

Joana Rita Soares Maia

**CONCEPÇÃO E UTILIZAÇÃO DE REFERENCIAIS DE FORMAÇÃO:
UM ESTUDO DE CASO NO SECTOR DA RESTAURAÇÃO**

Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia

2009



CONCEPÇÃO E UTILIZAÇÃO DE REFERENCIAIS DE FORMAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO NO SECTOR DA RESTAURAÇÃO

Joana Rita Soares Maia

Dissertação apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto para obtenção do grau de Mestre em Psicologia, ramo de Psicologia das Organizações, Social e do Trabalho, sob a orientação Professora Doutora Marta Santos.

2009

Resumo

O presente estudo pretende assumir-se como contributo no estudo da temática da formação, principalmente no que à sua concepção diz respeito.

Sustentando-nos nos pressupostos teóricos que articulam a análise da actividade com a Formação Profissional e a validação da experiência adquirida, aliada à construção e utilização de referenciais de formação, propusemo-nos estudar uma determinada acção formativa enquadrável no sector da Restauração. Os objectivos deste estudo prendem-se, assim, com a análise dos processos de concepção de referenciais de formação e da potencial articulação dos mesmos com os contextos formativos e, ainda, com a comparação entre a formação prescrita em documentos oficiais e a formação real.

A metodologia seleccionada para o efeito é o estudo de caso, tendo sido empreendidas observações em contexto formativo e realizadas entrevistas com os principais actores deste processo.

Os resultados apontam no sentido de uma disparidade entre a formação prescrita no referencial e a formação efectivamente ministrada.

Face aos resultados obtidos, é efectuada uma reflexão acerca da pertinência dos documentos prescritivos da formação, das suas metodologias de concepção e do seu lugar em contexto real de formação.

Abstract

The present study claims to be assumed as a contribute in the study of the theme of the Professional Training, principally in what his conception it concerns.

Supported by the theoretical presuppositions that articulate the analysis of the activity with the Professional Formation and the validation of the acquired experience, allied to the construction and use of referential systems of formation, we intended to study a determined training action in the sector of the Food Industry.

The main goal of this study is the analysis of the processes of conception of training programs and its potential articulation with the training contexts and also to establish a comparison between the prescribed training on official documents and the effective training.

The selected methodology was case study, and to do so we made some observations in formative context and interviewed the principal actors of the process.

The results seemed to show some disparity between the training prescribed on the programs and the effective training.

Given the obtained results, we reflect about the relevance of the prescriptive training documents, his methodologies of conception and his place in real training context.

Résumé

Cette étude se veut une contribution à l'étude la question de la formation, notamment dans la conception de leurs préoccupations.

Nous appuyer sur les principes théoriques qui articulent l'analyse de l'activité avec la formation professionnelle et de validation de l'expérience, combinée avec la construction et l'utilisation de critères de référence pour la formation, nous avons décidé d'étudier un programme de formation particulier tombe dans le domaine de la restauration. Les objectifs de cette étude se rapportent bien à l'analyse de la conception des processus aiguillage sur la formation potentiels et leur articulation avec les contextes de formation, et aussi de comparer la formation requise dans les documents officiels et la formation proprement dite.

La méthode choisie pour cela est l'étude de cas ont été entreprises dans le contexte des observations de formation et des entretiens avec des acteurs clés dans ce processus.

Les résultats indiquent une disparité entre la formation requise dans la référence et de formation effectivement réalisées.

Compte tenu de nos résultats, il est fait une réflexion sur la pertinence des documents de formation normative, leurs méthodologies de conception et de leur place dans la formation du monde réel.

Índice

Introdução	1
Parte I – Enquadramento teórico	3
Capítulo 1. Formação profissional	4
Capítulo 2. Referenciais de formação	11
Parte II – O Estudo de Caso: Percurso investigativo	16
Capítulo 3. A escolha da acção de formação	17
Capítulo 4. A escolha da situação formativa	20
Capítulo 5. Opções metodológicas	23
Capítulo 6. Apresentação, sistematização e análise preliminar dos resultados	28
Capítulo 7. Discussão dos resultados	44
Considerações finais	47
Referências Bibliográficas	49

Anexos

Índice de anexos

- Anexo 1 - Estrutura do curso técnico de restauração
- Anexo 2 - Referencial do curso técnico de restauração
- Anexo 3 - Guião da entrevista ao formador
- Anexo 4 - Guião da entrevista aos formandos
- Anexo 5 - Guião da entrevista ao responsável pela concepção da formação
- Anexo 6 – Descrição das tarefas observadas
- Anexo 7 – Lista de preparação das tarefas observadas
- Anexo 8 – Análise de Conteúdo: Excertos de entrevistas

Índice de quadros

- Quadro 1: Descritores dos níveis do Quadro Nacional de Qualificações
- Quadro 2: Correspondência entre os níveis de educação e de formação e os níveis de qualificação
- Quadro 3: Distribuição dos formandos no primeiro dia de estágio
- Quadro 4: Distribuição dos formandos no segundo dia de estágio
- Quadro 5: Conteúdos do referencial de formação, relativos ao módulo analisado
- Quadro 7: “Prescrito”
- Quadro 8: “Real”
- Quadro 9: “Ensino”
- Quadro 10: “Avaliação das Aprendizagens”
- Quadro 11: “Avaliação da reacção à formação”
- Quadro 12: “Tempo de formação”
- Quadro 13: “Formação em sala Vs Formação em contexto de trabalho”
- Quadro 14: “Conciliação do trabalho com a formação”
- Quadro 15: “Importância dos referenciais de formação”
- Quadro 16: “Conhecimento da Actividade”
- Quadro 17: “Conhecimento do público-alvo e diagnóstico de necessidades”
- Quadro 18: “Identificação de competências, objectivos e estratégias”
- Quadro 19: “Itens a incluir no referencial”

Índice de figuras

- Figura 1 - Sistematização das tarefas observadas a 8 de Julho
- Figura 2 - Sistematização das tarefas observadas a 9 de Julho

Introdução

A presente dissertação insere-se no âmbito do Mestrado Integrado em Psicologia e especificamente na área de Psicologia das Organizações, Social e do Trabalho. Mais do que isso, a sua elaboração constituiu um momento privilegiado de investigação numa temática de vasto interesse científico, mas também pessoal: a da Formação Profissional.

Muito se tem especulado acerca da construção de uma sociedade do conhecimento e da sua potencial capacidade para restaurar o equilíbrio social e económico. Neste sentido, somos constantemente confrontados com discursos oficiais, no plano nacional e europeu, que preconizam um pleno acesso à educação e formação ao longo da vida. Consequentemente, multiplicam-se os planos e programas de formação disponíveis no mercado, concebidos nos mais variados moldes e abrangendo diferentes objectivos, práticas formativas e actores de formação. Com efeito, parece pertinente investigar o modo como são concebidos os planos de formação e, especificamente os referenciais de formação que os orientam, analisando a potencial consideração dos contextos formativos aquando da concepção, particularmente no caso da formação em contexto de trabalho.

Neste sentido, foi delineado um percurso de investigação que se pretendia revelador das temáticas supramencionadas, afigurando-se o estudo de caso como a metodologia mais adequado ao efeito. Assim, partimos da análise de um curso Profissional de Técnico de Restauração, variante de restaurante - bar, aprovado pela DREN, com a duração de 3 anos lectivos e que visa uma dupla certificação (profissional e escolar, ao nível do 12º ano). Este curso foi construído mediante uma parceria entre a Direcção Geral de Educação do Norte e uma empresa do sector da restauração, ao abrigo de um programa de combate ao abandono escolar da Câmara Municipal do Porto. A componente prática do curso foi construída pela referida empresa e tem lugar nos seus restaurantes e cozinhas. Deste modo, constitui-se com objectivo deste trabalho o estudo da concepção do plano e referencial de formação do referido curso e o modo como estes se articulam com a formação efectivamente ministrada. Para tal foi analisado o referencial do curso e outros documentos que dão corpo à componente prescrita da formação, foram empreendidas observações da formação em contexto de trabalho e foram realizadas entrevistas aos seus principais actores: formandos, formadores e conceptores da formação, no sentido de confrontar os dados recolhidos.

A estrutura deste trabalho pretende reflectir o percurso de investigação tomado, não perdendo de vista que a construção do objecto de estudo não se processa de forma linear, mas vai emergindo da análise e reflexão dos dados recolhidos.

Como tal, dedicamos uma primeira parte ao enquadramento teórico, onde se enunciam os pressupostos que simultaneamente sustentam e provocam reflexão acerca das temáticas abordadas. Concretamente, pretende-se situar a problemática da investigação à luz de duas temáticas, abordadas nos capítulos 1 e 2, respectivamente: a da Formação Profissional, no que respeita aos seus pressupostos conceptuais e à sua relação com a transformação do trabalho; a da importância dos referenciais enquanto elementos basilares para o design de programas formativos e também como orientadores de processos de reconhecimento, validação e certificação de competências.

A segunda parte refere-se ao enquadramento do estudo de caso, pretendendo dar conta da especificidade do trabalho no sector da Restauração e da oferta de formação existente no âmbito do referido sector, como podemos verificar no capítulo 3. Partindo do geral para o particular dedicamos o 4º capítulo à apresentação da empresa conceptora do plano de formação estudado, o seu enquadramento no mercado da Restauração em Portugal e, ainda o programa no qual de insere o curso estudado e a descrição do respectivo plano de formação.

A terceira parte refere-se à descrição do percurso investigativo. Começamos por abordar a escolha da acção de formação estudada (capítulo 5), afunilando para a respectiva situação formativa (capítulo 6). O capítulo 7 é dedicado à explanação das opções metodológicas assumidas. Segue-se a apresentação, sistematização e análise preliminar dos dados recolhidos através das observações sistemáticas e das entrevistas (capítulo 8) e a sua respectiva discussão (capítulo 9), na qual são retomadas as questões de investigação que fundamentam a elaboração deste trabalho.

Finalmente dedica-se um capítulo às reflexões finais e às conclusões advindas da investigação efectuada, não numa perspectiva determinista e encerrada em si mesma, mas como um processo em aberto, do qual se poderão extrair futuras linhas de investigação. São, ainda, referenciadas as fontes bibliográficas consultadas e incluídos alguns anexos que se julgam pertinentes e necessários à boa compreensão deste trabalho.

Parte I – Enquadramento teórico

Capítulo 1. Formação profissional

Cada vez mais se tem especulado acerca da actual conjuntura económica e social do País, sendo um dos problemas mais eminentes o da empregabilidade. Várias medidas e iniciativas têm sido discutidas e propostas, não só a nível nacional como a nível europeu. Efectivamente, se atentarmos ao Plano Nacional de Emprego, publicado em Diário da República já em 2003 (I Série- B, nº 279 – 3 de Dezembro de 2003), podemos ler uma série de directrizes propostas com vista à concretização de três objectivos fundamentais: (1) a consecução do Pleno Emprego; (2) a melhoria da qualidade e da produtividade do trabalho; (3) o reforço da coesão e da inclusão social. As directrizes acima referidas incluem, entre outras, o incentivo à qualificação através da Formação Profissional. O termo “Formação Profissional” sugere, desde logo, uma educação vocacionada para o emprego, situando-se justamente na intersecção entre Escola e Trabalho. Muitas são as definições de formação profissional, mas poderemos resumi-la como o processo de aprendizagem susceptível de permitir a aquisição de saberes e de saberes-fazer necessários para o exercício de um ofício ou de uma actividade profissional (Alaluf, 2007).

Ainda de referenciar a relação da formação com a transformação do trabalho, mediada pelo projecto da análise ergonómica do trabalho. De facto, o projecto da Ergonomia preconiza uma adaptação do trabalho ao Homem, no sentido de maximizar a saúde dos trabalhadores com a eficácia do trabalho, demonstrando que estas questões não se revestem de carácter mutuamente exclusivo. Nesta lógica, a transformação do trabalho e das suas condições precede a transformação dos sujeitos. Não obstante, a formação dos trabalhadores consubstancia-se como meio de acção, permitindo à ergonomia um desenvolvimento a três níveis: “ (1) a concepção de produtos e sistemas de produção de bens ou serviços, orientada pelo uso e pelo utilizador; (2) a construção da saúde, a promoção da segurança no trabalho e a prevenção dos riscos profissionais, na sua relação com as questões da concepção; (3) o reconhecimento de competências, o desenvolvimento da especialização profissional dos trabalhadores, a transmissão da experiência no trabalho, considerando as condições de produção” (Lacomblez & Teiger, 2007, p. 587). Paralelamente, ainda segundo as referidas autoras, podemos distinguir três objectos de formação, que se diferenciam pela função desempenhada pela análise do trabalho no âmbito de cada uma das intervenções: “ (1) formação em análise do trabalho dos actores da concepção e/ou saúde; (2) formação profissional dos trabalhadores, justificada e definida graças à análise do trabalho; (3) conciliação destes dois objetivos, associando-se as dimensões

de investigação, formação e acção” (Lacomblez & Teiger, 2007, p. 587-588).

Não perdendo de vista os objectivos definidos para a presente investigação, que visam o estudo de uma situação de formação profissional e a sua respectiva concepção, atentemos ao papel da análise do trabalho na sua relação com a formação profissional. Neste âmbito, a análise ergonómica serve o propósito de exaltar as funções para as quais se pretendem conceber programas de formação, os processos de construção da actividade e as suas características eventualmente menos visíveis; concomitantemente, permite explicitar as características da população-alvo dos referidos programas de formação (Lacomblez & Teiger, 2007, p. 594).

Sumarizando, podemos reconhecer na análise ergonómica uma tripla função: informadora, formadora e transformadora das actividades de trabalho. Assim, afigura-se pertinente uma análise do panorama formativo actual, procurando identificar a potencial (não) contemplação da análise ergonómica do trabalho aquando da concepção dos programas de formação, nomeadamente se atendermos ao fosso estabelecido entre as competências adquiridas pela via formativa e as competências efectivamente necessárias, determinadas pela confrontação com o trabalho real.

Com efeito, são várias as directrizes enunciadas em Diário da República no âmbito do Plano Nacional de Emprego. A título de exemplo, refira-se a Directriz 4: “Promover o desenvolvimento do Capital Humano e a Aprendizagem ao Longo da Vida”, que seria operacionalizada através da “melhoria da qualidade e eficiência dos sistemas de educação e formação, de modo a dotar todas as pessoas das competências que se exigem de uma força de trabalho moderna numa sociedade assente no conhecimento, permitir a sua progressão de carreira e reduzir as disparidades e estrangulamentos de competências no mercado de trabalho” (p. 8138). De facto, a directriz vem chamar a atenção para um tópico fundamental: o problema da disparidade de competências no mercado de trabalho, que se manifestam, principalmente, pela confrontação com as realidades de trabalho. O que se verifica hoje em dia é a existência de propostas formativas completamente desarticuladas das realidades de trabalho, revestidas de conteúdos abstractos ou dirigidos, fundamentalmente, às funções prescritas, em lugar da focalização nas funções reais desempenhadas. Por outro lado, assiste-se a um recurso generalizado (e abusivo), à formação em sala e a abordagens pedagógicas do tipo expositivo e prescritivo, que ignoram e desvalorizam as experiências e especificidades dos formandos (Valverde, Vasconcelos & Lacomblez, 2001).

São cada vez mais numerosos os projectos que apregoam uma profunda articulação entre Educação, Formação e Emprego, surgindo em moldes diversos e com objectivos diferenciados, mas que acabam por convergir num só: a potencial consecução do pleno emprego.

No sentido de uniformizar os sistemas de qualificação dos vários Estados-Membros da União Europeia, foi criado o Quadro Europeu de Qualificações, que consiste num quadro de referência comum e funciona como dispositivo de conversão de qualificações, tornando-as mais compreensíveis. O ano de 2010 foi estabelecido como a data específica recomendada até à qual os países devem fazer relacionar os respectivos sistemas nacionais de qualificação com o Quadro Europeu de Qualificações, devendo estes assegurar-se de que, em 2012, os certificados de qualificações individuais possuem uma referência ao nível apropriado do Quadro Europeu de Qualificações.

A nível nacional, a Agência Nacional para a Qualificação foi nomeada pelos Secretários de Estado do Emprego e Formação Profissional e da Educação como Ponto de Coordenação Nacional para a implementação do Quadro Europeu de Qualificações. Os Pontos de Coordenação Nacionais visam apoiar e, em conjugação com outras autoridades nacionais relevantes, orientar a correlação entre os sistemas nacionais de qualificações e o Quadro Europeu de Qualificações, a fim de fomentar a qualidade e a transparência dessa correlação (Agência Nacional para a Qualificação, 2008).

Especificamente, cabe aos Pontos de Coordenação Nacionais:

- (a) Correlacionar os níveis de qualificações dos sistemas nacionais de qualificações com os níveis do Quadro Europeu de Qualificações;
- (b) Garantir a transparência da metodologia utilizada para correlacionar os níveis de qualificações nacionais com o Quadro Europeu de Qualificações de modo a facilitar, por um lado, a comparação entre eles e, por outro, garantir a publicação das decisões atinentes;
- (c) Facultar o acesso à informação e orientações às partes interessadas sobre a forma como as qualificações nacionais se correlacionam com o Quadro Europeu de Qualificações, através dos sistemas nacionais de qualificações;
- (d) Incentivar a participação de todas as entidades interessadas relevantes incluindo, em conformidade com a legislação e a prática nacionais, estabelecimentos de ensino superior e de educação e formação profissionais,

parceiros sociais, sectores e peritos no processo de comparação e utilização das qualificações a nível Europeu.

Um quadro de referências comuns servirá para ajudar os Estados-Membros, os estabelecimentos de ensino, os empregadores e os cidadãos a comparar as qualificações atribuídas pelos diferentes sistemas europeus de educação e de formação. Trata-se de um instrumento indispensável ao desenvolvimento de um mercado europeu do emprego na medida em que permitirá aos cidadãos europeus comunicar melhor as informações pertinentes relacionadas com as suas competências e as suas qualificações. Ao aumentar a transparência das qualificações, fará com que os cidadãos europeus possam ter a percepção do valor relativo das mesmas e com que os empregadores possam apreciar melhor o perfil, o conteúdo e a pertinência das qualificações no mercado do emprego. Permitirá igualmente aos estabelecimentos de ensino e de formação comparar o perfil e o conteúdo dos seus programas e assegurar a respectiva qualidade (Parlamento Europeu e do Conselho, 2008).

A adopção do Quadro Europeu de Qualificações reforçará a mobilidade dos trabalhadores e dos estudantes. Este quadro permite que os trabalhadores sejam móveis sem deixarem de ser reconhecidos em termos de qualificações para além das fronteiras nacionais. Irá valorizar a passagem da vida profissional à formação e vice-versa ao longo de toda a vida. No que respeita ao seu funcionamento e utilização, Quadro Europeu de Qualificações constitui um instrumento baseado nos resultados da aprendizagem e não na duração dos estudos. Os principais indicadores do nível de referência são: (a) aptidões; (b) competências e (c) conhecimentos (Parlamento Europeu e do Conselho, 2008).

O elemento central do Quadro Europeu de Qualificações consiste num conjunto de oito níveis de referência que descrevem os conhecimentos do formando, as suas atitudes e as suas aptidões, independentemente do sistema em que esta ou aquela qualificação tenha sido atribuída. O quadro seguinte sintetiza os conhecimentos, aptidões e atitudes expectáveis em cada nível de qualificação (Diário da República – 1.ª Série, n.º 141, 23 de Julho de 2009, 4776-4778).

Níveis de qualificação	Resultados da aprendizagem correspondentes		
	Conhecimentos	Aptidões	Atitudes
Nível 1	Conhecimentos gerais básicos	Aptidões básicas necessárias à realização de tarefas simples.	Trabalhar ou estudar sob supervisão directa num contexto estruturado.
Nível 2	Conhecimentos factuais básicos numa área de trabalho ou de estudo.	Aptidões cognitivas e práticas básicas necessárias para a aplicação da informação adequada à realização de tarefas e à resolução de problemas correntes por meio de regras e instrumentos simples.	Trabalhar ou estudar sob supervisão, com um certo grau de autonomia.

Nível 3	Conhecimentos de factos, princípios, processos e conceitos gerais numa área de estudo ou de trabalho.	Uma gama de aptidões cognitivas e práticas necessárias para a realização de tarefas e a resolução de problemas através da selecção e aplicação de métodos, instrumentos, materiais e informações de básicas.	Assumir responsabilidades para executar tarefas numa área de estudo ou de trabalho. Adaptar o seu comportamento às circunstâncias para fins da resolução de problemas.
Nível 4	Conhecimentos factuais e teóricos em contextos alargados numa área de estudo ou de trabalho.	Uma gama de aptidões cognitivas e práticas necessárias para conceber soluções para problemas específicos numa área de estudo ou de trabalho.	Gerir a própria actividade no quadro das orientações estabelecidas em contextos de estudo ou de trabalho, geralmente previsíveis, mas susceptíveis de alteração. Supervisionar as actividades de rotina de terceiros, assumindo determinadas responsabilidades em matéria de avaliação e melhoria das actividades em contextos de estudo ou de trabalho.
Nível 5	Conhecimentos abrangentes, especializados, factuais e teóricos numa determinada área de estudo ou de trabalho e consciência dos limites desses conhecimentos.	Uma gama abrangente de aptidões cognitivas e práticas necessárias para conceber soluções criativas para problemas abstractos.	Gerir e supervisionar em contextos de estudo ou de trabalho sujeitos a alterações imprevisíveis. Rever e desenvolver o seu desempenho e o de terceiros.
Nível 6	Conhecimento aprofundado de uma determinada área de estudo ou de trabalho que implica uma compreensão crítica de teorias e princípios.	Aptidões avançadas que revelam a mestria e a inovação necessárias à resolução de problemas complexos e imprevisíveis numa área especializada de estudo ou de trabalho.	Gerir actividades ou projectos técnicos ou profissionais complexos, assumindo a responsabilidade da tomada de decisões em contextos de estudo ou de trabalho imprevisíveis. Assumir responsabilidades em matéria de gestão do desenvolvimento profissional individual e colectivo.
Nível 7	Conhecimentos altamente especializados, alguns dos quais se encontram na vanguarda do conhecimento numa determinada área de estudo ou de trabalho, que sustentam a capacidade de reflexão original e ou investigação. Consciência crítica das questões relativas aos conhecimentos numa área e nas interligações entre várias áreas.	Aptidões especializadas para a resolução de problemas em matéria de investigação e ou inovação, para desenvolver novos conhecimentos e procedimentos e integrar os conhecimentos de diferentes áreas.	Gerir e transformar contextos de estudo ou de trabalho complexos, imprevisíveis e que exigem abordagens estratégicas novas. Assumir responsabilidades por forma a contribuir para os conhecimentos e as práticas profissionais e ou para rever o desempenho estratégico de equipas.
Nível 8	Conhecimentos de ponta na vanguarda de uma área de estudo ou de trabalho e na interligação entre áreas.	As aptidões e as técnicas mais avançadas e especializadas, incluindo capacidade de síntese e de avaliação, necessárias para a resolução de problemas críticos na área da investigação e ou da inovação para o alargamento e a redefinição dos conhecimentos ou das práticas profissionais existentes.	Demonstrar um nível considerável de autoridade, inovação, autonomia, integridade científica ou profissional e assumir um firme compromisso no que diz respeito ao desenvolvimento de novas ideias ou novos processos na vanguarda de contextos de estudo ou de trabalho, inclusive em matéria de investigação.

Quadro 1: Descritores dos níveis do Quadro Nacional de Qualificações

A cada um dos níveis de qualificação instituídos no Quadro Europeu de Qualificações corresponde um nível de educação e formação do actual sistema de ensino, como referencia o quadro que a seguir se apresenta (Diário da República – 1.^a Série, n.º 141, 23 de Julho de 2009,4776-4778):

Níveis de educação e de formação	Níveis de qualificação do Quadro Europeu de Qualificação
2.º Ciclo do ensino básico Nível 1 de formação	1
3.º Ciclo do ensino básico Nível 2 de formação	2
Ensino secundário, via de prosseguimento de estudos Nível 3, sem conclusão do ensino secundário	3
Ensino secundário e nível 3 de formação	4
Nível 4 de formação	5
Bacharelato e licenciatura	6
Mestrado	7
Doutoramento	8

Quadro 2: Correspondência entre os níveis de educação e de formação e os níveis de qualificação

Ao invés do sistema que garante o reconhecimento académico com base no período de estudos, o Quadro Europeu de Qualificações abrange o conjunto de aprendizagens, designadamente efectuadas fora do circuito do ensino formal e dos estabelecimentos de formação. Em 2010, deverá estar instituído em todos os Estados participantes um sistema de comparação entre os sistemas nacionais e o Quadro Europeu de Qualificações. Em 2012, todos os novos certificados emitidos por estabelecimentos de ensino pós-secundário da UE deverão fazer sistematicamente referência a um dos oito níveis de qualificações do Quadro Europeu de Qualificações. O Quadro Europeu de Qualificações não pretende substituir cada um dos sistemas nacionais de qualificações, mas sim completar a acção dos Estados-Membros, facilitando a cooperação entre eles. Trata-se de uma iniciativa europeia que se funda nos quadros nacionais de qualificações, embora estes não se baseiem num modelo único (Parlamento Europeu e do Conselho, 2008).

Um outro instrumento merecedor de contemplação neste âmbito é o Catálogo Nacional de Qualificações, que se constitui como instrumento de gestão estratégica de qualificações de nível não superior, integrando o Sistema Nacional de Qualificações. O Sistema Nacional de Qualificações abrange todos os aspectos da actividade de um Estado-Membro relacionados com o reconhecimento da aprendizagem e outros mecanismos que conjuguem a educação e a formação com o mercado de trabalho e a sociedade civil, incluindo a elaboração e aplicação de disposições e processos institucionais relativos à garantia da qualidade, à avaliação e à atribuição de qualificações (Agência Nacional para a Qualificação, 2007).

O Catálogo tem como objectivo promover e facilitar o acesso à qualificação de dupla certificação a jovens e adultos, nomeadamente: (a) modularizando a oferta de formação - definindo percursos formativos organizados em unidades de formação de curta duração (25 e/ou 50 horas) ; (b) disponibilizando referenciais para processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Constituem-se, ainda, como objectivos deste instrumento a promoção da produção de competências críticas para a competitividade e modernização da economia e das organizações; a construção de percursos de aprendizagem que assegurem progressão escolar e profissional; o reconhecimento das aprendizagens, independentemente das vias de acesso; e desenvolvimento de um quadro de qualificações legível e flexível, que favoreça a comparabilidade das qualificações a nível nacional e internacional. O Catálogo Nacional de Qualificações integra, nesta fase, 229 qualificações profissionais que abrangem 37 áreas de educação e formação. Organiza-se por áreas de educação e formação, de acordo com a Classificação Nacional de Áreas de

Educação e Formação (Portaria nº 256/2005, de 16 de Março), e define para cada qualificação os respectivos referenciais: Perfil Profissional; Referencial de Formação de dupla certificação (componente de base e tecnológica). O perfil profissional engloba o conjunto de actividades associadas à qualificação, bem como os saberes, saberes-fazer e saberes-ser necessários para executar a actividades a que o mesmo se refere. Os referenciais de formação, por seu turno, são constituídos por unidades de formação de curta duração. Estas são capitalizáveis e certificáveis autonomamente, sendo também transferíveis entre qualificações, sempre que forem comuns a mais do que uma qualificação (Agência Nacional para a Qualificação, 2007).

Face à multiplicidade de ofertas formativas, parece pertinente investigar acerca da sua concepção. De facto, questionamo-nos acerca do potencial impacto do design destes programas de formação, e concretamente no que respeita à concepção dos respectivos referenciais de formação, ao nível da formação realizada e, consequentemente, das aprendizagens e aquisição de competências. Assim, debruçemo-nos em seguida sobre a temática dos referenciais, atentando a aspectos como a sua importância, à forma como são concebidos e aos seus conteúdos que encerram.

Capítulo 2. Referenciais de formação

De um modo simplificado, podemos definir o referencial de formação como um instrumento que visa o “enquadramento de uma acção num determinado sistema de formação e a sua correlação com outros, considerando a oferta formativa existente ao mesmo nível de qualificação e na mesma área formativa e, ainda, a oferta formativa a montante e a jusante” (Comissão Interministerial para o Emprego, 2001, p. 36).

Constituindo-se como documentos que se pretendem orientadores da acção formativa, os referenciais dizem respeito a temas relevantes da formação e correspondem a conjuntos de competências específicas em função das quais se desenvolve o respectivo programa, metodologia pedagógica, planificação e avaliação. Deste modo, aquando da elaboração de um referencial, torna-se crucial a identificação das competências necessárias ao exercício da profissão a que este instrumento se refere. Contudo, sendo a própria definição de “competência” fonte de alguma ambiguidade, a identificação de competências profissionais será, analogamente, um processo pouco consensual. Tal como refere Stroobants (2006), uma vez que as competências são invisíveis, só é possível inferi-las e presumir a sua existência a partir de sinais exteriores, tais como a capacidade para resolver determinados problemas, manter uma dada performance ou dominar determinados recursos. Em suma, a competência consubstancia-se na capacidade de mobilizar saberes, saberes-fazer e saberes-ser. Estes saberes são sistematizados em documentos oficiais de formação, nomeadamente sob a forma de diplomas, podendo ser adquiridos por várias vias, das quais se destacam a aprendizagem por curso profissionalizante, a formação inicial ministrada nos locais de trabalho, a formação contínua e os processos de reconhecimento, validação e certificação de competências.

Neste âmbito, Prot (2008), questiona: deverão os diplomas ser atribuídos àqueles que concluem os seus estudos em contexto escolar ou aos trabalhadores que executam com mestria a sua função por longos períodos de tempo? Levanta-se, desde já, o problema da acuidade do diploma. É que se por um lado se pretende que este documento seja o mais próximo possível das realidades de trabalho, uma excessiva “colagem” às mesmas poderá resultar num diploma demasiado especializado, incorrendo-se na perda do seu valor e na limitação da bacia de emprego.

Não obstante, o processo de reconhecimento e validação de competências visa o reconhecimento das aprendizagens desenvolvidas fora dos sistemas formais de

educação e formação. Durante este processo, os candidatos são submetidos a um processo de identificação e avaliação das competências efectivamente adquiridas e das competências em falta, por comparação a um referencial de formação relativo à profissão em questão, efectuado por uma comissão de júris.

Estes referenciais, mais do que meras compilações de competências expectáveis, constituem-se como instrumentos representativos de uma acção compartilhada, colectivamente construída (Prot, 2003). No entanto, em nenhum momento deverão assumir-se como listas exaustivas de competências enquadráveis em determinada profissão. Pelo contrário, deverão ser solidamente fundamentados para que possam, simultaneamente, orientar processos de reconhecimento, validação e certificação de competências, e estruturar a concepção dos próprios programas formativos.

De facto, a metodologia de construção de referenciais de formação, assente numa abordagem por competências, pode ser realizada de diversas formas, particularmente a partir da análise funcional, utilizada no Reino Unido e países de cultura anglo-saxónica, da análise construtivista, utilizada em França, e também em Portugal pela Agência Nacional para a Qualificação, e da análise ocupacional (Barrenne & Vargas, 2004)

A análise funcional define-se como o método através do qual se identifica um propósito chave de uma área objecto de análise, como ponto de partida para enunciar e correlacionar as funções, até se especificar as contribuições individuais. Este método facilita a definição das unidades de competências laborais e o estabelecimento de normas de competência laboral. Deste modo, a utilização da análise funcional implica: (a) a definição do propósito chave - objectivo da ocupação; (b) o desenvolvimento do Mapa Funcional - desagregação das funções que integram uma determinada ocupação, a partir do propósito chave; (c) o desenvolvimento da Norma de Competências, Identificando as unidades de competências e os elementos de competências (realizações profissionais) de cada unidade. A Norma de Competências define aquilo que um indivíduo deverá ser capaz de fazer, as condições em que deverá demonstrar essas capacidades e as evidências que podem demonstrar as referidas competências. Assim, a partir da Norma de Competência, é possível comparar o desempenho observado de um trabalhador e o desempenho padronizado para agir com competência, face a um determinado contexto de exercício profissional e de interacção com outros trabalhadores.

Por outro lado, a análise ocupacional constitui-se como um processo de recolha, ordenamento e valorização de informação relativa às ocupações, tanto no que se refere às características do trabalho realizado, como nas exigências estabelecidas para um desempenho satisfatório” (Pujol, 1980, *cit in* Barrenne & Vargas, 2004, p.86). Basicamente, tenta-se responder a três questões fundamentais: “O que faz o trabalhador?”, “Para que o faz?”, “Como o faz?”. Através da elaboração destas respostas é construído o referencial (Barrenne & Vargas, 2004).

Finalmente, a análise construtivista utiliza uma metodologia denominada ETED (Emprego-tipo estudado na sua dinâmica) que concebe as competências como capacidades mobilizadas num dado processo de produção, orientadas no exercício de um papel profissional e pelo interface entre trabalhadores. O conceito de emprego tipo refere-se a um conjunto de situações individuais suficientemente próximas para construir um núcleo de competências (Rojas, 1999).

A metodologia ETED de identificação de competências reúne as seguintes características: é uma metodologia inclusiva, pois inclui pessoas de menor nível educativo, considerando que estas se encontram em condições apropriadas para criar, ser autónomas e responsáveis no exercício da sua actividade; valoriza o papel do trabalhador e a importância que este possui no processo educativo e produtivo; analisa os fenómenos que ocorrem dentro da actividade produtiva, não apenas segundo uma óptica quantitativa, mas especialmente a partir dos processos qualitativos decorrentes da mesma (Silva Cardoso, 2006).

O método ETED permite analisar o trabalho e deduzir competências a partir do discurso do trabalhador, concedendo primazia às noções de competência e de saber em acção, ou seja, quando mobilizadas em contextos imprevisíveis. Esta metodologia atenta a dois princípios fundamentais: (a) variabilidade – releva o trabalho nas suas variantes; (b) tecnicidade – valoriza os aspectos técnico-operacionais da actividade; Deste modo, procura-se uma aproximação à natureza do trabalho, de modo a fazer emergir os conhecimentos inerentes à acção, estudando a sua mobilização, aperfeiçoamento e transmissão (Rojas, 1999).

A aplicação desta metodologia segue as seguintes etapas: (1) identificação dos actores; (2) realização de entrevistas e tratamento do respectivo conteúdo; (3) consolidação da informação; (4) redacção e formalização de ideias; (5) devolução aos grupos técnicos, formados pelos profissionais, para análise (Barrenne & Vargas, 2004).

O ETED permite a construção de fichas de competências, que contêm informação acerca das atribuições (o que se faz e em que rede de relações), das trajetórias (o que constitui a função, quais os seus objectivos e produtos), da extensão do campo (carga de trabalho e contexto em que ocorre), condições de trabalho, aspectos particulares relevantes e saberes mobilizados (saberes, saberes-fazer e saberes-ser).

São, igualmente, elaboradas fichas dinâmicas, que incluem informação acerca da variabilidade e flexibilidade do processo de trabalho, da origem das competências e tendências de evolução da profissão.

A metodologia supramencionada é descrita como holística, na medida em que relaciona tarefas e atributos, compreende a ocorrência de várias acções intencionais de forma simultânea durante o processo de trabalho e atenta ao contexto e cultura em que ocorre a acção. Consequentemente, a proposta formativa deverá incluir não apenas os conhecimentos profissionais (técnico-operacionais), mas também a experiência profissional e os conhecimentos gerais.

Esta é a metodologia privilegiada pela Agência Nacional para a Qualificação, embora recorrendo, em alguns aspectos, aos princípios da análise funcional. Dos três métodos descritos este é, indubitavelmente, o mais participativo e inclusivo, pois orienta-se pelas disfunções ou variações no processo produtivo e ausculta também as pessoas de menor nível de qualificação ou rendimento (Barrenne & Vargas, 2004).

Uma vez abordadas as principais metodologias de identificação de competências, importa tecermos algumas considerações acerca do modo como estas serão transmitidas em formação.

Desde logo, uma questão fundamental merece ser analisada, que se prende com a distinção entre os conhecimentos ensinados e os conhecimentos aprendidos na acção. Vygotsky (1943-1977, *cit* in Kostulski & Prot, 2004, p. 428) defende esta distinção apoiando-se no facto de conceitos quotidianos e conceitos científicos serem divergentes no que respeita à sua função e modo como são adquiridos, dado que os primeiros têm origem na história de vida, sendo os últimos aprendidos ao longo do processo de ensino. Vygotsky (1934-1977, *cit* in Kostulski & Prot, 2004, p. 428) prossegue a discussão acerca dos diferentes conceitos afirmando que o encontro entre um conceito científico e um conceito quotidiano só poderá resultar numa colisão. É deste pensamento que surge a noção de “conceito potencial”. O autor caracteriza este tipo de conceito como um híbrido: não se constitui a partir de uma aprendizagem sistemática de um conceito científico ocorrida espontaneamente, nem tampouco

emerge como um conceito quotidiano desenvolvido a partir da variação dos contextos de acção. Pelo contrário, é o resultado de uma operação de selecção de um traço significativo de um conceito quotidiano a partir da significação do conceito científico.

Ora, a partir deste pressuposto, parece pertinente questionar: se existem conceitos aprendidos pela via do ensino (de carácter científico) conceitos advindos da acção, (adquiridos no quotidiano) e, ainda, conceitos que resultam da interacção entre o formal e o espontaneamente aprendido (conceitos potenciais), que orientação tomar aquando do design de programas formativos e respectivos referenciais de formação? Deverão estes ser estruturados de forma a transmitir as aprendizagens de forma controlada, em contextos perfeitamente planeados para o efeito ou, pelo contrário, introduzir os formandos nas realidades de trabalho de forma menos controlada, para que estes efectuem as aprendizagens inerentes ao quotidiano da actividade?

Ao longo do presente estudo tentámos guiar-nos por estes pressupostos, tentando desenvolver um percurso investigativo passível de elucidar algumas das questões formuladas, pelo que retomaremos estas concepções mais à frente.

Parte II – O Estudo de Caso: Percurso investigativo

Capítulo 3. A escolha da acção de formação

A acção de formação analisada insere-se no âmbito de um programa de apoio escolar e social – o Projecto Porto de Futuro.

O referido projecto constitui uma iniciativa da Câmara Municipal do Porto e tem como principal bandeira o combate ao abandono escolar. Reunindo esforços da Câmara Municipal do Porto, 17 agrupamentos escolares, empresas do Grande Porto e Direcção Regional de Educação do Norte, este programa tem como objectivo promover a melhoria do sistema educativo com base nas boas práticas de gestão do meio empresarial. Concretamente, analisámos a parceria estabelecida entre uma empresa no sector da Restauração – a “Ibérica” (nome fictício), e uma Escola sediada no Porto. Num primeiro momento, revela-se pertinente efectuar a caracterização da referida empresa, seguida da descrição do projecto em estudo, bem como da acção formativa específica que constitui o foco desta investigação.

A empresa onde o presente estudo teve lugar é especializada na indústria da restauração, tendo sido fundada em 1990 por uma subdivisão de um grupo empresarial bastante conhecido a nível nacional. Em 1997, por motivos de estratégia empresarial, procedeu-se a uma cisão da referida subdivisão, da qual resultou a “ibérica”.

O Grupo “Ibérica” constitui-se como referência no mercado da restauração moderna em Portugal e Espanha, em virtude do volume de vendas alcançado, sendo responsável pelo desenvolvimento de opções de consumo que dinamizam o tecido da restauração, em Portugal desde 1990 e em Espanha desde 2002. O Grupo iniciou a sua actividade com o objectivo de explorar o *franchising* de uma conhecida marca de *fast-food* em Portugal. Após a consolidação da referida cadeia de restaurantes, o Grupo expandiu a sua carteira de negócios, assumindo novos contratos de *franchising* e apostando na criação de marcas próprias. Actualmente, gere oito marcas de cadeias de restaurantes de serviço directo ao consumidor, a ainda duas cadeias do segmento de *catering*.

Presentemente, o Grupo detém 426 restaurantes, laborando 397 dos quais em regime de exploração própria e 29 sob franquia, 310 em Portugal e 116 em Espanha, empregando um total de 6238 colaboradores, com uma idade média de 26,8 anos.

Esta organização constitui-se como entidade formadora acreditada pela DGERT (Direcção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho) desde 2002, realizando várias acções de formação com objectivos distintos.

Vinculada a um compromisso de Responsabilidade Social, a “Ibérica” estabeleceu, no âmbito do projecto Porto Futuro, um acordo de cooperação mais directo com um determinado Agrupamento Vertical de Escolas, com sede numa Escola localizada no Porto, no sentido de conciliar sinergias que permitam apoiar a referida escola na concretização dos seus objectivos, através da partilha de boas práticas profissionais e da realização de acções concretas que proporcionem um desenvolvimento geral mais sustentado da escola, dos seus alunos e da comunidade envolvente. Desta pareceria resultou a criação de um curso Profissional de Técnico de Restauração, variante de restaurante - bar, aprovado pela DREN, com a duração de 3 anos lectivos, de 2008 a 2011, sendo que os alunos que ficarem aprovados no referido curso obterão uma qualificação ao nível 12º ano.

O papel da “Ibérica” concretiza-se em assegurar toda a componente tecnológica deste curso, tendo a mesma uma carga horária semanal de 15 horas, através de uma equipa pedagógica criada para o efeito, constituída por cerca de 12 formadores do Grupo. Ressalva-se que, para além da formação tecnológica, os formandos têm ainda uma componente sociocultural e científica, que está sob a responsabilidade da referida escola.

As aulas asseguradas pela Equipa Pedagógica da “Ibérica” dividem-se em 3 tipos: teóricas, que decorrem em contexto de sala, deslocando-se os formadores da “Ibérica” à escola; teórica-práticas, concretizando-se sob a forma de visitas de estudo, onde se observa a prática de trabalho; práticas, decorrendo nos restaurantes ou cozinhas da “Ibérica”, durante as quais se pretende que os formandos tenham a oportunidade de consolidar e aplicar os conhecimentos leccionados em sala, bem como aprender através da prática real de trabalho.

Todos os módulos de formação do curso são assegurados pelo conjunto de competências pedagógicas criadas e consolidadas pela “Ibérica” ao longo dos anos, nomeadamente toda a preparação e produção de conteúdos, manuais, exercícios e actividades.

De acordo com o protocolo estabelecido, a “Ibérica” é responsável por ministrar formação, distribuída ao longo dos três anos lectivos do referido curso, nas seguintes componentes: (1) Tecnologia Alimentar -140 horas; (2) Gestão e Controlo - 40 horas; (3) Serviços de restaurante – bar - 810 horas, às quais acrescem 420 horas de

formação em contexto de trabalho. Cada componente é constituída por um determinado conjunto de módulos, cujos conteúdos foram definidos pela “Ibérica”, mediante a análise dos referenciais de formação internos do Grupo e do referencial da Agência Nacional para a Qualificação para o curso de Técnico de Restauração. Importa referir que os módulos que constituem o curso podem ser exclusivamente práticos, sendo ministrados em contexto de trabalho (nos restaurantes da “Ibérica”) ou conjugando as duas modalidades, prática e teórica, ocorrendo esta última em contexto de sala, deslocando-se os formadores da “Ibérica” à escola para o efeito. Para melhor compreensão da estrutura do curso, confrontar Anexo 1.

A turma de formação em questão é constituída por 12 jovens, com idades compreendidas entre os 16 e os 21 anos. De uma forma geral, são jovens provenientes de meios bastantes carenciados, encontrando-se muitos deles em famílias de acolhimento. Os professores e formadores que contactam com a turma, caracterizam-na como indisciplinada, considerando que alguns formandos manifestam défices de atenção e concentração elevados.

Capítulo 4. A escolha da situação formativa

Após a análise do referencial de formação, revelou-se necessária a selecção de um determinado módulo, sobre o qual seria efectuada uma análise mais profunda. Assim, foi seleccionado o módulo referente à “formação em contexto de trabalho” (estágio), que no primeiro ano do curso se traduz em 50 horas de formação. Foram várias as razões que concorreram para a eleição desta componente, das quais podemos destacar as duas que se seguem: (1) possibilidade de acompanhar todo o processo de concepção do referencial, planificação da formação e respectivo empreendimento da mesma; (2) ao contrário dos restantes módulos, a formação em contexto de trabalho foi levada a cabo não nos restaurantes do Grupo “Ibérica”, mas sim na sua Cozinha Central, o que também se revelou benéfico a vários níveis. Por um lado, neste local são confeccionados pratos de forma completa, ou seja, desde a preparação dos ingredientes até ao produto final, pronto a servir ao cliente, o que nem sempre se verifica nos restaurantes, que confeccionam refeições pré-preparadas, muitas vezes à base de sandes ou pizzas; por outro lado, é na Cozinha Central que se preparam produtos que seguem para os restaurantes do Grupo, pelo que o trabalho realizado neste local tem uma importância fulcral ao nível do processo global das actividades desenvolvidas pela empresa. Ainda de referir que dada a dimensão da Cozinha Central, maior do que os restaurantes, foi possível proceder às observações necessárias sem perturbar o normal funcionamento do serviço. Uma vez enunciadas as razões que motivaram a escolha da acção formativa analisada, prosseguiremos com uma descrição do processo de concepção do referencial relativo à formação em contexto de trabalho, bem como de planificação da respectiva acção.

A concepção do referencial de formação para o Programa Porto de Futuro, incluindo o módulo estudado, foi efectuada com base nos referenciais da Agência Nacional para a Qualificação – Técnico de Restauração, bem como no referencial de formação interna do Grupo “Ibérica”.

Após a designação da Cozinha Central como o local onde iria decorrer a formação para a componente “Formação em Contexto de Trabalho”, um dos responsáveis pela concepção analisou os referenciais mencionados, no sentido de seleccionar os conteúdos a transmitir. Desde logo percebeu que, atendendo à especificidade do trabalho empreendido na Cozinha Central por comparação com o trabalho realizado nos restaurantes de *fast-food* do Grupo, o instrumento que apresentava conteúdos mais ajustados seria o da ANQ, dado que o referencial interno

da “Ibérica” é mais voltado para conteúdos versados no serviço ao balcão do que em serviços de confecção e cozinha.

A selecção dos conteúdos propriamente dita processou-se, então, com base no referencial da ANQ relativo ao curso Técnico de Restauração, para a disciplina específica de “Serviços de Cozinha/Pastelaria”. Atendendo aos conteúdos específicos da referida disciplina, eliminaram-se, numa primeira fase os que já teriam sido transmitidos no âmbito de módulos anteriores (como por exemplo os conteúdos referentes às questões da Nutrição e da Segurança Alimentar). Em seguida, foram assinalados os conteúdos que, na perspectiva do conceptor, poderiam ser transmitidos no local de formação onde a mesma decorreria, ou seja, aqueles que seriam enquadráveis na actividade real da Cozinha Central (tais como os que se referem à confecção de entradas, pratos de carne ou de peixe). Sistematizando, os conteúdos seleccionados para a elaboração do referencial para o módulo “Formação em Contexto de Trabalho” foram aqueles que acumularam as seguintes características: (1) conteúdos vigentes no referencial de formação da ANQ relativo ao curso Técnico de Restauração, para a disciplina específica de “Serviços de Cozinha/Pastelaria”; (2) conteúdos não redundantes, isto é, não transmitidos anteriormente, ao abrigo de módulos previamente leccionados; (3) conteúdos que se julgaram ajustados à actividade empreendida na Cozinha Central – local onde decorreu o estágio.

Uma vez efectuada esta selecção, efectuou-se o referencial para o módulo em questão. O passo seguinte consistiu na marcação de uma reunião com um responsável de gestão da Cozinha Central. Em conjunto, foi analisado o referencial construído, com o objectivo de validar os conteúdos incluídos. Esta fase considera-se importante na medida em que o responsável de gestão da Cozinha Central tem um conhecimento muito mais profundo e imediato da actividade daquele local do que o conceptor da formação, que necessita de ter um conhecimento mais abrangente dos vários tipos de serviços do Grupo “Ibérica”. Dito por outras palavras, este passo marca uma tentativa de “filtrar”, cada vez mais, os conteúdos do referencial, de modo a ir ao encontro da actividade real.

Assim, foi efectuada uma nova selecção, removendo-se os conteúdos assinalados pelo responsável de gestão da Cozinha Central como não aplicáveis àquele contexto formativo. Esta reformulação deu origem ao referencial definitivo do módulo “Formação em Contexto de Trabalho”. Simultaneamente, foi ajustado o tempo de formação (de forma a maximizar as aprendizagens potenciais sem tomar demasiado tempo aos formadores que, como iremos ver mais à frente, se encontram

mergulhados nas suas próprias tarefas) e desenvolvido um plano de acção e distribuição dos formandos pelas diferentes secções do local de formação.

De facto, a Cozinha Central encontra-se dividida em três áreas distintas, a saber: (1) zona de preparação – local destinado ao descongelamento, lavagem e corte de alimentos, principalmente legumes, peixe e carne; (2) cozinha de quentes – zona onde se localizam os fornos e fogões, na qual são confeccionados os pratos quentes; (3) cozinha de frios – local onde se confeccionam alimentos não cozinhados, tais como entradas, sanduíches ou espetadas frias.

Face à partição da Cozinha Central em três zonas distintas, e no sentido de otimizar a qualidade da formação ministrada sem perturbar o normal funcionamento do referido local, foi tomada a decisão de dividir os 12 formandos em dois grupos de 6. Assim, e aproveitando o facto de ter surgido um evento no início de Julho para o qual a Cozinha Central asseguraria o serviço de *catering*, ficou acordado que o primeiro grupo teria formação nos dias 1, 2 e 3 de Julho e o segundo grupo nos dias 8, 9 e 10. Ora, uma vez que cada grupo de 6 alunos teria formação durante três dias, e atendendo ao facto de o local estar dividido em três zonas distintas, optou-se pela distribuição dos 6 alunos, divididos em duplas, pelas três zonas. Esquematizando, obteve-se a seguinte distribuição:

- Dia 1 de Julho: par 1 - zona de preparação; par 2 - cozinha de frios; par 3 - cozinha de quentes.
- Dia 2 de Julho: par 1 - cozinha de frios; par 2 - cozinha de quentes; par 3 - zona de preparação.
- Dia 3 de Julho: par 1 - cozinha de quentes; par 2 - zona de preparação; par 3 - cozinha de frios.

Na segunda semana, procedeu-se a uma distribuição semelhante para o segundo grupo de formandos.

Uma vez efectuado o plano de formação, procedeu-se a uma visita ao local no sentido de identificar a melhor forma de empreender o presente estudo e, assim, traçar um plano de investigação com a metodologia mais adequada.

Capítulo 5. Opções metodológicas

Uma vez descrita a acção formativa sobre a qual incidiu o presente estudo, importa clarificar e justificar as opções metodológicas assumidas. Não obstante, afigura-se necessário, num primeiro momento, tecer algumas considerações a este nível.

A escolha do procedimento metodológico constitui-se como uma das etapas mais importantes de qualquer investigação. Face à variedade de opções metodológicas, torna-se essencial a definição de critérios orientadores, dos quais podemos destacar o foco no objecto de investigação e o suporte teórico que sustenta a investigação.

De um modo geral, o problema de investigação parte da concepção da formação, especialmente no que concerne à forma como são concebidos e posteriormente utilizados os respectivos referenciais de formação. Especificamente, pretendemos analisar a dimensão prescrita da formação – sob a forma de referencial, instrumento designativo de competências a adquirir, conteúdos a abordar e estratégias de ensino a utilizar, e compará-la com a sua dimensão real, isto é, com a formação efectivamente empreendida.

Como já referenciámos em momentos anteriores, podemos distinguir três situações: (1) formação em análise do trabalho dos actores da concepção e/ou a saúde; (2) formação profissional dos trabalhadores, justificada e definida graças à análise do trabalho; (3) conciliação de ambos os objectivos de formação, associando-se investigação, formação e acção (Lacomblez & Teiger, 2007). Assim, concluímos que à luz do referencial teórico da psicologia do trabalho, a análise do trabalho e a formação constituem-se como dimensões intimamente associadas. Deste modo, parece-nos igualmente pertinente assumir uma visão da formação como actividade em si mesma. Tal como qualquer actividade, a formação apresenta uma dimensão prescrita, que se consubstancia em documentos oficiais, designadamente referenciais de formação, e uma dimensão real. Clot (1995), citado por Prot (2003, p. 222) refere que a actividade realizada (o que se faz efectivamente) não detém o monopólio da actividade. O mesmo autor acrescenta que, de facto, a actividade constitui-se também mediante o que não se faz, o que não se pode fazer, o que se deveria fazer, o que se gostaria de fazer e o que se faz sem necessidade de tal. Deste modo, propomo-nos analisar uma situação formativa (encarada na óptica de actividade em si mesma) à luz desta perspectiva teórica, comparando a dimensão prescrita no referencial de formação correspondente, com a dimensão real, acedida através da realização de

observações no terreno e dos discursos dos seus vários intervenientes – formandos, formadores e responsável pela concepção da formação.

Assim, não perdendo de vista que a presente investigação assume a forma de estudo de caso, foram privilegiadas as metodologias qualitativas, procedendo-se a observações e entrevistas semi-estruturadas.

Numa primeira visita ao local, ficámos a conhecer, ainda que de modo superficial, alguns dos formadores, a disposição física dos vários locais que constituem a cozinha, os materiais utilizados e a forma como se organiza o serviço. Contudo, face à insipiência deste primeiro contacto e à necessidade de se verificar como é que os formandos seriam integrados na acção formativa, optou-se por realizar uma observação preliminar no dia 1 de Julho, aquando da primeira semana de estágio. A referida observação, de carácter exploratório, permitiu clarificar a posição dos vários intervenientes no processo formativo e, assim, orientar as observações seguintes de forma a analisar a acção de forma mais acurada. Esta observação teve a duração de, sensivelmente, duas horas.

Posteriormente, foram realizadas mais duas sessões de observação, nas quais se procurou analisar a acção formativa, atendendo a parâmetros tais como a interacção formando-formador, o modo como o formador procura transmitir os conhecimentos, a forma como este se organiza e gere o seu trabalho quotidiano e o papel de formador, a organização do trabalho e a distribuição dos formandos, os conteúdos transmitidos e a forma como esta transmissão se processa, entre outros aspectos não planificados, mas que se foram revelando importantes ao longo do percurso investigativo. A primeira das referidas sessões de observação decorreu no dia 8 de Julho e teve uma duração total de, aproximadamente, três horas, distribuídas por dois momentos: duas horas no período da manhã, entre as 10h e as 12h e uma hora no período da tarde, a seguir à pausa para almoço, entre as 13h e as 14h. A segunda sessão de observação efectuou-se no dia 9 de Julho, entre as 10h e as 12h, sensivelmente.

Em seguida procedeu-se a uma reflexão preliminar acerca dos dados advindos das observações, no sentido de organizar as principais ideias emergentes e, assim, construir guiões de entrevista adaptados aos objectivos de validar e confrontar os dados recolhidos, bem como obter alguma informação adicional sobre o processo, desde a concepção ao empreendimento efectivo da formação, segundo a perspectiva dos entrevistados.

A entrevista é uma técnica largamente utilizada em investigação, dado que permite aceder aos processos em estudo pela óptica do sujeito entrevistado. Mais do que a obtenção de um conjunto de dados objectivos, a entrevista visa o acesso ao modo como os indivíduos experienciam e visualizam determinados fenómenos, acerca dos quais se pretende inferir (Pinheiro, 2001). Este método baseia-se em três pressupostos fundamentais: (1) o investigador define claramente a informação que pretende obter; (2) os sujeitos entrevistados estão na posse dessa informação; (3) os sujeitos entrevistados poderão disponibilizar essa informação no âmbito da investigação (Foddy, 1996).

Assim, foram efectuadas três entrevistas, uma com o formador observado, outra com os dois formandos sob sua orientação e ainda uma terceira com o responsável pela concepção do referencial de formação. Estas serviram o duplo propósito de aceder às suas perspectiva acerca dos vários aspectos inerentes à concepção e prática formativa e, igualmente, confrontá-los com a informação advinda das observações efectuadas, no sentido de provocar reflexão acerca da acção formativa.

As entrevistas realizadas podem caracterizar-se como semi-estruturadas, uma vez que se procurou obter informação acerca de temáticas definidas à partida, ainda que suficientemente flexíveis à introdução de questões e temas que, não tendo sido previstos aquando da elaboração do guião, se revelaram interessantes ou pertinentes para a investigação. Globalmente, e de modo transversal aos diferentes entrevistados, procurou-se obter informação relativa a duas dimensões: (1) a formação real, tal como esta é percebida e experienciada pelos seus diferentes actores; (2) perspectiva dos mesmos acerca do modo como a formação e os correspondentes referenciais deverão ser concebidos, bem como os diversos aspectos a considerar durante este processo. As referidas entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas.

A entrevista ao formador foi efectuada presencialmente, no local onde decorreu a formação analisada e teve uma duração aproximada de 50 minutos

Os formandos foram, igualmente, auscultados de forma presencial, totalizando aproximadamente 30 minutos de entrevista. Devido a constrangimentos temporais, e por se pensar que a confrontação de opiniões poderia trazer benefícios acrescidos à qualidade dos dados colectados, a entrevista foi realizada simultaneamente aos dois formandos. Esta opção também se revelou profícua na medida em que constatámos que os formandos se sentiram mais à vontade para apontar aspectos menos positivos da formação ministrada.

Finalmente, foi empreendida uma entrevista ao responsável pela concepção do referencial de formação para esta acção. Devido a constrangimentos que se prendem com a distância geográfica entre os interlocutores (o entrevistado exerce a sua acção laboral em Lisboa) e face à impossibilidade de conciliar um momento presencial favorável a ambos, esta entrevista foi empreendida em moldes diferentes das anteriores. Assim, foi enviado o respectivo guião por correio electrónico, salvaguardando-se a disponibilidade do investigador para prestar todos os esclarecimentos entendidos como necessários. As respostas foram enviadas em suporte de processamento de texto ao investigador, também por correio electrónico.

Ulteriormente, foi realizada uma análise de conteúdo à informação recolhida através das entrevistas, com o auxílio do *software* de análise qualitativa *QSR NVivo*.

Uma vez que a comparação das perspectivas dos diferentes actores do processo formativo se constitui como um factor fundamental nesta investigação, foram construídas categorias que permitissem uma codificação transversal da informação solicitada aos diversos intervenientes. Assim, com o apoio do referido *software*, os dados foram organizados em duas grandes categorias: (1) Formação; (2) Concepção da formação e referenciais.

A categoria “Formação” inclui toda a informação relativa ao modo como os diferentes actores vivenciaram a formação ministrada. Durante o processo de análise da informação colectada a este respeito, emergiram as seguintes subcategorias:

- Expectativas e objectivos iniciais;
- Conteúdos (diferenciando-se os conteúdos da dimensão prescrita e da dimensão real);
- Ensino (estratégias de ensino utilizadas pelo formador);
- Avaliação das aprendizagens;
- Avaliação da reacção à formação;
- Tempo de formação;
- Formação em sala Vs. Formação em contexto de trabalho
- Conciliação do trabalho com a formação (perspectiva do formador acerca do seu duplo papel).

Por outro lado, da categoria “Concepção da formação e referenciais” emergiram as subcategorias que se apresentam a seguir:

- Importância dos referenciais de formação;

- Aspectos a considerar na concepção da formação e dos referenciais (destacando-se três níveis – conhecimento da actividade; conhecimento do público-alvo e diagnóstico de necessidades; identificação de competências, objectivos e estratégias);
- Itens a incluir no referencial.

Os resultados de todos os procedimentos metodológicos descritos são tratados na secção seguinte deste trabalho. No entanto, antes de prosseguirmos, importa clarificar que “a realidade estudada é cognitivamente construída e reconstruída pela intervenção da acção intencional do investigador, considerando o seu objectivo ou projecto de investigação num contexto ou situação particular” (Duarte, 1998 *cit in* Pinheiro, 2001, p. 58). Portanto, os resultados não constituem um fim em si mesmos, mas vão sendo progressivamente construídos, deles emergindo constantes reflexões orientadoras do percurso investigativo, que também vai sendo, a todo o momento, reconstruído.

Capítulo 6. Apresentação, sistematização e análise preliminar dos resultados

A presente secção será organizada partindo da sistematização do prescrito, quer em termos de organização da formação, quer no que concerne aos conteúdos pré-estabelecidos no referencial do módulo analisado. Em seguida apresentaremos os resultados das observações, confrontando o prescrito com a realidade observada. Finalmente, contemplaremos a informação proveniente das entrevistas realizadas, nas quais se pretendeu extrair uma posição dos diferentes sujeitos acerca das várias dimensões do processo formativo.

No que à organização da formação diz respeito, e tal como referimos anteriormente, tinha sido programada uma distribuição dos formandos, em pares, pelas três zonas de confecção (zona de preparação, cozinha de quentes e cozinha de frios). De facto, no período em que foram desenvolvidas as observações no terreno de formação, esta prescrição não teve lugar. Pelo contrário, pudemos constatar que no primeiro dia de observações os seis formandos se encontravam distribuídos na zona de preparações e na cozinha de frios, três em cada uma das áreas. A cozinha de quentes não recebeu nenhum formando durante o referido período de tempo. Os formandos A e B, aos quais prestámos mais atenção, que constituíam um par, estiveram a totalidade do tempo do primeiro dia de formação na cozinha de frios. Já no segundo dia, o par separou-se, tendo ido um dos formandos para a cozinha de quentes e o outro para a zona de preparação. Os restantes quatro formandos permaneceram na cozinha de frios. Para uma melhor visualização da disparidade prescrito-real supramencionada, apresentam-se os seguintes quadros:

	Zona de preparações	Cozinha de quentes	Cozinha de frios
Prescrito	Par 1 (A+B)	Par 2 (C+D)	Par 3 (E+F)
Real	D+E+C	-	A+B+F

Quadro 3: Distribuição dos formandos no primeiro dia de estágio

	Zona de preparações	Cozinha de quentes	Cozinha de frios
Prescrito	Par 3 (E+F)	Par 1 (A+B)	Par 2 (C+D)
Real	B	A	C+D+E+F

Quadro 4: Distribuição dos formandos no segundo dia de estágio

Relativamente ao tempo de formação também se verificou uma acentuada disparidade, sendo o tempo real de formação de 24h (8h em cada um de três dias de formação), face às 50h previstas. Não podemos concluir, no entanto, se esta diminuição da carga horária teve impacto da aquisição de conhecimentos.

No que concerne à dimensão das aprendizagens, o quadro 5 apresenta os conteúdos prescritos no referencial para o módulo de formação observado.

(1) Entradas 1.1 Tecnologia das matérias-primas, equipamentos e utensílios utilizados na preparação de entradas 1.2 Técnicas de preparação de entradas 1.3 Tipologia de entradas 1.4 Técnicas de confecção de entradas 1.5 Técnicas de apresentação e decoração de entradas
(2) Sopas, Cremes e Aveludados 2.1 Tecnologia das matérias-primas, equipamentos e utensílios utilizados na confecção de sopas 2.2 Técnicas de preparação de ingredientes da sopa 2.3 Tipologia de sopas 2.4 Sopas, cremes, caldos e consommés em restauração 2.5 Técnicas de confecção de sopas 2.6 Consistência do creme ou caldo: tempos e temperaturas 2.7 Técnicas de empratamento e decoração de sopas
(3) Peixes e mariscos 3.1 Tecnologia das matérias-primas, equipamentos e utensílios utilizadas na confecção de pratos de peixe e marisco 3.2 Tipologia de peixes e mariscos 3.3 Técnicas de confecção de pratos de peixe e marisco 3.4 Tipos de conservas industriais de peixe 3.5 Técnicas de apresentação e decoração de pratos de peixe e marisco
(4) Carnes 4.1 Tecnologia das matérias-primas, equipamentos e utensílios utilizados na confecção de carnes 4.2 Tipologia de carnes 4.3 Técnicas de confecção de pratos de carne 4.4 Processos básicos de confecção culinária 4.5 Técnicas de apresentação e decoração de pratos de carne
(5) Guarnições 5.1 Tecnologia das matérias-primas, equipamentos e utensílios utilizadas na confecção de guarnições 5.2 Técnicas de preparação de guarnições 5.3 Tipologia de guarnições 5.4 Técnicas de confecção de guarnições 5.5 Técnicas de apresentação e decoração de guarnições 5.6 Procedimentos e técnicas de conservação e acondicionamento de produtos
(6) Cozinha Tradicional Portuguesa 6.1 Gastronomia Portuguesa e Mediterrânica 6.2 Matérias-primas utilizadas na confecção de pratos de cozinha regional portuguesa 6.3 Entradas/acepipes de cozinha regional portuguesa 6.4 Tipos de sopas, caldos, cremes e consommés de cozinha regional portuguesa 6.5 Tipos de pratos regionais de peixe e marisco 6.6 Tipos de pratos regionais de carne 6.7 Variedades de sobremesas de fruta de cozinha regional portuguesa 6.8 Tecnologia das matérias-primas, equipamentos e utensílios utilizados na confecção de pratos de cozinha regional portuguesa
(7) Cozinha Internacional 7.1 Gastronomia Internacional 7.2 Matérias-primas utilizadas na confecção de pratos de cozinha internacional 7.3 Entradas/acepipes de cozinha internacional 7.4 Tipos de sopas, caldos, cremes e consommés de cozinha internacional 7.5 Tipos de pratos internacionais de peixe e marisco 7.6 Tipos de pratos internacionais de carne 7.7 Tecnologia das matérias-primas, equipamentos e utensílios utilizados na confecção de pratos de cozinha internacional 7.8 Técnicas de preparação e confecção de pratos de cozinha internacional
(8) Novas tendências da Cozinha 8.1 Novas técnicas de cozinha e confecção alimentar 8.2 Nova organização das cozinhas tradicionais 8.3 Novas formas de apresentação dos produtos gastronómicos 8.4 Novos equipamentos e utensílios de cozinha

Quadro 5: Conteúdos do referencial de formação, relativos ao módulo analisado

Como podemos observar, ao nível do prescrito as aprendizagens encontram-se organizadas e compartimentadas segundo temáticas igualmente definidas. Atentemos agora às actividades desempenhadas pelo par de formandos observado com maior

acuidade. A figura 1 apresenta as tarefas desempenhadas pelos formandos A e B no primeiro dia de formação, organizadas numa sequência temporal.

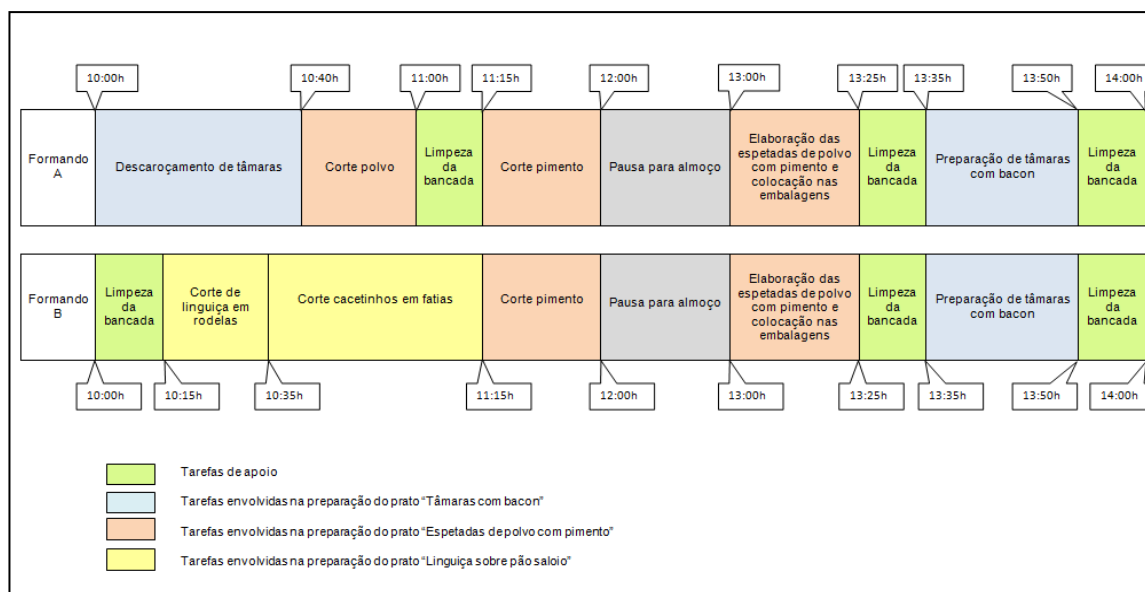


Figura 1: Sistematização das tarefas observadas a 8 de Julho

Como podemos observar mediante análise da figura 1, as tarefas atribuídas aos formandos não são orientadas para os conteúdos prescritos, de forma delimitada e compartimentada no tempo. Ou seja, não encontramos, por exemplo, um momento dedicado exclusivamente à explanação das várias técnicas de preparação de entradas, mas é possível deduzirmos a possível aprendizagem do referido conteúdo enquadrado nas tarefas atribuídas, tais como a preparação de "Tâmaras com bacon" ou "Espetadas de polvo com pimento". Para uma análise mais aprofundada das tarefas atribuídas aos formandos, consultar anexo 6 - descrição das tarefas observadas. Seguem-se os dados recolhidos no segundo dia, ilustrados na figura 2.

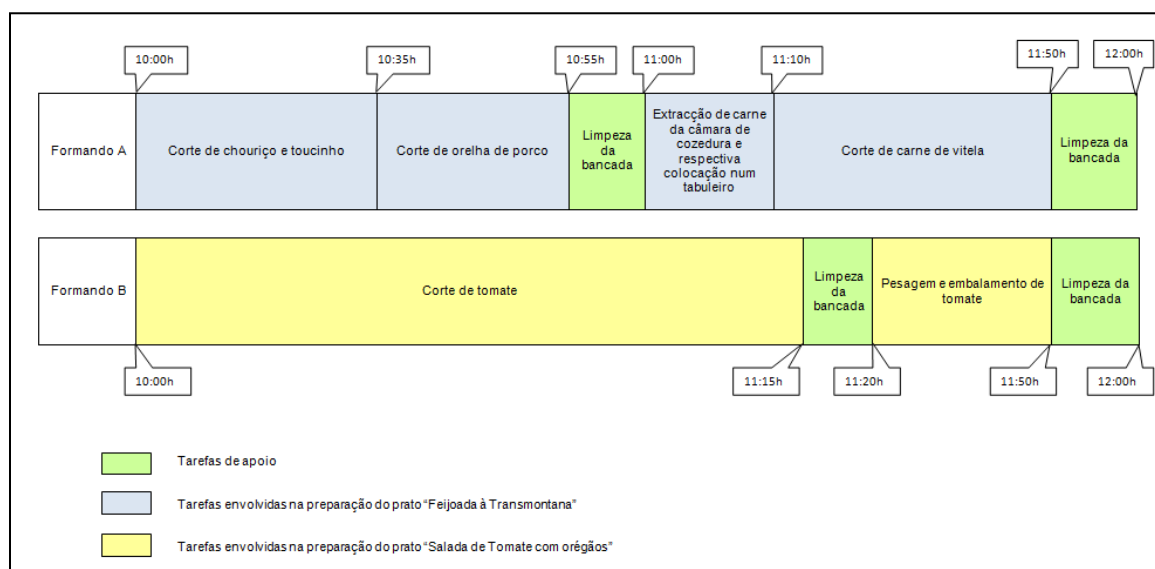


Figura 2: Sistematização das tarefas observadas a 9 de Julho

Não perdendo de vista os conteúdos vigentes no referencial de formação, e atentando novamente às tarefas realizadas pelos formandos, percebemos que a forma de transmissão de conteúdos real difere da prescrita, no sentido em que a última preconiza a aprendizagem dos conteúdos em si mesmos, plausíveis de uma definição no tempo e isolados entre si. Pelo contrário, a transmissão que observámos na presente investigação tem por base uma aprendizagem dos conteúdos enquadrados numa actividade maior do que os mesmos. Exemplificando com a tarefa de corte de carnes para a feijoada, poderíamos possivelmente inferir que o conteúdo prescrito “Tipologia de carnes” foi abordado, não numa óptica plenamente intencional, sistemática e encerrada em si mesma, mas enquadrado na elaboração do prato “feijoada à transmontana”, advindo mais da necessidade de se executar a tarefa de corte diferentes carnes (chouriço, orelha, vitela, etc.), do que de uma intenção evidente e deliberada de abordagem daquela temática. Voltaremos à reflexão da forma de transmissão dos conteúdos mais à frente, na análise e discussão dos resultados.

Confrontando as observações com o referencial de formação, e atendendo ao facto de o tempo total de observação (5h) estar longe de corresponder ao tempo total de formação para cada formando (24h), podemos tentar estabelecer um enquadramento das tarefas observadas à luz dos conteúdos do referencial. Assim, no primeiro dia de formação foram elaborados os pratos “tâmaras com bacon”, “espetadas de polvo com pimento” e “linguiça sobre pão saloio”, cujas tarefas inerente poderiam ser enquadráveis no conteúdo “ (1) Entradas” do referencial, de forma mais evidente, e eventualmente, nalguns conteúdos do item “ (3) Peixes e mariscos” (dada a utilização de polvo em conserva) e “ (4) Carnes” (pelo trabalho com o bacon e a linguiça). Para o segundo dia de formação, foram confeccionados os pratos “feijoada à transmontana” e “salada de tomate com orégãos”. O primeiro prato implica a realização de tarefas potencialmente enquadráveis no ponto “ (4) Carnes” e “ (6) Cozinha Tradicional Portuguesa” e o segundo prato abrange tarefas relacionadas com o item “ (5) Guarnições”.

Por outro lado, observámos a realização de tarefas que não constam no referencial. Desde logo, as tarefas de limpeza e higiene do e no local de trabalho. No entanto, estas não foram incluídas no referencial dado que já tinha sido dedicado um módulo a esta temática. Observámos também tarefas como a pesagem dos alimentos e o seu respectivo embalamento que, não constando no referencial, fazem parte da actividade real e ainda não tinham sido abordadas anteriormente.

Tendo em conta o já referido desfasamento entre o tempo de observação e o tempo real de formação (que não nos permite retirar ilações acerca de todos os

conteúdos abordados), afigura-se necessário auscultar os intervenientes neste processo no sentido de inferir acerca da sua percepção relativa às aprendizagens efectuadas. Verificámos em contexto de entrevista que a formação decorreu sem que os formadores tivessem acesso à parte do referencial correspondente ao módulo que iriam leccionar, pelo que não tiveram nenhuma informação prévia acerca dos conteúdos a transmitir, das estratégias de aprendizagem ou de avaliação dos conhecimentos. Deste modo, uma parcela de tempo considerável da entrevista foi dedicada à leitura e análise do referencial. Analogamente, os formandos também desconheciam este instrumento. Sublinhe-se, ainda, que o documento foi facultado aos entrevistados num momento posterior ao questionamento acerca do modo como estes tinham percebido a formação, para que os dados recolhidos não fossem condicionados pela leitura das informações incluídas no referencial. Foi, ainda, solicitada uma maior atenção para o módulo correspondente à Formação em Contexto de Trabalho, em virtude de ter sido a componente leccionada na Cozinha Central.

Com efeito, passemos à contemplação dos dados recolhidos pelas entrevistas, que visam, entre outros objectivos, a análise do referencial e a sua comparação com a formação real. Como fio condutor desta análise, retomaremos as categorias anteriormente descritas, bem como o referencial teórico de Clot (1995, *cit in* Prot, 2003, p. 222) exposto anteriormente, que concebe a actividade como aquilo que se faz, mas também o que não se faz, o que não se pode fazer, o que se deveria fazer, o que se gostaria de fazer e o que se faz sem necessidade de tal.

Em primeira instância, atentemos às expectativas iniciais dos formandos relativamente ao curso e aos conteúdos abordados. O quadro que a seguir se apresenta diz respeito à contabilização das referências inseridas na subcategoria “Expectativas e objectivos iniciais”, para cada um dos entrevistados. Para uma consulta mais detalhada das referências contabilizadas, no quadro seguinte e subsequentes, consultar o anexo 8.

Formador	0 (0%)
Formando 1	2 (50%)
Formando 2	1 (25%)
R. Concepção	1 (25%)

Quadro 6: “Expectativas e objectivos iniciais”

De um modo geral, salienta-se que os formandos entrevistados detinham expectativas em relação à formação que não correspondem à realidade percebida: *“a mim disseram-me que era um curso de cozinha e eu fiquei interessada porque eu adoro cozinha e adoro cozinhar. Quando soube que era*

restauração e não era mesmo cozinha desanimei um bocado... não vou dizer que não gosto porque gosto, gosto de cozinha e de restauração... mas gosto mais de cozinha”; “nós pensávamos que era um curso de cozinha... cozinhar, como fazemos em casa, comida mesmo...”. Esta disparidade é importante na medida em que, como já referimos, a actividade também se consubstancia mediante o que se gostaria de fazer e não se faz. Um dos formandos entrevistados refere, inclusivamente, que o seu objectivo ao frequentar o curso não passa pela aquisição de competências no âmbito da restauração, mas simplesmente pela obtenção de equivalência ao 12º ano: “Sinceramente eu vim para aqui para fazer o 12º ano. Se tiver que ir para essa área também vou, não me importo...mas preferia trabalhar num lar ou num infantário”. Estas representações mentais, constituídas pelas expectativas e objectivos em relação à formação, poderão funcionar como mediadoras entre o sujeito e a realidade a que se opõe e influenciar as suas aprendizagens. Assim, é também a partir deste tipo de conflitos que a actividade (formativa) se constitui.

Prosseguindo nesta óptica da actividade como algo muito maior do que a dimensão do realizado, contemplemos a opinião dos intervenientes em relação aos conteúdos da aprendizagem. Nesta categoria de análise, podemos diferenciar os conteúdos da dimensão do prescrito – incluídos no referencial de formação, e os conteúdos da dimensão do real, isto é, da actividade em todas as suas dimensões já referidas no âmbito da linha teórica de Clot (1995, *cit in* Prot, 2003, p. 222). Os quadros que a seguir se apresentam referem-se à contabilização das referências inseridas nas dimensões “Prescrito” e “Real” da subcategoria “Conteúdos”, para cada um dos entrevistados.

Formador	3 (60%)
Formando 1	1 (20%)
Formando 2	1 (20%)
R. Concepção	0 (0%)

Quadro 7: “Prescrito”

Formador	14 (93%)
Formando 1	1 (7%)
Formando 2	0 (0%)
R. Concepção	0 (0%)

Quadro 8: “Real”

O formador, que nunca tinha contactado com o referencial de formação até este lhe ter sido apresentado em contexto de entrevista, analisa os conteúdos apresentados no referencial para o módulo relativo ao estágio, categorizando-os em três níveis: aqueles que constam no referencial, são representativos da actividade e

foram transmitidos – subcategorizados como prescritos (*“as técnicas de preparação está certo, as sopas...também há vários tipos de sopas, os cremes, os caldos...as técnicas de preparação das sopas, consistência do creme ou do caldo, os tempos e temperaturas...”*); técnicas de confecção, eles também tiveram oportunidade de ver, como é que a gente fazia determinados pratos...penso que está bem... ”); os que constam no referencial mas não são adaptados à actividade, pelo que não foram abordados em formação (*“Já aqui, técnicas de apresentação e decoração...aqui eles só conseguiam ver as técnicas de apresentação e decoração se fossem para um serviço ver. Aqui nós não fazemos. A gente trabalha a grosso para depois apresentar ao cliente, mas a decoração e o empratamento só conseguiria ver no serviço...”*); os que não são contemplados no referencial mas são indissociáveis da actividade realizada, pelo que foram abordados durante a formação (*este módulo não fala de higiene, por exemplo...na formação prática também incluiria higiene. Eles não vão pegar numa peça sem antes saber que têm que desinfectar as mãos! Eles entram na cozinha e sabem que têm que lavar e desinfectar as mãos...; Também estou a ver que não têm aqui como se faz o arrefecimento. Porque nós trabalhamos pelo arrefecimento e aqui não está incluído; O arrefecimento, o embalamento também falamos por alto, como é que se fecha, como é que se sela, qual é o programa em que se sela determinadas comidas, a validade que se dá, essa parte devia-se ter dado mais atenção...).* Estes dois últimos níveis de conteúdos, dado o seu carácter indissociável da actividade, foram incluídos na dimensão “Real”.

Ainda de referir que algumas aprendizagens, para o formador, não são passíveis de transmissão directa e imediata dado o seu carácter subjectivo, sendo apontadas como advindo da experiência (*“Embora haja fichas técnicas...mas é preciso a pessoa saber. Tudo bem que a ficha técnica está ali, mas é preciso muita experiência...por exemplo se a carne está no ponto, se o peixe está no ponto, o tempo de cozedura do arroz...”*). Mais uma vez, este tipo de referências foi incluído na dimensão “Real”. Saliente-se, a este nível, a disparidade de referências introduzidas em cada uma das subcategorias: 75% das referências relativas aos conteúdos abordados inscrevem-se na dimensão do real. Deste modo, assalta-nos a seguinte questão: será o referencial representativo da actividade a que se destina? Poderemos também reflectir acerca da potencial relação entre a referida disparidade e o facto de a construção do referencial não ter sido precedida pelo empreendimento de uma análise da actividade, no sentido de se tomar consciência dos métodos implicados neste sector de actividade. Não obstante, formandos e formador concordam relativamente à adequação geral dos conteúdos relativos ao módulo de estágio: (*“Eu dei isto tudo, eu pelo menos dei! (...) o*

referencial é adequado” (formando A).” Eu acho que está dentro do trabalho que fazemos (...) penso que está bem” (formador)), sugerindo apenas a introdução de alguns conteúdos, nomeadamente relativos à Higiene e Segurança, ao método de arrefecimento, conservação de alimentos e estratégias de abordagem ao cliente. Retomaremos a reflexão acerca dos conteúdos e o modo como estes se parecem enquadrar, ou não, na actividade, na secção destinada à discussão dos resultados.

No que concerne às estratégias de ensino, o formador refere que privilegia a explicação mediada pela prática da tarefa em aprendizagem: *“Então eu explico a primeira vez do início ao fim, e depois dou a oportunidade das pessoas fazerem. E volta e meia vou lá para ver se estão a fazer bem ou não...”*. Por outro lado, identifica a motivação de ambos os intervenientes como um factor importante na aprendizagem (*“Se não houver motivação, mesmo da parte do formador para dar formação e do formando, não... eles até podem ser magníficos, mas se não tiverem uma pessoa que explique e brinque um bocadinho, eles não vão gostar”*). Para manter os níveis de motivação, considera fundamental a concessão de feedback positivo em relação ao desempenho: *“Eu, como já disse, sou muito exigente... mas volta e meia e mais para o final vou dizendo “muito bem, está ótimo, é mesmo isso!” também para que eles fiquem contentes e pensei ‘eu fiz e fiz bem!’ (...) Também tem que se dar um bocadinho de incentivo para as pessoas terem vontade de aprender”*. Sublinhe-se a este nível que o formador não teve qualquer indicação acerca do modo como deveria ou poderia transmitir os conhecimentos, para além do facto de não ter qualquer curso de formador e esta ter constituído a sua primeira experiência nesse papel. O quadro que a seguir se apresenta diz respeito à contabilização das referências inseridas na subcategoria “Ensino”.

Formador	4 (100%)
Formando 1	0 (0%)
Formando 2	0 (0%)
R. Conceção	0 (0%)

Quadro 9: “Ensino”

Na subcategoria “Avaliação das aprendizagens” foram incluídas todas as referências relativas à metodologia de avaliação, quer no que concerne ao posicionamento do formador face àquela que foi aplicada no módulo analisado, quer no que respeita à sua importância e consequente relevância de inclusão no referencial de formação. O quadro seguinte apresenta a contabilização das referências inseridas na subcategoria “Avaliação das Aprendizagens”.

Formador	2 (66,7%)
Formando 1	0 (0%)
Formando 2	1 (33,3%)
R. Conceção	0 (0%)

Quadro 10: “Avaliação das Aprendizagens”

Importa referir que no módulo estudado – o estágio, a avaliação efectua-se mediante a execução de um diário de bordo e uma avaliação do desempenho prático dos formandos, sendo a classificação atribuída pelo formador. No entanto, o formador considera pertinente a aferição através da execução de um exame final (*“ pois, se tivesse havido mais tempo, se calhar podíamos ter feito um exame...eles iam registando o que aprendem...”*), o que sugere a importância de considerarmos não apenas as competências práticas, mas também os conceitos teóricos. Retomaremos esta ideia mais à frente. No que concerne à importância de incluir os parâmetros de avaliação, de forma definida e discriminada, no referencial de formação, parece haver consenso entre formandos e formador: *“sim, se eu tiver que avaliar tenho que saber quais são os parâmetros de avaliação. Vamos avaliar a pessoa mas temos que ter tópicos, avaliar a pessoa neste contexto, neste contexto, neste contexto...Assim já conseguimos saber se a pessoa está apta, se não aprendeu, se conseguiu obter alguma informação...temos que saber quais são as competências que os formandos têm que adquirir para podermos avaliar”* (formador); *“sim, para saber os parâmetros e quanto é que cada um vale...se estamos bem, se estamos mal...”* (formando B).

Relativamente à temática da “Avaliação da reacção à formação”, importa clarificar uma questão. Parece existir um ponto de clivagem entre a formação ministrada nos restaurantes do Grupo Ibérica e a formação ministrada na Cozinha Central, onde decorreu o estágio, relativamente à percepção e satisfação dos formandos. Enquanto a formação decorrida no período de estágio parece reunir uma percepção unanimemente positiva dos formandos, e igualmente do formador, o período formativo antecedente revela-se alvo de várias críticas por parte dos primeiros. Atentemos aos discursos dos intervenientes em relação ao estágio: *“nós pensávamos que era um curso de cozinha... cozinhar, como fazemos em casa, comida mesmo (...) Como no estágio. Eu adorei o estágio.* (formando A); *“eu acho que correu bem! Primeiro porque os formandos estavam interessados em saber como é que as coisas se fazem, e isso também facilita muito, quando as pessoas têm vontade perguntam como é, e a gente explica tudo.* (formador). Como verificamos, a avaliação da satisfação revela-se bastante positiva. Analisemos agora o discurso dos formandos relativamente ao período anterior de formação: *“quer dizer, quando eu estava no*

Restaurante X, o que eu dei foi só funcionamento de copa (...) Soube como é que se metia a loiça a lavar, que eu já sabia não é? Limpar o chão, varrer...essas coisas todas, eu já sabia... eles disseram-me para fazer isso mas eu já sabia. Eu não aprendi nada lá, já sabia” (formando A). “(...) eu acho que eles deviam ser mais atenciosos, dizer como é que põe a validade, onde se guardam as coisas...como é que utiliza, essas coisas que a maior parte deles não ensinava. Às vezes estávamos lá por estar...ou até éramos um estorvo! (formando B). “Tanto que houve uma vez que nos faziam perguntas e nós respondíamos sempre bem, então a formador perguntou se já sabíamos aquilo... e nós respondemos que sim, estávamos sempre a ler a mesma coisa! Quer dizer, damos formação em aula, damos formação aqui nas lojas...estamos sempre a bater na mesma tecla!” (formando B). “ (...) o que nós aprendemos ali é o que aprendemos na formação em sala. Nós não fomos aprender nada, simplesmente fomos rever aquilo que já sabíamos. Era cansativo e saturava.” (formanda A). O quadro seguinte refere-se à subcategoria “Avaliação da reacção à formação”.

Formador	1 (8,3%)
Formando 1	6 (50%)
Formando 2	5 (41,7%)
R. Concepção	0 (0%)

Quadro 11: “Avaliação da reacção à formação”

Refira-se que das 12 referências subcategorizadas a este nível, 10 são referentes ao período de formação anterior ao estágio, apresentando as 10 uma tónica negativa em relação à formação. Importa ainda referir que esta situação é do conhecimento dos responsáveis pela gestão deste projecto, embora não tenha sido efectuada, até à data de elaboração do presente trabalho, uma intervenção neste âmbito. Este facto poderá caracterizar-se como o exemplo mais evidente de disparidade entre as actividades formativas prescritas no referencial e as actividades reais, pelo que o questionamento acerca das causas que motivam a referida disparidade se revela incontornável. Conquanto não tenhamos efectuado uma análise neste contexto de formação, poderemos inferir uma hipotética explicação para este fenómeno a partir do discurso do formador entrevistado relativamente à dificuldade sentida na conciliação das tarefas de formador e trabalhador – esta dificuldade poderá ser exponenciada se pensarmos que em contexto de restaurante, ao duplo papel de formador (tarefas de ensino e acompanhamento dos formandos) e de trabalhador (confeção e resposta aos pedidos), acresce ainda a componente de atendimento directo ao cliente, pelo que o ritmo de trabalho se torna ainda mais intenso. Deste modo, o papel de formador poderá, de alguma forma, ser remetido para um segundo

plano, sendo as tarefas inicialmente designadas (prescritas no referencial) substituídas por outras (como a leitura de manuais de *standars*, como referiram os formandos) que não impliquem um papel tão activo por parte do formador. Não obstante, importa sublinhar o carácter hipotético desta suposição, uma vez que a presente investigação não focalizou este período e contexto formativos.

No que concerne ao tempo de formação, assunto abordado apenas pelo formador, destacam-se dois aspectos: a divergência entre o tempo inicialmente prescrito (50h) e o tempo efectivo de estágio (24h); o carácter subjectivo do tempo necessário para a aprendizagem, apontado pelo formador. E se, por um lado, este refere um possível benefício se o tempo dedicado ao estágio tivesse correspondido às 50h inicialmente previstas (*“Eles acabaram por não estar aqui as 50 horas...se calhar se estivessem cá as 50 horas, eram capazes de aprender mais coisas (...) Se calhar há outras dicas que podíamos ter dado e não houve oportunidade de o fazer”*), por outro manifesta uma certa dificuldade em identificar um período de tempo ideal para o estágio, reconhecendo que a aquisição de competências não apresenta uma correspondência directa ao tempo de formação, sendo antes uma questão subjectiva e variável de formando para formando (*“isso já é uma questão um bocadinho complexa...há formandos que aprendem em 50 horas e outros que precisam de 100 horas. Nem todos têm a mesma capacidade de ouvir e de aprender. Há uns um bocadinho mais lentos, ou por não estarem motivados...”*). O quadro seguinte sistematiza as referências incluídas na subcategoria “Tempo de formação”.

Formador	3 (100%)
Formando 1	0 (0%)
Formando 2	0 (0%)
R. Concepção	0 (0%)

Quadro 12: “Tempo de formação”

No que respeita à auscultação dos entrevistados relativamente ao seu posicionamento face às duas abordagens de formação – em sala e em contexto de formação, obtemos duas posições distintas: um dos formandos releva as vantagens da formação em contexto de trabalho, afirmando que desta forma se potencia a aquisição de competências (*“na prática aprendemos mais porque estamos mesmo a fazer as coisas. Na teórica também se aprende, mas acho que se aprende mais praticando”*). Numa perspectiva diferente, posicionam-se o outro formando entrevistado e o responsável pela concepção do referencial, que preconizam os benefícios de se aliar as duas componentes: *“na formação em sala aprendemos aspectos mais teóricos, como falar com o cliente...nas lojas aprendemos mais a fazer a comida”* (formando);

“Tem que existir uma coexistência entre os conceitos teóricos e a prática. Consideramos que a formação é a prática da teoria e assim, considerando a natureza do objecto de estudo (...), bem como a natureza do contexto da actividade, é importante partir da análise de um processo formativo centrado na situação real de trabalho (...).” O quadro seguinte refere-se à subcategoria “Formação em sala Vs Formação em contexto de trabalho”.

Formador	0 (0%)
Formando 1	1 (33,3%)
Formando 2	1 (33,3%)
R. Concepção	1 (33,3%)

Quadro 13: “Formação em sala Vs Formação em contexto de trabalho”

Esta questão aproxima-se do já referido problema da disparidade entre os conteúdos prescritos e os conteúdos efectivamente transmitidos, mediante solicitação da actividade que, como também já mencionámos ultrapassa largamente a dimensão do realizado. Assim, podemos proceder a uma leitura deste problema à luz da mudança de paradigma a que temos assistido, de uma concepção da formação baseada na qualificação, para uma concepção cada vez mais assente nas competências (Lacomblez e Vasconcelos, 2009). Retomaremos esta questão posteriormente.

Finalmente, atentemos à perspectiva do formador acerca da forma como conciliava o duplo papel de formador e trabalhador, isto é, o modo como geria as suas actividades quotidianas de resposta aos pedidos de confecção com as tarefas de transmissão de conhecimentos e controlo do desempenho dos formandos. O quadro seguinte sistematiza as referências incluídas na categoria “Conciliação do trabalho com a formação”.

Formador	1 (100%)
Formando 1	0 (0%)
Formando 2	0 (0%)
R. Concepção	0 (0%)

Quadro 14: “Conciliação do trabalho com a formação”

Como já referimos anteriormente, o formador confessa ter sentido dificuldades para responder a esta dupla solicitação: *“sim, foi muito complicado. Foi complicado porque a gente está a fazer um trabalho, não é? E depois também tem que ensinar, e é muito complicado porque estamos a fazer um trabalho e a ensinar ao mesmo tempo. Tens que deixar o trabalho que estás a fazer para ensinar...porque para ensinar tens*

que estar sempre em cima, é uma responsabilidade. Estás ali com umas pessoas que não sabem, ou que têm uma noção do que é mas na prática não sabem, tem que se estar sempre em cima...e muitas vezes a tarefa que eu estava a fazer era diferente da que eu estava a ensinar...porque há trabalhos que não pode ser 3 ou 4 pessoas, tem que ser só uma. Então ter que fazer aquela e estar a explicar outra...eu já sei o que é que tenho que fazer, os procedimentos que tenho que fazer, agora a outra pessoa... eles não sabiam e ter que explicar enquanto estou a fazer, quer dizer...deixava um bocadinho aquilo que estava a fazer para poder explicar da melhor forma “. Assim, constatamos que o formador não só tem que conciliar funções – remetendo muitas vezes as próprias tarefas para segundo plano, como tem que explicar e acompanhar os formandos na execução de tarefas que não correspondem àquilo que o próprio está a fazer naquele momento.

Uma vez apresentados os dados decorrentes das entrevistas relativos à percepção dos mesmos acerca da formação ministrada, por comparação com a formação prescrita no referencial – organizados na categoria “Formação”, atentemos agora ao discurso dos diferentes actores no que concerne à forma como a formação é concebida e planificada e ao modo como se constroem os referenciais – categoria “Concepção da formação e referenciais”.

A primeira subcategoria emergente do tratamento de dados refere-se à importância que os entrevistados atribuem aos referenciais de formação. O quadro seguinte sintetiza as referências dos entrevistados.

Formador	1 (25%)
Formando 1	1 (25%)
Formando 2	1 (25%)
R. Concepção	1 (25%)

Quadro 15: “Importância dos referenciais de formação”

De facto, os intervenientes são unânimes em considerar o referencial um instrumento importante, nomeadamente enquanto orientador e estruturador da acção formativa: *“eu acho que o referencial é sempre importante para a pessoa que vai dar formação. Antes de começar uma formação! (...) Por exemplo, na escola, eles têm um plano. Eles olhando para o plano já sabem aquilo que têm que transmitir e qual é a informação que têm que dar aos alunos. Eu penso que isto é importante.”* (formador); já os formandos afirmam que os referenciais de formação são necessários *“para os formandos, para os formadores... para saberem avaliar...”* (formando A); *“para os formadores saberem o que se faz, o que é que vão dar...todos os pormenores da*

formação” (formando B). Já o responsável pela concepção do referencial para a acção formativa analisada defende que “ *Os referenciais de formação constituem dispositivos fundamentais de intervenção no âmbito da educação e formação e permitem a construção de percursos formativos assentes em competências – chave*”. Mais uma vez se salienta a generalização da concepção da formação baseada cada vez menos na qualificação e mais nas competências, devendo este posicionamento reflectir-se, analogamente, nos instrumentos oficiais.

Segue-se a visão dos entrevistados em relação aos “Aspectos a considerar na concepção da formação e dos referenciais”. Desta subcategoria emergiram três ordens de factores, organizados da seguinte forma: conhecimento da actividade, totalizando 69% das referências no âmbito da referida categoria; conhecimento do público-alvo e diagnóstico de necessidades, correspondendo a 25% das verbalizações; identificação de competências, objectivos e estratégias, representando 6% das referências.

Relativamente ao conhecimento da actividade, cujas referências são sintetizadas no quadro seguinte, todos os intervenientes parecem partilhar da necessidade de se efectuar uma análise neste âmbito aquando do processo de concepção da formação.

Formador	6 (54,5%)
Formando 1	1 (9,1%)
Formando 2	3 (27,3%)
R. Concepção	1 (9,1%)

Quadro 16: Conhecimento da Actividade”

Não obstante, o formador parece ser o mais peremptório na defesa desta ideia, dado que lhe são imputáveis 6 das 11 verbalizações incluídas nesta subcategoria. (“*vamos perder uma tarde e vamos às instalações para ver o material que têm e conseguirmos fazer o procedimento...porque às vezes aparece muita coisa escrita e depois na prática...uma coisa é vir ver e fazer o referencial, saber como é que as pessoas trabalham, os métodos utilizados, os materiais que têm...para depois saber fazer*”; “*é preciso terem a informação e conhecimento da actividade de que vão construir o referencial, do trabalho que estão a fazer...seja neste ou noutra actividade. As pessoas têm que ter primeiro um conhecimento de tudo para depois então construírem. É preciso perderem algumas horas e às vezes até dias para poderem falar com as pessoas mais indicadas ou responsáveis e tomarem o conhecimento de como é, do que se vai fazer...tudo e em todos os níveis. E só aí então é que se faz o*”

referencial. Mas primeiro ter o conhecimento do trabalho e dos métodos”. Também os formandos e o responsável pela concepção do referencial de formação compartilham desta opinião: *“Primeiro conhecer o local, conhecer as coisas...”;* (formando B) *“o básico, conhecerem os formandos, os locais de formação, o trabalho...o que fazem, o que não fazem”* (formando A); *“Os locais de trabalho constituem uma fonte importantíssima que devem ser respeitados, estudados e incluídos na elaboração dos referenciais de formação, desta forma aproxima-se a formação à aquisição de conhecimentos e competências ajustadas às necessidades do tecido empresarial”* (responsável pela concepção).

Por outro lado, o “Conhecimento do público-alvo e diagnóstico de necessidade” é apontado predominantemente pelo responsável pela concepção, que se constitui como o autor de 75% das verbalizações no âmbito desta subcategoria: *“Face às características do público-alvo as práticas formativas foram ajustadas neste contexto, privilegiando os métodos activos e o desenvolvimento de competências profissionais, em contexto real de trabalho”; “Será antes de mais importante tornar o processo de diagnóstico um processo participado, isto é, identificar, caracterizar e implicar os actores do contexto social sob intervenção o que levará a uma recolha de dados que permitirá saber com quem se conta, quais os actores e instituições envolvidos, as suas potencialidades e expectativas”*. O quadro que se segue contabiliza as referências incluídas nesta dimensão.

Formador	0 (0%)
Formando 1	0 (0%)
Formando 2	1 (25%)
R. Concepção	3 (75%)

Quadro 17: “Conhecimento do público-alvo e diagnóstico de necessidades”

Ainda de mencionar a necessidade de “Identificação de competências, objectivos e estratégias”, preconizada pelo responsável pela concepção: *“Neste âmbito ainda será fulcral identificar as estratégias e meios de acção concretos (...) Igualmente fundamental será que o diagnóstico de necessidades de formação prévio à intervenção formativa resulte na listagem de um conjunto de competências adquiríveis por meio da formação e mobilizáveis na experiência de inserção profissional, na óptica de se estabelecer objectivos de formação pertinentes e realistas ancorados nas competências a desenvolver”*. O quadro abaixo dá conta desta referência.

Formador	0 (0%)
Formando 1	0 (0%)
Formando 2	0 (0%)
R. Concepção	1 (100%)

Quadro 18: “Identificação de competências, objectivos e estratégias”

Finalmente, contemplemos o que os entrevistados referem relativamente aos itens a incluir no referencial, atentando ao quadro que se segue, que contabiliza as referências de cada entrevistado.

Formador	2 (66,7%)
Formando 1	0 (0%)
Formando 2	0 (0%)
R. Concepção	1 (33,3%)

Quadro 19: “Itens a incluir no referencial”

O formador salienta a necessidade de os referenciais incluírem os objectivos da formação: *“os objectivos são importantes, para sabermos como é que eles devem sair daqui, o que é que é suposto saberem”*. Por seu turno, o responsável pela concepção revela-se mais detalhista, salientando a importância de se incluir *“Perfil de saída, objectivos gerais do programa de formação, objectivos específicos, conteúdos e carga horária dos módulos, metodologia de formação, metodologia de avaliação das aprendizagens e da formação, instrumentos de avaliação, recursos pedagógico-didácticos, instalações, equipamentos, utensílios e materiais”*.

Uma vez sistematizados os dados obtidos e evidenciados os resultados da presente investigação, prosseguiremos com a sua discussão.

Capítulo 7. Discussão dos resultados

Face aos resultados obtidos, afigura-se essencial a discussão dos principais factores emergentes, retornando o foco de investigação – a análise dos modos de concepção dos programas de formação e dos referenciais correspondentes, bem como os pressupostos teóricos conducentes da presente investigação.

Em primeira instância importa analisar, tal como nos propusemos, as principais diferenças entre a formação prescrita e a formação real. De facto, e sumariando os resultados anteriormente descritos, estamos em condições de apontar as disparidades emergentes, que se consubstanciaram a diversos níveis. Desde logo, podemos referir: (1) a organização dos formandos pelas três zonas da cozinha ao longo do período de estágio; (2) a acentuada redução do tempo de formação do módulo analisado; (3) a não correspondência isomórfica entre os conteúdos prescritos e os conteúdos abordados (tendo sido abordados conteúdos inicialmente não previstos e, pelo contrário, não abordados conteúdos prescritos por não serem enquadráveis na actividade); (4) a própria transmissão dos conteúdos que, como vimos, não ocorreu de forma deliberada, compartimentada e temporalmente definida, resultando antes da necessidade da sua mobilização pela via da execução de determinadas tarefas que assim o determinaram. As disparidades enunciadas vêm ilustrar a necessidade de uma profunda articulação entre a actividade e a formação, dado que os factos enunciados advêm de constrangimentos do meio em que se inserem – seja o intenso ritmo de trabalho experienciado no período de estágio, seja o facto de se trabalhar em função de pedidos externos e não haver um volume de trabalho constante no tempo, seja o facto de os pratos confeccionados não serem servidos na hora, o que implica que conteúdos referentes ao serviço ao cliente não tenham sido abordados, entre outros. No entanto, é também destes constrangimentos que a actividade se constitui, pelo que a sua contemplação aquando da concepção da formação e dos respectivos referenciais não deverá ser negligenciada.

Portanto, percebemos que a formação não pode, de modo algum, ser desenquadrada do seu contexto. Para Maggi (2006a), a formação é muitas vezes encarada como isolada do seu contexto, ou apenas relacionada com o contexto imediato em que ocorre. Assim, são negligenciados numerosos factores importantes, tais como o contexto de activação e de utilização da mesma. Para o autor, devemos considerar todos os contextos associados ao processo formativo, isto é, todos os

sistemas sociais envolvidos. E esta consideração deverá iniciar-se, desde logo, no processo de concepção da formação.

Por outro lado, este autor defende que, na sua concepção de sistema enquanto processo de acções e decisões, o sistema é o próprio curso das mesmas, não havendo lugar para uma separação entre o sujeito e o sistema. Deste modo, não pode ser apreendido *a priori* nem *a posteriori*, dado que é o próprio curso do agir que se constitui como sistema. Consequentemente, a própria formação não pode ser “pré-configurada” dado que o seu decurso se constitui, igualmente, como acção organizadora.

Assim, levantamos a seguinte questão: será que a não correspondência isomórfica entre a formação prescrita e a formação real levará, necessariamente, ao comprometimento da sua eficácia? Os resultados desta investigação parecem sugerir que os conhecimentos podem ser adquiridos de outra forma, que não a transmissão sistemática e absolutamente intencional e planeada. Este fenómeno remete-nos para a discussão da dicotomia conceito científico-conceito quotidiano de Vygotsky (1943-1977, *cit in* Kostulski & Prot, 2004, p. 428). Se por um lado, a formação prescrita no referencial construído evoca a aprendizagem de conceitos de forma sistemática, a formação efectivamente ocorrida parece tocar a aquisição de conceitos ditos quotidianos, já que as aprendizagens ocorrem de modo menos deliberado. A imersão em contexto real de trabalho parece potenciar, igualmente, a aquisição de conhecimentos, ocorrendo esta de forma espontânea, motivada pela necessidade da sua mobilização em tempo real e enquadrados na actividade como um todo.

A mudança de paradigma a que temos assistido no que respeita à passagem da concepção da formação baseada em qualificações para uma formação alicerçada na aquisição de competências parece corroborar esta hipótese. Keyser afirma o seguinte:

Em vez de privilegiar um diagnóstico enraizado no pressuposto de um conhecimento global do processo de trabalho – o que seria lógico no âmbito de um ensino tradicional -, somos conduzidos a inverter esta posição. Os estudos no terreno fazem-nos pensar que a familiaridade e o contacto quotidiano com os disfuncionamentos constituem, na realidade, o ponto de partida para um conhecimento do processo que é diferente daquele, inalterável, dos manuais de formação (Keyser, 1972, *cit in* Lacomblez e Vasconcelos, 1999, p. 55)

A passagem de uma concepção da formação baseada em conteúdos teórico-abstractos para uma concepção fundamentada no trabalho real e nas competências necessárias para fazer face aos constrangimentos de que a actividade também se constitui implica, analogamente, uma re-concepção do papel do formador. Nesta

perspectiva o formador deverá possuir não apenas o domínio técnico da actividade e a capacidade didáctica da sua transmissão mas, igualmente, deter competências de análise das situações reais de trabalho e ser capaz de ajudar os formandos na formalização da sua actividade e na objectivação da relação que cada um estabelece com a mesma (Jobert, 2003, *cit in* Lacomblez e Vasconcelos, 1999, p. 55).

Não obstante a crescente valorização da identificação das competências necessárias ao exercício de uma profissão, Prot (2003) alerta para o facto de, em nenhum momento, se incorrer no erro de construir referenciais que se assumam como listas exaustivas de competências. Pelo contrário, devem constituir-se como instrumentos representativos de uma acção compartilhada, colectivamente construída.

Consequentemente, faz todo o sentido a utilização de metodologias de construção de referenciais que privilegiam uma análise construtivista da actividade, tal como o método ETED, que permite analisar o trabalho e deduzir competências a partir do discurso do trabalhador, concedendo primazia às noções de competência e de saber em acção, ou seja, quando mobilizadas em contextos imprevisíveis.

Uma vez debatidos os principais dados provenientes da presente investigação, prosseguiremos para as considerações finais, retomando alguns dos pressupostos teóricos que a sustentaram.

Considerações finais

Retomando as reflexões iniciais acerca do contributo da formação profissional para a qualificação da mão-de-obra e da empregabilidade, estamos em condições de perceber que o Projecto Porto de Futuro pretende ir ao encontro dos objectivos do Plano Nacional de emprego. Por um lado, visa dotar os formandos de competências e qualificações escolares e profissionais que permitem aumentar a sua empregabilidade no mercado de trabalho. Mais, a aquisição de competências reais, articuladas com a realidade de trabalho, é uma das bandeiras deste projecto, na medida em que a maioria da formação é ministrada em contexto de trabalho. Por outro lado, a aposta em formandos advindos de contextos mais carenciados e mais propensos ao abandono escolar, serve o propósito de reforçar a coesão e inclusão social. Importa ainda referir que o abandono escolar está fortemente associado a um baixo nível de qualificações profissionais, pelo que projectos concebidos nestes moldes promovem, igualmente, a qualificação da mão-de-obra nacional e, consequentemente, a melhoria da qualidade e da produtividade do trabalho. Assim, a formação ministrada no âmbito deste projecto assenta numa política educativa plenamente vocacionada para o emprego, situando-se no eixo de intersecção entre Escola e Trabalho. Valoriza-se a aquisição de aprendizagens práticas, intrinsecamente articuladas com a realidade de trabalho, sendo a formação em sala um meio complementar para a transmissão de conhecimentos consolidados pela prática.

A corrente investigação veio sublinhar, por outro lado, a importância de se atender à actividade real no processo de concepção dos documentos que constituem a componente prescrita da formação e, enfim, de se articular a formação e o real da actividade. De um modo geral, podemos afirmar que esta ainda é uma ideia em construção na sociedade contemporânea, dado que grande parte dos programas de formação, inicial ou contínua, não se encontram articulados com a realidade de trabalho onde se espera que os conhecimentos adquiridos sejam postos em prática, sendo não raras vezes revestidos de conteúdos abstractos ou dirigidos às funções prescritas. Por outro lado, assiste-se a um recurso generalizado (e abusivo), à formação em sala e a abordagens pedagógicas do tipo expositivo e prescritivo, que ignoram e desvalorizam as experiências e especificidades dos formandos (Valverde, Vasconcelos & Lacomblez, 2003). As empresas, em lugar de efectuarem uma cuidada análise da actividade para se proceder a um levantamento de necessidades, articulando-se necessidades reais e situação real de trabalho com a formação profissional exigida pela lei, continuam a “enviar” os seus trabalhadores para acções

de formação ditas “modernas, mas completamente abstractas e desconectadas das realidades de trabalho onde posteriormente deveriam ser aplicadas.

Finalmente, percebemos que os documentos oficiais da formação são instrumentos de extrema importância na orientação do percurso formativo, garantindo a coerência deste processo e evitando, simultaneamente, a sua excessiva dispersão, (que comprometeria a credibilidade das aprendizagens e da qualificação efectiva dos sujeitos) ou especialização (que limitaria os currículos, estrangulando a abrangência das aprendizagens e, conseqüentemente, da bacia de emprego). Não obstante, é preciso garantir uma certa flexibilidade destes documentos, no sentido de não castrar o papel activo dos seus intervenientes e dos próprios contextos, imediatos ou não, em que a mesma ocorre.

Neste sentido parece-nos pertinente a concessão de diplomas pela via da certificação da experiência, dado que os conhecimentos, competências e aptidões são importantes por si, independentemente da forma como foram sendo adquiridos.

Portanto, concluímos com a presente investigação que os documentos oficiais da formação, nomeadamente os referenciais de formação, são extremamente importantes numa óptica de orientação da acção formativa, desde que construídos a partir de uma análise da actividade (o que se torna particularmente importante no caso da formação em contexto de trabalho) e da identificação de competências reais, numa perspectiva de saber em acção - compartilhada e colectivamente construída. Deste modo, a concepção destes instrumentos deve privilegiar as metodologias construtivistas, que dão voz ao trabalhador, parte integrante de um contexto em constante mutação uma vez que, retomando a premissa de Clot (1995, *cit in* Prot, 2003, p. 222) a actividade é constituída também pelo que não se faz, pelo que não se pode fazer, pelo que se deveria fazer, pelo que se gostaria de fazer e pelo que se faz sem necessidade de tal – dimensões às quais só conseguimos aceder através do discurso do trabalhador.

Referências Bibliográficas

- Agência Nacional para a Qualificação (2007). *Catálogo nacional de qualificações: para uma oferta relevante e certificada*. Consultado em Setembro de 2009 em <http://www.catalogo.anq.gov.pt/Documentacao/Documents/Documentos%20T%C3%A9cnicos/CNQ%20guia%20do%20utilizador.pdf>
- Agência Nacional para a Qualificação (2008). *Nota sobre o ponto de coordenação nacional para a implementação do quadro europeu de qualificações*. Consultado em Setembro de 2009 em <http://www.catalogo.anq.gov.pt/Documentacao/Paginas/Documenta%C3%A7%C3%A3o.aspx>
- Alaluf, M. (2007). Formação. [Versão electrónica] *Laboreal*, 3 (1), 54-56. Consultado em Agosto de 2009 em <http://laboreal.up.pt/revista/artigo.php?id=37t45nSU5471122987295582351>
- Barrenne, M., Vargas, F. (2004). *Competência profissional: manual de conceitos, métodos e aplicações no sector da saúde*. Rio de Janeiro: Editora Senac Nacional
Consultado em <http://books.google.pt/>
- Comissão Interministerial para o Emprego. (2001). *Terminologia de formação profissional*. Consultado em Agosto de 2009 em http://www.dgert.mtss.gov.pt/Emprego%20e%20Formacao%20Profissional/terminologia/doc_terminologia/CIME%20-%20Terminologia.pdf
- Diário da República – 1ª Série B, n.º 279, 3 de Dezembro de 2003, 8128-8179.
- Diário da República – 1.ª Série, n.º 141, 23 de Julho de 2009, 4776-4778.
- Foddy, W. (1996). *Como perguntar: Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora
- Jobert, G. (2000). Dire, penser, faire. A propos de trois métaphores agissantes en formation des adultes. *Education Permanente*, 143, 7-28.
- Knowles, M. (1985). *Andragogy in action: applying modern principles of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Kostulski, K., Prot, B. (2004). L'activité conversationnelle d'un jury de validation des acquis : analyse interlocutoire de la formation d'un concept potentiel. *Psychologie Française*, 49, 425-441.
- Lacomblez, M., Santos, M. e Vasconcelos, R. (1999). A contribuição da psicologia do trabalho num projecto de melhoria das condições de desempenho da actividade profissional. *IV Simpósio sobre comportamento organizacional. da Associação Portuguesa de Psicologia*: Coimbra, 21-23 de Outubro.

- Lacomblez, M. & Teiger, C. (2007). Ergonomia, formações e transformações. In P. Falzon (Ed.). *Ergonomia*. São Paulo: Editora Blucher. Cap. 41.
- Maggi, B. (2006a). *Do agir organizacional: Um ponto de vista sobre o trabalho, o bem-estar, a aprendizagem*. (L. Sznelwar, coord. trad.). São Paulo: Edgard Blucher.
- Maggi, B. (2006b). Bem-estar. [Versão electrónica] *Laboreal*, 2, (1), 62-63. Consultado a 20 de Junho de 2009 em <http://laboreal.up.pt/revista/artigo.php?id=48u56oTV65822337627679;762>
- Peretti, J. (2001). *Recursos Humanos* (3ª Ed.). Lisboa: Edições Sílabo, Cap. 14.
- Pinheiro, J. F. (2001). *Psicologia do trabalho, didáctica profissional e formação. A contribuição didáctica profissional no desenvolvimento dos saberes profissionais: análise de um caso de formação no sector das pescas*. Dissertação de Mestrado em Psicologia, área de Psicologia do Trabalho, apresentada na FPCEUP, Porto.
- Prot B. (2003). Analyse du travail des jurys en validation des acquis : l'usage du référentiel. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 2, pp. 219-243.
- Prot, B. (2008). Júri. [Versão electrónica] *Laboreal*, 4,(1), 106-108. Consultado em Agosto de 2009 em <http://laboreal.up.pt/revista/artigo.php?id=37t45nSU54711232854:9482871>
- Rojas, E. (1999). Las instituciones de formación profesional frente a desafíos teóricos inéditos. Consultado em Setembro de 2009 em <http://www.redelaldia.org/IMG/pdf/0137.pdf>
- Stroobants, M. (2006). Competência. [Versão electrónica] *Laboreal*, 2, (2), 78-79. Consultado em Agosto de 2009 em <http://laboreal.up.pt/revista/artigo.php?id=37t45nSU547112278541422861>
- Silva Cardoso, G. (2006). *Mapeamento das competências funcionais: estudo de caso em uma empresa de celulose e papel*. Dissertação de Mestrado em Engenharia de Produção, apresentada na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil.
- Teiger, C.; Montreuil, S. (1996). The foundations and contributions of ergonomics work analysis in training programmes. *Safety Science*, 23, (2/3), 81-95.
- Valverde, C., Lacomblez, M., & Vasconcelos, R (2001). Análise do trabalho e formação em Portugal: para a afirmação de uma articulação. *Séminaire international Analyses du Travail et Formation*. Paris: 2-4 Abril 2001.

Anexo 1

Estrutura do curso Técnico de Restauração

Componentes de formação técnica	Módulos
Tecnologia Alimentar (140 horas)	Módulo 1: Alimentação Racional Módulo 2: Segurança e Higiene Módulo 3: Informação Turística Módulo 4: Legislação Hoteleira Módulo 5: Enologia Módulo 6: Provas Organolépticas
Gestão e Controlo (40 horas)	Módulo 1: Circuito de mercadorias/aprovisionamento Módulo 2: Gestão de stocks Módulo 3: Comunicação e marketing Módulo 4: Análise de vendas Módulo 5: Engenharia da ementa
Serviços de Restaurante – Bar (810 horas)	Módulo 1: Características do técnico de Restaurante – bar Módulo 2: Funcionamento geral do restaurante - equipamentos e utensílios Módulo 3: O restaurante - secções anexas e abastecedoras Módulo 4: Tipos de serviços praticados pelo restaurante: identificação e definição Módulo 5: Execução dos vários serviços de mesa I Módulo 6: Execução dos vários serviços de mesa II Módulo 7: Conhecimento geral de iguarias I Módulo 8: Funcionamento geral do bar e seus serviços Módulo 9: Caracterização dos diversos tipos de restaurantes - equipamentos e funcionamento Módulo 10: O atendimento nos estabelecimentos de restauração e bebidas Módulo 11: Elaboração de ementas/listas e promoção das vendas Módulo 12: Refeições principais Módulo 13: Serviços de vinhos e outras bebidas Módulo 14: Conhecimento geral das iguarias II Módulo 15: Preparações da sala – trincar e despinhar Módulo 16: Tipos de serviços de bar Módulo 17: Bebidas - identificação e classificação Módulo 18: Preparações e confecções de sala Módulo 19: Serviços de queijos Módulo 20: Serviço de frutas Módulo 21: Serviços especiais Módulo 22: Serviço de vinhos velhos e espumantes Módulo 23: Execução dos vários serviços de sala Módulo 24: Bebidas simples Módulo 25: Bebidas compostas
Formação em Contexto de Trabalho (420 horas)	

Anexo 2

Referencial do curso Técnico de Restauração

ÍNDICE

<u>I – OBJECTIVOS</u>	5
<u>II – ESTRUTURA DO CURSO – 1º ANO</u>	6
<u>III – ESTRATÉGIA DE AVALIAÇÃO</u>	7
<u>IV - METODOLOGIA DE AVALIAÇÃO</u>	7
<u>VI – PROGRAMA DE FORMAÇÃO NAS LOJAS</u>	9

I – OBJECTIVOS

O projecto **Porto de Futuro** reúne os esforços da Câmara Municipal do Porto, 17 agrupamentos escolares, empresas do grande Porto e Direcção Regional de Educação do norte e tem como objectivo promover a melhoria do sistema educativo com base nas boas práticas de gestão do meio empresarial.

No seu âmbito, a Ibersol estabeleceu um acordo de cooperação com o Agrupamento Vertical de Escolas das Antas, com sede na Escola EB 2,3 Nicolau Nasoni, contribuindo com a Educação/ Formação de Alunos na área de restauração e colaborando na definição de uma oferta formativa na área da Restauração Moderna – Curso Profissional de Técnico de Restauração, variante de restaurante – bar.

Trata-se de um curso de nível secundário que decorrerá durante três anos possibilitando aos alunos que o concluírem com aproveitamento a equivalência ao 12º ano de escolaridade.

Este curso é financiado pelo programa Operacional Potencial Humano – POPH – com aprovação do Ministério da Educação, sendo necessário assegurar toda a organização, funcionamento e avaliação de acordo com os requisitos pré-estabelecidos.

Assim sendo:

- 1 A formação em sala será assegurada por formadores do Grupo Ibersol; relativamente às disciplinas da componente de Tecnologia Alimentar e Gestão e Controlo, terá lugar às segundas e quartas-feiras;
- 2 A formação prática realiza-se nas unidades do Grupo Ibersol localizadas no Shopping Dolce Vita Antas, às sextas-feiras e com apoio de Colaboradores das unidades identificadas.
- 3 Os módulos de formação da componente de Serviço Restaurante – Bar serão assegurados nas unidades da Ibersol e de acordo com a distribuição da carga horária previamente definida.

II – ESTRUTURA DO CURSO – 1º ANO

O 1º ano do curso é constituído tal como a seguir se apresenta:

Perfil Profissional	Ano do Curso	Código da Unidade Formação	Componente de Formação Técnica	TOTAL
Técnico de restauração - curso profissional de nível secundário	1º Ano		Tecnologia Alimentar	
		1	Alimentação racional	18
		2	Segurança e higiene	36
		3	Informação turística	18
		4	Legislação hoteleira	18
			sub- total	90
			Gestão e controlo	
		1	Circuito de mercadorias/aprovisionamento	24
		2	Gestão de stocks	32
			sub- total	56
			Serviço de restaurante – Bar	
		1	Características do técnico de restaurante - bar	36
		2	Funcionamento geral do restaurante - equipamentos e utensílios	24
		3	O restaurante - secções anexas e abastecedoras	30
		4	Tipos de serviços praticados pelo restaurante: identificação e definição	36
		5	Execução dos vários serviços de mesa I	36
			sub- total	162
			Formação Prática em Contexto de Trabalho	50
			Total de horas do 1º ano	358

III – ESTRATÉGIA DE AVALIAÇÃO

A estratégia de avaliação deverá ser contínua, constituída não somente por testes (que deverão ser preferencialmente de consulta por forma a terem um baixo grau de dificuldade) mas sobretudo por trabalhos práticos, por exemplo, de pesquisa.

No sentido de facilitar a avaliação e de lhes inculcar algumas regras básicas e imprescindíveis ao bom funcionamento da formação, a avaliação global fará parte ainda componente sócio – cultural a incidir sobre aspectos como a pontualidade, assiduidade, comportamento na sala de aula, empenho na realização das tarefas/actividades, de acordo com a grelha que se anexa.

Refira-se que é fundamental que o aluno seja informado acerca dos métodos e critérios de avaliação adoptados pelo formador.

IV - METODOLOGIA DE AVALIAÇÃO

A metodologia de avaliação depende do contexto no qual ocorre a formação, sendo definidos dois tipos de avaliação:

(1) Módulos leccionados em contexto de sala e em contexto de trabalho:

Componente cognitiva – 60 % Avaliação de conhecimentos: testes de avaliação, testes formativos, trabalhos de pesquisa, entre outros que o formador considere pertinentes).

Componente sócio-cultural – 40% Avaliação do comportamento e da postura adoptada na formação, visando as seguintes dimensões:

- Participação: Mostra interesse e intervém a propósito, colaborando na dinamização das actividades formativas – 10%;
- Responsabilidade: Demonstra sentido de responsabilidade na frequência da formação, em termos de cumprimento dos tempos e das actividades propostas –10%;
- Relações Interpessoais: Comunica com os colegas, formadores e outros, demonstrando tolerância e espírito de equipa – 10%;
- Pontualidade: Está presente no início de cada sessão – 10%

(2) Módulos leccionados exclusivamente em contexto de trabalho:

Componente teórica – 50 % “Diário de Bordo” – registo e reflexão das aprendizagens efectuadas na formação.

Componente prática – 50 % Avaliação efectuada pelos formadores em contexto de trabalho, visando as seguintes dimensões:

- Conhecimentos: Apreende e aplica os conteúdos teórico-práticos transmitidos no módulo – 10%;
- Participação e empenho: Mostra interesse e intervém a propósito, colaborando na dinamização das actividades formativas; Revela empenho e vontade de aprender – 10%;
- Responsabilidade: Demonstra sentido de responsabilidade na realização das actividades propostas – 10%;
- Relações Interpessoais: Comunica com os colegas, formadores e clientes, demonstrando tolerância e espírito de equipa – 10%;
- Assiduidade e pontualidade: Está presente e cumpre os horários estipulados para a formação – 10%;

V – PROGRAMA DE FORMAÇÃO EM SALA

Componente – Tecnologia Alimentar	1VIVA BEM	12 H. Sala
---	------------------	-------------------

Objectivos	• Identificar os diferentes nutrientes e suas funções; • Descrever e analisar a nova roda dos alimentos e pirâmide alimentar; • Reconhecer a importância de uma alimentação correcta e equilibrada; • Identificar as principais doenças associadas à alimentação; • Calcular o peso ideal e índice de massa corporal do corpo humano; • Calcular o valor nutricional e calórico de um alimento ou bebida; • Elaborar planos alimentares específicos; • Interpretar os rótulos dos alimentos e bebidas; • Identificar métodos de transformação de alimentos e aditivos alimentares utilizados.
-------------------	---

Conteúdos teórico-práticos	Sugestões Didáticas	Material de formação
Viva Bem 1. Alimentação e Cultura 1.1 Introdução ao tema 1.2 História da alimentação 1.3 Verdades e mitos na alimentação 1.4 A gastronomia Portuguesa	▪ Evolução dos hábitos alimentares ▪ Caracterização da alimentação dos portugueses	▪ Manual Viva Bem ▪ Manual de Segurança Alimentar
2. Estilos de Vida Saudável 2.1 Cuidados de saúde: alimentação, actividade física e saúde 2.2 Doenças provocadas pela má alimentação 2.3 Doenças com mais impacto em Portugal	▪ Evolução dos hábitos alimentares ▪ Principais erros alimentares ▪ Formas de combate	
3. Alimentação Saudável e Equilibrada 3.1 Alimentação e nutrição 3.2 Funções da alimentação 3.3 Constituição dos alimentos 3.4 Grupos de alimentos: a roda dos alimentos 3.5 Caracterização da alimentação	▪ Definição e conceitos de alimentação saudável ▪ Padrões de alimentação saudável	

mediterrânea		
4 Necessidades nutricionais 4.2 Crianças 4.3 Idosos 4.4 Desportistas	Necessidades nutricionais das diferentes faixas etárias.	
5 Distribuição das refeições 5.1 Análise de ementas 5.2 Confeção saudável dos alimentos	Aplicação prática dos conceitos teóricos de uma alimentação saudável	

Actividades

Sugere-se que o formador deve:

- Abordar os diferentes temas com base numa bibliografia actualizada e de qualidade;
- Adaptar, sempre que possível, os ensinamentos à realidade profissional, de forma a torná-los mais úteis, objectivos e fáceis de compreender;
- Alternar a formação teórica com exercícios práticos e análise de estudos de caso, de forma a dar mais qualidade de formação e torná-la mais interessante e exemplificativa;
- Valorizar o trabalho prático, quer individual quer em grupo; esse trabalho pode assumir várias formas que vão desde a pesquisa, passando pela interacção com as disciplinas práticas do curso, até à participação em palestras e acções de formação promovidas pelos mais diversos agentes;
- Utilizar os meios audiovisuais colocados ao dispor.

Componente	2 SEGURANÇA E HIGIENE	24 H. Sala
Tecnologia		
Alimentar		

Objectivos	• Reconhecer a importância da segurança, higiene e saúde no trabalho como factor de promoção da qualidade de vida e de trabalho; • Identificar as causas da sinistralidade em Portugal; • Tomar conhecimento da legislação portuguesa, comunitária e da OIT no domínio da Higiene e Segurança no Trabalho; • Seguir as normas em relação à saúde, segurança e higiene; • Identificar os principais grupos de microorganismos e os factores que influenciam o seu crescimento; • Seguir regras de higiene para diminuir o risco de contaminações; • Seguir as regras relativas às normas e segurança alimentar; • Identificar os princípios básicos da norma HACCP; • Analisar e seguir um código de Boas Práticas de Higiene na Restauração.
-------------------	--

Conteúdos teórico-práticos	Sugestões Didáticas	Material de formação
1. Limpeza e segurança alimentar 1.1. Sessão de Formação “Segurança Alimentar”	▪ Segurança Alimentar ▪ Diferentes tipos de contaminação ▪ Como prevenir as contaminações ▪ Fluxo produtivo	▪ Kit de formação em sala “Segurança Alimentar” ▪ Manual de Segurança Alimentar
1.2. Garantir a segurança alimentar	▪ Analisar os standards e os procedimentos de segurança alimentar ▪ Prevenir os perigos de segurança alimentar ▪ Observar e acompanhar as boas práticas de segurança alimentar	▪ Manual de Segurança Alimentar
1.3. Garantir a segurança alimentar	▪ Analisar os standards de limpeza ▪ Acompanhar o cumprimento dos standards de limpeza	▪ Normas Internas
2. Segurança no Trabalho 2.1. Sessão de Formação “Segurança no Trabalho”	▪ O que é um acidente de trabalho ▪ Como proceder quando ocorre um acidente de trabalho – Primeiros socorros – Serviços médicos – Comunicações obrigatórias – Medidas de segurança – Baixa pelo seguro – Despesas assumidas pela unidade ▪ Outros acidentes – Acidentes com clientes – Acidentes de viação	▪ Kit de formação em sala “Segurança no Trabalho” ▪ Manual de Segurança no Trabalho
2.2. Conhecer os tipos de acidentes de trabalho e as suas causas	▪ Identificar os principais tipos de acidentes de trabalho ▪ Identificar as causas de acidentes de trabalho ▪ Analisar acidentes de	▪ Manual de Segurança no Trabalho

	trabalho	
2.3. Prevenir acidentes de trabalho	▪ Identificar os procedimentos de prevenção de acidentes de trabalho ▪ Verificar os procedimentos de prevenção de acidentes de trabalho ▪ Avaliar o cumprimento das medidas de prevenção de acidentes de trabalho	
2.4. Actuar em caso de acidentes	▪ Analisar os procedimentos de tratamento de acidentes de trabalho ▪ Identificar os procedimentos de tratamento de acidentes de trabalho ▪ Praticar o tratamento de situações de acidentes de trabalho	

Actividades

Sugere-se que o formador deve:

- Abordar os diferentes temas com base numa bibliografia actualizada e de qualidade;
- Adaptar, sempre que possível os ensinamentos à realidade profissional, de forma a torná-los mais úteis, objectivos e fáceis de compreender;
- Alternar a formação teórica com exercícios práticos e análise de estudos de caso, de forma a dar mais qualidade de formação e torná-la mais interessante e exemplificativa;
- Valorizar o trabalho prático, quer individual quer em grupo, esse trabalho pode assumir várias formas que vão desde a pesquisa, passando pela interacção com as disciplinas práticas do curso, até à participação em palestras e acções de formação promovidas pelos mais diversos agentes;
- Utilizar os meios audiovisuais colocados ao dispor.

Componente		
Tecnologia		
Alimentar	3 INFORMAÇÃO TURÍSTICA	12 H sala

Objectivos	• Identificar os principais marcos históricos da história do turismo em Portugal e no mundo; • Identificar os diferentes recursos turísticos e forma de usufruir dos mesmos sem os prejudicar;
-------------------	---

	• Classificar os diferentes tipos de turismo a nível mundial, realçando os mais importantes e estratégicos para o nosso país; • Descrever as funções das empresas relacionadas com a actividade, tais como agências de viagens, operadores turísticos, postos de informação, empresas de animação, etc; • Identificar os principais destinos turísticos a nível nacional e internacional; • Descrever os impactos do turismo na economia e no ambiente; • Descrever a importância da sustentabilidade do turismo, de forma a garantir a sua qualidade futura; • Interpretar dados estatísticos relacionados com o turismo; • Identificar a terminologia de turismo e viagens utilizada universalmente.
--	--

Conteúdos teórico-práticos

1. História do turismo
2. Recursos turísticos;
3. Tipos de turismo;
4. Empresas turísticas
5. Principais destinos nacionais e internacionais;
6. Impacto do turismo na economia e ambiente;
7. Turismo sustentável;
8. Análise estatística;
9. Terminologia

Actividades

Sugere-se que o formador deve:

- Abordar os diferentes temas com base numa bibliografia actualizada e de qualidade;
- Adaptar, sempre que possível, os ensinamentos à realidade profissional, de forma a torná-los mais úteis, objectivos e fáceis de compreender;
- Alternar a formação teórica com exercícios práticos e análise de estudos de caso, de forma a dar mais qualidade de formação e torná-la mais interessante e exemplificativa;
- Valorizar o trabalho prático, quer individual quer em grupo; esse trabalho pode assumir várias formas que vão desde a pesquisa, passando pela interacção com as disciplinas práticas do curso, até à participação em palestras e acções de formação promovidas pelos mais diversos agentes;
- Utilizar os meios audiovisuais colocados ao dispor.

Componente e Tecnologia Alimentar	4 LEGISLAÇÃO HOTELEIRA (LABORAL)	12 H sala
--	---	------------------

Objectivos	• Caracterizar o sector hoteleiro, descrevendo as principais características das diferentes unidades de alojamento e serviço de refeições e bebidas; • Identificar a documentação relacionada com o licenciamento de estabelecimentos hoteleiros; • Identificar a sinalética relacionada com a actividade hoteleira, quer seja de classificação, segurança ou informação; • Explicar o processamento legal das reclamações dos estabelecimentos; • Identificar a legislação relacionada com o contrato de trabalho e respectivos direitos e deveres de ambas as partes - trabalhador e entidade patronal.
-------------------	---

Conteúdos práticos	teórico-	Sugestões Didáticas	Material de formação
1. Gestão Laboral de Recursos Humanos I 1.1. Tratar ausências ao trabalho- Faltas		▪ Analisar os standards relativos a faltas ▪ Observar o tratamento de situações de falta ▪ Fazer o tratamento de situações de falta	▪ Manual de Gestão Administrativa de Recursos Humanos ▪ Manual de sistemas de Informação ▪ Normas Internas
1.2. Acompanhar entidades externas		▪ Analisar os standards para acompanhamento de entidades externas ▪ Analisar uma auditoria/ inspecção de entidades externas	
2. Gestão Laboral de Recursos Humanos II 2.1. Sessão de Formação "Gestão Administrativa de Recursos Humanos"		▪ Garantir justiça ▪ Respeito pelas condições de trabalho ▪ Processos administrativos de recursos humanos	
2.2. Tratar processos de admissão		▪ Analisar os standards relativos ao processo de admissão ▪ Observar o tratamento de um processo de admissão ▪ Praticar o tratamento do processo de admissão	
2.3. Planear o horário semanal		▪ Compreender o planeamento do horário	

	semanal ▪ Planear o horário semanal ▪ Praticar o planeamento do horário semanal	
2.4. Tratar ausências ao trabalho – Férias	▪ Analisar os standards sobre férias ▪ Analisar o plano de férias ▪ Elaborar o plano de férias	
2.5. Tratar transferências de colaboradores	▪ Analisar os standards sobre transferências de colaboradores ▪ Analisar as transferências de colaboradores	
2.6. Gerir processos de cessação do contrato de trabalho	▪ Analisar os standards sobre a cessação do contrato de trabalho ▪ Discutir os procedimentos sobre tratamento dos processos de cessação do contrato de trabalho	
2.7. Tratar questões disciplinares	▪ Analisar os standards sobre questões disciplinares ▪ Identificar comportamentos susceptíveis de acção disciplinar	
2.8. Documentar acidentes de trabalho	▪ Analisar os procedimentos de tratamento de acidentes de trabalho ▪ Identificar os procedimentos de tratamento de acidentes de trabalho	

Actividades

Sugere-se que o formador deve:

- Abordar os diferentes temas com base numa bibliografia actualizada e de qualidade;
- Adaptar, sempre que possível, os ensinamentos à realidade profissional, de forma a torná-los mais úteis, objectivos e fáceis de compreender;
- Alternar a formação teórica com exercícios práticos e análise de estudos de caso, de forma a dar mais qualidade de formação e torná-la mais interessante e exemplificativa;
- Valorizar o trabalho prático, quer individual quer em grupo; esse trabalho pode assumir várias formas que vão desde a pesquisa, passando pela interacção com as disciplinas práticas do curso, até à participação em palestras e acções de formação promovidas pelos mais diversos agentes;
- Utilizar os meios audiovisuais colocados ao dispor.

Componente		
Gestão e controlo	1 GESTÃO DE STOCKS	12 Sala

Objectivos	• Distinguir os vários tipos de stock existentes e identificar a gestão de cada um; • Gerir stocks pela análise ABC; • Identificar e caracterizar as diferenças existentes nos vários documentos utilizados no economato; • Analisar os documentos dos fornecedores e emitir notas de encomenda, requisições e outra documentação necessária; • Classificar os vários géneros no economato e identificar a sua compatibilidade na armazenagem.
-------------------	--

Conteúdos práticos	teórico-	Sugestões Didáticas	Material de formação
Gestão de stocks I			
1. Recepcionar encomendas		▪ Analisar os standards de recepção ▪ Explicar a Recepção uma encomenda. ▪ Praticar a recepção de uma encomenda	▪ Manual de Inventário/ Encomendas ▪ Manual de Segurança Alimentar
2. Armazenar produtos		▪ Analisar os standards de recepção ▪ Explicar procedimentos de Rotação de Produtos	▪ Manual de Sistemas de Informação ▪ Documentos internos diversos
3. Controlar desperdícios		▪ Analisar os procedimentos para gerir os desperdícios ▪ Identificar as causas dos desperdícios ▪ Explicar o que é um Inventário	

Actividades

Sugere-se que o formador deve:

- Promover o trabalho prático, entendido como um conceito abrangente que engloba actividades de natureza diversa, que vão desde as que se concretizam com recurso a papel e lápis àquelas que exigem simulação de situações práticas.
- A compreensão dos conteúdos implica conhecimentos básicos de cálculo matemático para além de conhecimentos técnicos específicos e conhecimentos de segurança alimentar. Em função disso é fundamental a cooperação entre os professores/ formadores das componentes de gestão e controlo, tecnologia alimentar e matemática.

Componente Gestão e controlo	2. CIRCUITO DE MERCADORIAS/ APROVISIONAMENTO	9 h Sala
---	---	-----------------

Objectivos	• Definir o ciclo de controlo e identificar os diferentes pontos do circuito das mercadorias no restaurante; • Reconhecer a importância do armazém central no circuito de mercadorias; • Identificar as secções que compõem o espaço de armazenamento, assim como as características que elas devem possuir; • Enumerar as vantagens e desvantagens da instalação de unidades de restauração junto ou afastadas dos mercados abastecedores; • Definir uma política de compras, estabelecendo e aplicando uma metodologia correcta; • Receber as mercadorias e proceder às verificações necessárias; • Armazenar as mercadorias, respeitando as suas características e as suas compatibilidades.
-------------------	---

Conteúdos teórico-práticos	Sugestões Didácticas	Material de formação
2. Gestão de Stocks 2.1 Explicar o funcionamento do serviço de logística 2.2 Definir o ciclo de controlo e identificar os diferentes pontos do circuito das mercadorias no restaurante; 2.3 Reconhecer a importância do armazém central no circuito de mercadorias; 2.4 Identificar as secções que compõem o espaço de armazém, assim como as características que elas devem possuir; 2.5 Enumerar as vantagens e desvantagens da instalação de unidades de restauração junto ou afastadas dos mercados abastecedores; 2.6 Definir uma política de compras, estabelecendo e aplicando uma metodologia correcta; 2.7 Receber as mercadorias e proceder às verificações necessárias; 2.8 Armazenar as mercadorias, respeitando as suas características e compatibilidades. 3. A compra 3.1 Política de compra 3.2 Controlo de compras 4. Recepção e controlo de	▪ Analisar os standards de recepção ▪ Recepcionar uma encomenda ▪ Praticar a recepção de uma encomenda ▪ Analisar os procedimentos para gerir desperdícios ▪ Identificar as causas dos desperdícios ▪ Praticar o controlo de desperdícios	▪ Manual de Inventário/Encomendas ▪ Manual de Segurança Alimentar ▪ Manual de Sistemas de Informação ▪ Documentos internos diversos

mercadorias		
4.1 Verificação de mercadorias		
4.2 Registo de entradas		
4.3 Tratamento de devoluções		
5. Armazenagem		
5.1 Instalações e equipamento		
5.2 Cuidados a ter na armazenagem		

Actividades

Sugere-se que o formador deve:

- Abordar os diferentes temas com base numa bibliografia actualizada e de qualidade;
- Adaptar, sempre que possível, os ensinamentos à realidade profissional, de forma a torná-los mais úteis, objectivos e fáceis de compreender;
- Alternar a formação teórica com exercícios práticos e análise de estudos de caso, de forma a dar mais qualidade de formação e torná-la mais interessante e exemplificativa;
- Valorizar o trabalho prático, quer individual quer em grupo; esse trabalho pode assumir várias formas que vão desde a pesquisa, passando pela interacção com as disciplinas práticas do curso, até à participação em palestras e acções de formação promovidas pelos mais diversos agentes;
- Utilizar os meios audiovisuais colocados ao dispor.

Componente		
Serviço de	1. CARACTERÍSTICAS DO TÉCNICO DE	
Restaurante	RESTAURANTE - BAR	12 H. Sala
-Bar		

Objectivos	• Descrever a evolução histórica da hotelaria e do serviço de mesa; • Identificar a hierarquia profissional e as funções de cada elemento da brigada; • Reconhecer os aspectos relevantes no desempenho profissional, ao n
-------------------	--

Conteúdos teórico-práticos	Sugestões Didáticas
1. Evolução do restaurante; 2. O Técnico de Restaurante/Bar como profissional e cidadão; 3. Relações Humanas e Profissionais; 4. Fardamento; 5. Higiene Pessoal e Apresentação; 6. Hierarquia profissional; 7. Brigadas nos Estabelecimentos de Restaurante 8. Funções dos elementos da brigada;	▪ Explicação do Descritivo de Funções ▪ Regras de Fardamento ▪ Estrutura da Unidade ▪ Estádio de Operações ▪ Gestão de Turno ▪ Direcção de Unidade ▪ Atribuições principais do restaurante - produção,

9. Fardamento dos vários elementos;	atendimento, gestão de turno. ▪ Planeamento das necessidades de brigada. ▪ Atribuição das tarefas: horário linear
10. Horários de funcionamento das unidades.	

Actividades

Sugere-se que o formador deve:

- Abordar os diferentes temas com base numa bibliografia actualizada e de qualidade;
- Adaptar, sempre que possível os ensinamentos à realidade profissional, de forma a torná-los mais úteis, objectivos e fáceis de compreender;
- Alternar a formação teórica com exercícios práticos e análise de estudos de caso, de forma a dar mais qualidade de formação e torná-la mais interessante e exemplificativa;
- Valorizar o trabalho prático, quer individual quer em grupo, esse trabalho pode assumir várias formas que vão desde a pesquisa, passando pela interacção com as disciplinas práticas do curso, até à participação em palestras e acções de formação promovidas pelos mais diversos agentes;
- Utilizar os meios audiovisuais colocados ao dispor.

VI- PROGRAMA DE FORMAÇÃO NAS LOJAS

Componente – Tecnologia Alimentar	1VIVA BEM	6 H. Unidade 10 m. às 16.40 h
---	------------------	--

Objectivos	• Conhecer a Ementa do Restaurante. • Identificar os principais ingredientes da gama de produtos do Restaurante.
-------------------	---

Componente	2 SEGURANÇA E HIGIENE	12 H. Unidade
Tecnologia		
Alimentar		

Objectivos	- Conhecer os Princípios básicos de Segurança Alimentar. - Conhecer as regras de Segurança no Trabalho.
-------------------	--

Conteúdos práticos	Sugestões Didáticas	Material de formação
Observar e Acompanhar as boas práticas de segurança alimentar – Explicação dos processos e das Ferramentas	- Acompanhar os procedimentos de Segurança alimentar do Restaurante - Acompanhar o cumprimento dos standards de limpeza - Avaliar a Limpeza do Restaurante - Verificar os Procedimentos de prevenção de acidentes de trabalho	- Norma Interna “ Higiene dos Manipuladores - Checklists de Controlo de Produto - Auditoria de Higiene e segurança Alimentar - Brochura de Segurança no Trabalho
Realizar o Checklist de Controlo de Produto		
Realizar o Controlo de temperaturas dos equipamentos da unidade e respectivo registo		
Planear as tarefas do Plano de manutenção periódica programado para o dia		
Observar e acompanhar as medidas de prevenção de acidentes na unidade		

Estrutura do dia de trabalho

Identificação do (s) Formando (s): _____	Loja	Data
Identificação do Formador: _____		

Horário	Plano de Trabalho (Actividades)	Checklist de verificação	
		Sim	Não
Feed-back do dia: _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____			

Assinatura do (s) Formando (s)/Formador: _____

Componente Tecnologia Alimentar	4 LEGISLAÇÃO HOTELEIRA (LABORAL)	7 H. Unidade
--	---	---------------------

Objectivos	Conhecer os Procedimentos Administrativos de Recursos Humanos.
-------------------	--

Conteúdos Práticos	Sugestões Didáticas	Material de formação
Explicar os Procedimentos administrativos de Recursos Humanos realizados no Restaurante	▪ Prática de um processo de admissão	▪ Aplicativo RH ▪ Manual de Standards
Observar o tratamento de faltas		
Observar o tratamento de um processo de admissão		
Observar a realização de um horário semanal		

Estrutura do dia de trabalho

Identificação do (s) Formando (s): _____	Loja	Data
Identificação do Formador: _____		

Horário	Plano de Trabalho (Actividades)	Checklist de verificação	
		Sim	Não
Feed-back do dia: _____ _____ _____ _____ _____ _____			

Assinatura do (s) Formando (s)/Formador: _____

Compon ente Gestão e controlo	1 GESTÃO DE STOCKS	18 H Unidade
--	---------------------------	---------------------

Objectivos	Compreender o Processo de Gestão de Stocks
-------------------	--

Conteúdos Práticos	Sugestões Didácticas	Material de formação
Recepcionar encomendas.	▪ Praticar a recepção de uma encomenda ▪ Armazenar Produtos ▪ Procedimento de Não conformidade de Produto	▪ Manual de Standards de Gestão de Inventário/Encomendas ▪ Boletim de Não Conformidade ▪ Nota de Devolução / Anomalias
Explicar os Standards de armazenamento de produtos		
Verificar os Procedimentos de armazenamento de produtos		

Estrutura do dia de trabalho

Identificação do (s) Formando (s): _____	Loja	Data
Identificação do Formador: _____		

Horário	Plano de Trabalho (Actividades)	Checklist de verificação	
		Sim	Não
Feed-back do dia: _____			

Assinatura do (s) Formando			

(s)/Formador: _____

Component
e Gestão e
controlo

**2. CIRCUITO DE MERCADORIAS/
APROVISIONAMENTO**

12 H Unidade

Objectivos

- Conhecer *in loco* o funcionamento do armazém.

Conteúdos práticos	teórico- práticos	Sugestões Didáticas	Material de formação
Dia no armazém central do Dolce Vita Antas		Visionar a: ▪ Recepção de encomendas; ▪ Armazenagem de encomendas; ▪ Outras políticas (ex. validades, rastreabilidade, outras). ▪ Lançamento de facturas no sistema	

Estrutura do dia de trabalho

Identificação do (s) Formando (s): _____	Loja	Data
Identificação do Formador: _____		

Horário	Plano de Trabalho (Actividades)	Checklist de verificação	
		Sim	Não
Feed-back do dia: _____ _____ _____ _____ _____ _____			
Assinatura do (s) Formando (s)/Formador: _____			

Feed-back do dia: _____ _____ _____ _____ _____ Assinatura do (s) Formando (s)/Formador: _____

Componente Serviço de Restaurante -Bar	2. FUNCIONAMENTO GERAL DO RESTAURANTE – EQUIPAMENTOS E UTENSÍLIOS	24H Unidade
---	--	--------------------

Objectivos	• Identificar os materiais e equipamentos da secção do restaurante; • Identificar os cuidados a ter com os materiais, a sua manutenção e as formas de controlo dos serviços prestados; • Aplicar as regras de circulação correcta no restaurante, rentabilizando os passos dados em benefício do serviço; • Identificar e aplicar as normas e regras do serviço de refeições, de forma a prestar um serviço correcto.
-------------------	--

Conteúdos práticos	Sugestões Didácticas	Material de formação
Funcionamento geral do Restaurante – equipamentos e utensílios 1. Preparação da mesa de confecção 1.1 Cumprir o layout da mesa de confecção definido ▪ Contentores ▪ Ingredientes 1.2 Verificar a qualidade e validade dos ingredientes 1.3 Encher adequadamente os contentores de ingredientes ▪ Quantidade ▪ Sistema de rotação de stocks 1.4 Fazer a reposição de ingredientes 1.5 Realizar o levantamento de stocks	▪ Especificações de produtos	▪ Manual de Produto ▪ Mapas de validades ▪ Mapas de sistemas de rotação de stocks ▪ Fichas de limpeza ▪ Fichas técnicas e de segurança dos produtos de limpeza

dos ingredientes da mesa de confecção ▪ Quantidade ▪ Registo 1.6 Efectuar a limpeza do equipamento e área de trabalho		▪ Plano de Limpeza
2. Confeção de Produtos 2.1 Preparar a zona de confecção ▪ Stocks de ingredientes ▪ Equipamentos ▪ Utensílios 2.2 Confeccionar Produtos ▪ Capitação ▪ Procedimentos de confecção ▪ Temperaturas de confecção (cozedura/aquecimento/...)	▪ Tipos de equipamentos e utensílios de confecção – Caracterização – Funcionamento – Procedimentos de segurança – Tarefas de limpeza ▪ Especificações de confecção	▪ Manual de Equipamento ▪ Mapas de especificações de confecção ▪ Manual de Produto

Estrutura do dia de trabalho

Identificação do (s) Formando (s): _____	Loja	Data
Identificação do Formador: _____		

Horário	Plano de Trabalho (Actividades)	Checklist de verificação	
		Sim	Não
Feed-back do dia: _____ _____ _____ _____ _____ _____			
Assinatura do (s) Formando			

(s)/Formador: _____

Componente	3. O RESTAURANTE: SECÇÕES ANEXAS E ABSTECEDORAS	30H Unidade
Serviço de		
Restaurante		
-Bar		

Objectivos	• Identificar as subsecções do restaurante, os seus produtos e serviços que podem prestar; • Identificar os equipamentos e materiais necessários para um bom funcionamento das secções anexas do restaurante; • Enumerar as formas de controlo dos serviços prestados. • Identificar a forma correcta de receber e encaminhar os clientes à mesa. • Distinguir e seguir as regras de atendimento, apresentar a ementa e efectuar o serviço. • Explicar a importância do protocolo para uma boa relação com o cliente, bem como para o bom nível do restaurante. • Preencher correctamente a documentação relativa ao serviço quer manualmente quer através da utilização das TIC.
-------------------	---

Conteúdos teórico-práticos	Sugestões Didácticas	Material de formação
1. Funcionamento do Serviço de Bebidas	1.1 Prática no Serviço de Restaurante e de apoio no Serviço de Balcão Etapas de Serviço	▪ Manual de Serviço
2. Mise-en-place do serviço de Restaurante e Balcão	2.1 Mise-en-place n 2.2 Equipamento 2.3 Tarefas a realizar	
3. Funcionamento da copa	3.1 Copa 3.2 Circuito de serviço 3.3 Circulação de loiças, talheres e vidros	
4. Outras Secções do Restaurante	4.1 Funcionamento das outras Secções do Restaurante 4.2 Comunicação entre secções	
5. Acolhimento dos Clientes	5.1 Acolhimento dos Clientes 5.2 Recepção dos Clientes com Necessidades Especiais	
6. Registo do pedido		

	5.3 Acolhimento de Crianças	
	6.1 Registo do pedido	
	6.2 <i>Software</i> relativo ao serviço	

Estrutura do dia de trabalho

Identificação do (s) Formando (s): _____	Loja	Data
Identificação do Formador: _____		

Horário	Plano de Trabalho (Actividades)	Checklist de verificação	
		Sim	Não
Feed-back do dia: _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ Assinatura do (s) Formando (s)/Formador: _____			

Componente	4. TIPOS DE SERVIÇOS PRATICADOS PELO RESTAURANTE: IDENTIFICAÇÃO E DEFINIÇÃO	36H
Serviço de Restaurante -Bar		Unidade

Objectivos	• Identificar os tipos de serviço do restaurante, as suas vantagens e desvantagens em diferentes tipos de serviço; • Reconhecer a importância das <i>mise-en-place</i> para todos os tipos de serviço; • Identificar os vários tipos de ementa e as situações em que cada uma se aplica; • Indicar as <i>mise-en-place</i> para cada tipo de ementa; • Utilizar correctamente a terminologia do restaurante.
-------------------	--

Conteúdos teóricos-práticos	Sugestões Didáticas	Material de formação
Tipos de serviços praticados pelo Restaurante: identificação e definição 1. Manipulação de produtos alimentares 1.1 Compreender os factores que comprometem a segurança alimentar 1.2 Conhecer as regras de higiene pessoal 1.3 Conhecer o sistema de controlo de validade 1.4 Conhecer o sistema de controlo de temperaturas 1.5 Conhecer o sistema de rotação de stocks 1.6 Conhecer as regras de limpeza/ desinfectação de instalações, equipamentos e utensílios 1.7 Separação de resíduos	▪ Segurança alimentar – Contaminação alimentar – Procedimentos de controlo ▪ Higiene Pessoal – Farda – Cabelo – Unhas – Adornos ▪ Controlo de tempos/ temperaturas – Validades – Temperaturas – Rotação de stocks ▪ Procedimentos de limpeza/ desinfectação – Produtos de limpeza – Material de limpeza – Etapas de limpar – Etapas de desinfectar ▪ Procedimentos de separação	▪ Normas Internas ▪ Manual de Produto ▪ Manual de Serviço ▪ Mapas de temperaturas ▪ Mapas de validade ▪ Mapas do sistema de rotação de stocks ▪ Fichas de limpeza ▪ Fichas técnicas e de segurança dos produtos de limpeza ▪ Mapas de

sólidos (lixo)	de resíduos sólidos – Equipamento de recolha – Tipos de resíduos – Etapas de preparação dos resíduos para separação~	separação de lixo
2. Preparação de Ingredientes 2.1 Preparar os produtos de acordo com o planeado na lista de preparação e registar as oscilações ▪ Tipologia / características ▪ Quantida de ▪ Unidade de movimentação 2.2 Preparar os ingredientes segundo as especificações definidas 2.3 Acondicionar e armazenar correctamente os produtos ▪ Tempera tura ▪ Etiqueta gem ▪ Sistema de rotação de stocks 2.4 Realizar a limpeza da zona de preparação, equipamentos e utensílios de trabalho ▪ Produtos de limpeza ▪ Material de limpeza ▪ Procedi mentos	▪ Análise e interpretação da lista de preparação ▪ Especificações de produtos – Tipo de produto – Procedimentos de preparação ▪ Equipamentos e utensílios de preparação de ingredientes – Caracterização – Funcionamento – Procedimentos de segurança – Tarefas de limpeza ▪ Especificações de produtos – Procedimentos de acondicionamento ▪ Procedimentos de limpeza de instalações, equipamento e utensílios	▪ Mapas de especificações e procedimentos de preparação de ingredientes ▪ Manual de Produto ▪ Manual de Equipamento ▪ Mapas de validades ▪ Mapas do sistema de rotação de stocks ▪ Fichas de limpeza ▪ Fichas técnicas e de segurança dos produtos de limpeza ▪ Plano de limpeza
3. Trabalho na mesa de expedição 3.1 Identificar todos os produtos ▪ Ticket de pedido ▪ Especific	▪ Especificações de produto final	▪ Mapas de especificações de produto final ▪ Manual de Produto

ações ▪ Qualidade e 3.2 Preparar o produto para o Cliente ▪ Corte/ guarnecimento final (quando aplicável) ▪ Acondicionamento ▪ Apresentação final 3.3 Preparar a zona de expedição ▪ Utensílios ▪ Embalagens de acondicionamento 3.4 Manter limpa e organizada a zona de expedição durante o período de maior movimento		
--	--	--

4. Execução do trabalho de copa 4.1 Trabalhar com a máquina de lavar ▪ Regras de funcionamento ▪ Detergente/ secante ▪ Ciclos de lavagem ▪ Enchimento/ mudança da água ▪ Limpeza 4.2 Preparar a loiça para lavagem/ desinfecção ▪ Separação da loiça por famílias ▪ Sabonários ▪ Pré-lavagem ▪ Linha de circulação de loiça suja/ limpa 4.3 Lavar a loiça ▪ Arrumação nos tabuleiros ▪ Lavagem de loiça por categoria ▪ Adequação do ciclo de lavagem ao tipo de loiça ▪ Lavagem manual de loiça 4.4 Organizar a copa ▪ Organização da área de trabalho ▪ Limpeza das instalações e utensílios da copa	▪ Equipamentos de lavagem e desinfecção de loiça – Caracterização – Funcionamento – Procedimentos de segurança – Tarefas de limpeza	▪ Manual de Equipamento ▪ Fichas de limpeza ▪ Fichas técnicas e de segurança dos produtos de limpeza ▪ Plano de Limpeza ▪ Fichas técnicas e de segurança dos produtos de limpeza ▪ Mapas sobre lavagem de loiça automática/ manual ▪ Fichas de limpeza ▪ Fichas técnicas e de segurança dos produtos de limpeza ▪ Plano de Limpeza
5. Preparação de produtos de Bar 5.1 Preparar a zona de Bar ▪ Equipamentos ▪ Utensílios	▪ Equipamentos de Bar – Caracterização – Funcionamento – Procedimentos de segurança – Tarefas de limpeza	▪ Manual de Equipamento ▪ Manual de Produto

- Preparaçã ão e stock de produtos - Limpeza e arrumação das instalações, equipamentos e utensílios 5.2 Preparar bebidas - Tipo de bebidas - Utensílio s/ copos - Especific ações de composição (se aplicável) - Tempera turas de serviço - Tempos de preparação 5.3 Preparar sobremesas - Tipo de sobremesas - Especific ações de composição - Acondici onamento e apresentação final - Tempera turas e validades - Tempos de preparação 5.4 Preparar bebidas de cafetaria (quentes) - Tipo de bebidas - Especific ações de composição - Tempos de preparação	- Análise e interpretação da lista de Bar - Especificações de bebidas - Tipo de produto - Procedimentos de preparação - Especificações de sobremesas - Tipo de produto - Procedimentos de preparação - Especificações de bebidas de cafetaria - Tipo de bebidas - Procedimentos de preparação	- Manual de Serviço - Fichas de limpeza - Fichas técnicas e de segurança dos produtos de limpeza - Plano de Limpeza - Mapas de especificações e procedimentos de preparação de bebidas - Mapas de especificações e procedimentos de preparação de sobremesas - Mapas de temperaturas - Mapas de validades - Mapas do sistema de rotação de stock
6. Preparação da sala 6.1 Preparar a <i>mise-en-place</i> das mesas - Compon entes - Regras de disposição - Mesas/ cadeiras		- Manual de Serviço - Fichas de limpeza - Fichas técnicas e de segurança dos produtos de

6.2 Preparar os aparadores de serviço - Compon - Stocks - de produtos/ utensílios - Arrumaç - ão - Limpeza 6.3 Limpar e arrumar a área de serviço a clientes - Mesas/ cadeiras - Cadeiras de bebé - Material promocional - Compon - entes decorativos - Vidros - WC - Cientes (se aplicável)		limpeza Plano de Limpeza
7. Acolhimento a clientes 7.1 Fazer o acolhimento de clientes 7.2 Práticas de Serviço	- Acolhimento a clientes – Apresentação pessoal – Regras de acolhimento – Tempos de serviço	Manual de Serviço
8. Atendimento a clientes 8.1 Fazer o atendimento a clientes 8.2 Práticas de Serviço	- Atendimento a clientes – Etapas de atendimento – Tempos de serviço	Manual de Serviço

Estrutura do dia de trabalho

Identificação do (s) Formando (s): _____	Loja	Data
Identificação do Formador: _____		

Horário	Plano de Trabalho (Actividades)	Checklist de verificação	
		Sim	Não

Feed-back do dia: _____

Assinatura do (s) Formando (s)/Formador: _____

Componente		
Serviço de Restaurante -Bar	5. EXECUÇÃO DOS VÁRIOS SERVIÇOS DE MESA I	36H Unidade

Objectivos	• Identificar os serviços de Eat In, Take Away e Balcão, as suas especificidades, vantagens e desvantagens. • Executar os serviços de Eat In, Take Away e Balcão, de acordo com as regras específicas de cada serviço.
-------------------	---

Conteúdos práticos	teórico-	Sugestões Didáticas	Material de formação
1. Serviço de Eat In 1.1 Regras 1.2 Procedimentos 2. Serviço Take Away 2.1 Regras 2.2 Procedimentos 3. Serviço de atendimento ao Balcão 3.1 Regras 3.2 Procedimentos		▪ Etapas de Serviço	▪ Manual de Serviço ▪ Manual de Serviço

Estrutura do dia de trabalho

Identificação do (s) Formando (s): _____	Loja	Data
Identificação do Formador: _____		

Horário	Plano de Trabalho (Actividades)	Checklist de verificação	
		Sim	Não
Feed-back do dia: _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____			
Assinatura do (s) Formando (s)/Formador: _____			

Componente Formação em Contexto de Trabalho	FORMAÇÃO PRÁTICA EM CONTEXTO DE TRABALHO	50H
--	---	------------

Objectivos	Prática em contexto de trabalho
-------------------	---------------------------------

Conteúdos práticos	Sugestões Didáticas	Material de formação
(1) Entradas 1.1 Tecnologia das matérias-primas, equipamentos e utensílios utilizados na preparação de entradas 1.2 Técnicas de preparação de entradas		

1.3 Tipologia de entradas 1.4 Técnicas de confecção de entradas 1.5 Técnicas de apresentação e decoração de entradas (2) Sopas, Cremes e Aveludados 2.1 Tecnologia das matérias-primas, equipamentos e utensílios utilizados na confecção de sopas 2.2 Técnicas de preparação de ingredientes da sopa 2.3 Tipologia de sopas 2.4 Sopas, cremes, caldos e consommés em restauração 2.5 Técnicas de confecção de sopas 2.6 Consistência do creme ou caldo: tempos e temperaturas 2.7 Técnicas de empratamento e decoração de sopas (3) Peixes e mariscos 3.1 Tecnologia das matérias-primas, equipamentos e utensílios utilizadas na confecção de pratos de peixe e marisco 3.2 Tipologia de peixes e mariscos 3.3 Técnicas de confecção de pratos de peixe e marisco 3.4 Tipos de conservas industriais de peixe 3.5 Técnicas de apresentação e decoração de pratos de peixe e marisco (4) Carnes 4.1 Tecnologia das matérias-primas, equipamentos e utensílios utilizados na confecção de carnes 4.2 Tipologia de carnes (espécies e variedades) 4.3 Técnicas de confecção de pratos de carne 4.4 Processos básicos de confecção culinária 4.5 Técnicas de apresentação e decoração de pratos de carne (5) Guarnições 5.1 Tecnologia das matérias-primas, equipamentos e utensílios utilizadas na confecção de guarnições 5.2 Técnicas de preparação de guarnições 5.3 Tipologia de guarnições 5.4 Técnicas de confecção de guarnições 5.5 Técnicas de apresentação e decoração de guarnições		
--	--	--

5.6 Procedimentos e técnicas de conservação e acondicionamento de produtos (6) Cozinha Tradicional Portuguesa 6.1 Gastronomia Portuguesa e Mediterrânica 6.2 Matérias-primas utilizadas na confecção de pratos de cozinha regional portuguesa 6.3 Entradas/acepipes de cozinha regional portuguesa 6.4 Tipos de sopas, caldos, cremes e consommés de cozinha regional portuguesa 6.5 Tipos de pratos regionais de peixe e marisco 6.6 Tipos de pratos regionais de carne 6.7 Variedades de sobremesas de fruta de cozinha regional portuguesa 6.8 Tecnologia das matérias-primas, equipamentos e utensílios utilizados na confecção de pratos de cozinha regional portuguesa (7) Cozinha Internacional 7.1 Gastronomia Internacional 7.2 Matérias-primas utilizadas na confecção de pratos de cozinha internacional 7.3 Entradas/acepipes de cozinha internacional 7.4 Tipos de sopas, caldos, cremes e consommés de cozinha internacional 7.5 Tipos de pratos internacionais de peixe e marisco 7.6 Tipos de pratos internacionais de carne 7.7 Tecnologia das matérias-primas, equipamentos e utensílios utilizados na confecção de pratos de cozinha internacional 7.8 Técnicas de preparação e confecção de pratos de cozinha internacional (8) Novas tendências da Cozinha 8.1 Novas técnicas de cozinha e confecção alimentar 8.2 Nova organização das cozinhas tradicionais 8.3 Novas formas de apresentação dos produtos gastronómicos 8.4 Novos equipamentos e utensílios de cozinha		
--	--	--

Estrutura do dia de trabalho

Identificação do (s) Formando (s): _____	Loja	Data
Identificação do Formador: _____		

Horário	Plano de Trabalho (Actividades)	Checklist de verificação	
		Sim	Não
Feed-back do dia: _____			

Assinatura do (s) Formando (s)/Formador: _____			

Anexo 3

Guião da Entrevista ao Formador

Parte I: caracterização do formador

1. Nome
2. Idade
3. Formação/ Qualificação/ Entidade formadora/
4. Formação específica: duração? Formação em sala ou CT? Conteúdos? Modo de avaliação?
5. Há quanto tempo começou a trabalhar neste sector?
6. Há quanto tempo trabalha na Cozinha Central?
7. Efectuou estágio? Quanto tempo? Com quem? Como se processou esse estágio?
8. Formação em Higiene e Segurança no Trabalho? Características de formação?
9. É costume receberem formandos na Cozinha Central?
10. Já tinha acompanhado (enquanto formadora) algum estágio ou formação do género da Formação Porto Futuro?
11. Pela experiência que teve, quais são as estratégias que utiliza para transmitir os conhecimentos e explicar o trabalho e as tarefas?

Parte II: experiência enquanto formadora e

1. Como caracteriza a sua experiência enquanto formadora?
2. O que correu melhor e pior?
3. Quais foram as maiores dificuldades?
4. Como é que conseguiu conciliar o seu trabalho com a formação?
5. Que estratégias utilizou para ensinar?
6. Que informações lhe foram facultadas quando lhe disseram que os formandos PF vinham para cá estagiar? (em que consistia o projecto, características dos formandos, o que era esperado da formação, estratégias pedagógicas, conteúdos a transmitir, modo de avaliação...)
7. Pela experiência que teve, sente que a formação poderia ter sido diferente ou ter decorrido melhor se lhe tivesse sido facultada mais informação? Que tipo de informação julga necessário saber para que, enquanto formadora, consiga dar uma formação bem sucedida?

Parte III: referencial Porto de Futuro

Mostrar referencial de formação

1. Já conhecia este instrumento?
2. Considera importante o acesso e a leitura deste referencial para que a formação seja bem sucedida?
3. Imagine-se como formadora: que informação acha importante e porquê incluir no referencial de formação (perfil profissional da profissão que se espera obter com a formação – ex Técnico de Restauração ou Chefe de Cozinha? Objectivos da formação? Perfil dos destinatários da formação? Horas de formação? Estrutura do curso (módulos)? Conteúdos a aprender? Tempo dedicado a cada módulo? Metodologias de formação e transmissão de conhecimentos? Metodologias de avaliação?)

4. Se a Maria fosse responsável por conceber o plano de formação aqui na Cozinha Central, como o faria?
5. Se fosse a Maria a responsável pela construção do referencial de formação, que informação acha importante vir no referencial e que aqui não esteja contemplada?
6. Tendo em conta o Trabalho que realizam na Cozinha Central, acha que este referencial é adequado?
7. Que modificações faria ao referencial?
8. Acha importante, neste âmbito, haver formação em sala, em contexto prático ou ambas? Porquê?
9. Se não tivesse por dentro da área da cozinha e restauração e tivesse que construir um referencial de formação, como o que faria? Quais os passos que tomava?

Parte IV: outras considerações acerca dos referenciais de formação

10. Considera que os referenciais de formação são instrumentos úteis para os formadores? Porquê?
11. Acha importante que as pessoas responsáveis pela construção do referencial conheçam os contextos em que a formação vai ocorrer? Porque?
12. Acha importante que se conheça o trabalho real e o dia-a-dia de trabalho quando se constrói um referencial? Porque?
13. Acha que um referencial de formação deve incluir conceitos teóricos ou ser mais baseado na prática de trabalho?

Anexo 4

Guião da Entrevista aos Formandos

Parte I: caracterização do formando

1. Nome
2. Idade
3. Percorso escolar
4. Quais foram os motivos que te levaram a integrar este curso?
5. Que expectativas tinhas inicialmente em relação ao curso, em termos de aprendizagens? Que informações te foram dadas acerca do curso? (programa de formação, estrutura dos módulos, formação em sala e/ou CT, avaliação?)

Parte II: Referencial de formação Porto Futuro e formação ministrada

Mostrar referencial de formação

1. Já conhecias este instrumento?
2. Em que medida é que achas que este referencial reflecte a formação que tiveram (em termos de horas de formação, objectivos, conteúdos programáticos)
3. Quais as maiores diferenças entre a formação prescrita no referencial e a formação que tiveram efectivamente?
4. Consideras importante que os formadores conheçam bem o referencial de formação para que esta seja bem sucedida? Porquê?
5. Imagina-te como formadora: que informação acha importante e porquê incluir no referencial de formação (perfil profissional da profissão que se espera obter com a formação – ex Técnico de Restauração ou Chefe de Cozinha? Objectivos da formação? Perfil dos destinatários da formação? Horas de formação? Estrutura do curso (módulos)? Conteúdos a aprender? Tempo dedicado a cada módulo? Metodologias de formação e transmissão de conhecimentos? Metodologias de avaliação?)
6. Vamos agora centrar-nos no referencial da Cozinha Central. Tendo em conta as tarefas que realizaram, achas que este referencial é adequado? Que modificações farias?

Parte III: Concepção de Referenciais de Formação

1. Achas importante que as pessoas responsáveis pela construção do referencial conheçam os contextos em que a formação vai ocorrer? Porque?

2. Achas importante que se conheça o trabalho real e o dia a dia de trabalho quando se constrói um referencial? Porque?
3. Achas que um referencial de formação deve incluir conceitos teóricos ou ser mais baseado na prática de trabalho?
4. Se não estivesses por dentro da área da cozinha e restauração e tivesse que construir um referencial de formação, o que faria? Quais os passos que tomava? Que informação incluiria no referencial?:
5. Consideras que os referenciais de formação são instrumentos úteis? Para quem e porquê?
6. Qual é a importância que atribuis à formação em sala e à formação em contexto de trabalho? Quais as vantagens e desvantagens de cada uma?
7. Qual é, para ti a importância da prática de trabalho para a aprendizagem de uma profissão?
8. Tendo em conta tudo o que estivemos a conversar, que sugestões darias às pessoas responsáveis pela concepção dos planos de formação e dos respectivos referenciais?

Obrigada pela tua colaboração!

Anexo 5

Guião da Entrevista ao Responsável pela Concepção da Formação

Características biográficas:

Formação académica?

CAP?

Há quanto tempo trabalha na “Ibérica”?

Percurso profissional na “Ibérica”?

Projectos de formação em que participou, nomeadamente no que concerne à concepção dos planos e referenciais de formação?

Projecto Porto de Futuro

1. Como é que surgiu esta oportunidade?
2. Por que fases passou este projecto até à sua implementação efectiva?
3. Que pessoas e/ou entidades estiveram envolvidas?
4. Como é que foi construído o plano de formação?
5. Tiveram alguns apoios ou foram consultadas algumas entidades para a sua construção?
6. Que factores foram tidos em consideração (ou que tipo de informação procuraram obter) quando elaboraram o plano de formação?
7. Como é que foi construído o referencial de formação? (Fases, pesquisas efectuadas, entidades consultadas, factores tidos em conta)
8. Qual a importância que atribui aos referenciais de formação? Quais os órgãos que devem participar na sua construção? Quem deve ter acesso ao referencial?
9. Como é que foram seleccionados os conteúdos e as temáticas abordadas?
10. A elaboração do plano de formação e do respectivo referencial para este projecto teve alguns cuidados especiais, tendo em conta o público-alvo a que se destina?
11. Que tipo de informação foi incluída no referencial de formação? (exemplos: perfil profissional da profissão que se espera obter com a formação – ex Técnico de Restauração ou Chefe de Cozinha? Objectivos da formação? Perfil dos destinatários da formação? Horas de formação? Estrutura do curso (módulos)? Conteúdos a aprender? Tempo dedicado a cada módulo? Metodologias de formação e transmissão de conhecimentos? Metodologias de avaliação?)

12. Para a construção de referenciais de formação, e deste em particular, acha mais importante partir dos conceitos teóricos relacionados com o sector/ actividade ou partir da actividade propriamente dita?
13. Em que medida é que o conhecimento da actividade de trabalho e dos locais de formação em contexto de trabalho são importantes e devem ser considerados durante a elaboração dos referenciais de formação?
14. Que factores considera importantes para assegurar a qualidade da formação?
15. Que factores podem comprometer e sua eficácia?
16. Em que medida é que o referencial poderá assegurar a qualidade da formação ministrada?
17. Pensando em retrospectiva, modificaria alguma coisa no processo de planeamento e concepção do plano e referencial de formação?
18. Se tivesse que dar alguns conselhos a alguém que fosse planear uma formação e elaborar um referencial de formação para um projecto nestes moldes, que conselhos daria?

Anexo 6

Descrição das tarefas observadas

Descaroçamento de tâmaras

O formador pede ao formando A para descaroçar tâmaras e exemplifica, enquanto vai explicando. Primeiro pega numa tâmara e com uma faca faz um golpe longitudinal de forma a expor o caroço. Em seguida, com a ponta da faca corta em volta do caroço, de forma a soltá-lo. O formador chama a atenção para o facto de a tâmara ter que ficar tão intacta quanto possível. O formando A repete o que viu e o formador observa-o, validando a forma como este executa a tarefa. As tâmaras descaroçadas são colocadas num tabuleiro de inox e os caroços numa vasilha.

Corte de linguiça em rodelas

O formador solicita ao formando B o corte de linguiças e exemplifica, enquanto vai explicando. Pega numa linguiça e com uma faca efectua cortes a partir da extremidade, com aproximadamente 5mm de espessura e de modo diagonal, ao longo do comprimento da linguiça, até terminar. O formador explica que os cortes diagonais permitem obter rodelas maiores do que os cortes perpendiculares. O formando B repete sob o olhar do formador, que valida a execução.

Corte de cacetinhos em fatias

O formador pede ao formando B para cortar o pão em fatias, que irão ao forno para fazer tostas. Pega num cacetinho e corta-o em fatias de aproximadamente 1 cm de espessura. Explica, ainda, que por uma questão de apresentação, as extremidades do pão são desprezadas. O formando B repete o observado e o formador valida. O formador retoma o que estava a fazer, mas uns minutos depois repara que o formando está a cortar fatias demasiado grossas e corrige o seu comportamento, ao mesmo tempo que explica que ao cortar fatias mais finas é possível obter mais tostas, aumentando-se o rendimento do produto. O formando B ouve o formador e modifica o seu comportamento, recebendo validação.

Corte de polvo

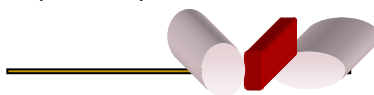
O formador traz a embalagem de polvo em conserva e solicita o seu corte. Explica que, uma vez que as espetadas são um prato de entrada (não são utilizados talheres), os pedaços devem ter um tamanho adequado de forma a que seja possível colocar na boca um pedaço inteiro, pelo que é necessário cortar o polvo, sempre que o que é encontrado na embalagem não cumpra este requisito. Exemplifica, cortando pedaços que não ultrapassam os 2cm de comprimento. O formando A repete e o formador valida.

Corte de pimento

O formador traz a embalagem de pimento em conserva e solicita o corte do produto para as espetadas. Explica que os pedaços de pimento devem ficar em forma aproximadamente quadrangular com 2 cm de lado. Os formandos A e B executam a tarefa e o formador valida.

Elaboração das espetadas de polvo com pimento (400 unidades)

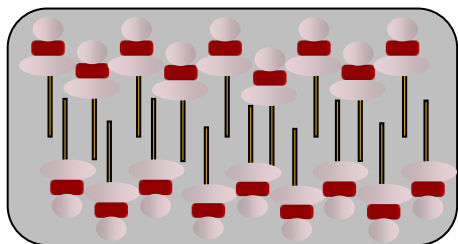
O formador traz paus de espetadas e ensina a sua montagem, utilizando o polvo e o pimento previamente cortados. Primeiro espeta um pedaço de polvo, seguido de um de pimento e novamente um de polvo. Chama a atenção para os seguintes factos: dada a fragilidade dos alimentos, estes devem ser colocados cuidadosamente para que fiquem intactos; o último pedaço de polvo deverá ser espetado ao longo do seu comprimento e de forma a que a espetada fique na extremidade do palito (“em forma de chupa-chupa”), como ilustra a figura:



O formando A, no sentido de poupar tempo e facilitar o processo não tendo que estar constantemente a alternar entre os ingredientes, adopta a estratégia de efectuar 3 espetadas ao mesmo tempo.

Assim, coloca 3 paus de espetadas entre os dedos de uma mão e com a outra coloca um pedaço de polvo em cada um dos palitos, seguindo-se o pimento e novamente o polvo.

À medida que vão fazendo as espetadas, vão colocando as mesmas nas embalagens destinadas ao efeito. O formador explica que colocação das espetadas na embalagem não se faz de modo arbitrário, mas seguindo um determinado método que permite, simultaneamente, rentabilizar o espaço e proteger os alimentos de modo a que a sua apresentação não seja comprometida. No final, desprezam-se todos os ingredientes que sobram. A figura seguinte ilustra o modo de colocação das espetadas na embalagem:



Preparação de tâmaras com bacon (260 unidades)

O formador pede ao formando A para trazer as tâmaras anteriormente descaroçadas, enquanto vai buscar uma embalagem de bacon fatiado. Tira algumas fatias de bacon da embalagem e vai sobrepondo uma em cima das outras. Em seguida, com uma faca efectua um primeiro corte a cerca de 2 mm do início das fatias, no sentido do comprimento, para eliminar o courato. Depois efectua um segundo corte, também no sentido do comprimento, a meio das fatias, de modo a obter tiras da mesma largura do comprimento das tâmaras, enquanto explica o que vai fazendo. Seguidamente pega numa tira de bacon, coloca uma tâmara na sua extremidade, enrola e no fim coloca um palito a prender. Os formandos repetem o comportamento do formador que observa e valida. Os formandos vão executando a tarefa, cortam o bacon conforme instrução do formador e vão colocando as tâmaras enroladas numa embalagem para o efeito, até perfazer as 260 unidades.

Corte de chouriço e toucinho

O formador traz um tabuleiro com chouriço e toucinho previamente cozidos e solicita ao formando A o seu corte. Exemplifica cortando cada uma das peças. Pega primeiro num chouriço e com uma faca corta fatias de modo perpendicular ao comprimento, obtendo rodela de aproximadamente 1 cm de espessura. Em seguida pega num pedaço de toucinho e corta-o em pedaços de dimensão sensivelmente aproximada à dimensão das rodela de chouriço, dizendo que os pedaços das carnes devem ficar todos com tamanhos semelhantes. Em seguida solicita ao formando a execução da tarefa e observada. Chama a atenção para os cuidados de segurança, alertando o formando A para manter os dedos encolhidos e fora do alcance da faca. O formador observa o desempenho do formando durante aproximadamente 2 minutos e em seguida inicia ele próprio o corte das referidas carnes. Os pedaços cortados são colocados num tabuleiro de inox.

Corte de tomate

O formador solicita ao formando B o corte de tomate para a elaboração de salada de tomate com orégãos, explicando que têm que dar resposta a um pedido de 34,5 Kg de salada. Orienta o formando B

no sentido de cortar o tomate em quartos. Começa por extrair a rama do tomate, puxando-a verticalmente para “tirar o pé”. Depois, com auxílio de uma faca, corta o tomate ao meio e em seguida corta cada metade em duas partes. Coloca os pedaços num tabuleiro de inox. O formando B observa e em seguida executa a tarefa observada pelo formador, que valida o desempenho. Ao longo da tarefa, o formando B modifica o seu comportamento e em vez de executar o procedimento a um tomate de cada vez, vai retirando a rama a um número considerável de tomates, que corta em metades. Finalmente corta todas as metades em quartos, e no fim coloca todos os pedaços no tabuleiro de inox.

Corte de orelha de porco

O formador solicita ao formando A o corte de orelha de porco. Pega numa porção de orelha e com uma faca corta pedaços de forma sensivelmente quadrangular com 1 a 2 cm de lado. Em seguida o formando A imita o comportamento do formador, que valida a sua execução. Os pedaços cortados são colocados no tabuleiro de inox onde anteriormente se tinham colocado os pedaços de chouriço e toucinho, de forma a juntar todas as carnes.

Extracção de carne de vitela da câmara de cozedura e respectiva colocação num tabuleiro

O formador pede ao formando para retirar da câmara de cozedura porções de carne de vitela que estiveram a ser cozidas e se encontram prontas. O formador traz uma tenaz e retira um pedaço de carne para um tabuleiro de inox, entregando em seguida aquele instrumento ao formando A para que este continue a tarefa. O formando “pinça” a carne e faz com que a mesma emerja da água de cozedura, abanando-a ligeiramente para que a água escorra. Em seguida coloca o pedaço no tabuleiro de inox. O formador observa e valida o desempenho do formando.

Corte de carne de vitela

O formador solicita ao formando A o corte de orelha da carne de vitela, explicando que dado que a câmara de cozedura já estava desligada anteriormente, a carne já está suficientemente fria para que possa ser cortada sem o perigo de provocar eventuais queimaduras. Seguidamente o formador pega num pedaço de carne e com a faca corta-o em pedaços menores, com aproximadamente 1 a 2 cm de tamanho. Em seguida o formando A executa a tarefa observado pelo formador, que valida o seu desempenho.

Pesagem e embalagem de tomate (34,5Kg)

Uma vez cortado o tomate, é necessário colocá-lo em sacos e pesá-lo para posterior embalagem a vácuo. Neste sentido, o formador traz sacos específicos para o efeito e solicita ao formando B a colocação do tomate dentro dos mesmos, de forma a que cada saco pese, aproximadamente, 1,5kg. Para a pesagem (processo que o formando B já tinha realizado anteriormente e portanto já conhecia o modo de execução) o formando B liga a balança, coloca um tabuleiro de inox sobre a mesma e tira a “tara” (pressiona um botão da balança para que esta desconte o peso do tabuleiro). Em seguida coloca um saco com tomate sobre o tabuleiro, e ajusta a quantidade para que pese 1,5 kg. Seguidamente vai repetindo o procedimento, adicionando o peso de cada saco, isto é, totalizando a primeira pesagem 1,5kg, a segunda terá que totalizar 3kg, a terceira 4,5 kg e assim sucessivamente. Quando o tabuleiro de inox está cheio, o formando B retira-o da balança e coloca um novo, repetindo o processo anterior, até que se totalizem os 34,5kg correspondentes ao pedido.

Anexo 7

Lista de preparação das tarefas observadas

Produtos produzidos	Quantidade	Un. mov	Ingredientes
Feijoadà à transmòntana	69,35	kg	Toucinho
Feijoadà à transmòntana	69,35	kg	Orelha de porco
Feijoadà à transmòntana	69,35	kg	Chispe
Feijoadà à transmòntana	69,35	kg	Chouriço de vinho
Feijoadà à transmòntana	69,35	kg	Sal
Feijoadà à transmòntana	69,35	kg	Azeite
Feijoadà à transmòntana	69,35	kg	Alho seco
Feijoadà à transmòntana	69,35	kg	Cebola
Feijoadà à transmòntana	69,35	kg	Feijão
Feijoadà à transmòntana	69,35	kg	Tomate
Feijoadà à transmòntana	69,35	kg	Cenoura
Feijoadà à transmòntana	69,35	kg	Couve branca
Feijoadà à transmòntana	69,35	kg	Água
Feijoadà à transmòntana	69,35	kg	Vinho
Feijoadà à transmòntana	69,35	kg	especiarias
Tâmaras com bacon	260	un	Tâmaras
Tâmaras com bacon	260	un	Bacon fatiado
Linguiça sobre pão saloio	234	un	Linguiça
Linguiça sobre pão saloio	234	un	Tosta de pão saloio
Espetada de polvo com pimentos	400	un	Polvo
Espetada de polvo com pimentos	400	un	Pimentos
Salada de tomate e oregãos	34,5	kg	Tomate
Salada de tomate e oregãos	34,5	kg	Oregãos

Anexo 8

Análise de Conteúdo - Excertos das entrevistas

(1) Formação

1.1 Expectativas e objectivos iniciais

- (...) a mim disseram-me que era um curso de cozinha e eu fiquei interessada porque eu adoro cozinha e adoro cozinhar. Quando soube que era restauração e não era mesmo cozinha desanimei um bocado... não vou dizer que não gosto porque gosto, gosto de cozinha e de restauração... mas gosto mais de cozinha
- Sinceramente eu vim para aqui para fazer o 12º ano. Se tiver que ir para essa área também vou, não me importo...mas preferia trabalhar num lar ou num infantário.
- (...) nós pensávamos que era um curso de cozinha... cozinhar, como fazemos em casa, comida mesmo...
- O nosso principal objectivo foi de desenvolver actividades muito centradas na formação prática em contexto real de trabalho. Procuramos que a formação prática, estruturada num plano individual de formação ou roteiro de actividades a desenvolver em contexto de trabalho, visasse a aquisição e o desenvolvimento de competências técnicas, relacionais, organizacionais e de gestão de carreira relevantes para a qualificação profissional a adquirir, para a inserção no mundo de trabalho e para a formação ao longo da vida.

1.2 Conteúdos

1.2.1 Prescrito

- É assim, diz aqui que eles têm que aprender as técnicas e os instrumentos para cada prato, é verdade...
- técnicas de confecção, eles também tiveram oportunidade de ver, como é que a gente fazia determinados pratos...penso que está bem...
- As técnicas de preparação está certo, as sopas...também há vários tipos de sopas, os cremes, os caldos...as técnicas de preparação das sopas, consistência do creme ou do caldo, os tempos e temperaturas...
- Eu dei isto tudo, eu pelo menos dei! (...) o referencial é adequado.
- eu também...as entradas, as sopas...demos tudo!

1.2.2 Real

- eu tentei ensinar aquilo que eu sei...aquilo que eu também fui aprendendo com as outras pessoas, tentar orientar as pessoas para fazer correctamente, como pegar numa faca, a posição dos dedos para não se cortarem, a desinfecção das mãos, tudo aquilo que eu tenha aprendido, a desinfectar as tábuas, foi o que fui ensinando...
- Já aqui, técnicas de apresentação e decoração...aqui eles só conseguiam ver as técnicas de apresentação e decoração se fossem para um serviço ver. Aqui nós não fazemos. A gente trabalha a grosso para depois apresentar ao cliente, mas a decoração e o empratamento só conseguiria ver no serviço...quando é empratado, quanto é em buffet, aí teria oportunidade de ver como é que é servido ao cliente.
- porque às vezes há certas situações em que dizemos para eles fazerem alguma coisa, mas se eles não sabem a gente vai lá e explica o que é preciso fazer, que é preciso fazer com luvas (...)
- (...) que é preciso desinfectar as mãos de meia em meia hora (...)

- que é preciso ir mudando de luvas, tudo.
- Por exemplo, é preciso ir almoçar...não vamos deixar as coisas ao ar! (...) temos que pôr película em tudo, colocar no frio, para não estar ao ar naquele tempo do almoço, senão pode apanhar contaminação. Aqui na cozinha a contaminação faz-se em minutos!
- (...) este módulo não fala de higiene, por exemplo...na formação prática também incluiria higiene. Eles não vão pegar numa peça sem antes saber que têm que desinfectar as mãos! Eles entram na cozinha e sabem que têm que lavar e desinfectar as mãos...e aprender a fazer isso na prática, a escovar as unhas, a desinfectar o material...também era importante saber isso...a pessoa entra na cozinha e tem que saber como é que vai pôr a touca, não é só saber que tem que a pôr, entrar na cozinha com a touca já posta, na formação que eu tive... a gente coloca sempre a touca no fim, não é? Mas na formação não é assim que aprendemos, a touca é sempre a primeira coisa que se coloca, que é para não cair cabelo na farda. Por isso, estes métodos deviam estar neste referencial.
- Embora haja fichas técnicas...mas é preciso a pessoa saber. Tudo bem que a ficha técnica está ali, mas é preciso muita experiência...por exemplo se a carne está no ponto, se o peixe está no ponto, o tempo de cozedura do arroz... as pessoas que já trabalham cá há muitos anos já sabem até os componentes de cada prato. As pessoas que não têm formação também podem seguir a ficha técnica e fazer, mas é capaz de não ficar no ponto.(...) têm as quantidades exactas, os pesos, os ingredientes, e depois é seguir, mas é preciso saber os tempos de cozedura, quando é que se pode adicionar mais ingredientes...
- E aqui não fala... tipos de conservas industriais de peixe...não fala como é que se deve conservar o peixe, não é?
- Também estou a ver que não têm aqui como se faz o arrefecimento. Porque nós trabalhamos pelo arrefecimento e aqui não está incluído.
- Pronto, o que eu acho que aqui faltava, como nós trabalhamos assim e não é directamente ao público, é o método de arrefecimento da comida...
- (...) desinfectar as facas também foi coisa que não se falou, a desinfecção dos utensílios, dos discos, do robot, esse tipo de coisas devíamos ter também falado e a gente falou mais no trabalho em si, como é que se confecciona... e acho que devíamos ter falado mais na higiene, acima de tudo a higiene. Por exemplo, podíamos ter falado de temperaturas, o prato tem que sair acima dos 75° e sair de uma batedora abaixo de 5°, isso é muito importante também! O arrefecimento, o embalamento também falamos por alto, como é que se fecha, como é que se sela, qual é o programa em que se sela determinadas comidas, a validade que se dá, essa parte devia-se ter dado mais atenção...
- sim, acrescentava a parte do arrefecimento, que é para saber a temperatura a que deve estar a comida, e depois de arrefecida...que dizer, há um intervalo de tempo entre o final da confecção e o momento de colocar no batedor, esse tempo tem que ser respeitado. Não pode estar muito tempo depois de feito na cozinha senão está a ganhar bactérias, que no quente se reproduzem bastante. Por isso é que vai ao batedor, para tentar matar o máximo possível. Podiam ter aprendido também a fazer a desinfecção do material antes de pôr a arrefecer, desinfectar os tabuleiros com álcool, saber que o álcool é o mais eficaz para matar as bactérias
- eu acho que para as pessoas terem uma formação de cozinha, devem ter uma formação de cozinha, como é que se faz, como é que não se faz, todo o procedimento de cozinha e higiene no trabalho...e depois acho que os formandos deviam aprender como é que vai ser servido lá fora, ao cliente...e depois também saber técnicas, por exemplo se o cliente não gosta, é importante saber como é que há-de reagir...
- Acho que faz falta saber como tratar o cliente...sorrir, ser educado, esse tipo de coisas...

1.3 Ensino:

- Então eu explico a primeira vez do início ao fim, e depois dou a oportunidade das pessoas fazerem. E volta e meia vou lá para ver se estão a fazer bem ou não...
- eu gosto de ensinar! Gosto de ensinar, embora seja um bocadinho exigente. Sou exigente porque...eu gosto que a pessoa quando sai, saia a aprender alguma coisa. Então não dou asas para a brincadeira. (...)Mas no fim não, no fim pergunto "Correu bem?" a também faço um elogio "Está muito bem! Estiveste bem! É isto que foi pedido."
- Tem que se ver sempre, porque uma coisa somos nós a fazer que já sabemos. Outra coisa são as pessoas que não sabem, elas não sabem como é que fica no final e a gente tem que explicar, tem que estar a ver se está a fazer bem...isso também é importante, às vezes nem é preciso dizer nada, é só dar uma vista de olhos à maneira como está a fazer, que é para sair igual ao que a gente faz. Eu, como já disse, sou muito exigente... mas volta e meia e mais para o final vou dizendo "muito bem, está ótimo, é mesmo isso!" também para que eles fiquem contentes e pensei "eu fiz e fiz bem!".
- Se não houver motivação, mesmo da parte do formador para dar formação e do formando, não... eles até podem ser magníficos, mas se não tiverem uma pessoa que explique e brinque um bocadinho, eles não vão gostar. Porque eu não gostava. Eu se for a uma formação e tiver que fazer alguma coisa e estiver sempre a ouvir "não está bem" e "não é assim", eu não vou gostar e não vou querer continuar. Também tem que se dar um bocadinho de incentivo para as pessoas terem vontade de aprender.

1.4 Avaliação das aprendizagens

- pois, se tivesse havido mais tempo, se calhar podíamos ter feito um exame...eles iam registando o que aprendem...
- sim, se eu tiver que avaliar tenho que saber quais são os parâmetros de avaliação. Vamos avaliar a pessoa mas temos que ter tópicos, avaliar a pessoa neste contexto, neste contexto, neste contexto...Assim já conseguimos saber se a pessoa está apta, se não aprendeu, se conseguiu obter alguma informação...temos que saber quais são as competências que os formandos têm que adquirir para podermos avaliar.
- sim, para saber os parâmetros e quanto é que cada um vale...se estamos bem, se estamos mal...

1.5 Avaliação da reacção à formação

- eu acho que correu bem! Primeiro porque os formandos estavam interessados em saber como é que as coisas se fazem, e isso também facilita muito, quando as pessoas têm vontade perguntam como é, e a gente explica tudo.
- quer dizer, quando eu estava no O'Kilo o que eu dei foi só funcionamento de copa (...)Soube como é que se metia a loiça a lavar, que eu já sabia não é? Limpar o chão, varrer...essas coisas todas, eu já sabia... eles disseram-me para fazer isso mas eu já sabia. Eu não aprendi nada lá, já sabia...
- nas lojas nós aprendíamos tudo igual. Praticamente era tudo igual.
- não nos explicavam nada de novo
- eu falo por mim, o que mais aprendi de diferente foram as comidas porque de resto...eles não ensinam as coisas. Por exemplo, no KFC nós estávamos lá a olhar para eles, eles só

ensinavam mesmo a comida, a copa e já estava...queriam lá saber se nós sabíamos a validade, se sabíamos isto ou aquilo...

- eu acho que eles deviam ser mais atenciosos, dizer como é que põe a validade, onde se guardam as coisas...como é que utiliza, essas coisas que a maior parte deles não ensinava. Às vezes estávamos lá por estar...ou até éramos um estorvo!
- Eu, por exemplo, quando cheguei ao O'Kilo com a Raquel só nos puseram a ler! E de vez em quando faziam perguntas e nós respondíamos. E depois voltávamos a ler.
- Tanto que houve uma vez que nos faziam perguntas e nós respondíamos sempre bem, então a formador perguntou se já sabíamos aquilo... e nós respondemos que sim, estávamos sempre a ler a mesma coisa! Quer dizer, damos formação em aula, damos formação aqui nas lojas...estamos sempre a bater na mesma tecla!
- o que nós aprendemos ali é o que aprendemos na formação em sala. Nós não fomos aprender nada, simplesmente fomos rever aquilo que já sabíamos. Era cansativo e saturava.
- se nós não tivéssemos aulas teóricas, até achava bem que nos dessem aquilo para ler, agora assim não é necessário.
- aprendíamos em sala e nas lojas praticávamos aquilo que tínhamos dado.

1.6 Tempo de formação

- Mas havendo mais tempo da nossa parte, podíamos ter informado de mais coisas ainda. Eles tiveram oportunidade de ver muita coisa, mas podia haver mais tempo para a gente estar a explicar melhor...mas a formação até foi...penso que eles saíram daqui a ter aprendido algumas coisas!
- Eles acabaram por não estar aqui as 50 horas...se calhar se estivessem cá as 50 horas, eram capazes de aprender mais coisas, embora houvesse menos trabalho depois de eles terem ido embora, havia sempre aqui alguém capaz de dar outro tipo de informação, ou esclarecer algumas dúvidas..."como é que se faz isto, como é que se faz aquilo?", podíamos ter dado outro tipo de informação. Embora houvesse muito trabalho, conseguimos ensinar alguma coisa, mas se calhar não foi tudo. Se calhar há outras dicas que podíamos ter dado e não houve oportunidade de o fazer.
- isso já é uma questão um bocadinho complexa...há formandos que aprendem em 50 horas e outros que precisam de 100 horas. Nem todos têm a mesma capacidade de ouvir e de aprender. Há uns um bocadinho mais lentos, ou por não estarem motivados...

1.7 Formação em sala Vs Formação em contexto de trabalho

- na formação em sala aprendemos aspectos mais teóricos, como falar com o cliente...nas lojas aprendemos mais a fazer a comida.
- na prática aprendemos mais porque estamos mesmo a fazer as coisas. Na teórica também se aprende, mas acho que se aprende mais praticando.
- Tem que existir uma coexistência entre os conceitos teóricos e a prática. Consideramos que a formação é a prática da teoria e assim, considerando a natureza do objecto de estudo – as necessidades de formação definidas, bem como a natureza do contexto da actividade

1.8 Conciliação do trabalho com a formação

- sim, foi muito complicado. Foi complicado porque a gente está a fazer um trabalho, não é? E depois também tem que ensinar, e é muito complicado porque estamos a fazer um trabalho e a ensinar ao mesmo tempo. Tens que deixar o trabalho que estás a fazer para ensinar...porque para ensinar tens que estar sempre em cima, é uma responsabilidade. Estás ali com umas pessoas que não sabem, ou que têm uma noção do que é mas na prática não sabem, tem que se estar sempre em cima...e muitas vezes a tarefa que eu estava a fazer era diferente da que eu estava a ensinar...porque há trabalhos que não pode ser 3 ou 4 pessoas, tem que ser só uma. Então ter que fazer aquela e estar a explicar outra...eu já sei o que é que tenho que fazer, os procedimentos que tenho que fazer, agora a outra pessoa... eles não sabiam e ter que explicar enquanto estou a fazer, quer dizer...deixava um bocadinho aquilo que estava a fazer para poder explicar da melhor forma.

(2) Concepção da formação e referenciais

2.1 Importância dos referenciais de formação

- eu acho que o referencial é sempre importante para a pessoa que vai dar formação. Antes de começar uma formação! (...) Por exemplo, na escola, eles têm um plano. Eles olhando para o plano já sabem aquilo que têm que transmitir e qual é a informação que têm que dar aos alunos. Eu penso que isto é importante.
- são, para os formandos, para os formadores... para saberem avaliar...
- para os formadores saberem o que se faz, o que é que vão dar...todos os pormenores da formação.
- Os referenciais de formação constituem dispositivos fundamentais de intervenção no âmbito da educação e formação e permitem a construção de percursos formativos assentes em competências – chave.

2.2 Aspectos a considerar na concepção da formação e dos referenciais

2.2.1 Conhecimento da actividade

- Entrevistador: (...) considera que faz mais sentido eles virem para cá e verem o trabalho do dia a dia do que terem um referencial deste género, estruturado em conteúdos definidos à priori?
- Formador: sim, sem dúvida! (...) então faz mais sentido ir aprendendo enquanto os conhecimentos são necessários e aplicados nos produtos que vamos tendo que fazer.
- Formador: claro, eu acho que as pessoas quando fazem isto...uma vez tivemos uma formação em higiene e segurança no trabalho, dada aqui pela Dr.^a e ela falou no abatimento de temperatura, mas lá está, ela conhece o trabalho daqui...ela sabe que a comida não vai ser servida no mesmo dia. Agora quem não tem conhecimento do procedimento aqui, terá se calhar que perguntar a outra pessoa que tenha mais conhecimento
- (...) vamos perder uma tarde e vamos às instalações para ver o material que têm e conseguirmos fazer o procedimento...porque às vezes aparece muita coisa escrita e depois na prática...uma coisa é vir ver e fazer o referencial, saber como é que as pessoas trabalham, os métodos utilizados, os materiais que têm...para depois saber fazer.
- Primeiro tinha que ter o conhecimento, para poder informar a outra pessoa...quem vem dar formação tem que ter conhecimento primeiro para poder transmitir essa informação... parte-se do pressuposto que vocês viriam mas que haveria aqui alguém que conseguia

dar essa informação. E penso que isso foi confiado a nós... o Eng.º Daniel informou toda a gente que se partiu do pressuposto que nós conseguiríamos ensinar da melhor forma, quer dizer, também não iriam trazer formandos sabendo que aqui estariam pessoas que não saberiam dar a informação, se não houvesse não se poderia dar a formação. O conhecimento é o mais importante.

- sim, quem vier de fora é capaz de se ver um bocadinho...é capaz de não compreender... por isso é que é importante conhecer o trabalho.
- como já falamos, é preciso terem a informação e conhecimento da actividade de que vão construir o referencial, do trabalho que estão a fazer...seja neste ou noutra actividade. As pessoas têm que ter primeiro um conhecimento de tudo para depois então construírem. É preciso perderem algumas horas e às vezes até dias para poderem falar com as pessoas mais indicadas ou responsáveis e tomarem o conhecimento de como é, do que se vai fazer...tudo e em todos os níveis. E só aí então é que se faz o referencial. Mas primeiro ter o conhecimento do trabalho e dos métodos...
- Entrevistador: Acham importante que as pessoas responsáveis pela construção do referencial conheçam os contextos em que a formação vai ocorrer e o trabalho real, o dia a dia de trabalho? Formanda: sim, senão não sabemos quais são os conteúdos que os formandos têm que aprender.
- Primeiro conhecer o local, conhecer as coisas...
- como se fazem as coisas, falava com algum responsável que pudesse ensinar.
- o básico, conhecerem os formandos, os locais de formação, o trabalho...o que fazem, o que não fazem...
- Os locais de trabalho constituem uma fonte importantíssima que devem ser respeitados, estudados e incluídos na elaboração dos referenciais de formação, desta forma aproxima-se a formação à aquisição de conhecimentos e competências ajustadas às necessidades do tecido empresarial.

2.2.2 Conhecimento do público-alvo e diagnóstico de necessidades

- o básico, conhecerem os formandos, os locais de formação, o trabalho...o que fazem, o que não fazem...
- Face às características do público-alvo as práticas formativas foram ajustadas neste contexto, privilegiando os métodos activos e o desenvolvimento de competências profissionais, em contexto real de trabalho, mas também pessoais e sociais, designadamente, através de métodos participativos que fomentem a motivação dos formandos para continuar a aprender e desenvolver as suas competências.
- Embora a prática de análise de necessidades de formação constitua uma condição importante da eficácia da formação e exista um ajustamento da formação às necessidades sociais e individuais, estas fases não foram aplicadas na construção deste plano de formação devido à obrigatoriedade inerente ao cumprimento do percurso formativo.
- Será antes de mais importante tornar o processo de diagnóstico um processo participado, isto é, identificar, caracterizar e implicar os actores do contexto social sob intervenção o que levará a uma recolha de dados que permitirá saber com quem se conta, quais os actores e instituições envolvidos, as suas potencialidades e expectativas.

2.2.3 Identificação de competências, objectivos e estratégias

- Neste âmbito ainda será fulcral identificar as estratégias e meios de acção concretos, procurando identificar sinergias entre as várias entidades envolvidas. Igualmente fundamental será que o diagnóstico de necessidades de formação prévio à intervenção

formativa resulte na listagem de um conjunto de competências adquiríveis por meio da formação e mobilizáveis na experiência de inserção profissional, na óptica de se estabelecer objectivos de formação pertinentes e realistas ancorados nas competências a desenvolver.

2.3 Itens a incluir no referencial

- os objectivos são importantes, para sabermos como é que eles devem sair daqui, o que é que é suposto saberem...
- os objectivos da formação, "formação prática em contexto de trabalho"...parece-me que está bem, inclui tudo. Na prática fala-se de tudo, do início ao fim... fala-se nas práticas todas, desde que se entra numa cozinha até ao final do dia. Mas se eu viesse de fora olhava para "prática em contexto de trabalho" e pensava, "prática" é pôr a mão ao trabalho e pronto, vamos trabalhar...via os conteúdos e fazia. Mas quem não souber mesmo nada é capaz de não conseguir compreender...
- Perfil de saída, objectivos gerais do programa de formação, objectivos específicos, conteúdos e carga horária dos módulos, metodologia de formação, metodologia de avaliação das aprendizagens e da formação, instrumentos de avaliação, recursos pedagógico-didácticos, instalações, equipamentos, utensílios e materiais.

