis de hesitação, tendo perguntado a um colega ao lado como realizar a tarefa, o que pode indiciar uma ausência de estruturação e apoio no processo formativo." (Nota de campo, semana 6)

Uma terceira nota destaca:

"Num momento de pausa, um dos formadores referiu, de forma espontânea: 'Isto de formar enquanto se trabalha é complicado... ninguém tira tempo para ensinar como deve ser, e depois querem resultados'. Esta afirmação, recolhida em contexto informal, ilustra uma perceção partilhada sobre a sobrecarga sentida pelos formadores, frequentemente chefias intermédias com múltiplas responsabilidades operacionais."

(Nota de campo, semana 7)

Outra nota registada menciona:

Um dos formandos, ao final da primeira semana, manifesta frustração durante uma pausa: "Sinto-me um bocado perdido... cada pessoa explica as coisas de forma diferente, e às vezes nem tenho certeza se estou a fazer bem ou mal.". Este desabafo evidencia uma falta de coerência e uniformidade nos processos de formação, bem como uma ausência de feedback estruturado. "A aprendizagem parece acontecer por tentativa e erro, sem um guião claro." (Nota de campo, semana 8)

Estas notas ilustram o valor da observação participante enquanto técnica de recolha de dados, permitindo aceder a aspetos dificilmente captáveis por instrumentos mais estruturados, como questionários ou entrevistas.

Adicionalmente, constatou-se que tanto formadores como formandos são contabilizados a 100% nos indicadores de produtividade, o que distorce a avaliação do desempenho e desincentiva a dedicação plena ao processo formativo. Face a estas limitações, foi proposta uma alternativa metodológica centrada na criação de um modelo de tutoria, onde colaboradores seniores, com perfil técnico e pedagógico adequado, seriam destacados exclusivamente para funções formativas, sem responsabilidades operacionais diretas.

Para formalizar esta proposta, sugere-se ainda a criação de um indicador específico de "inatividade formativa" no sistema de gestão da produção, que registe e valorize os períodos dedicados à aprendizagem, evitando penalizações nas metas operacionais. Embora preliminar, esta proposta responde a uma necessidade empiricamente verificada de maior formalização, planeamento e valorização da formação no contexto real de trabalho.

Por outro lado, é importante mencionar que algumas respostas evidenciaram ceticismo quanto à eficácia da Academia Corporativa, apontando para o risco de burocratização excessiva ou projetos meramente simbólicos sem impacto prático:

"Não quero que seja só mais um projeto bonito no papel. Se não tiver apoio e estrutura, ninguém vai ligar. Por isso, quando o projeto arrancar pronunciar-me-ei."

(Respondente)

Estas vozes críticas sublinham a necessidade de uma estratégia de implementação clara, participativa e transparente, com objetivos mensuráveis, avaliação sistemática dos resultados e comunicação contínua com todos os envolvidos. Esta perspetiva está alinhada com os princípios da

andragogia de Knowles et al. (2015), que defendem o envolvimento ativo dos adultos no seu processo de aprendizagem e a relevância dos conteúdos para as suas funções e aspirações.

Assim, os dados qualitativos reforçam a convicção de que o sucesso da Academia Corporativa dependerá não só da qualidade técnica dos programas, mas, sobretudo, da capacidade da organização em criar condições institucionais, operacionais e culturais que promovam a aprendizagem contínua, a confiança e o compromisso dos colaboradores. A voz dos participantes, enquanto protagonistas do processo formativo, constitui, assim, um recurso precioso para a construção de soluções autênticas, adequadas à realidade e sustentáveis no tempo.

Ademais, no âmbito da análise qualitativa das respostas à questão "Como acreditas que a Academia Corporativa pode ajudar no teu desenvolvimento profissional?", é possível identificar um conjunto diversificado de perceções e expectativas por parte dos colaboradores. De forma transversal, a maioria reconhece na formação um instrumento estratégico para a evolução profissional, assim como para a aquisição de competências técnicas e comportamentais ajustadas às exigências do contexto laboral. Esta valorização está alinhada com a literatura, que destaca a aprendizagem contínua como um dos principais pilares da empregabilidade no século XXI (Senge, 1990; Kolb, 1984). Seguem alguns exemplos de respostas:

"A Academia poderá oferecer ferramentas práticas e conteúdos adaptados às necessidades reais do dia a dia, reforçando as minhas competências técnicas e comportamentais, ao mesmo tempo que promove a partilha de conhecimento entre equipas e o alinhamento com os objetivos da empresa."

"Vejo a Academia como um instrumento para a melhoria contínua, tanto no domínio técnico como no teórico, funcionando como elo de ligação entre setores e promovendo união, comunicação e evolução coletiva."

"Quanto mais preparados estivermos, melhor executamos o nosso trabalho e compreendemos o dos nossos colegas, o que se reflete na produtividade e na qualidade do ambiente de trabalho."

"Vejo na Academia uma oportunidade para melhorar as relações interpessoais e a compreensão mútua entre equipas."

"A partilha de conhecimento fortalece a cultura organizacional e cria um maior sentido de pertença."

(Respondentes)

De entre as respostas analisadas, sobressai a noção de que a Academia Corporativa deve assumir um papel ativo e proativo na atualização de conhecimentos, na aquisição de competências técnicas específicas e na melhoria do desempenho funcional. Termos como "melhorar competências", "mais conhecimento", "formações específicas para a minha função" e "atualizar conteúdos" surgem recorrentemente, reforçando a visão do desenvolvimento profissional enquanto processo cumulativo e orientado para a excelência técnica.

Alguns excertos, além dos anteriormente citados, ilustram claramente esta perspetiva:

"Gostaria que a Academia me ajudasse a adquirir competências práticas que possa aplicar diariamente no meu trabalho."

"Espero ter acesso a formações atualizadas que estejam alinhadas com as necessidades reais do meu setor."

"Acredito que a Academia pode ser o caminho para crescer na carreira e melhorar a qualidade do meu desempenho."

(Respondentes)

Estes testemunhos evidenciam a clara expectativa dos colaboradores de que a Academia Corporativa funcione não apenas como um espaço de aprendizagem passiva, mas como um agente ativo na promoção do desenvolvimento profissional contínuo, contextualizado e alinhado às exigências reais do trabalho.

Embora se verifique uma aceitação generalizada da proposta de criação da Academia Corporativa, importa salientar que alguns participantes manifestaram reservas quanto à sua implementação e impacto real. Entre estas, destaca-se a perceção de que *"o impacto vai depender muito das formações oferecidas e de como serão implementadas"* e a expectativa de que *"só poderei avaliar verdadeiramente depois de conhecer na prática como funcionará"*.

Como refere Schön (1983), o profissional reflexivo constrói o seu saber através da experiência, mas também da formação sistematizada, sendo que a estruturação de oportunidades formais de aprendizagem é fundamental nesse processo.

Ademais, várias respostas remetem para a importância de a Academia disponibilizar formações alinhadas com as necessidades reais do posto de trabalho, salientando a pertinência da personalização dos conteúdos formativos. Este dado é particularmente relevante quando cruzado com os dados das

respostas fechadas do questionário, onde uma parte significativa dos colaboradores manifestou interesse por formações práticas e diretamente aplicáveis às suas funções. Esta abordagem corresponde ao modelo de "*just-in-time learning*" (Bersin, 2004), que defende a formação como um recurso acessível e contextualizado, com impacto imediato na produtividade e eficiência.

É igualmente de destacar a menção frequente a dimensões como a polivalência funcional, o crescimento pessoal, a progressão na carreira e o reconhecimento profissional, o que indica uma visão holística do desenvolvimento. Para muitos colaboradores, a formação não deve apenas colmatar lacunas técnicas, mas também potenciar novas oportunidades dentro da organização, contribuindo para a mobilidade interna e o reforço do compromisso com a empresa. Este entendimento converge com os estudos de London e Smither (1999), que enfatizam o papel da formação no reforço da identidade profissional e no desenvolvimento de uma cultura organizacional orientada para o mérito e a valorização contínua do talento.

Algumas respostas revelam ainda uma preocupação legítima com a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos, ou seja, questionam se a formação terá utilidade prática, se será reconhecida pelas lideranças, e se se traduzirá em mudanças concretas no quotidiano laboral. Tal hesitação pode ser interpretada à luz da teoria da motivação organizacional proposta por Deci e Ryan (2000), segundo a qual a perceção de utilidade e reconhecimento influencia diretamente o envolvimento e o compromisso com os processos de aprendizagem. A este respeito, torna-se evidente a necessidade de a Academia Corporativa não só oferecer conteúdos relevantes, mas também garantir condições organizacionais favoráveis à implementação dos saberes adquiridos, incluindo o apoio das chefias e a valorização institucional do percurso formativo dos colaboradores.

Por fim, merece especial atenção o conjunto de comentários que abordam aspetos mais sistémicos e culturais da organização. Algumas respostas evidenciam uma expectativa quanto à possibilidade de a Academia funcionar como um espaço de escuta e diálogo, onde as ideias dos colaboradores possam ser valorizadas e incorporadas na melhoria contínua da empresa. Este tipo de contributo remete para a dimensão simbólica da formação organizacional, entendida não apenas como instrumento técnico, mas como veículo de integração, coesão e construção de sentido coletivo (Nonaka & Takeuchi, 1995). A formação, neste caso, assume também um papel catalisador na transformação da cultura organizacional, promovendo ambientes mais colaborativos, inovadores e centrados nas pessoas.

Resumidamente, a Academia Corporativa é amplamente reconhecida como uma mais-valia para o desenvolvimento profissional, desde que a sua atuação se paute pela relevância, aplicabilidade, equidade no acesso e integração estratégica com os objetivos organizacionais. A sua eficácia dependerá, em última instância, da capacidade da organização em transformar conhecimento em ação, formação em progresso e aprendizagem em valor partilhado.

Muitas das respostas à pergunta "Que sugestões ou ideias gostarias de partilhar para melhorar o projeto da Academia Corporativa?" revelam, antes de mais, uma dificuldade em propor melhorias concretas por falta de informação clara sobre o funcionamento do projeto. Expressões como *"não conheço muito bem como irá funcionar"*, *"só sabendo mais pormenores"* ou *"pouca informação para idealizar algo"* repetem-se ao longo das respostas e indicam que existe uma necessidade evidente de comunicar melhor a estrutura, os objetivos e o impacto esperado da Academia Corporativa. Essa falta de clareza acaba por travar a participação ativa de muitos colaboradores.

Ao mesmo tempo, há um grupo significativo de respostas que valorizam fortemente a utilidade prática da formação, com um apelo claro a que os conteúdos estejam diretamente ligados às funções desempenhadas. Muitos colaboradores sugerem que a formação deve ser personalizada, com planos adaptados a cada área de atuação ou até a cada colaborador, algo reforçado pela proposta de *"planos de formação personalizados"*. Esta preocupação é também expressa com sugestões de diagnóstico de necessidades por setor ou até por auditoria externa aos postos de trabalho.

Outro tema muito mencionado é a importância da vertente prática da formação. Expressões como *"reforçar as aulas práticas"*, *"formações com bastante prática"* ou *"formações no terreno"* indicam que a aplicação real dos conteúdos no contexto de trabalho é um fator essencial para garantir o envolvimento dos participantes. Essa preferência prática está também associada à vontade de aprender com quem vive o dia a dia da empresa, como se vê em ideias como *"formações internas dadas por colaboradores com experiência"* ou *"colaboradores mais antigos a partilhar o seu conhecimento"*.

O formato e a acessibilidade das formações também surgem como pontos importantes. A ideia de criar uma plataforma digital com conteúdos acessíveis, uma biblioteca multimédia, ou mesmo uma app, é recorrente e pode ser uma solução transversal que responde a várias dessas preocupações. Por exemplo, surgem sugestões como *"desenvolver uma app"*, *"plataforma digital com conteúdos e progresso"* e *"biblioteca self-service com livros ou e-books"*.

Também aparece com força a necessidade de certificação e reconhecimento. Algumas respostas mencionam *"certificação interna"*, *"reconhecimento público"* ou *"valorização do esforço dos colaboradores"*, apontando para o potencial motivador da Academia se esta souber reconhecer o investimento e progresso individual. Nesse sentido, propostas como dar destaque aos formandos na comunicação interna ou associar formações a progressão de carreira podem reforçar o envolvimento.

Desta forma, há diversas menções à importância de envolver os próprios colaboradores no desenho do projeto. Isto surge em frases como *"auscultar a opinião dos colaboradores"*, *"questionar sobre os temas que gostariam de aprender"*, ou *"debater propostas em reuniões de equipa"*. A participação ativa na definição dos conteúdos e formatos poderá gerar um maior sentimento de pertença e reforçar a utilidade percebida da Academia. Ideias como criar um espaço de partilha de dúvidas, sugestões ou dificuldades no portal, ou promover momentos de discussão informal, como debates temáticos ou fóruns, foram também apontadas.

Em resumo, as ideias mais relevantes cruzam-se em torno de cinco eixos principais: comunicação clara e acessível sobre o projeto, formação útil e adaptada à função, valorização da prática e da experiência interna, flexibilidade e acessibilidade digital, e reconhecimento e participação ativa dos colaboradores. Há, portanto, um conjunto bastante robusto de contributos que, se considerados, podem tornar a Academia Corporativa não apenas num centro de formação, mas num verdadeiro motor de valorização profissional e cultural dentro da empresa.

Os resultados do estudo evidenciam um clima organizacional propício à criação de uma Academia Corporativa. A expressiva valorização desta iniciativa por parte dos colaboradores revela-se como uma manifestação clara de alinhamento entre os interesses individuais e os objetivos institucionais. Esta convergência, conforme defendido por Senge (1990), constitui um dos pilares fundamentais para a construção de uma organização que aprende.

Contudo, os dados revelam igualmente a existência de desafios estruturais e culturais que não podem ser ignorados no desenho e implementação da Academia. A escassez de tempo disponível para a formação, a falta de incentivo por parte das lideranças intermédias e a perceção de desadequação dos conteúdos formativos anteriormente disponibilizados surgem como obstáculos a ultrapassar. Neste sentido, recomenda-se uma abordagem multifacetada, que integre estratégias pedagógicas flexíveis, comunicação clara e envolvimento ativo das lideranças.

Em consonância com as contribuições de Knowles et al. (2015), propõe-se que a Academia adote um modelo andragógico centrado no adulto enquanto agente ativo do seu próprio processo de aprendizagem. Este modelo deverá privilegiar a aplicabilidade prática dos conteúdos, a modularidade das formações e a possibilidade de personalização dos percursos formativos. A valorização do conhecimento tácito e a criação de oportunidades para a aprendizagem entre pares, designadamente através da figura do formador interno, constituem igualmente recomendações pertinentes, sustentadas pelas evidências recolhidas e pelas boas práticas internacionais (Davenport & Prusak, 1998).

Com efeito, Davenport e Prusak (1998) salientam como boas práticas a criação de comunidades de prática, onde os colaboradores partilham experiências e desenvolvem soluções colaborativas, bem como o reconhecimento formal do saber interno, através de mecanismos de valorização do conhecimento empírico. Práticas como a sistematização de narrativas organizacionais, ou "knowledge stories" (Narrativas de conhecimento ou relatos de aprendizagem), contribuem para a partilha estruturada de conhecimento tácito, reforçando a aprendizagem organizacional. Iniciativas como o *Knowledge Management Program* (Programa de Gestão do Conhecimento) da NASA ou as práticas da British Petroleum (BP), nomeadamente o *peer assist* (Sessão de partilha entre pares ou aconselhamento entre equipas) e o *after action review* (Análise pós-ação ou revisão após a atividade), constituem exemplos paradigmáticos de estratégias que promovem a aprendizagem colaborativa e a reflexão crítica a partir da experiência concreta. Estas abordagens evidenciam o potencial transformador de ambientes formativos que reconhecem o valor da experiência e favorecem a cocriação de conhecimento entre pares.

É igualmente imperativo garantir uma comunicação interna eficaz, assente em canais digitais acessíveis, mas também com o reforço da mediação das lideranças de equipa, reconhecendo o seu papel enquanto facilitadores do envolvimento formativo. A criação de um portal dedicado à formação, com acesso a conteúdos, registos de participação, feedback e reconhecimento formal, poderá funcionar como motor de motivação e instrumento de monitorização contínua.

Do ponto de vista estratégico, sugere-se que a implementação da Academia Corporativa siga uma lógica incremental e iterativa, com fases-piloto que permitam testar, ajustar e melhorar continuamente os conteúdos, os formatos e os processos. A avaliação sistemática dos resultados, através de indicadores qualitativos e quantitativos, deverá fazer parte integrante deste processo, adotando-se, por exemplo, o modelo de quatro níveis de & Kirkpatrick (2006) para avaliar a reação, aprendizagem, comportamento e resultados.

Retomando a pergunta de partida — Quais os principais fatores que influenciam o desenvolvimento contínuo das competências pessoais e profissionais dos trabalhadores na W1, e como a criação de uma Academia Corporativa pode contribuir para esse processo, impactando a eficácia organizacional? — os resultados obtidos indicam que o desenvolvimento contínuo depende essencialmente de condições organizacionais favoráveis, metodologias formativas adaptadas e uma cultura corporativa que valorize a aprendizagem. A existência de processos estruturados, feedback consistente e reconhecimento formal emerge como determinante para o envolvimento e motivação dos colaboradores. Ao privilegiar um modelo andragógico que coloca o adulto como protagonista da sua aprendizagem, e ao assegurar conteúdos relevantes, personalizados e com forte componente prática, a Academia tem potencial para promover não só o desenvolvimento técnico e comportamental dos trabalhadores, mas também a partilha de conhecimento e o fortalecimento da coesão organizacional. Por conseguinte, a Academia pode impactar positivamente a eficácia organizacional, ao transformar o conhecimento em ação e consolidar uma cultura de melhoria contínua, inovação e compromisso.

Por fim, a Academia Corporativa não deverá ser encarada como um fim em si mesmo, mas sim como uma alavanca para a criação de valor sustentável, através da qual se promovem a empregabilidade interna, o reforço da identidade organizacional e a consolidação de uma cultura de excelência e melhoria contínua. O sucesso deste projeto dependerá, assim, da sua capacidade de articular os anseios dos colaboradores com as necessidades estratégicas da organização, numa lógica de cocriação, transparência e compromisso mútuo.

1.4. Modelo de Organização da Academia Corporativa

Para tornar mais clara e comunicável a estrutura pedagógica da Academia Corporativa, propõe-se a adoção de um modelo baseado em quatro escolas temáticas, cada uma com uma identidade própria, alinhada com os pilares estratégicos e humanos da organização. Este modelo visa responder de forma segmentada e específica às diferentes dimensões do desenvolvimento dos colaboradores, favorecendo a personalização, a relevância e a coerência da formação.

Cada escola possui um mote formativo, uma missão pedagógica e um conjunto indicativo de conteúdos, o que permite articular os objetivos organizacionais com as necessidades e aspirações individuais dos profissionais:

Escola	Mote Formativo	Missão	Exemplos de Conteúdos
Escola de Negócio	Cultura, valores, identidade	Conhecer o negócio, entender o mundo	Compliance, cultura organizacional, ESG, ambiente, qualidade, melhoria contínua (Kaizen)
Escola de Liderança	Desenvolvimento de talento	Inspirar equipas, liderar-se a si mesmo	Gestão de tempo, comunicação, liderança de equipas, gestão de conflitos, inteligência emocional
Escola Técnica	Excelência técnica	Formar com precisão, produzir com excelência	Serralharia, Montagem, Maquinagem, Manutenção Industrial, Processos Operacionais Específicos (Oficinas)
Escola Âncora	Bem-estar e equilíbrio	Cuidar das pessoas, sustentar o futuro	Saúde mental, saúde física, literacia financeira, ergonomia, segurança no trabalho

Tabela 3: Modelo de Academia na W1

Esta arquitetura formativa inspira-se em modelos contemporâneos de Academias Corporativas, que defendem a segmentação por domínios de aprendizagem como forma de reforçar a identidade do percurso formativo e de facilitar o alinhamento entre competências e desafios estratégicos (Bersin, 2004; Gagne et al., 2005).

Além disso, este modelo contribui para a construção de um ecossistema formativo flexível, que permite combinar conteúdos obrigatórios e opcionais, promover percursos modulares e criar vias de certificação interna, elementos essenciais para a motivação e envolvimento dos adultos em contextos de aprendizagem (Knowles et al., 2015).

É importante destacar que o modelo de organização da Academia Corporativa apresentado beneficiou do suporte/inspiração proporcionados por uma ação de formação intitulada "Criar academias de formação - garantindo as Future Skills & Reskilling", realizada a 2 de junho de 2025. Esta formação forneceu conhecimentos atualizados sobre práticas inovadoras em academias corporativas, incluindo metodologias para a identificação de competências futuras, estratégias de requalificação e utilização de tecnologias digitais na aprendizagem. A participação nesta ação contribuiu significativamente para a estruturação e alinhamento do modelo com as exigências

contemporâneas do desenvolvimento profissional. Para comprovar esta referência metodológica, na parte final estará presente a anexação do respetivo certificado de participação.

1.5. Considerações Éticas, de Inclusão e de Acessibilidade

Um projeto formativo com a ambição de se tornar estruturante deve necessariamente integrar uma perspetiva ética e inclusiva no seu desenho e implementação. A proposta da Academia Corporativa não pode, por isso, ignorar a diversidade existente entre os colaboradores em termos de nível de literacia, tempo disponível, género, idade, função, experiência prévia ou modalidades preferidas de aprendizagem.

A equidade no acesso à formação deve ser assegurada por meio de medidas concretas, como:

- A oferta de formações em horários diversificados (incluindo turnos noturnos);
- A disponibilização de conteúdos acessíveis em diferentes formatos (presencial, assíncrono, vídeo, áudio, leitura);
- A criação de percursos personalizados de aprendizagem, adaptados à função e ao nível de proficiência do colaborador;
- O acompanhamento próximo de públicos mais vulneráveis ou com menor experiência formativa.

Além disso, a promoção de uma cultura de inclusão passa também pelo reconhecimento e valorização do saber empírico, frequentemente detido por trabalhadores mais experientes, e que, segundo Davenport e Prusak (1998), constitui uma das formas mais valiosas de conhecimento organizacional.

Esta abordagem inclusiva e plural está alinhada com o que Deci e Ryan (2000) denominam de motivação autodeterminada: a formação será tanto mais eficaz quanto mais respeitar a autonomia, a competência e a pertença social dos indivíduos.

Assim, a consideração de critérios de acessibilidade e equidade reforça o caráter ético do projeto, posicionando a Academia Corporativa como um instrumento de justiça organizacional,

conforme defendido por Argyris (1991), e como promotora de um verdadeiro compromisso com o desenvolvimento integral dos seus colaboradores.

1.6. Implicações Práticas para o Desenho e Implementação da Academia

A análise dos dados e das expectativas dos colaboradores permite identificar um conjunto de implicações práticas que devem orientar o desenho, implementação e monitorização da Academia Corporativa. Estas recomendações assentam nos resultados empíricos do inquérito e nas melhores práticas internacionais, visando maximizar o impacto e a sustentabilidade do projeto:

1. Flexibilizar formatos e horários formativos, garantindo opções presenciais, online e híbridas, com conteúdos disponíveis em diferentes momentos, ajustados aos ritmos e funções dos colaboradores.

2. Personalizar os percursos de aprendizagem, através da criação de planos de desenvolvimento por função, área ou perfil profissional, permitindo maior relevância e aplicabilidade imediata (Bersin, 2004).

3. Promover a formação prática e contextualizada, com forte ligação ao terreno e ao contexto operativo real, valorizando o saber-fazer e a experimentação em contexto (Kolb, 1984; Schön, 1983).

4. Valorizar o conhecimento interno, incentivando a participação de colaboradores como formadores ou mentores, reforçando o sentimento de pertença e promovendo o reconhecimento informal e formal (Davenport & Prusak, 1998).

5. Garantir reconhecimento e certificação dos percursos formativos, associando a formação ao desenvolvimento de carreira e à valorização profissional, inclusive através de badges internos, certificados ou integração no plano de progressão funcional (& Kirkpatrick, 2006).

6. Envolver as lideranças no processo formativo, tanto na fase de diagnóstico como na comunicação e reforço da importância da formação junto das suas equipas, assumindo um papel ativo enquanto facilitadores da aprendizagem (Bass & Riggio, 2006).

7. Adotar uma comunicação organizacional multicanal clara e regular, assegurando que todos os colaboradores compreendem os objetivos, a estrutura e os benefícios da Academia, por meio da intranet, chefias diretas, newsletters e reuniões de equipa.

8. Monitorizar e avaliar continuamente o impacto da formação, com base em indicadores qualitativos e quantitativos, aplicando modelos reconhecidos como o de & Kirkpatrick (2006) para avaliar desde a satisfação até à transferência e impacto nos resultados.

Estas implicações práticas devem ser integradas numa estratégia de implementação iterativa e participativa, com fases-piloto, espaço para feedback e ciclos de melhoria contínua — elementos que, segundo Senge (1990), são essenciais para a construção de uma organização verdadeiramente aprendente.

Considerações Finais

À luz dos resultados alcançados, a análise exaustiva dos dados obtidos através das técnicas de recolha implementadas permitiu extrair um conjunto de conclusões significativas acerca das perceções, expectativas e obstáculos associados à criação e implementação de uma Academia Corporativa numa organização de grande dimensão. Estas conclusões, longe de representarem apenas o fecho de um percurso investigativo, devem ser vistas como um ponto de partida para uma reflexão crítica sobre os modelos de formação existentes e sobre as estratégias futuras de desenvolvimento organizacional. O presente estudo traça um cenário simultaneamente promissor e desafiante: promissor porque se deteta uma valorização crescente da aprendizagem contínua por parte dos colaboradores; desafiante porque se evidenciam limitações estruturais, culturais e operacionais que requerem respostas estratégicas e sustentadas.

Uma das principais conclusões a retirar prende-se com o facto de os colaboradores não apenas valorizarem a aprendizagem ao longo da vida, mas também reconhecerem na futura Academia Corporativa um elemento fundamental para o seu desenvolvimento pessoal e profissional. A forte adesão à proposta formativa, manifestada por mais de 80% dos inquiridos, revela uma cultura organizacional em transição, mais recetiva à ideia de que o conhecimento é um ativo estratégico. Esta constatação está em sintonia com a teoria das organizações que aprendem, tal como proposta por Senge (1990), onde a aprendizagem individual é continuamente ampliada e traduzida em capacidades organizacionais coletivas. Assim, a formação deixa de ser um fim em si mesmo para se tornar num instrumento de transformação, tanto a nível individual como institucional. Neste sentido, os dados do inquérito demonstram que os colaboradores não só aspiram a melhorar o seu desempenho funcional, como encaram a formação como um caminho legítimo para a progressão na carreira, o reforço da sua empregabilidade e o reconhecimento interno.

Contudo, a valorização da aprendizagem não ocorre num vácuo. Os resultados do inquérito indicam de forma clara a existência de fragilidades nos atuais modelos formativos, nomeadamente no que se refere à escassez de tempo, à dificuldade de aplicar os conhecimentos adquiridos no desempenho real das funções e à ausência de formatos pedagógicos adequados às especificidades dos contextos laborais. Tal como defendido por Kolb (1984), a aprendizagem significativa exige uma articulação estreita com a experiência concreta, o que implica uma reconfiguração dos programas formativos para os alinhar com as necessidades reais do terreno. Neste sentido, os contributos de

Mintzberg (2004) reforçam a importância de integrar teoria e prática para garantir a eficácia formativa e o retorno organizacional.

Outro aspeto digno de nota reside na predisposição demonstrada pelos colaboradores para participarem ativamente na construção e dinamização da futura Academia. Embora apenas uma minoria se revele disponível para assumir funções como formador interno, uma parte considerável dos inquiridos mostra abertura para contribuir, desde que exista reconhecimento e estrutura formal para tal. Esta disponibilidade reflete a existência de um conhecimento tácito valioso e acumulado, cuja partilha poderá representar uma vantagem competitiva significativa. Tal como proposto por Nonaka e Takeuchi (1995), é através da socialização e externalização do conhecimento tácito que as organizações criam saberes duradouros e potenciadores de inovação. Assim, um modelo que valorize o ensino entre pares, o mentoring interno e a certificação informal de saberes poderá não só reduzir custos operacionais, como promover uma cultura de pertença, reconhecimento e solidariedade profissional.

Adicionalmente, foi possível constatar uma preferência generalizada por modelos formativos presenciais, embora os benefícios do e-learning, nomeadamente a flexibilidade, também tenham sido reconhecidos. Esta preferência aponta para a necessidade de implementar um modelo híbrido, que combine momentos de interação presencial com recursos digitais acessíveis e personalizáveis. Os princípios da andragogia, como formulados por Knowles et al. (2015), reforçam esta orientação, ao sublinharem que a formação de adultos deve ser autodirigida, centrada na experiência e orientada para a resolução de problemas concretos. Neste sentido, torna-se imperioso que a futura Academia seja concebida como uma estrutura modular, flexível e centrada no utilizador, capaz de responder à diversidade de perfis, ritmos e necessidades existentes na organização.

Do ponto de vista simbólico, os dados recolhidos demonstram que a Academia Corporativa é percecionada como muito mais do que uma plataforma de aquisição de competências: ela surge como um potencial catalisador de mudança cultural. Vários colaboradores referem o seu potencial enquanto espaço de reforço da identidade organizacional, de promoção da coesão interdepartamental e de partilha transversal de boas práticas. Num contexto empresarial frequentemente fragmentado, a Academia pode assumir-se como uma infraestrutura essencial para a construção de sentido coletivo e de alinhamento estratégico. Esta função simbólica, frequentemente negligenciada nos modelos tradicionais de formação, assume especial relevância num contexto empresarial marcado pela fragmentação funcional, pela aceleração dos ciclos de mudança e pela crescente exigência de coesão

estratégica. Neste sentido, a Academia poderá constituir uma infraestrutura de coesão organizacional, funcionando simultaneamente como instrumento de desenvolvimento e como espaço de construção de sentido coletivo.

Apesar da solidez dos dados, importa reconhecer algumas limitações. Em primeiro lugar, a escassez de literatura científica dedicada especificamente às Academias Corporativas em contextos empresariais não multinacionais impôs constrangimentos ao enquadramento teórico. Em segundo lugar, a natureza pontual do estudo pode ter influenciado os resultados, uma vez que estes refletem perceções de um momento específico, sujeitas a variações contextuais. A própria formulação das perguntas, embora cuidadosamente desenhada, pode ter influenciado as respostas dos participantes, especialmente em contextos organizacionais onde existe uma cultura de conformidade institucional ou de expectativa de resposta "socialmente desejável". Em terceiro lugar, do ponto de vista prático, é crucial reconhecer que a implementação de uma Academia Corporativa exige um forte compromisso institucional, recursos adequados, liderança comprometida e uma estratégia comunicacional transparente e mobilizadora. O entusiasmo demonstrado pelos colaboradores poderá rapidamente dissipar-se caso a iniciativa não seja acompanhada por ações concretas, avaliação sistemática de resultados e mecanismos de participação ativa. A ausência de incentivos, a burocratização excessiva ou a perceção de ineficácia poderão transformar o potencial de mudança numa oportunidade perdida, com custos simbólicos difíceis de reverter.

Em termos metodológicos, o recurso ao inquérito por questionário constituiu o instrumento principal na coleta de dados quantitativos, os quais foram analisados com recurso a uma estatística descritiva, permitindo uma compreensão abrangente das perceções dos colaboradores face à Academia Corporativa. Contudo, é importante destacar que a observação participante, transversal a todo o estágio, forneceu uma perspetiva qualitativa complementar, enriquecendo o diagnóstico e contribuindo para uma visão mais integrada e crítica da problemática em estudo. Esta conjugação de métodos revelou-se essencial para captar as múltiplas dimensões do fenómeno e assegurar a validade e a robustez das conclusões.

A nível institucional, os resultados deste estudo reforçam a pertinência de se investir numa Academia Corporativa que seja simultaneamente flexível e alinhada com a cultura da organização. Contudo, a sua implementação exigirá mais do que vontade: implicará compromisso político, liderança, recursos, envolvimento transversal e uma estratégia de comunicação robusta. O papel do estagiário neste processo — enquanto observador participante e catalisador de reflexão — foi determinante para

trazer à luz as fragilidades e potencialidades do sistema formativo existente, servindo como elo de ligação entre os dados recolhidos e as necessidades da prática. A experiência de estágio, neste sentido, funcionou como uma verdadeira plataforma de aprendizagem experiencial, permitindo uma compreensão crítica e sistémica da realidade organizacional.

A nível pessoal, a experiência de estágio revelou-se profundamente transformadora. A participação ativa em reuniões estratégicas, o contacto direto com os colaboradores e a análise detalhada dos dados proporcionaram um espaço privilegiado de crescimento profissional e desenvolvimento de competências analíticas, comunicacionais e relacionais. Esta vivência permitiu consolidar aprendizagens teóricas adquiridas ao longo do percurso académico e aplicá-las de forma concreta e significativa num ambiente real de trabalho, fortalecendo não só a confiança profissional como a capacidade de intervenção crítica e fundamentada.

O estágio desenvolvido revelou-se, assim, uma experiência gratificante, marcada por um acolhimento positivo, um ambiente colaborativo e relações profissionais cordiais com os colegas, fatores que facilitaram a integração e o envolvimento nas atividades. Esta dimensão interpessoal e experiencial constitui um elemento fundamental na compreensão prática da realidade organizacional e reforça a importância da aprendizagem experiencial no desenvolvimento profissional.

A nível do conhecimento na área de especialização, esta investigação contribui para a consolidação de um corpus teórico-prático sobre as Academias Corporativas em contexto nacional, sendo pioneira ao explorar este fenómeno numa organização de grande dimensão, mas não multinacional. A abordagem adotada permitiu gerar dados originais, com implicações relevantes para os campos da formação profissional, gestão do conhecimento e aprendizagem organizacional, preenchendo uma lacuna na literatura e abrindo caminho a novos estudos.

Em síntese, o principal contributo do estudo de caso reside nas evidências que ele apresenta relativamente à pertinência e à viabilidade da criação de uma Academia Corporativa na organização em análise, com impacto positivo a vários níveis. Importa considerar, no entanto, que o sucesso dessa iniciativa dependerá menos do seu desenho técnico e mais da capacidade de escutar, adaptar e mobilizar os seus públicos. A Academia poderá ser, se assim o desejar a organização, não apenas um instrumento formativo, mas um verdadeiro laboratório de inovação cultural e organizacional, onde o saber deixa de ser apenas transferido e passa a ser cocriado. Esta visão exige, mais do que recursos, uma nova postura organizacional — e são precisamente as organizações que aprendem, que experimentam e que se transformam que estão melhor posicionadas para prosperar num mundo em

constante mutação. Esta mudança exige coragem, compromisso e visão estratégica — mas é precisamente nas organizações que ousam aprender que reside o futuro.

Referências

Al Ariss, A., Cascio, W. F., & Paauwe, J. (2014). Talent management: Current theories and future research directions. *Journal of World Business, 49*(2), 173–179. https://doi.org/10.1016/j.jwb.2013.11.001

Allen, M. (2002). *The corporate university handbook: Designing, managing, and growing a successful program*. AMACOM.

Alliger, G. M., & Janak, E. A. (1989). Kirkpatrick's levels of training criteria: Thirty years later. *Personnel Psychology, 42*(2), 331–342. https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1989.tb00661.x

Alliger, G. M., Tannenbaum, S. I., Bennett, W. Jr., Traver, H., & Shotland, A. (1997). A meta-analysis of the relations among training criteria. *Personnel Psychology, 50*(2), 341–358. https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1997.tb00911.x

Alvarez, K., Salas, E., & Garofano, C. M. (2004). An integrated model of training evaluation and effectiveness. *Human Resource Development Review, 3*(4), 385–416. https://doi.org/10.1177/1534484304270820

Antunes, R. (2011). *Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho* (2ª ed.). Boitempo Editorial.

Argyris, C. (1991). Teaching smart people how to learn. *Harvard Business Review, 69*(3), 99–109.

Arthur, J. B., Bennett Jr, W., Edens, P. S., & Bell, S. T. (2003). Effectiveness of training in organizations: A meta-analysis of design and evaluation features. *Journal of Applied Psychology, 88*(2), 234–245. https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.2.234

Baldwin, T. T., & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology, 41*(1), 63–105. https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1988.tb00632.x

Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2nd ed.). Psychology Press.

Bauer, M. W., & Gaskell, G. (2000). *Qualitative researching with text, image and sound: A practical handbook*. SAGE

Bell, J. (1997). *Doing your research project: A guide for first-time researchers in education and social science*. Open University Press.

Bell, J. (2005). *Doing Your Research Project: A Guide for First-Time Researchers in Education, Health and Social Science* (4th ed.). Open University Press.

Bernardes, A. (2013). *Políticas e Práticas de Formação em Grandes Empresas: A dimensão educativa do trabalho*. Porto Editora.

Bersin, J. (2004). *The blended learning book: Best practices, proven methodologies, and lessons learned*. Pfeiffer.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Brinkerhoff, R. (1988). An integrated evaluation model for H.R.D. *Training and Development Journal*, 42, 2, 66-68.

Broodryk, J. (2006). *Understanding South Africa: The Ubuntu way of living*. Ubuntu School of Philosophy.

Brown, T. C. (2005). Effectiveness of distal and proximal goals as transfer-of-training interventions: A field experiment. *Human Resource Development Quarterly, 16*(3), 369–387. https://doi.org/10.1002/hrdq.1143

Caetano, A., & Velada, R. (2004). Avaliação da formação profissional: O problema da transferência. *Cadernos Sociedade e Trabalho, 4*, 3–16.

Campbell, J. P., & Kuncel, N. R. (2001). Individual and team training. In N. Anderson, D. S. Ones, H. K. Sinangil, & C. Viswesvaran (Eds.), *Handbook of industrial, work and organizational psychology* (pp. 278–313). Sage.

Campbell, J. P., Dunnette, M. D., Lawler, E. E. III, & Weick, K. R. Jr. (1970). *Managerial behavior, performance, and effectiveness*. McGraw-Hill.

Canário, R. (2000). A aprendizagem ao longo da vida: Análise crítica de um conceito e de uma política. *Psicologia da Educação, 29*, 29–52.

Cardoso, Z. (2003). *Avaliação da formação: Glossário anotado*. Instituto para a Inovação na Educação.

Carroll, A. B. (1991). The pyramid of corporate social responsibility: Toward the moral management of organizational stakeholders. *Business Horizons, 34*(4), 39–48. https://doi.org/10.1016/0007-6813(91)90005-G

Cascio, W. F. (2006). *Managing human resources: Productivity, quality of work life, profits* (7th ed.). McGraw-Hill.

Cedefop. (2015). *European guidelines for validating non-formal and informal learning*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2801/008370

Chiaburu, D. S., & Tekleab, A. G. (2005). Individual and contextual influences on multiple dimensions of training effectiveness. *Journal of European Industrial Training, 29*(8), 604–626. https://doi.org/10.1108/03090590510627085

Chiavenato, I. (2010). *Recursos humanos: O capital humano das organizações*. Atlas.

Clinton, W. D., Merritt, W., & Murray, T. (2009). *Corporate universities: Drivers of the learning organization*. Routledge.

Cohn, J. M., Khurana, R., & Reeves, L. (2005). Growing talent as if your business depended on it. *Harvard Business Review*, 83(10), pp.62–70.

Collings, D. G., & Mellahi, K. (2009). Strategic talent management: A review and research agenda. *Human Resource Management Review, 19*(4), 304–313. https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2009.04.001

Comissão Europeia. (2006). *Educação e formação: Contribuir para a Estratégia de Lisboa* (COM(2006) 481 final).

Comissão Europeia. (2020). *Plano de ação para a educação digital (2021–2027): Transformar a educação e a formação digitais*. https://education.ec.europa.eu/education-levels/school-education/digital-education-action-plan

Comissão Europeia. (2021). *Fundo Social Europeu Mais (FSE+) 2021–2027*. https://ec.europa.eu/esf

Conselho da União Europeia. (2021). *Resolução sobre uma nova agenda para a aprendizagem de adultos 2021–2030*. Jornal Oficial da União Europeia. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX%3A32021G0614%2801%29

Cornelissen, J. (2020). *Corporate communication: A guide to theory and practice* (6th ed.). SAGE Publications.

Correia, J. A. (2008). *Formação e trabalho: Transformações e desafios contemporâneos*. Edições Sílabo.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.

Cunha, J. (2011). *A educação permanente e os desafios da aprendizagem ao longo da vida*. Edições Pedagógicas.

Davenport, T. H., & Prusak, L. (1998). *Working knowledge: How organizations manage what they know*. Harvard Business School Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Delors, J. (1996). *A educação: Um tesouro a descobrir*. UNESCO.

Delors, J. *(1996). A educação: Um tesouro a descobrir. UNESCO.*

Denzin, N. K. (1978). Triangulation: A Case for Methodological Evaluation and Combination. *Sociological Methods*, 339-357.

Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2005) Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In: Denzin, N.K. & Lincoln, Y. S., Eds., *Handbook of Qualitative Research*. Sage, 1-32.

Dionne, P. (1996). The evaluation of training activities: A complex issue involving different stakes. *Human Resource Development Quarterly, 7*(3), 279–286. https://doi.org/10.1002/hrdq.3920070309

Dubar, C. (1990). *La socialisation: Construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin.

Dutra, J. S. (2001). *Gestão por competências: Um modelo avançado para o gerenciamento de pessoas*. Gente.

Farr, J. L., & Ford, C. M. (1990). *Individual innovation*. In M. A. West & J. L. Farr (Eds.), *Innovation and creativity at work* (pp. 63–80). Wiley.

Ferreira, f. I. & Flores, M. A. (2012). *Repensar o sentido de comunidade de aprendizagem: contributos para uma concepção democrática emancipatória*. De Facto Editores.

Ferreira, F. I. (2017). A lógica das competências e a prática reflexiva na formação de professores. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*. Vol. Extr., 6. https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.06.235DOI: 10.17979/reipe.2017.0.06.2355

Flick, U. (2004). *Uma introdução à pesquisa qualitativa* (2ª ed.). Bookman.

Freire, P. (2008). *Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Centauro.

Gagne, R.M., Wager, W.W., Golas, K.C., Keller, J.M. and Russell, J.D. (2005) Principles of Instructional Design. Performance Improvement, 44, 44-46. https://doi.org/10.1002/pfi.4140440211

Galagan, P. (1997). Smart companies. *Training & Development*, *51*(12), 20-25.

Garavan, T. N., McGuire, D., & Lee, M. (2015). Reclaiming the "D" in HRD: A Typology of Development Conceptualizations, Antecedents, and Outcomes: A Typology of Development Conceptualizations, Antecedents, and Outcomes. *Human Resource Development Review*, *14*(4), 359-388. https://doi.org/10.1177/1534484315607053

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105–117). SAGE Publications.

Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field methods*, *18*(1), 59-82.

Guimarães, P. (2016). A utilidade da educação de adultos: A aprendizagem ao longo da vida na União Europeia e a política pública de educação e formação de adultos em Portugal. Laplage em Revista, 2(4), 36–50. https://doi.org/10.24115/S2446-6220201621118p.36-50

Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18, 9-34. http://dx.doi.org/10.1080/0260293930180102Oakland, 2014).

Hill, M. & Hill, A. (2012). *Investigação por Questionário*. Edições Sílabo.

Hirschman, A. O. (1970) *Exit, voice and loyalty: Responses to decline in firms, organizations and states*. Harvard University Press.

Holton, E. F. III. (1996). The flawed four-level evaluation model. *Human Resource Development Quarterly, 7*(1), 5–21. https://doi.org/10.1002/hrdq.3920070103

Hoz, R. (1985). *Técnicas de investigação em ciências sociais: O inquérito por questionário*. Dom Quixote.

Kalla, H. K. (2005). Integrated internal communications: A multidisciplinary perspective. *Corporate Communications: An International Journal, 10*(4), 302–314. https://doi.org/10.1108/13563280510631026

Kirkpatrick, D. (1996). Great ideas revisited: Revisiting Kirkpatrick's four-level model. *Training & Development, 50*(1), 54–57.

Kirkpatrick, D. L. (1959). Techniques for Evaluation Training Programs. *Journal of the American Society of Training Directors*, 13, 21-26.

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

Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy* (Rev. ed.). Cambridge Books.

Knowles, M. S., Holton, E. F., & Swanson, R. A. (2015). *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (8th ed.). Routledge.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.

Kotter, J. P. (1996). *Leading change*. Harvard Business Press.

Kraemer, M. E. P. (2005). Responsabilidade social corporativa: Uma contribuição das empresas para o desenvolvimento sustentável. *Revista Eletrônica de Ciência Administrativa, 4*(1), 1–15.

Kraiger, K., Ford, J. K., & Salas, E. (1993). Application of cognitive, skill-based, and affective theories of learning outcomes to new methods of training evaluation. *Journal of Applied Psychology, 78*(2), 311–328. https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.2.311

Kuhn, T. (1975). *A estrutura das revoluções científicas*. Perspectiva.

Le Boterf, G. (2005). *Construir as competências individuais e coletivas: O saber, o saber-fazer e o saber-ser*. Edições Asa

Lei de Bases do Sistema Educativo. (1986). Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. *Diário da República*. https://dre.pt/dre/detalhe/lei/46-1986-421508

Lima, L. C. (2017). Aprendizagem ao longo da vida: Entre a retórica política e a ação educativa. In A. J. Afonso, F. I. Ferreira, & M. A. Flores (Orgs.), *Educação de adultos: Políticas, práticas e investigação* (pp. 23–44). Universidade do Minho / CIEd.

Lima, L. C. (2018). Educação de adultos e democracia: Perspetivas críticas. *Revista Brasileira de Educação, 23*, 1–21. https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230001

London, M., & Smither, J. W. (1999). Empowered self-development and continuous learning. *Human Resource Management, 38*(1), 3–15. https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-050X(199921)38:1<3::AID-HRM1>3.0.CO;2-N

Marras, J. P. (2011). *Administração de recursos humanos: Do operacional ao estratégico*. Saraiva.

Marsick, V. & Watkins, K. (1990). *Informal and Incidental Learning in the Workplace*. Routledge.

Mbiti, J. S. (1990). *African religions & philosophy*. Heinemann.

Meister, J. C. (1998). *Corporate universities: Lessons in building a world-class work force*. McGraw-Hill.

Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review, 1*(1), 61–89. https://doi.org/10.1016/1053-4822(91)90011-Z

Milkovich, G. T., & Boudreau, J. W. (1999). *Administração de Recursos humanos*. Atlas.

Ministério da Educação. (1988). *Debate Nacional sobre Educação – Relatório Final: Conclusões e propostas das áreas de estudo* (Vol. II). Departamento de Programação e Gestão Financeira do Ministério da Educação.

Mintzberg, H. (2004). *Managers, not MBAs: A hard look at the soft practice of managing and management development*. Berrett-Koehler Publishers.

Montesino, M. U. (2002). Strategic alignment of training, transfer-enhancing behaviors, and training usage: A posttraining study. *Human Resource Development Quarterly, 13*(1), 89–108. https://doi.org/10.1002/hrdq.1002

Ncube, M. (2006). Ubuntu: A social philosophy of interdependence and its implications for the future. *African Studies Quarterly, 8*(2), 27–37.

Noe, R. A. (2017). *Employee training and development* (7th ed.). McGraw-Hill Education.

Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford University Press.

Nussbaum, M. C. (2003). Capabilities as fundamental entitlements: Sen and social justice. *Feminist Economics, 9*(2–3), 33–59. https://doi.org/10.1080/1354570022000077926

Oakland, J. S. (2014). *Total quality management and operational excellence: Text with cases* (4th ed.). Routledge.

Organização Internacional do Trabalho. (1975). *Recomendação n.º 150 sobre a formação profissional*. OIT.

Pacheco, J. A. (2009). Processos e práticas de educação e formação: Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização. *Revista Portuguesa de Educação*, 22(1), 105–143. https://doi.org/10.21814/rpe.13955

Peters, T. J., & Waterman, R. H. (1982). *In search of excellence: Lessons from America's best-run companies*. Harper & Row.

Pfeffer, J. (1994). *Competitive advantage through people: Unleashing the power of the workforce*. Harvard Business Press.

Phillips, J. J. (1997). *Handbook of training evaluation and measurement methods*. Routledge

Phillips, J. J. (2003). *Return on investment in training and performance improvement programs*. Routledge.

Pitombo Leite, N. R., & Poddis de Aquino, L. M. A. (2008). Aprendizagem organizacional, liderança e responsabilidade: Fatores propulsores e inibidores. *Revista Pretexto, 9*(2), 117–142.

Poma, L., Al Shawwa, H., & Rau, C. (2021). Industry 4.0 and internal knowledge management: The case of corporate academies in Emilia-Romagna region. *Transnational Marketing Journal, 9*(1), 33–54.

Prince, C. & Stewart, J. (2002). Corporate universities – an analytical framework. *Journal of Management Development*, 21(10), pp. 794–811, https://doi.org/10.1108/02621710210448057

Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2013). *Manual de investigação em ciências sociais* (5ª ed.). Gradiva.

Russ-Eft, D., & Preskill, H. (2001). *Evaluation in organizations: A systematic approach to enhancing learning, performance, and change*. Basic Books.

Salas, E., & Cannon-Bowers, J. A. (2001). The science of training: A decade of progress. *Annual Review of Psychology, 52*, 471–499. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.471

Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (4th ed.). Jossey-Bass.

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Doubleday.

Shutte, A. (2001). *Ubuntu: An Ethic for a New South Africa*. Cluster Publications.

Sitoe, R. M. (2006). Aprendizagem ao longo da vida: Um conceito utópico? *Comportamento Organizacional e Gestão, 283–290*.

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research.* Sage

Storey, J. (2007). *Human resource management: A critical text* (2nd ed.). Thomson Learning.

Tardif, J. (2002). *Des compétences pour enseigner*. Chenelière Éducation.

Thébaud-Mony, A., & Frigul, N. (2001). Construction de l'expérience en santé au travail de jeunes sortant de lycées d'enseignement professionnel: Approche sociologique de l'évaluation d'une formation. Comunicação apresentada no Seminário Internacional "Analyses du travail et formation", CNAM, 2–4 abril.

Torres, L. L. (2008). (Re)Pensar a cultura e a formação em contexto de trabalho: Tendências, perspectivas e possibilidades de articulação. *Sociologias, 10*, 180–211.https://doi.org/10.1590/S1517-45222008000100009

Torres, L. L., & Palhares, J. A. (2008). Cultura, formação e aprendizagens em contextos organizacionais. *Revista Crítica de Ciências Sociais, 83*, 99–120. https://doi.org/10.4000/rccs.489

Tourish, D., & Hargie, O. (2004). *Key issues in organizational communication*. Routledge.

Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação: Como conceber e realizar o processo de investigação em educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Tushman, M. L., & O'Reilly, C. A. (1996). Ambidextrous organizations: Managing evolutionary and revolutionary change. *California Management Review, 38*(4), 8–30. https://doi.org/10.2307/41165852

Tutu, D. (1999). *No future without forgiveness*. Doubleday.

UNESCO. (2015). *Education for sustainable development: A global imperative*. UNESCO.

Velada, A. (2007). Avaliação da eficácia da formação profissional: Fatores que afetam a transferência da formação para o local de trabalho. Dissertação de especialidade em Comportamento Organizacional, ISCTE.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Warr, P., Allan, C., & Birdi, K. (1999). Predicting three levels of training outcome. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 72*(3), 351–375. https://doi.org/10.1348/096317999166730

Welch, M., & Jackson, P. R. (2007). Rethinking internal communication: A stakeholder approach. *Corporate Communications: An International Journal, 12*(2), 177–198. https://doi.org/10.1108/13563280710744847

Wittmann, M. B., Wittmann, M. L., & Fontoura, F. B. B. da. (2024). Visão multidimensional e sistêmica do desenvolvimento organizacional. *Revista Educação e Interdisciplinaridade, 6*(5), 1–20. https://doi.org/10.56579/rei.v6i5.1256

Yin, R. K. (2005). *Case study research: Design and methods*. Sage.

Anexos

Anexo 1: Descrição do Procedimento da Formação

Anexo 2: Inquérito Disponibilizado no Portal do Colaborador – Avaliação do Impacto

Anexo 3: Formulário Avaliação de Transferência de Função

Anexo 4: Formulário Mês Experimental

Anexo 5: Certificado de Formação "Criar academias de formação - garantindo as Future Skills & Reskilling"

Apêndices

Apêndice 1: Guião do Inquérito por Questionário

Apêndice 2: Guião Focus Group (não aplicado)

Apêndice 3: Guião da Entrevista (não aplicado)

Anexo 1: Descrição do Procedimento da Formação

Procedimento

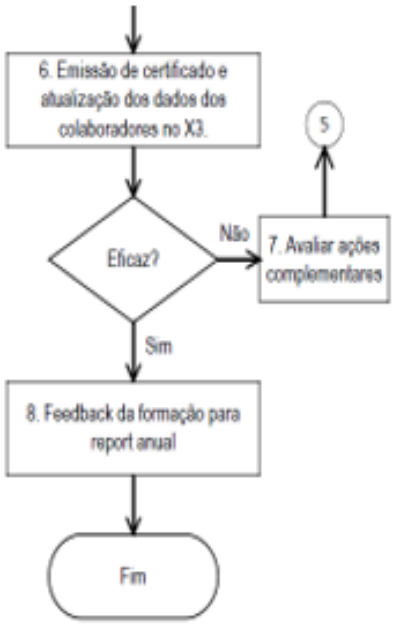
Formação

1.	**Objetivo**	Definir uma metodologia a seguir para organizar e gerir a formação da empresa, garantindo uma melhoria no desempenho e/ou adquisição de competências necessárias para a função.
2.	**Âmbito**	Aplica-se a toda a formação proporcionada aos colaboradores da W1.
3.	**Documentos Associados**	Requisitos legais e normativos RH.007 Plano Anual de Formação e/ou Portal do Colaborador módulo Formação RH.008 Programa de Formação RH.009 Cronograma Formação RH.010 Registo de Presença e/ou Portal do Colaborador módulo Formação Avaliação da Satisfação da Formação – Portal do Colaborador módulo Formação RH.012 Ação de Formação em Contexto de Trabalho Certificado de Formação – Portal do Colaborador RH.014 Avaliação do impacto da formação ou Inquérito no Portal do Colaborador

4. Procedimento

4.1. Fluxograma

Atividades	Descrição	Doc./ Sistema	Resp*		
			Dep.	RH	CEO
1. Identificação das necessidades de formação	1 – O levantamento das necessidades de formação é efetuado anualmente, pelos responsáveis de departamento ou de equipa, utilizando o portal do colaborador. A identificação das necessidades de formação pode também ter origem num novo processo, tecnologia ou partir do próprio colaborador.	Portal do Colaborador – Módulo Formação	R	S	
2. Análise das avaliações de desempenho, necessidades identificadas pelas chefias e requisitos legais	2 – Do processo de avaliação de desempenho, resulta a identificação das áreas de formação necessárias para o desenvolvimento do colaborador.	Portal do Colaborador – Módulo Avaliação de Desempenho	S	R	
3. Consulta de mercado e definição das entidades formadoras	3 – O Plano anual de formação, é elaborado tendo em conta: • Análise do cumprimento do Plano Anual do ano anterior e transição das ações que se verifiquem como pertinentes; • Análise das necessidades identificadas pelos responsáveis e colaboradores; • Análise dos resultados da Avaliação de Desempenho.	RH.FM.007 ou Portal do Colaborador		R	
4. Elaboração do Programa Anual de Formação	4 – Definição da cronograma das ações de formação a serem realizadas ao longo do ano.			R	
5. Planeamento e realização das ações de formação	5 - Mensalmente, avaliação das ofertas formativas no mercado e a capacidade interna de resposta às necessidades acima identificadas.			R	

Atividades	Descrição	Doc.	Resp*		
			Dep.	RH	CEO
	6 – Os colaboradores são informados das datas da realização das ações. Quando a formação é efetuada por recursos internos o departamento de RH faculta os impressos necessários para a formação. No caso da formação ser ministrada por entidade externa, independentemente do local onde é realizada, os impressos de apoio à formação são facultados pela mesma, se aplicável	RH.008 RH.009 RH.0010 RH.0011 RH.0012	C	R	
	7 – Independentemente da entidade formadora, interna ou externa, no final de cada ação é emitido o certificado de frequência de formação ou de competência, dependendo do tipo de formação. Os dados relativos à formação de cada colaborador são registados no programa informático.			R	
	8 – A avaliação do impacto da formação pode ser realizada, após um período definido, das seguintes formas (a definir previamente no programa de formação): • Formulário RH.014 ou igual inquérito disponibilidado no portal do colaborador; • Análise de Indicadores; • Atribuição de um certificado de melhoria das qualificações / habilitações; • Formulário Avaliação de Transferência de Função. • Formulário ROQie Experience • Análise do Correto Cumprimento de normativos legais Caso a formação não tenha sido eficaz são definidas ações complementares de forma a colmatar as oportunidades de melhoria identificadas.	RH.014 RH.015	R	R	
	9 – No final do ano é compilado o feedback das ações de formação realizadas e reportadas no relatório anual.	--		R	I

*Responsabilidade: R - Responsável; A - Aprova; S - Suporta (a pedido); I – Informação; C – Cooperação

Elaborado: Marisol Sousa

Aprovado: Diretora de RH

Anexo 2: Inquérito Disponibilizado no Portal do Colaborador – Avaliação do Impacto

Avaliação do Impacto da Formação

A avaliação do impacto da formação visa encerrar o ciclo da ação de formação. Analisa se os objetivos inicialmente propostos foram atingidos e se os conhecimentos adquiridos foram colocados em prática, em contexto de trabalho.

Contamos com a tua opinião sincera, por forma a garantir que as ações de formação levadas a cabo na W1 são adequadas às necessidades internas e às expectativas dos formandos e da organização.

Designação da Ação:

Objetivos Gerais da Ação:

Data de Realização da Ação:

Tiveste oportunidade de aplicar os conhecimentos adquiridos em Contexto de Trabalho?

- ◯ Sim
- ◯ Não

Caso tenhas respondido NÃO, aponta o(s) motivo(s):

- ◯ Sobrecarga de Tarefas
- ◯ Resistência à Mudança
- ◯ Desalinhamento entre Formação e Necessidades do Trabalho
- ◯ Falta de Confiança
- ◯ Recursos/Equipamentos Insuficientes
- ◯ Alteração da Função
- ◯ Não Aplicável (seleciona esta opção caso tenhas respondido SIM)

Outra não referida anteriormente:

Se Não tiveste oportunidade de aplicar os conhecimentos em contexto de trabalho, considera o restante questionário como "Não Aplicável".

Caso tenhas respondido SIM na primeira questão, dá exemplos dessa aplicação:

R:

Quais as mudanças que a ação gerou no desempenho da tua função?

1 - Permaneceu Igual / 2 - Melhorou, embora com potencial de Maior Crescimento / 3 - Atendeu às Expectativas / 4 - Superou Expectativas

Nível de Evolução

	1	2	3	4	N/A
Competências Técnicas	○	○	○	○	○
Competências Pessoais (ex: autoconfiança; motivação; autonomia; etc.)	○	○	○	○	○
Qualidade do Trabalho/Produto/Serviço	○	○	○	○	○
Produtividade Individual	○	○	○	○	○

Outra não referida anteriormente:

No global, os objetivos definidos para a formação foram atingidos?

- ○ Sim, a formação foi eficaz
- ○ Não
- ○ Não Aplicável

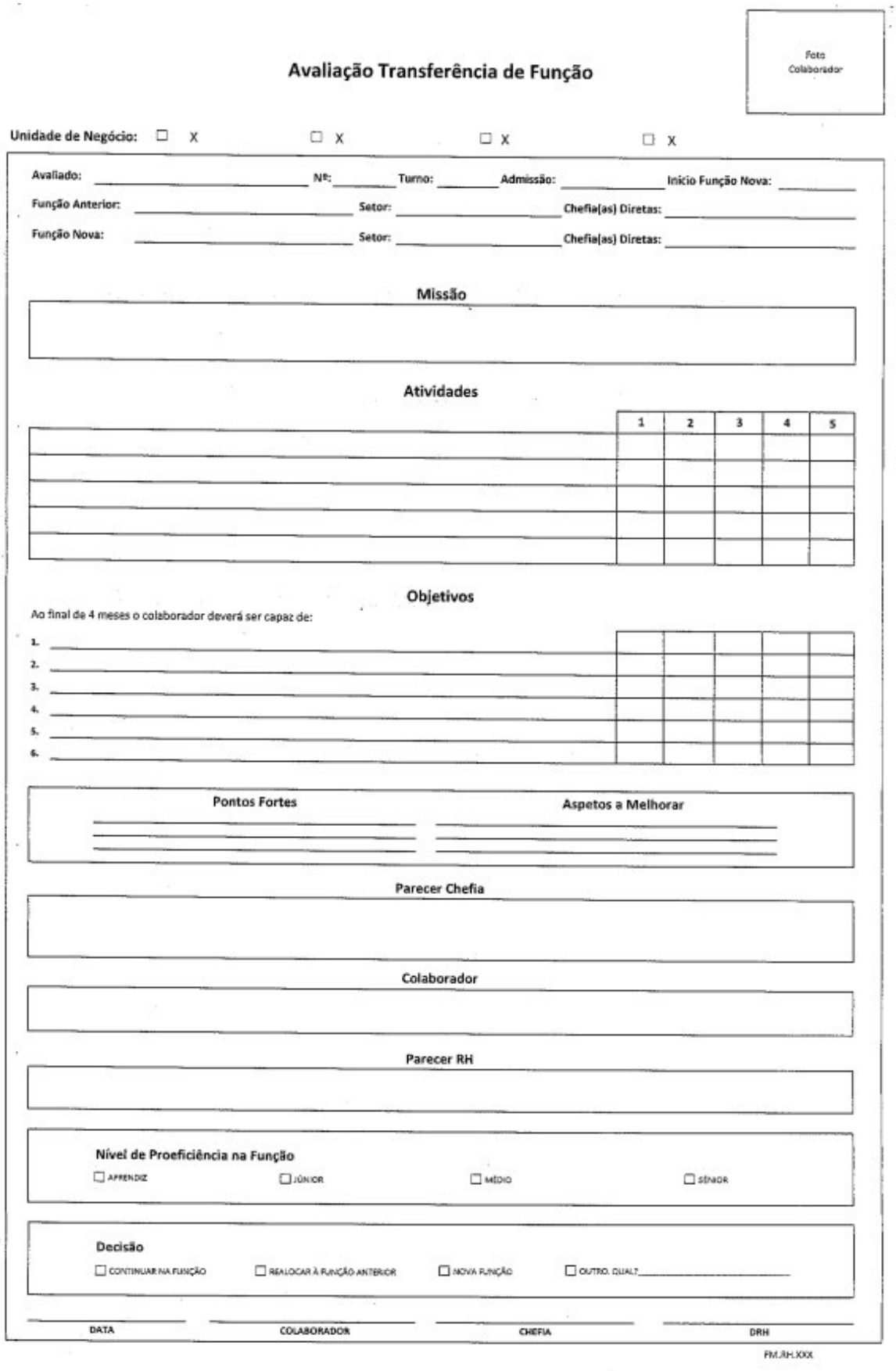
Se respondeste Não, indica quais as medidas a implementar:

Comentários/Sugestões:

* * *

Agradecemos o teu feedback!

Anexo 3: Formulário Avaliação de Transferência de Função



Avaliação Transferência de Função

Foto Colaborador

Unidade de Negócio: ☐ X ☐ X ☐ X ☐ X

Avaliado: _____ **Nº:** _____ **Turno:** _____ **Admissão:** _____ **Início Função Nova:** _____

Função Anterior: _____ **Setor:** _____ **Chefia(as) Diretas:** _____

Função Nova: _____ **Setor:** _____ **Chefia(as) Diretas:** _____

Missão

Atividades

	1	2	3	4	5

Objetivos

Ao final de 4 meses o colaborador deverá ser capaz de:

1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						

Pontos Fortes **Aspetos a Melhorar**

Parecer Chefia

Colaborador

Parecer RH

Nível de Proeficiência na Função

☐ APRENDIZ ☐ JÚNIOR ☐ MÉDIO ☐ SÊNIOR

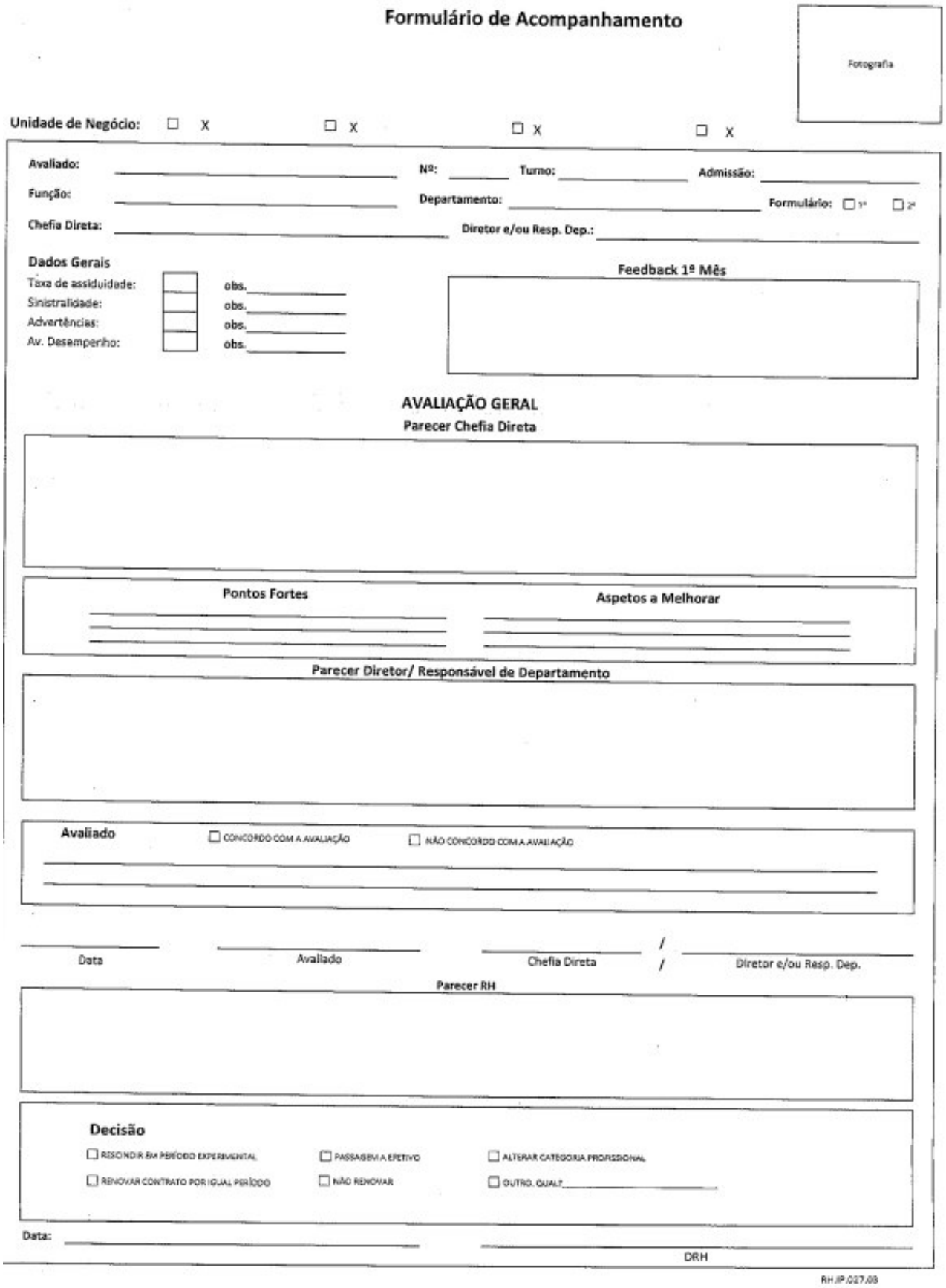
Decisão

☐ CONTINUAR NA FUNÇÃO ☐ REALOCAR À FUNÇÃO ANTERIOR ☐ NOVA FUNÇÃO ☐ OUTRO. QUAL? _____

DATA COLABORADOR CHEFIA DRH

FM.RH.XXX

Anexo 4: Formulário Mês Experimental



Formulário de Acompanhamento

Fotografia

Unidade de Negócio: ☐ X ☐ X ☐ X ☐ X

Avaliado: _____ Nº: _____ Turno: _____ Admissão: _____

Função: _____ Departamento: _____ Formulário: ☐ 1º ☐ 2º

Chefia Direta: _____ Diretor e/ou Resp. Dep.: _____

Dados Gerais

Taxa de assiduidade:		obs.
Sinistralidade:		obs.
Advertências:		obs.
Av. Desemperho:		obs.

Feedback 1º Mês

AVALIAÇÃO GERAL

Parecer Chefia Direta

Pontos Fortes

Aspetos a Melhorar

Parecer Diretor/ Responsável de Departamento

Avaliado ☐ CONCORDO COM A AVALIAÇÃO ☐ NÃO CONCORDO COM A AVALIAÇÃO

Data _____ Avaliado _____ Chefia Direta _____ / Diretor e/ou Resp. Dep. _____ /

Parecer RH

Decisão

☐ RESCINDIR EM PERÍODO EXPERIMENTAL ☐ PASSAGEM A EFETIVO ☐ ALTERAR CATEGORIA PROFISSIONAL

☐ RENOVAR CONTRATO POR IGUAL PERÍODO ☐ NÃO RENOVAR ☐ OUTRO. QUAL? _____

Data: _____ _____ DRH

RH.IP.027.00

Anexo 5: Certificado de Formação "Criar academias de formação - garantindo as Future Skills & Reskilling"



Apêndice 1: Guião do Inquérito por Questionário

Guião do Inquérito por Questionário – Academia Corporativa

A W1 está empenhada em promover o desenvolvimento contínuo dos seus colaboradores, acreditando que o investimento no seu crescimento profissional contribui para o sucesso individual e coletivo da nossa empresa. Com este objetivo em mente, estamos a planear a criação de uma **Academia Corporativa**, uma plataforma interna de formação que visa proporcionar oportunidades de desenvolvimento de competências potencialmente promotoras do crescimento de cada colaborador, fortalecendo as diversas áreas da organização.

A **Academia Corporativa** será um espaço de aprendizagem individual e coletiva onde os colaboradores poderão aprimorar as suas capacidades e habilidades, participar em programas de formação, workshops, e partilhar conhecimentos. Queremos que este projeto seja desenhado de acordo com as necessidades e expectativas de todos, por isso, a tua opinião é fundamental.

Este questionário tem como objetivo recolher dados sobre as tuas perceções, expectativas e experiências relativamente à criação da Academia Corporativa. As tuas respostas ajudarão a moldar as ações e os programas de formação, garantindo que a Academia seja relevante e alinhada com as necessidades de todos os colaboradores.

A tua opinião é muito importante para garantir o sucesso deste projeto. Agradecemos o teu tempo e as tuas sugestões, que serão essenciais para criarmos uma plataforma de aprendizagem de excelência na W1.

A participação neste questionário é **voluntária, anónima e confidencial**. Nenhuma das respostas será associada à tua identidade, e os dados recolhidos serão utilizados **exclusivamente para fins de investigação académica**. Todos os dados serão tratados de forma agregada, garantindo o cumprimento do Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados (RGPD).

Ao prosseguires com o preenchimento do questionário, estás a **consentir, de forma informada, livre e esclarecida**, a utilização das tuas respostas para os fins mencionados. Podes, a qualquer momento, retirar o teu consentimento, sem qualquer prejuízo.

Se tiveres dúvidas ou quiseres mais informações sobre este estudo, poderás contactar o responsável pela investigação através do seguinte e-mail:

marisolsousa24@gmail.com

Parte 1: Informações Demográficas

1. **Idade:**
2. **Escolaridade:**
    - Mestrado
    - Licenciatura
    - Bacharelato
    - Técnico Superior Profissional - Nível V
    - Ensino Pós-Secundário Não Superior - Nível IV
    - Cursos das Escolas Profissionais - Nível III
    - Ensino Secundário (12º Ano ou Equivalente)
    - 3.Ciclo do Ensino Básico (9º Ano)
    - 2.Ciclo do Ensino Básico (6º Ano)
    - 1.Ciclo do Ensino Básico (4º Ano)
    - Sabe Ler e Escrever Sem Possuir o 1º Ciclo do Ensino Básico
3. **Departamento em que trabalhas:**
    - Produção
    - Supply Chain
    - Serviço Pós-Venda
    - Administrativo-Financeiro
    - Recursos Humanos
    - Administração
    - Comercial
    - Procurement
    - Sistemas de Informação
    - Marketing
    - Manutenção
    - Engenharia

- Outra (especificar): _____

4. **Tempo de serviço na empresa:**
    - Menos de 1 ano
    - 1-4 anos
    - 5-9 anos
    - 10-19 anos
    - 20-29 anos
    - 30-39 anos
    - Mais de 40 anos

Parte 2: Perceções sobre a Criação da Academia Corporativa

5. **Como avalias a criação de uma Academia Corporativa na W1?**
    - Muito relevante
    - Relevante
    - Neutro
    - Pouco relevante
    - Irrelevante

6. **Quais os principais benefícios que acreditas que a Academia Corporativa poderá trazer para os colaboradores da W1? (Escolhe até 3 opções)**
    - Melhoria das competências técnicas
    - Desenvolvimento de soft skills (comunicação, trabalho em equipa, etc.)
    - Oportunidades de desenvolvimento profissional
    - Maior integração entre áreas da empresa
    - Aprofundar conhecimentos teóricos
    - Melhorar a motivação dos colaboradores
    - Qualificar os perfis profissionais
    - Aumentar a polivalência das pessoas

- Outro (especificar): _____

7. **Na tua opinião, quais as áreas de competência que a Academia deveria priorizar? (Escolhe até 3 opções)**
    - Competências técnicas específicas da função
    - Gestão de pessoas e liderança
    - Comunicação eficaz
    - Competências de análise de situações do trabalho
    - Trabalho em equipa e colaboração
    - Gestão de tempo e produtividade
    - Inovação e criatividade
    - Conhecimento dos normativos legais
    - Segurança no trabalho
    - Outros (especificar): _____

Parte 3: Experiência com Formação e Desenvolvimento na Empresa

8. **Se sim, como avaliarias a qualidade da formação que recebeste até agora?**
    - Excelente
    - Boa
    - Regular
    - Má
    - Não se aplica

9. **Quais os principais desafios que encontraste nas formações anteriores? (Escolhe até 3 opções)**
    - Falta de tempo para participar
    - Conteúdo pouco relevante ou desatualizado
    - Dificuldade em aplicar o que foi aprendido no dia a dia
    - Formadores com pouca experiência prática

- Falta de recursos ou materiais adequados
- Dificuldade no horário
- Outro (especificar): _____

Parte 4: Expectativas em Relação à Academia Corporativa

10. **Quais as tuas expectativas em relação ao formato das formações oferecidas pela Academia?**

- Formações presenciais (aulas e workshops)
- Formações online ou e-learning
- Formações híbridas (presenciais e online)
- Não tenho preferência
- Outro (especificar): _____

11. **Qual a tua opinião sobre a possibilidade de seres formador(a) interno ou contribuir para a criação de conteúdos na Academia?**

- Tenho grande interesse em participar
- Tenho algum interesse em participar
- Não tenho interesse, mas aceito se necessário
- Não tenho interesse em participar

Parte 5: Avaliação da Comunicação e Envolvimento na Academia

12. **Como é que a empresa pode melhorar a comunicação sobre os programas de formação e a Academia Corporativa?**

- Enviar informações regulares por e-mail
- Realizar reuniões informativas ou webinars
- Utilizar a intranet ou portal do colaborador
- Divulgação através dos Team Leaders
- Outro (especificar): _____

13. **Que fatores poderiam motivar-te a participar ativamente nas formações oferecidas pela Academia? (Escolhe até 3 opções)**

- Relevância do conteúdo para a minha função
- Possibilidade de crescimento profissional e/ou progressão na carreira
- Reconhecimento ou recompensa pela participação
- Incentivo das chefias / líderes
- Flexibilidade de horários
- Outro (especificar): _____

Parte 6: Considerações Finais

14. **De maneira geral, como avalias a importância de um modelo de formação contínua na W1?**

- Muito importante
- Importante
- Neutro
- Pouco importante
- Nada importante

15. **Que sugestões ou ideias gostarias de partilhar para melhorar o projeto da Academia Corporativa?**

- [Espaço para resposta aberta]

16. **Como acreditas que a Academia Corporativa pode ajudar no teu desenvolvimento profissional?**

Apêndice 2: Guião Focus Group (não aplicado)

Guião Focus Group – Formadores Internos

Local: Sala de Formação

Data: A definir

Hora de Início: A definir

Número de Participantes: 10/12 Participantes no Total (2 Grupos)

Organização do Focus Group

Preparação:

- Preparar o documento com temas que serão abordados no focus group para entregar aos participantes.

- Preparar sala (mesa-redonda, guião impresso, canetas, garrafas de água).

- Preparar meios técnicos (gravador).

- Preparar material de substituição caso o gravador falhe.

- Preparar a declaração de consentimento de gravação do focus group para ser assinada por casa um dos participantes.

Guião do Focus Group

Apresentação:

- Apresentar-me, agradecer a presença e resumir o que vai acontecer a seguir

- Pedir aos participantes que respondam com sinceridade e sem se preocuparem em dar respostas certas, não estão a ser avaliados. Devem dizer o que pensam.

- Garantir e reforçar questões de confidencialidade (os participantes não vão ser identificados na transcrição dos dados).

- Entregar documento para os participantes assinarem o acordo de confidencialidade e autorização de gravação áudio.

- Pedir que não se mantenham conversas paralelas e privadas.

- Tempo estimado da discussão: entre 60 a 90 minutos.

Sensibilização do Tema:

- Explicar sucintamente o conteúdo do tema do focus group.

- Fazer um apanhado geral dos objetivos desta investigação.

- Verificar se os participantes se sentem sensibilizadas com o tema abordado.

Entrevista:

- Serão colocadas questões de forma a gerar um debate entre os participantes.

Questões:

Parte 1: Experiência e Expectativas em Relação ao Papel de Formador Interno

- Podem partilhar brevemente a vossa experiência profissional na W1 até agora e o que vos motivou a aceitar o papel de formador interno?
- O que esperam alcançar com este novo papel dentro da Academia? Como imaginam que será o vosso papel como formadores internos?
- Quais as principais competências (técnicas, sociais, pedagógicas, etc.) que consideram essenciais para desempenhar este papel de formador?

Parte 2: Opiniões sobre a Criação da Academia Corporativa

- Qual a vossa opinião sobre a criação da Academia Corporativa na W1? Consideram que este é um projeto relevante para a empresa?
- Como acham que a Academia pode contribuir para o desenvolvimento dos colaboradores e para o sucesso da empresa?
- Quais os principais desafios e oportunidades que veem ao abraçar o papel de formador interno na Academia?

Parte 3: Estrutura e Conteúdo da Formação

- Quais as áreas ou tópicos que consideram essenciais para a formação na Academia? Porquê? (Ex.: competências técnicas, conhecimento teórico, soft skills, pensamento crítico, liderança, etc.)
- Como acham que o conteúdo formativo deve ser abordado? Que metodologias de formação acreditam que serão mais eficazes?
- Que recursos (materiais, tecnológicos, etc.) são necessários para garantir o sucesso da formação?

Parte 4: Envolvimento e Motivação dos Colaboradores

- O que pode incentivar a participação ativa dos colaboradores nas atividades formativas da Academia?
- Quais os fatores que podem influenciar positivamente o envolvimento dos colaboradores nas formações?
- Quais obstáculos acham que podem dificultar a adesão dos colaboradores à Academia? Como podem ser superados?
- Existem aspetos da cultura organizacional que podem representar barreiras para a participação ativa dos colaboradores? Podem dar exemplos?

Parte 5: Sugestões e Contribuições para o Sucesso do Projeto

- Que sugestões ou ideias têm para garantir o sucesso da implementação da Academia Corporativa?
- Quais as características essenciais que a Academia deve ter para garantir a sua eficácia e sustentabilidade?
- Como imaginam que a Academia poderá evoluir nos próximos anos? Que objetivos a médio e longo prazo devem ser definidos?
- Que métodos de avaliação e feedback acham importantes para medir a eficácia da formação dentro da Academia?

Parte 6: Conclusão:

- Antes de terminarmos, gostariam de acrescentar algum comentário ou sugestão sobre o projeto da Academia Corporativa que não tenha sido abordado nas questões anteriores?

Agradecimentos:

- Serão feitos os agradecimentos a todos os presentes pela amabilidade de participarem neste focus group, assim como pelo tempo que despenderam com o mesmo.

- Será pedido aos presentes que preencham uma pequena tabela sobre os seus dados sociodemográficos:

"Os dados sociodemográficos são recolhidos apenas para fins de análise da diversidade dos participantes e para entender melhor o perfil do grupo."

Dados Pessoais dos Participantes do Focus Group - 1				
Participantes	Idade	Anos de Serviço	Habilitações	CCP (S/N)
P1				
P2				
P3				
P4				
P5				
P6				

*CCP – Certificado de Competências Pedagógicas

Dados Pessoais dos Participantes do Focus Group - 2				
Participantes	Idade	Anos de Serviço	Habilitações	CCP (S/N)
P7				
P8				
P9				
P10				
P11				
P12				

*CCP – Certificado de Competências Pedagógicas

Apêndice 3: Guião da Entrevista (não aplicado)

Guião da Entrevista – Diretora de RH

Parte 1: Questões Demográficas e Contextuais

- Há quanto tempo trabalha na W1?
- Qual a sua trajetória profissional até chegar ao cargo atual?
- Como define o seu atual cargo e responsabilidades inerentes?
- Como descreveria a abordagem formativa atual da W1?

Parte 2: Questões sobre Formação na Empresa

- Quais são as principais necessidades de desenvolvimento identificadas para os colaboradores da W1?
- De que forma a empresa identifica essas necessidades (ex: através de avaliações de desempenho, feedback dos colaboradores, etc.)?
- Quais são os objetivos principais da formação dentro da empresa?
- De que forma os programas de formação contribuem para alcançar os objetivos estratégicos da W1?
- Qual é a sua opinião sobre a eficácia das formações realizadas até agora?
- Quais são os principais desafios que a W1 enfrenta quando se trata da formação dos seus colaboradores?

Parte 3: Questões Relacionadas com a Criação da Academia Corporativa

- Qual é a sua perspetiva em relação à existência de uma Academia Corporativa nas empresas e, em particular, na W1?
- Porquê da Academia? O que espera alcançar com a criação desta na W1?
- Como é que a criação desta academia pode impactar a organização e em que aspetos?
- Quais as áreas de competência que considera prioritárias para serem abordadas na Academia Corporativa?
- A empresa já possui algum tipo de estrutura ou modelo formativo que poderia ser aproveitado nesse processo?

- Qual a importância de combinar o desenvolvimento pessoal (ex: autoconfiança, empatia, entreajuda) com o profissional dentro da formação na empresa?
- Como é que a Academia pode contribuir para a promoção desses dois tipos de desenvolvimento?
- Quais são as estratégias que a empresa poderá adotar para garantir a adesão e participação ativa dos colaboradores na Academia Corporativa?
- Quais são os principais desafios relacionados com a motivação ou a resistência dos colaboradores a participarem nas atividades formativas?
- Que recursos (humanos, tecnológicos, financeiros) são necessários para que a Academia seja implementada de forma eficaz?
- De que forma a academia poderia ser integrada na estrutura organizacional da W1?
- Como é que a empresa poderia avaliar a eficácia das atividades formativas da Academia? Quais indicadores considera mais relevantes?

Parte 4: Expectativas Futuras e Visão de Longo Prazo

- Como imagina o desenvolvimento da Academia Corporativa da W1 nos próximos 5 anos? Quais são os objetivos de médio e longo prazo?
- Como imagina que a Academia possa contribuir para o desenvolvimento organizacional contínuo na W1?
- O que acha que pode precisar ser ajustado ou melhorado ao longo do processo de implementação da Academia Corporativa?
- Há alguma recomendação que queira compartilhar relativamente à criação da Academia?

Parte 5: Conclusão

- Tem alguma outra questão ou sugestão que queira partilhar sobre a criação da Academia Corporativa e a formação na W1?

"A Educação é a arma mais poderosa que se pode usar para mudar o mundo."

(Nelson Mandela, 2001)