

Como é sabido, as competências requeridas hoje pelas empresas são substancialmente diferentes das que foram valorizadas pelo tecido empresarial nas últimas décadas, sendo por isso fundamental repensar o modo como são hoje concebidas as qualificações, atendendo, em particular, ao seu desenho curricular.

Este desenho assentou, até agora, nos chamados “inputs” da aprendizagem (duração, conteúdos e métodos de ensino). Mas, para que as qualificações ganhem maior transparência e legibilidade, impõe-se uma mudança: o desenho curricular das qualificações deverá ter como foco os “outputs” da aprendizagem, ou seja, o que os aprendentes sabem, compreendem e são capazes de realizar após conclusão dos respetivos processos de aprendizagem.

A presente publicação tem, precisamente, como objetivo ajudar a conceber qualificações nesta alteração de paradigma, apresentando uma metodologia de conceção que integra três fases e com exemplos concretos que poderão ser seguidos pelos diferentes *stakeholders*.



Projetar em ação

GUIA METODOLÓGICO

Conceção de qualificações
baseadas em resultados de aprendizagem

Ficha técnica

Título

Guia metodológico - conceção de qualificações baseadas em resultados de aprendizagem

Edição

Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, I.P.
(1.ª Edição, janeiro de 2015)

Coordenação

Sandra Lameira

Autores

Catarina Curado
Maria Silva
Teresa Duarte

Design gráfico e paginação

Luís Rodrigo Santos

Impressão

Editorial do Ministério da Educação e Ciência

Tiragem

1 500 exemplares

ISBN

978-972-8743-77-2

Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional - Av. 24 de julho, n.º 138 / 1399-026 Lisboa
www.anqep.gov.pt



Guia metodológico

conceção de qualificações baseadas em resultados de aprendizagem

Projetar em ação

1

Lisboa - 2015





A crise económica e o crescente número de desempregados por toda a Europa fizeram despertar a consciência de que não é possível trabalhar em educação e formação profissional sem o envolvimento de representantes do mundo empresarial. Se a educação e a formação devem preparar para uma transição bem-sucedida para o mercado de trabalho, então é preciso perceber o que pode potenciar essa transição e sobretudo ajudar a manter a condição de ser-se “empregável”.

Esta condição está hoje intrinsecamente relacionada com o conceito de competência. Ser-se empregável é ser-se competente. As competências também não são sempre as mesmas. Têm vindo a alterar-se com as mudanças verificadas, ao longo dos tempos, no nosso mercado de trabalho. Hoje, por exemplo, é mais relevante ser-se competente no que respeita ao relacionamento interpessoal e aos aspetos associados à comunicação, trabalho em equipa, resiliência e adaptabilidade do que há uma década atrás. Amanhã, fruto de novas exigências provenientes do mercado de trabalho, as competências mais relevantes poderão ser outras. Por esse motivo, é fundamental que os Sistemas de Educação e Formação sejam capazes de fornecer aos jovens e adultos competências que se ajustem, a cada momento, ao que é valorizado pelo mercado de trabalho.

Este ajuste não é uma tarefa nada fácil, em particular porque pressupõe que os Sistemas de Educação e Formação sejam capazes de antecipar o que vai ser requerido pelo mercado de trabalho quando os alunos/formandos concluírem os seus percursos formativos. Não admira, por conseguinte, que, cada vez mais, haja uma preocupação em trabalhar, ao nível dos currículos, competências técnicas e outras de natureza mais transversal – as chamadas *soft skills* – que se encontram muito mais associadas às atitudes e que, de acordo com estudos mais recentes, são as que mais vantagem conferem à sustentabilidade dos empregos.

Para além deste ajuste (que pressupõe uma articulação cada vez mais estreita entre a escola e as empresas, por exemplo, por via do reforço da formação em contexto de trabalho ou de um maior envolvimento dos representantes das empresas na elaboração dos currículos), é ainda fundamental que as qualificações produzidas pelos Sistemas de Educação e Formação sejam legíveis por parte dos empresários. Ou seja, que permitam a um empresário perceber o que pode esperar de alguém que seja detentor de uma determinada qualificação. No fundo, importa responder à questão: “com esta qualificação, o que é que um jovem ou adulto sabe fazer?” E, para se poder potenciar a empregabilidade, considerando que o mercado de trabalho não se confina hoje ao espaço geográfico nacional, é necessário que a resposta a esta questão seja evidente para um empresário nacional ou de outro qualquer estado-membro.



O que fazer, então, para que as qualificações ganhem esta transparência e legibilidade por toda a Europa?

A resposta a esta questão começou a ser pensada há vários anos, com a adoção de um Quadro Europeu de Qualificações (QEQ) que todos os estados-membros deveriam ter como referência, na construção de Quadros Nacionais de Qualificações. Portugal construiu o seu Quadro Nacional de Qualificações, tendo por referência o QEQ, e este encontra-se em vigor, desde 1 de outubro de 2010.

Logo desde a sua criação, este Quadro teve a preocupação de integrar descritores para os diferentes níveis de qualificação (8), assentes em conhecimentos, aptidões e atitudes. Quer isto dizer que foram criadas as bases para que os processos de aprendizagem pudessem passar a ser definidos a partir do que se espera alcançar com os mesmos (os chamados “resultados de aprendizagem”).

Porém, as qualificações não ganharão a legibilidade que precisam de ter perante os empregadores se os resultados de aprendizagem apenas se encontrarem expressos em níveis ou graus de complexidade em termos de conhecimentos, aptidões e atitudes, associados aos diferentes níveis de qualificação que o nosso sistema de educação e formação permite alcançar (desde o nível 1 – correspondente ao 2.º ciclo do ensino básico até ao nível 8 – doutoramento).

É fundamental e urgente que os resultados de aprendizagem sejam visíveis já nas próprias qualificações. Assim, em 2007, quando foi criado o Catálogo Nacional de Qualificações (o instrumento de gestão estratégica das qualificações de nível não superior que conferem dupla certificação) ficou, desde logo, definido que as qualificações a integrar neste instrumento deveriam ser descritas em termos de resultados de aprendizagem, na linha do que já vinha sendo realizado para as ofertas de educação e formação de adultos, abrangidas pelos referenciais de educação e formação de nível básico e secundário – processos de reconhecimento, validação e certificação de competências; cursos de educação e formação de adultos e formações modulares.

Todavia, para se poder chegar a este ponto seria necessário construir uma metodologia que levasse à construção destes novos currículos, pondo em segundo plano a duração, os conteúdos e os métodos de ensino das formações (*inputs*) e, em destaque, como ponto de partida, os resultados das aprendizagens (*outputs*).

Esta viragem implica, na prática, uma mudança substancial no que tem vindo a ser feito até aqui em termos do desenho de qualificações.



Ora, é esse o grande contributo deste guia metodológico que resulta de um período de reflexão com um grupo alargado de *stakeholders* de diferentes setores económicos e áreas de atuação, no âmbito dos trabalhos realizados pela Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, enquanto Ponto de Coordenação Nacional do Quadro Europeu de Qualificações.

Esperamos que este Guia possa efetivar, com sucesso, uma viragem no desenho de qualificações, instituindo um novo paradigma, com resultados mais eficazes e maior grau de legibilidade para todos: jovens, adultos e empresários.

**O Presidente do Conselho Diretivo
da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional**

Gonçalo Xufre Silva





Enquadramento	11
1. Unidades de Competência: o caminho para as qualificações	15
2. O referencial de competências	23
2.1. Definição de Unidade de Competência (UC), elementos constituintes, princípios-base e requisitos técnicos	26
2.2. Etapas de conceção de uma Unidade de Competência	29
2.3. Tipos de Unidades de Competência e configurações dos referenciais de competências	51
3. O referencial de formação e a correspondência entre Unidades de Competência e Unidades de Formação de Curta Duração	59
3.1. Definição de Unidade de Formação de Curta Duração, elementos constituintes, princípios-base e requisitos técnicos	63
3.2. Etapas de conceção de uma Unidade de Formação de Curta Duração	66
3.3. Tipos de Unidades de Formação de Curta Duração e configurações dos referenciais de formação	73
Glossário	80
Referências bibliográficas	84
Notas	88
Anexos - Modelos	91





O presente guia metodológico constitui um instrumento de apoio à conceção de qualificações baseadas em resultados de aprendizagem a integrar no Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ).

A utilização de uma abordagem de qualificações baseadas em resultados de aprendizagem constitui uma temática que tem vindo a ganhar terreno na Europa (cf. Cedefop, 2009), ultrapassando as abordagens que se centram na duração, nos conteúdos e nos métodos de ensino para desenhar qualificações. Esta abordagem tem vindo a tornar-se a base de referenciais de educação e formação profissional, de currículos, de critérios de avaliação, de descritores de qualificações e de descritores de nível nos quadros nacionais de qualificações.

Para esta mudança de paradigma têm contribuído algumas evidências que demonstram o potencial efetivo desta abordagem, nomeadamente: a melhor adequação das qualificações às necessidades do mercado de trabalho; a maior abertura dos sistemas de educação e formação para reconhecer as aprendizagens independentemente do contexto onde são adquiridas; a maior atenção ao que o aprendiz conhece, compreende e é capaz de realizar independentemente do processo de aprendizagem que seguiu; a utilização de uma linguagem comum que permita um diálogo mais fluido e uma melhor compreensão da aprendizagem entre diferentes atores do sistema; e a existência de referenciais de qualificações mais claros e explícitos.

Apesar de não existir um consenso generalizado acerca da descrição e interpretação de resultados de aprendizagem, todos os processos e instrumentos europeus recentemente desenvolvidos e implementados, nomeadamente o Quadro Europeu de Qualificações (QEQ) e o Sistema Europeu de Créditos do Ensino e da Formação Profissionais (ECVET), baseiam-se nesta abordagem.

A Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho relativa à instituição do QEQ (23 de abril 2008) refere explicitamente que os estados-membros devem recorrer “(...) a uma abordagem baseada nos resultados de aprendizagem para definir e descrever qualificações” e promover a validação da aprendizagem não formal e informal.

Por sua vez, o ECVET considera como pré-requisito para a sua implementação a organização das qualificações em unidades de resultados de aprendizagem. Esta definição das qualificações em unidades de resultados de aprendizagem deve, assim, garantir que os resultados de aprendizagem conducentes à obtenção de qualificações sejam claramente identificados e descritos, de modo a permitir uma compreensão recíproca das qualificações.

Se a nível internacional existe um ambiente propício à adoção de abordagens baseadas em resultados de aprendizagem, também nos diferentes contextos nacionais, os sistemas de qualificações, muito por via da implementação de quadros nacionais de qualificações, tendem a adotar, crescentemente, esta abordagem.



Em Portugal, o Sistema Nacional de Qualificações (SNQ) (decreto-lei n.º 396/2007, 31 dezembro) refere, desde logo, que o CNQ deverá organizar as qualificações baseadas em competências, “identificando para cada uma os respetivos referenciais de competências, de formação e o nível de qualificação de acordo com o Quadro Nacional de Qualificações”. Este desenvolvimento resulta da identificação das competências associadas a cada uma das qualificações e articula-se com o processo de construção e implementação do próprio Quadro Nacional de Qualificações (QNQ), na medida em que este adota uma metodologia assente em resultados de aprendizagem para caracterizar cada nível de qualificação, estando cada descritor de nível organizado em “conhecimentos, aptidões e atitudes” (portaria n.º 782/2009, de 23 de julho).

O CNQ, enquanto instrumento estratégico de qualificações de nível não superior, visa, assim, a integração progressiva de qualificações baseadas em resultados de aprendizagem, identificando para cada uma, designadamente no que se refere à sua componente tecnológica (profissional), um referencial de competências e um referencial de formação (figura 1).

Figura 1. Referenciais de Qualificação



A integração de qualificações baseadas em resultados de aprendizagem no CNQ traduz uma mudança de paradigma do sistema de educação e formação profissional, pelas seguintes razões:

- Os referenciais passam a ser **únicos**, de forma a responder aos processos formativos (componente tecnológica) e aos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) profissionais. Ou seja, os referenciais de competências passam a ser aplicáveis à oferta de educação e formação profissional de dupla certificação (níveis 2, 4 e 5 de qualificação do QNQ) do SNQ e aos processos de RVCC Profissional;
- Reforça-se a **qualidade**, que passa pela existência de critérios de desempenho contemplados nas Unidades de Competência (UC) do referencial de competências, bem como de critérios de avaliação nas Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD) do referencial de formação associado;
- Aumenta-se a **legibilidade das qualificações** para o mercado de trabalho. Isto é, na medida em que os resultados de aprendizagem conferem mais precisão relativamente ao que o detentor de uma qualificação sabe fazer, conhece e compreende, utilizando-se para o efeito uma linguagem mais clara e explícita, aproxima-se, desta forma, o sistema educativo e formativo das empresas.
- Aumenta-se a **legibilidade para o aprendiz**, na medida em que a utilização de resultados da aprendizagem expressam o que deve ser demons-

trado quando um formando é avaliado (qual o resultado da sua aprendizagem);

- Permite-se e facilita-se a construção de um **sistema de créditos coerente**, elemento fundamental que possibilita a transferência entre contextos de aprendizagem e a acumulação e capitalização de resultados de aprendizagem.

A integração de qualificações baseadas em resultados de aprendizagem passa a centrar-se nos *outputs* e não em *inputs* (duração, conteúdos e métodos de ensino para desenhar as qualificações). Isto é, no centro da gestão da oferta de formação passam a estar os resultados de aprendizagem entendidos como recursos do indivíduo para a ação competente – e as competências – forma competente de agir.

O presente documento procura disponibilizar aos diferentes *stakeholders* do SNQ um Guia Metodológico que permita conceber novas qualificações e rever as qualificações existentes tendo, por princípio, a sua conceção baseada em resultados de aprendizagem.

O Guia Metodológico encontra-se estruturado em três partes:

- A primeira aborda as principais formas de identificar e mapear as UC. Esta fase, a montante da construção dos referenciais de competências, constitui um momento importante de delimitação do campo de observação (do setor, das diferentes áreas pro-

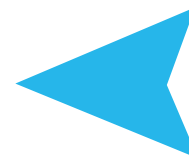


fissionais, entre outros), porque é da combinação destas UC que se configuram as qualificações;

- A segunda explicita a construção de referenciais de competências. Isto é, define conceitos, apresenta os elementos constituintes, os princípios-base e requisitos técnicos das UC, bem como as diferentes etapas de conceção de uma UC. Neste ponto são ainda apresentados os diferentes tipos de UC e as configurações possíveis dos referenciais de competências;
- A terceira centra-se na construção de referenciais de formação. Esta incide na definição dos elementos constituintes, princípios-base e requisitos técnicos da UFCD e nas respetivas etapas de conceção. Por último, explicitam-se os tipos de UFCD e a configuração dos respetivos referenciais de formação.

Para uma maior clarificação e demonstração do conteúdo do Guia Metodológico incluem-se exemplos em cada um dos seus pontos constituintes. Os exemplos completos respeitantes às etapas de conceção de uma UC e de uma UFCD poderão ser consultados em anexo.





1. UNIDADES DE COMPETÊNCIA: O CAMINHO PARA AS QUALIFICAÇÕES





1. Unidades de Competência: o caminho para as qualificações

A identificação e a antecipação da oferta e da procura de qualificações é hoje considerada estratégica ao nível das entidades empregadoras, dos setores de atividade e das diferentes regiões. Os métodos de previsão tornaram-se, por este motivo, um campo multidisciplinar que não equacionam apenas o planeamento da oferta e da procura de educação e de formação como também têm em consideração as especificidades das empresas e das instituições que integram o mercado de trabalho, os comportamentos dos indivíduos e as diferentes variáveis económicas enquadradas em dinâmicas de competitividade nacional e internacional.

Neste contexto, existem diferentes abordagens de antecipação de necessidades de qualificações e competências que, na maioria das situações, se complementam mediante a utilização de técnicas e métodos quantitativos e qualitativos. De entre estas abordagens destacam-se, por exemplo (cf. Valente, 2006):

- Projeções baseadas em modelos (modelos económicos/comportamentais; técnicas extrapolativas/mecanicistas; sondagens aos empregadores e *skills audits*);
- Estudos setoriais e profissionais;
- Análise PEST¹, análise de fatores críticos, análise SWOT²;
- *Focus Groups*, observatórios, técnica de *Delphi*, entre outros.

As estatísticas oficiais, os modelos de previsão e os inquéritos do tipo *skills audits* a empregadores e indivíduos, apesar de úteis não são, por si só, suficientes para identificar qualificações e competências emergentes. Estes devem ser complementados com abordagens mais qualitativas que possibilitem o focus em setores particulares, regiões, profissões ou outros grupos-alvo, implicando uma participação ativa de especialistas/peritos e outros atores relevantes (agentes económicos, sociais e entidades responsáveis pela regulação de atividades profissionais).

Apresentam-se, de seguida, dois caminhos possíveis de identificação e antecipação de qualificações e competências.

Conselhos Setoriais para a Qualificação (CSQ) - atualização e desenvolvimento do CNQ

A criação do CNQ³, no âmbito do Sistema Nacional de Qualificações (SNQ)⁴, visou colmatar uma das limitações do sistema de educação e formação profissional no que se refere à existência de qualificações desenquadradas das necessidades reais do mercado de trabalho e dos indivíduos. Assim, para a estruturação de uma oferta relevante de qualificações foi considerado estratégico dispor de mecanismos de regulação que articulem as respostas formativas com as necessidades do tecido empresarial. A criação dos CSQ enquanto grupos técnico-consultivos, que integram uma diversidade de atores⁵, assumem um papel fundamental na definição estratégica das qualificações e competên-



cias que respondem às necessidades dos diferentes setores da economia. Deste modo, estes Conselhos permitem uma atualização permanente e contínua do CNQ, procurando ir ao encontro das necessidades dos vários *stakeholders*.

A criação de redes locais e regionais pode constituir-se como uma forma de aprofundar o conhecimento sobre as necessidades de qualificações e competências. Neste sentido, a nova rede de Centros para a Qualificação e o Ensino Profissional (CQEP) permite identificar de forma sistemática as necessidades locais de qualificação, na medida em que se prevê a sua colaboração na definição de critérios de estruturação de uma rede de oferta de educação e formação profissional adequada às necessidades das empresas, em articulação com os diversos atores no território.

A articulação entre os CSQ e as redes locais constitui-se, assim, como uma via estratégica para a antecipação de necessidades de qualificações e competências, visando uma estreita ligação entre a educação, a formação e o emprego.

Estudos setoriais

Um outro caminho possível para servir de suporte à identificação e antecipação de necessidades de qualificações é o recurso à consulta ou ao desenvolvimento de estudos setoriais. Nestes estudos procura-se identificar um conjunto de tendências de evolução dos setores de atividade económica/áreas profissionais, nomeadamente ao nível da inova-

ção tecnológica e organizacional, da existência de novos produtos/mercados, que se consubstanciam na necessidade de criação de novas qualificações ou competências.

Quer o trabalho de atualização do CNQ quer os estudos setoriais existentes visam a análise da realidade através do envolvimento de atores relevantes, desde o levantamento de informações à sistematização e avaliação das conclusões para a antecipação de necessidades de qualificações e competências. Por conseguinte, podem combinar e reunir um conjunto de métodos e técnicas diversas, como por exemplo: entrevistas a interlocutores privilegiados (peritos setoriais, associações empresariais, sindicatos, entre outros); estudos de caso; *focus groups*; questionários; recolha de dados estatísticos; análise SWOT; entre outros.

Não obstante a possibilidade de serem utilizados vários métodos e técnicas no desenvolvimento destes estudos, ilustra-se, a título de exemplo, a **análise funcional**⁶ como uma metodologia viável para identificar UC/qualificações.

É importante começar por referir que a análise funcional aplica-se do geral para o particular, através de sucessivos movimentos de desagregação em cascata, determinando, em cada um dos diferentes níveis, que funções são necessárias cumprir para que se realize o nível imediatamente anterior e assim sucessivamente, até alcançarmos a realização particular e individual. Assim, para o seu desenvolvimento, não existe uma tipologia de estruturação



pré-estabelecida, dependendo da complexidade e abrangência de cada um dos níveis em análise. Parte-se da determinação do objetivo-chave do setor e/ou subsetores de atividade e/ou áreas profissionais para a identificação das funções que vão permitir alcançar esse objetivo-chave. Estas funções podem estar associadas a mais do que uma área.

As funções principais constituem o primeiro nível de desagregação que, mediante uma relação de causa-efeito, visam alcançar o objetivo-chave. Ou seja, parte-se da questão: o que deve suceder para que se atinja o resultado traçado no objetivo-chave? É este nível que sustenta e determina a lógica da análise.

Às funções básicas reportam-se ao segundo nível de desagregação que se desenvolve à semelhança do nível anterior. Pode dar-se o caso de uma função, que inicialmente estava no segundo nível, vir a integrar um nível inferior, no sentido de tornar mais claro o “mapa funcional” (trata-se de esquematizar funções e não processos técnicos).

O desdobramento das funções básicas em subfunções constitui o terceiro nível de desagregação, sendo que cada uma cumpre um propósito exclusivo, ou seja, cada função aparece uma única vez no mapa (portanto, não devem repetir-se funções).

Este processo de desagregação conclui-se no momento em que a descrição de uma função traduza, de forma clara, um desempenho (função a desempenhar por um indivíduo e passível de ser avaliada).

Desta explicitação, depreende-se que a análise funcional não é um método exato, na medida em que requer uma estratégia dedutiva enquanto instrumento de questionamento e análise. Esta contempla várias etapas que se consolidam num processo de desagregação (tantas quantas sejam necessárias, tendo em conta a abrangência e a complexidade dos setores) que culmina na identificação da UC.

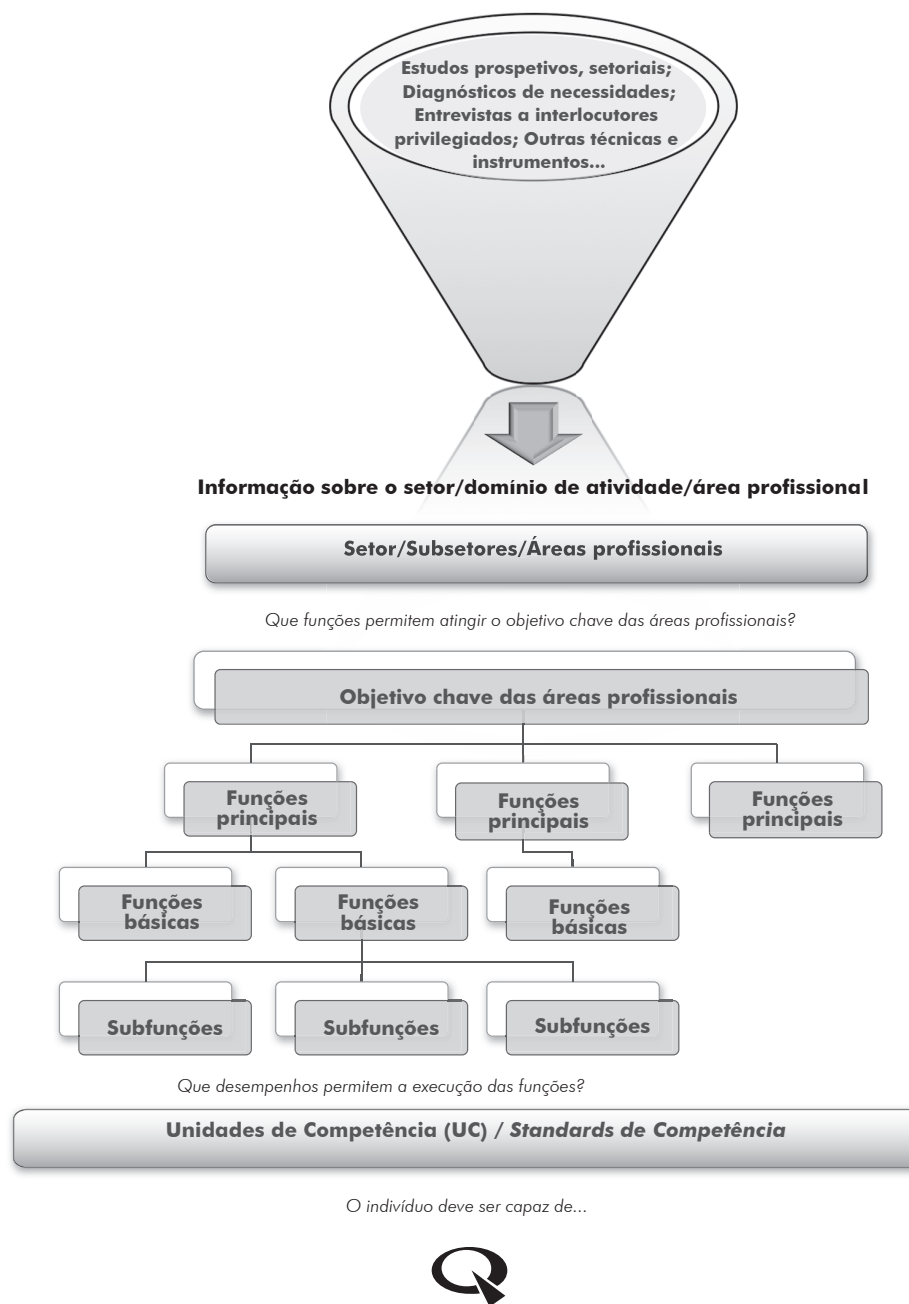
Entende-se por UC a combinação coerente de resultados de aprendizagem, passível de avaliação e validação autónoma. Os resultados de aprendizagem decompõem-se em conhecimentos, aptidões e atitudes que são mobilizados em realizações através das quais o indivíduo evidencia/demonstra o domínio da competência requerida, de acordo com determinados critérios de desempenho e condições de contexto.

Em termos práticos, a UC visa responder ao que o indivíduo deve ser capaz de realizar (através da evidênciação e demonstração do seu desempenho), pelo que a identificação de UC constitui um momento da análise funcional em que se torna possível estabelecer a associação a um determinado profissional.

Para uma melhor compreensão do processo de identificação de UC com base na análise funcional, apresenta-se a figura 2.

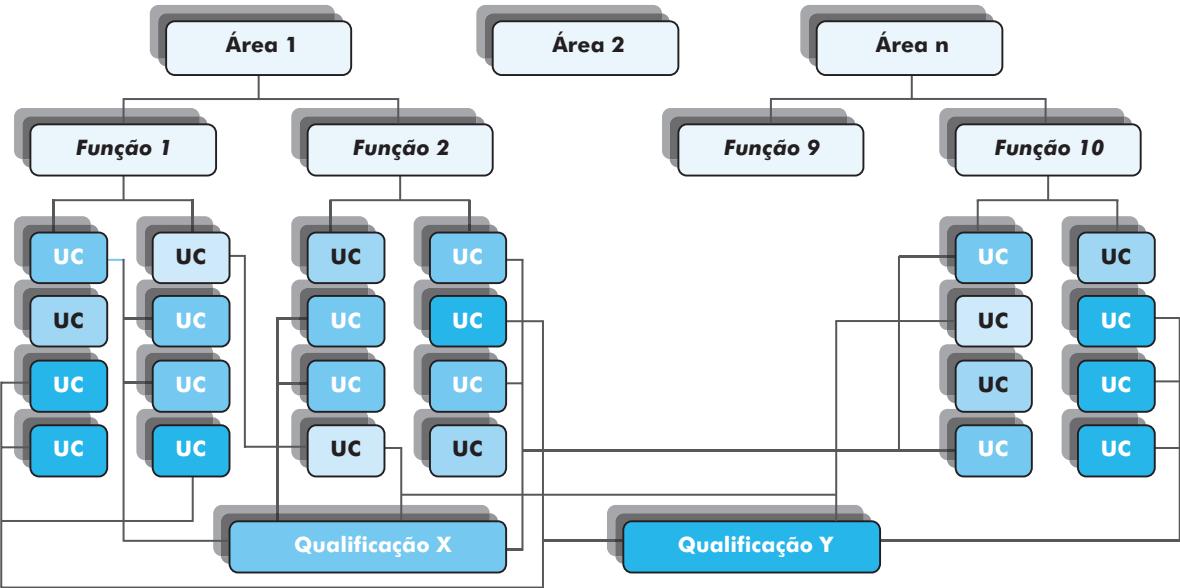


Figura 2. Identificação de Unidade de Competência



Com base no objetivo-chave dos setores e/ou subsetores de atividade ou das áreas profissionais em estudo, são identificadas várias funções, subfunções e atividades, cujo processo de desagregação deve culminar na identificação de UC que, uma vez combinadas, configuram as respectivas qualificações (figura 3).

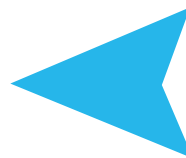
Figura 3. Mapeamento de Unidades de Competência e identificação de Qualificações



A partir da figura 3 constata-se que a qualificação x e a qualificação y resultam da combinação de UC que podem, por um lado, ser específicas à qualificação x ou y, ou, por outro, comuns a ambas as qualificações. Importa referir que as UC que não integram estas qualificações em concreto serão utilizadas na configuração de outras qualificações.







2. O REFERENCIAL DE COMPETÊNCIAS





2. O referencial de competências

O **referencial de competências** é o “conjunto de competências exigidas para a obtenção de uma qualificação” (decreto-lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro), ou seja, este integra o conjunto de UC que visam dar resposta às principais atividades associadas a uma/várias figura(s) profissional(ais).

De acordo com a definição adotada no âmbito do SNQ (decreto-lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro), a **competência** é “**a capacidade reconhecida para mobilizar os conhecimentos, as aptidões e as atitudes em contextos de trabalho, de desenvolvimento profissional, de educação e de desenvolvimento pessoal**”. Os principais instrumentos europeus – QEQ, ECVET e Quadro de Referência Europeu de Garantia da Qualidade para o Educação e Formação Profissional (EQAVET) — adotam o conceito de **resultado de aprendizagem**, considerando que este representa “**o enunciado do que um aprendente sabe, compreende e é capaz de realizar aquando da conclusão de um processo de aprendizagem**” (cf. Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 23 de abril de 2008, relativa à instituição do Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida). Nesta mesma perspetiva, a construção do QNQ também assenta na adoção dos domínios conhecimentos, aptidões e atitudes para a descrição dos resultados de aprendizagem.

Da análise destes dois conceitos – Competência e Resultado de Aprendizagem – verifica-se uma significativa sobreposição. Por um lado o conceito de resultado de aprendizagem procura traduzir aquilo

que os indivíduos detentores de uma qualificação devem ser capazes de realizar e, por outro, o conceito de Competência procura traduzir as capacidades de realização dos indivíduos.

No entanto, o conceito de Competência vai além da identificação dos conhecimentos, aptidões e atitudes, explicitando ainda a capacidade de os mobilizar em contextos de trabalho, de educação e de desenvolvimento pessoal. Esta formulação evidencia que o conceito de Competência coloca a ênfase não só na forma de expressar as aprendizagens mas também no contexto em que se realiza a sua mobilização. Ou seja, a capacidade de mobilização dos recursos e de resolução dos problemas depende, também, do contexto em que se “desenvolve a ação”.

Face a este alargamento de perspetiva, a identificação de resultados de aprendizagem não se revela suficiente para construir referenciais de competências. Isto é, o desenho de referenciais requer que, para além dos recursos individuais, se identifiquem os critérios que permitem explicitar de que modo aqueles recursos são mobilizados, de forma a traduzir uma ação competente num dado contexto. Por essa razão, os referenciais incluem um conjunto mais amplo de categorias analíticas, contemplando, para além da identificação das ações a realizar, a especificação dos critérios de desempenho e das condições de contexto que, conjuntamente com os descritores dos resultados de aprendizagem, caracterizam as UC identificadas em cada referencial.



Esta segunda parte do Guia Metodológico estrutura-se em três pontos:

- definição de UC, seus elementos constituintes, princípios-base e requisitos técnicos a si associados;
- etapas de concepção de uma UC;
- tipos de UC e configurações dos referenciais de competências.

2.1. Definição de Unidade de Competência (UC), elementos constituintes, princípios-base e requisitos técnicos

Uma UC consiste numa combinação coerente de resultados de aprendizagem, passível de avaliação e validação autónoma. Os resultados de aprendizagem decompõem-se em conhecimentos, aptidões e atitudes que são mobilizados em realizações através das quais o indivíduo evidencia/demonstra o domínio da competência requerida, de acordo com determinados critérios de desempenho e condições de contexto.

Cada UC é composta por vários elementos (figura 4):

- *Realizações* – As ações através das quais o indivíduo evidencia o domínio da UC. Ou seja, é a decomposição da UC em ações profissionais diretamente observáveis que permitam demonstrar que o indivíduo age com competência;

- *Conhecimento* – O “acervo de factos, princípios, teorias e práticas relacionados com um domínio de estudos ou de atividade profissional” (portaria n.º 782/2009, de 23 de julho);

- *Aptidão* – A “capacidade de aplicar o conhecimento e utilizar os recursos adquiridos para concluir tarefas e solucionar problemas. Pode ser cognitiva (utilização de pensamento lógico, intuitivo e criativo) e prática (implicando destreza manual e o recurso a métodos, materiais, ferramentas e instrumentos)” (portaria n.º 782/2009, de 23 de julho);

- *Atitude* – A “capacidade para desenvolver tarefas e resolver problemas de maior ou menor grau de complexidade e com diferentes graus de autonomia e responsabilidade” (portaria n.º 782/2009, de 23 de julho);

- *Crítérios de desempenho* – O conjunto de requisitos de qualidade da UC associados ao desempenho. Ou seja, padrões de qualidade para considerar que o indivíduo age com competência (qualidade requerida das realizações);

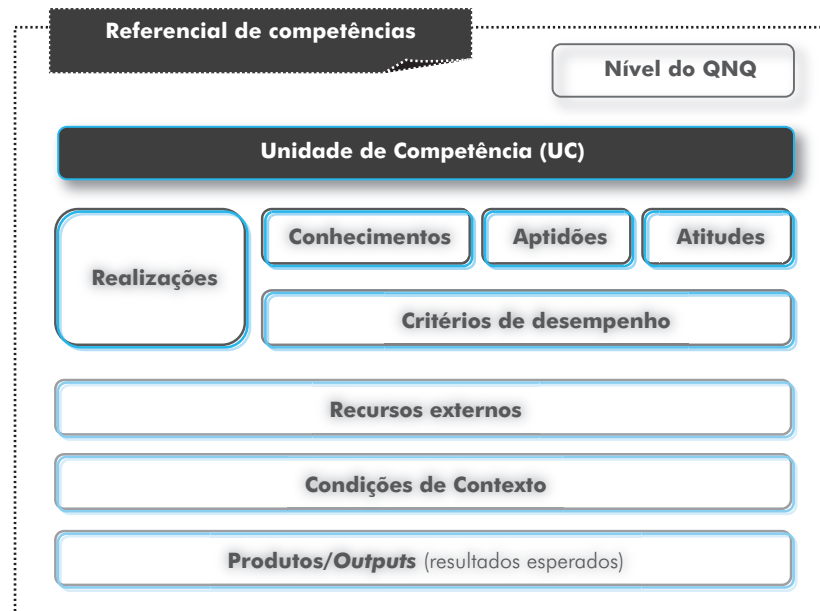
- *Recursos externos* – O conjunto de recursos disponíveis que auxiliam no desenvolvimento das realizações previstas;

- *Condições de contexto* – Concretizam as diferentes ações/realizações num espaço e tempo determinados e numa situação concreta, ou seja, em contexto;



- **Produtos/outputs** – Resultados concretos obtidos em termos de *outputs* produzidos, decorrentes do desempenho. Permitem aferir se o desempenho foi alcançado tendo por base os critérios definidos. Trata-se dos produtos obtidos e/ou das evidências demonstradas.

Figura 4. Elementos constituintes da Unidade de Competência



As UC têm princípios-base e requisitos técnicos na sua constituição, designadamente ao nível da:

Certificação:

- A UC é a unidade mínima certificável e que pode obter um reconhecimento nacional;
- A UC é passível de demonstração e aquisição em contextos de aprendizagem diversos (formais, não formais e informais);
- A resposta formativa à aquisição e certificação da UC pressupõe a associação de uma ou mais UFCD a uma UC.

Amplitude e transferibilidade:

- A UC deve ser suficientemente delimitada para poder ser adquirida e certificada através de uma ou mais UFCD associadas;
- A UC pode ser suficientemente alargada em termos de resultados de aprendizagem de forma a ser utilizada em diferentes contextos;
- A UC deve focar-se nos resultados que são, de facto, importantes para o mercado de trabalho, refletindo desempenhos esperados e não conteúdos de formação;
- A UC pode ser capitalizável para mais do que uma qualificação.

Clareza e legibilidade:

- Na definição das UC deverá adotar-se uma terminologia clara para permitir uma melhor leitura e apreensão por parte dos indivíduos, das empresas e dos diferentes operadores de formação.

Especificidade:

- As UC podem permitir o acesso a certificações valorizadas pelo mercado de trabalho e/ou exigidas pelo setor, designadamente nos casos em que estas visem uma ou mais atividades regulamentadas. Nesta situação, deve ser garantida a articulação entre a(s) UC e os requisitos exigidos pela autoridade competente que regula o acesso à profissão.

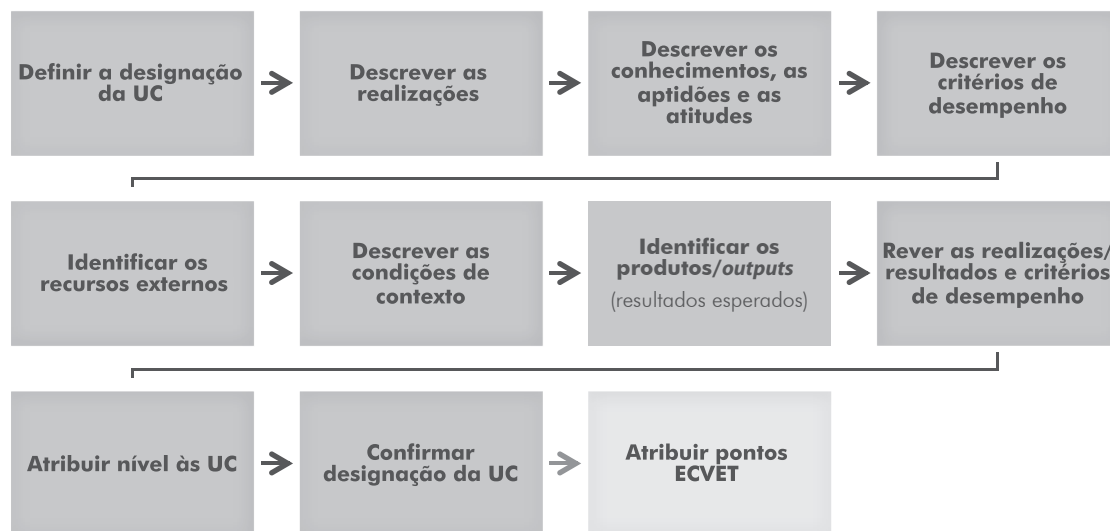
Os princípios enunciados não deverão ser observados por si só. Ou seja, o desenho de uma UC deverá contemplar a utilização de vários princípios em simultâneo.



2.2. Etapas de conceção de uma Unidade de Competência

O desenho de uma UC consubstancia-se num conjunto de etapas, como se encontra representado na figura 5.

Figura 5. Etapas de conceção da Unidade de Competência



1.ª Etapa - definir a designação da UC

A identificação da designação da UC assume grande importância por um conjunto de razões:

- As UC serão mais facilmente identificáveis pelos utilizadores e reconhecidas pelo mercado de trabalho;
- A sua explicitação nos certificados traduz o resultado de aprendizagem alcançado;
- A definição de uma designação clara permite identificar mais facilmente UC que sejam semelhantes entre si, facilitando processos de mobilidade e de transferência de créditos (quando for aplicável).

Como se define a designação da UC?

A definição da designação da UC deve:

- ser formulada numa linguagem clara, concisa, precisa e que reflita o conteúdo da própria unidade;
- fazer unicamente referência ao que está contido na unidade, não mencionando alguns aspetos, como por exemplo os métodos de avaliação da unidade;
- ser redigida utilizando, no início da frase, um a dois verbos de ação no infinitivo e um objeto de ação (o verbo identifica a ação que deve ser realizada pelo indivíduo e o objeto descreve o elemento sobre o qual recai a ação);
- usar verbos de ação que, por si só, sejam desagregáveis noutros que neles estejam contidos, ou seja, devem ser de largo espectro;
- corresponder às certificações exigidas de forma a serem valorizadas pelo mercado de trabalho, caso visem competências reconhecidas e/ou regulamentadas pelo setor de atividade.



UC. Executar o serviço de cozinha em sala, à vista do cliente

2.ª Etapa – descrever as realizações

A decomposição da UC em ações diretamente observáveis deve permitir responder à pergunta: “O que é que o indivíduo deve realizar para demonstrar/comprovar o domínio da UC?”

Neste sentido, a decomposição da UC deve permitir que a resposta tenha a seguinte formulação: “o indivíduo deverá ser capaz de ...”.

A explicitação das realizações não deve ser exaustiva (risco da normatividade), identificando-se apenas as realizações fundamentais para evidenciar os resultados de aprendizagem.

Estas realizações devem formar um conjunto coerente e estar relacionadas entre si, mostrando consistência com a designação da UC e não assumindo uma abrangência maior do que a própria UC.

Como se descrevem as realizações?

As realizações devem:

- ser formuladas numa linguagem simples, clara, concisa e coerente;
- expressar o que um indivíduo deve ser capaz de realizar;
- obedecer, em termos de redação, à estrutura Verbo de ação + Objeto de ação. Em regra, apenas se utilizam um ou dois verbos de ação para estruturar cada uma das realizações;
- incluir mais do que uma frase ou oração pode significar que esta é demasiado abrangente. Neste caso, será



preferível separá-las de forma a clarificar o que se pretende atingir e tornar o desempenho avaliação mais facilmente observável;

- ser formuladas de uma forma objetiva evitando usar adjetivos que criem subjetividade (ex: bom/mau, completo/incompleto, correto/incorreto, entre outros);
- exprimir o resultado final, no âmbito da UC, em vez do processo de aprendizagem ou das atividades de aprendizagem;
- indiciar o nível de qualificação do QNQ a atribuir à UC. Isto é, refletir os descritores de nível para garantir que se alcança o nível adequado do QNQ;
- ser observáveis e passíveis de avaliação. As realizações em conjunto com os critérios de desempenho contribuem para estabelecer um referencial de avaliação, para que os indivíduos saibam claramente o que deles se espera;
- utilizar uma terminologia própria do setor ou área profissional sempre que esta facilite a compreensão do conteúdo da ação.

Exemplo de Realizações

Figura 7

Realizações (R)

- R1 - Preparar diferentes iguarias em sala, à vista do cliente.
- R2 - Confeccionar diferentes iguarias em sala, à vista do cliente.
- R3 - Empratar e decorar diferentes iguarias em sala, à vista do cliente.
- R4 - Apresentar e servir diferentes iguarias.



3.ª Etapa – descrever os conhecimentos, as aptidões e as atitudes

O conjunto dos conhecimentos, aptidões e atitudes constituem os resultados de aprendizagem. Quando se descrevem estes elementos a questão a colocar é a seguinte: “o que é que o indivíduo deve saber, compreender e ser capaz de realizar para....”.

Apesar de o nível de qualificação a atribuir à UC apenas poder ser confirmado ou estabilizado após a definição dos conhecimentos, aptidões e atitudes e dos critérios de desempenho, é importante que a descrição dos resultados de aprendizagem tenha em consideração os descritores de nível e respetivo nível associado ao QNQ.

Como se explicitará na etapa relativa à atribuição de um nível do QNQ à UC, o QNQ (portaria n.º 782/2009, de 23 de julho) estrutura-se em 8 níveis de qualificação, cada um definido por um conjunto de descritores que especificam os resultados de aprendizagem correspondentes às qualificações nesse nível, em termos de Conhecimentos, Aptidões e Atitudes. Os descritores de nível do QNQ são os elementos onde se descrevem as características da aprendizagem e do contexto em que a mesma ocorre, em função das quais se posicionam os resultados de aprendizagem associados às qualificações, em cada nível de qualificação.

O QNQ pressupõe a existência de uma progressão vertical entre níveis, que pode ser expressa de diferentes formas:

- Pelo aumento progressivo da complexidade, profundidade e amplitude dos resultados de aprendizagem. Neste sentido, pressupõe-se uma gradação de conhecimentos, aptidões e atitudes – que vai do nível mais baixo ao mais elevado de qualificação – sendo que cada nível seguinte integra os resultados de aprendizagem do nível anterior, numa lógica cumulativa;
- Pela complexidade e pela diversidade das características do contexto em que estas podem ser aplicadas;
- Pelo aumento da autonomia, da responsabilidade e da autorreflexão;
- Pela introdução progressiva de novos resultados de aprendizagem em níveis mais elevados do QNQ.

O quadro seguinte apresenta alguns dos verbos (organizados por ordem alfabética) passíveis de serem usados para a descrição dos conhecimentos, aptidões e atitudes, por nível de qualificação:



Quadro 1.
Exemplo de verbos para a descrição dos conhecimentos, aptidões e atitudes por nível de qualificação

Nível 2	Nível 4	Nível 5
Classificar	Aplicar	Aplicar
Comparar	Avaliar	Avaliar
Descrever	Clarificar	Clarificar
Diferenciar	Classificar	Classificar
Distinguir	Comparar	Comparar
Estimar	Demonstrar	Demonstrar
Ilustrar	Desenvolver um plano	Desenvolver um plano
Selecionar	Diagnosticar	Diagnosticar
	Distinguir	Distinguir
	Estimar	Estimar
	Extrapolar	Extrapolar
	Interpretar	Gerir
	Julgar	Interpretar
	Rever	Julgar
		Rever
		Supervisionar

Fonte: Adaptado de Bloom, 1956, Anderson, L.. & Krathwohl, D. *et al.*, 2001 e QCA, 2010



Para uma melhor compreensão da diferenciação entre níveis de qualificação, consideram-se dois subdomínios para os conhecimentos, para as aptidões e para as atitudes.

No caso do **Conhecimento**, consideram-se dois subdomínios: a Profundidade e a Compreensão/Finalidade.

Profundidade – Entende-se que o conhecimento é tanto mais profundo, quanto maior for a complexidade e a amplitude de objetos do conhecimento. Considera-se um aumento progressivo da profundidade do conhecimento desde o nível mais baixo - esperando-se que no nível 1 de qualificação o indivíduo seja capaz de demonstrar possuir conhecimentos básicos de factos e conceitos - até ao mais elevado – esperando-se que o indivíduo seja capaz de demonstrar possuir um conhecimento profundo e na vanguarda numa área especializada de estudo ou trabalho e ainda na interligação entre as várias áreas.

Compreensão/Finalidade – considerando-se, num nível mais simples, a interpretação da informação e aplicação no contexto e, no mais elevado, a consciência crítica das questões relativas aos conhecimentos na área e interligação com outras áreas.

Fonte: ANQ, 2011

As **Aptidões** subdividem-se nos subdomínios Amplitude e Profundidade e na Compreensão/Finalidade.

Amplitude e Profundidade – considerando-se nesta subcategoria um progressivo alargamento e especialização da gama de aptidões cognitivas e práticas, desde uma gama de amplitude restrita e profundidade básica no nível 1 de qualificação, até a uma gama de aptidões avançada e na vanguarda para o nível mais elevado de qualificação.

Compreensão/Finalidade – considerando-se neste subdomínio que no nível mais baixo o indivíduo deverá ser capaz de realizar tarefas e resolver problemas simples através da interpretação de informação básica (tarefas de execução), e no mais elevado de qualificação se espera que seja capaz de investigar e inovar para a resolução de problemas críticos e tarefas de elevada complexidade ou para redefinição do conhecimento e das práticas profissionais existentes (tarefas de investigação e desenvolvimento, inovação).

Fonte: ANQ, 2011, *Relatório de referenciação do QNQ ao QEQ*



Por último, as **Atitudes** subdividem-se em Responsabilidade e Autonomia (segundo o QNQ).

Responsabilidade – neste subdomínio integra-se quer a responsabilidade do próprio pelas suas realizações quer a responsabilidade por terceiros.

No caso da responsabilidade pelas suas próprias realizações, adotou-se uma gradação desde o trabalho sob instruções com responsabilidade partilhada até ao trabalho assumindo responsabilidades e com o firme compromisso relativamente ao desenvolvimento de novas ideias e novos processos na vanguarda. Quanto ao nível da responsabilidade por terceiros, considera-se uma progressão desde a inexistência de responsabilidade até à responsabilidade por terceiros, demonstrando autoridade, inovação e integridade científica e profissional.

Autonomia – este subdomínio estrutura-se desde a ausência/baixa autonomia até à autonomia máxima.

Fonte: ANQ, 2011

Para uma maior explicitação e aprofundamento dos domínios conhecimentos, aptidões e atitudes, consultar o e-book “Guia Interpretativo do Quadro Nacional de Qualificações” (ANQEP, 2014).

Como se redigem os conhecimentos, as aptidões e as atitudes?

- Não existe uma ordem na definição dos conhecimentos, aptidões e atitudes. Deve existir um pensamento de tipo matricial, em vez de linear, sendo muito difícil a definição de um percurso sequencial;
- A descrição dos Conhecimentos deve conter os subdomínios Profundidade e a Compreensão/Finalidade;
- A descrição das Aptidões deve conter os subdomínios Amplitude e Profundidade e Compreensão/Finalidade;



- A descrição das Atitudes deve contemplar a Responsabilidade (do próprio pelas suas realizações e por terceiros) e a Autonomia. No entanto, nesta metodologia, assume-se que este conceito contempla ainda os recursos comportamentais (comportamentos pessoais e interpessoais).

No fundo, os conhecimentos, as aptidões e as atitudes devem refletir os descritores de nível para garantir que se alcança o nível adequado do QNQ.

Indicam-se, a título de exemplo, verbos utilizados na descrição das aptidões e das atitudes, de acordo com os subdomínios:

Quadro 2. Exemplo de verbos para a descrição dos subdomínios das aptidões e das atitudes	
Aptidões	
Amplitude e profundidade e compreensão/finalidade	Elaborar, Construir, Desenvolver, Preparar, Processar, Manipular, Operar, Desenhar, Reparar, Transportar, Observar, Utilizar, Ajustar, Montar, Introduzir, Conceber
Atitudes	
Autonomia e responsabilidade	Colaborar, Assegurar, Ser responsável por, Guiar, Supervisionar, Monitorizar, Gerir, Mediar, Decidir, Avaliar, Criar, Aconselhar, Negociar
Capacidades relacionais	Comunicar, estabelecer relações interpessoais, trabalhar em equipa
Fonte: Adaptado de INOFOR, 1999 e NCFHE, 2013	



Exemplo de Conhecimentos

Figura 8

Conhecimentos

R1 – Preparar diferentes iguarias em sala, à vista do cliente.

Fundamentais de normas técnicas e de segurança do serviço mesa;
Fundamentais de matérias-primas, equipamentos e utensílios;
Fundamentais de procedimentos de manipulação dos alimentos;
Fundamentais de normas de higiene e segurança alimentar.

R2 – Confeccionar diferentes iguarias em sala, à vista do cliente.

Aprofundados de técnicas de confecção de diferentes iguarias em sala, à vista do cliente;
Fundamentais de tipos de iguarias confeccionadas em sala, à vista do cliente;
Fundamentais das características dos alimentos, sua composição dietética, valor alimentar e origens;
Fundamentais de procedimentos de manipulação dos alimentos;
Fundamentais de normas de higiene e segurança alimentar.

R3 – Empratar e decorar diferentes iguarias em sala, à vista do cliente.

Aprofundados de técnicas de empratamento e decoração de diferentes iguarias em sala, à vista do cliente;
Fundamentais de procedimentos de manipulação dos alimentos;
Fundamentais de normas de higiene e segurança alimentar.

R4 – Apresentar e servir diferentes iguarias.

Aprofundados de técnicas de serviço de mesa em cozinha de sala, à vista do cliente;
Aprofundados de atendimento;
Fundamentais de normas de higiene e segurança alimentar;
Fundamentais de cuidados de higiene e apresentação pessoal;
Fundamentais de tratamento de reclamações;
Especializados de Protocolo de atendimento;
Básicos de hábitos e culturas alimentares.



Aptidões

R1 – Preparar diferentes iguarias em sala, à vista do cliente.

Organizar o espaço, equipamentos e utensílios em função das iguarias a confeccionar em sala, à vista do cliente;
Identificar os vários tipos de alimentos, suas características nutricionais e dietéticas;
Aplicar as normas de higiene e segurança alimentar.

R2 – Confeccionar diferentes iguarias em sala, à vista do cliente.

Aplicar técnicas de manipulação dos alimentos;
Aplicar técnicas de confeção de diferentes iguarias em sala, à vista do cliente;
Aplicar as normas de higiene e segurança alimentar.

R3 – Empratar e decorar diferentes iguarias em sala, à vista do cliente.

Aplicar técnicas de manipulação dos alimentos;
Aplicar de forma criativa as técnicas de empratamento e decoração;
Aplicar as normas de higiene e segurança alimentar.

R4 – Apresentar e servir diferentes iguarias.

Aplicar técnicas de serviço de mesa em cozinha de sala, à vista do cliente;
Identificar e propor soluções para o tratamento de reclamações;
Aplicar técnicas de comunicação;
Transmitir informações aos clientes.



Exemplo de Atitudes

Figura 10

Atitudes

R1 – Preparar diferentes iguarias em sala, à vista do cliente.

Demonstrar capacidade de organização;
Trabalhar em equipa;
Demonstrar cuidado e atenção na correspondência entre os pedidos e respetivo serviço;
Demonstrar capacidade de autonomia (restrita) e de iniciativa;
Demonstrar capacidade de adaptação a novos equipamentos, tecnologia e utensílios;
Cumprir as normas de higiene e segurança alimentar.

R2 – Confeccionar diferentes iguarias em sala, à vista do cliente.

Demonstrar responsabilidade na utilização de mobiliário, equipamento e utensílios;
Cumprir os princípios de nutrição e dietética;
Demonstrar capacidade de autonomia (restrita);
Cumprir as normas de higiene e segurança alimentar.

R3 – Empratar e decorar diferentes iguarias em sala, à vista do cliente.

Cumprir as regras de empratamento e decoração;
Demonstrar sentido estético na apresentação das diferentes iguarias;
Cumprir as normas de higiene e segurança alimentar.

R4 – Apresentar e servir diferentes iguarias.

Cumprir as normas técnicas e protocolares do serviço de cozinha em sala, à vista do cliente;
Demonstrar capacidade de escuta ativa na interação com o cliente;
Demonstrar capacidade de resolução de problemas decorrentes das solicitações e reclamações dos clientes;
Comunicar com diferentes interlocutores;
Cumprir as normas de higiene e segurança alimentar.



4.ª Etapa – descrever os critérios de desempenho

Os critérios de desempenho definem e especificam o patamar que o indivíduo deve alcançar para demonstrar que a ação foi realizada. Desta forma, correspondem aos critérios de avaliação que especificam o que tem de ser avaliado e qual o nível de desempenho requerido.

Como se descrevem os critérios de desempenho?

Os critérios de desempenho devem:

- estar diretamente associados às realizações;
- ser em número suficiente para permitir avaliar que se atingiu um dado resultado de aprendizagem (para cada realização devem existir um ou mais critérios de desempenho);
- ser observáveis, mensuráveis e fornecer informação qualitativa que reflita o desempenho;
- referir-se a aspetos essenciais do desempenho e não a aspetos acessórios e marginais;
- ser o suficientemente detalhados e precisos para não originar ambiguidades quanto à avaliação e permitir, por um lado, que o aprendente saiba quais os critérios pelos quais pode ser avaliado e, por outro, que se possa avaliar até que ponto o resultado de aprendizagem foi alcançado;

- ser formulados numa linguagem simples, explícita e sem ambiguidades. Assim, devem ser redigidos de uma forma objetiva evitando usar adjetivos que criam subjetividade (ex: bom/mau, completo/incompleto, correto/incorrecto, mais/menos, entre outros);

- ser formulados sem referência a métodos, a instrumentos ou a especificações de avaliação, permitindo que os diferentes utilizadores determinem o(s) método(s) mais apropriado(s) num dado contexto. Por este motivo, estes métodos devem ser determinados fora do processo de redação da UC.

Importa ainda referir que, apesar de ser possível utilizar uma variedade de verbos na redação dos critérios de desempenho, estes não permitem, por si só, a alocação a um dado nível de qualificação. Para esta alocação é também fundamental toda a restante formulação do critério.



Exemplo de Critérios de Desempenho

Figura 11

Critérios de desempenho

R1 – Preparar diferentes iguarias em sala, à vista do cliente.

Selecionando os alimentos, os equipamentos e os utensílios de acordo com a ficha técnica/ementa e os procedimentos de preparação;
Aplicando as técnicas de manipulação e tratamento de alimentos de acordo com a sua tipologia e as regras de higiene e segurança alimentar.

R2 – Confeccionar diferentes iguarias em sala, à vista do cliente.

Utilizando os equipamentos e utensílios de acordo com os diferentes tipos de confecção;
Assegurando confecções nutricionais e dieteticamente equilibradas;
Aplicando as técnicas de manipulação e tratamento de alimentos de acordo com a sua tipologia e as regras de higiene e segurança alimentar;
Controlando os tempos e as temperaturas de acordo com as técnicas de confecção utilizadas.

R3 – Empratar e decorar diferentes iguarias em sala, à vista do cliente.

Aplicando as técnicas de manipulação e tratamento de alimentos de acordo com a sua tipologia e as regras de higiene e segurança alimentar;
Aplicando as técnicas de empratamento e decoração de acordo com as normas estabelecidas.

R4 – Apresentar e servir diferentes iguarias.

Efetuando um serviço de atendimento a clientes de acordo com as regras protocolares do serviço;
Informando os clientes, quando solicitado, sobre os ingredientes e processo de confecção das diferentes iguarias;
Comunicando com o cliente de forma a estabelecer uma interação e compreensão necessárias para melhorar o serviço e o nível de satisfação;
Propondo soluções para a resolução de problemas decorrentes de solicitações e eventuais reclamações dos clientes.



5.ª Etapa – identificar os recursos externos

Os recursos externos são o conjunto de recursos disponíveis no contexto em que o indivíduo se insere que auxiliam no desenvolvimento das realizações previstas. Estes recursos podem ser de várias ordens: bases de dados, orientações técnicas, manuais de procedimentos, entre outros⁷.

Para descrever os recursos externos devem colocar-se as seguintes questões:

- Quais são os equipamentos e as ferramentas necessários para realizar estas ações?
- Quais são os materiais utilizados?
- Quais são os métodos ou processos utilizados?
- Quais são as especificações de segurança necessárias?
- Quais são as bases de dados a que é preciso aceder para realizar as ações?

Exemplo de Recursos Externos

Figura 12

Recursos externos

- Normas e procedimentos de higiene e segurança alimentar;
- Normas técnicas e de segurança do serviço de alimentos à mesa;
- Normas técnicas e protocolos de serviço;
- Receitas/Fichas técnicas;
- Ementas;
- Matérias-primas e ingredientes;
- Palamenta de restaurante/bar;
- Suportes para circulação de informação;
- (...).



6.ª Etapa – descrever as condições de contexto

As condições de contexto estão associadas à UC, concretizando o resultado de aprendizagem num espaço e tempo determinados e numa situação concreta. Estas condições são necessárias para avaliar a concretização dos critérios de desempenho e para a demonstração dos produtos/*outputs* obtidos.

As condições de contexto podem assumir naturezas diversas — técnica, tecnológica, organizacional, documental, entre outras – e, em certas circunstâncias, ser idênticas aos recursos externos.

Para descrever as condições de contexto devem colocar-se as seguintes questões:

- Quais são os equipamentos e as ferramentas necessários para realizar estas ações?
- Quais são os materiais utilizados?
- Quais são as especificações de segurança necessárias?
- Em que contexto organizacional são exercidas estas ações?

Exemplo de Condições de Contexto

Figura 13

Condições de contexto

- Cozinha equipada com equipamentos e utensílios específicos a...;
- Sala de restaurante/bar equipada com equipamentos e utensílios específicos a ...;
- Fichas técnicas de um restaurante de tipo 'x';
- Ementas de um restaurante de tipo 'x';
- (...).



7.ª Etapa – identificar os produtos/outputs (resultados esperados)

Nesta etapa são descritos os resultados concretos obtidos, em termos de produtos/*outputs* produzidos, decorrentes da UC. Esta descrição permite aferir se o desempenho foi alcançado, tendo por base os critérios definidos. No fundo, trata-se dos produtos obtidos e/ou das evidências demonstradas.

Estes resultados esperados devem:

- ser passíveis de realização por um indivíduo;
- ser passíveis de observação;
- ser formulados numa linguagem comumente usada;
- relacionar-se diretamente com os critérios de desempenho.

Os produtos/*outputs* podem assumir diferentes naturezas dependendo das próprias realizações. Neste sentido, podem ser mais facilmente associadas a um produto propriamente dito (caso da realização de uma instalação elétrica, de uma sobremesa, entre outros exemplos) ou a uma evidência de desempenho (caso, por exemplo, da aplicação de técnicas de manipulação e tratamento de alimentos).

Exemplo de Produtos/Outputs

Figura 14

Produtos/outputs

- Pratos de peixe e marisco;
- Sobremesas (frutas e doces);
- Atendimento de clientes no serviço de cozinha em sala;
- (...).



8.ª Etapa – rever as realizações e critérios de desempenho

Nesta etapa procede-se à revisão das realizações e dos critérios de desempenho, tendo por referência a sua importância para a atribuição de um nível à UC. Esta fase tem por objetivo garantir a coerência da UC.

Nesta fase de revisão, e de modo a garantir a coerência da UC, deve responder-se às seguintes questões:

As realizações...

- São formuladas numa linguagem simples, clara, concisa e coerente?
- Expressam o que um indivíduo deve ser capaz de realizar?
- Refletem o resultado final atingido?
- São passíveis de avaliação?

Os critérios de desempenho ...

- Estão diretamente associados às realizações?
- São críticos e suficientes para avaliar os resultados de aprendizagem?
- São formulados numa linguagem simples, explícita e sem ambiguidades?
- São passíveis de ser observáveis, mensuráveis e fornecem informação qualitativa que reflita o desempenho?



9.ª Etapa – atribuir um nível do QNQ à UC

As UC devem estar associadas a um nível do QNQ.

O QNQ estrutura-se em níveis de qualificação, cada um definido por um conjunto de indicadores que especificam os resultados de aprendizagem correspondentes às qualificações nesse nível, em termos de Conhecimentos, Aptidões e Atitudes.

Os níveis de qualificação:

- Constituem indicadores da complexidade e/ou profundidade de conhecimentos e aptidões, da autonomia e responsabilidade de um aprendente. Neste sentido, cada um dos níveis é descrito utilizando uma escala de indicadores genéricos que caracterizam o resultado esperado para cada nível em particular, em termos de Conhecimentos, Aptidões e Atitudes;
- Referem-se aos resultados de aprendizagem e não ao processo de aprendizagem ou ao método de avaliação;
- Providenciam um conjunto de constructos que servem de referência ao desenho das unidades no que respeita à atribuição de um nível;
- São descritos num conjunto de indicadores gerais que caracterizam cada nível.

Fonte: ANQ, 2011

A dedução do nível de qualificação do QNQ deve partir:

- do conjunto dos conhecimentos, aptidões e atitudes;
- da análise dos critérios de desempenho.



A linguagem utilizada nas etapas anteriores relativas à descrição dos conhecimentos, das aptidões e das atitudes e aos critérios de desempenho é muito importante na medida em que deve indiciar o nível de uma dada UC.

É ainda importante referir que os critérios de desempenho devem ser suficientemente detalhados para permitir avaliar a atribuição de um nível a uma UC. Numa fase posterior, estes elementos devem ser comparados com os descritores de nível do QNQ para que possa ser atribuído um nível de qualificação à UC.

Apesar de não ser fácil encontrar uma plena correspondência com os descritores de um determinado nível deve existir um nível predominante.

Os **descritores de nível** estão referenciados na portaria n.º 782/2009, de 23 de julho e descrevem cada um dos níveis de qualificação. Estes descrevem as características da aprendizagem e do contexto em que a mesma ocorre.

Os descritores permitem:

- Obter uma compreensão geral e partilhada de cada um dos 8 níveis do QNQ;
- Servir de referência para o desenho das qualificações;
- Auxiliar na alocação de unidades a um dado nível, caso estas unidades tenham sido desenvolvidas independentemente ou já tenham sido desenhadas anteriormente;
- E, guiar o desenho de unidades e alocá-las a um dado nível do QNQ.

As formulações dos descritores são intencionalmente genéricas, permitindo a sua aplicação a diferentes vias de acesso à qualificação (formal, não-formal e informal) e apresentam elementos relacionados com o contexto escolar/académico, mas também com o contexto de trabalho.

É importante evidenciar que os descritores descrevem o nível do QNQ e não as características de uma Unidade de Competência individualmente. Por este motivo, não é expectável que cada Unidade detenha todas as características de um dado nível.

Fonte: ANQ, 2011



Na decisão sobre a atribuição de nível é necessário:

- comparar cada UC com o descritor de nível esperado, procedendo, simultaneamente, a uma comparação com o descritor do nível que está imediatamente acima e que está imediatamente abaixo;
- determinar o nível predominante de uma dada UC a partir da comparação das realizações (respetivos conhecimentos, aptidões e atitudes) e dos critérios de desempenho da UC com os descritores;
- dar relevância ao(s) domínio(s) que tiver(em) maior pendor no âmbito de uma realização, assumindo este(s) maior relevo aquando da decisão sobre o nível a atribuir;
- atribuir o nível de qualificação que for predominante na UC;
- encontrar evidências adicionais de nível ou proceder-se ao redesenho da UC para que esta reflita um único nível, caso exista dificuldade na sua atribuição.

Para tomar uma decisão acerca da atribuição de nível à UC devem colocar-se as seguintes questões:

- Qual parece ser o nível de qualificação predominante quando se compara a UC com o descritor de nível esperado?
- Qual é o nível que se infere da análise de cada uma das realizações? Será necessário rever cada uma das realizações e respetivos conhecimentos, aptidões e atitudes para que melhor reflitam o respetivo nível?
- Qual é o nível que se infere da análise de cada um dos critérios de desempenho? Será necessário rever cada um dos critérios de avaliação para que melhor reflitam o respetivo nível?
- Existe alguma discrepância entre o nível de qualificação predominante da Unidade e o nível inferido da análise das realizações e dos critérios de desempenho? Se sim, existe necessidade de proceder a uma revisão?

No e-book “Guia Interpretativo do Quadro Nacional de Qualificações” (ANQEP, 2014) propõe-se um percurso para atribuição de nível, apresentando instrumentos de apoio (*check-list* e fluxograma).



10.ª etapa – confirmar a designação da UC

A designação da UC apenas pode ser estabilizada na fase final da sua construção. Para estabilizar esta designação deve ter-se em consideração todo o processo de construção da UC, com especial enfoque no seu conteúdo.

Para confirmar a designação da UC devem colocar-se as seguintes questões:

- A designação da UC é clara, concisa e formulada de forma precisa?
- Esta designação reflete o conteúdo da própria unidade?
- Os verbos de ação utilizados na designação da UC são de largo espectro?
- A designação da UC é apelativa e de fácil perceção pelo setor ou área profissional?

11.ª Etapa – atribuir pontos ECVET^{8 9}

Os pontos ECVET são a expressão numérica do “peso” global dos resultados de aprendizagem numa qualificação e do “peso” relativo de cada UC nessa qualificação. Por este motivo, a atribuição de pontos ECVET apenas se realiza quando já estão definidas todas as UC que constituem uma qualificação.

Os pontos ECVET fornecem uma informação complementar de natureza quantitativa sobre as qualificações e as UC. Estes pontos não têm nenhum valor desassociado dos resultados de aprendizagem alcançados, aos quais se referem, e refletem a conclusão e a acumulação das UC correspondentes.

De forma a existir uma abordagem comum ao utilizar os pontos ECVET e de forma a facilitar a sua implementação, convencionou-se (Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 18 de junho de 2009, sobre a criação do Sistema Europeu de Créditos do Ensino e Formação Profissionais) que devem ser atribuídos 60 pontos aos resultados de aprendizagem normalmente alcançados após um ano de educação e formação profissional formal e a tempo inteiro.

A definição de pontos ECVET parte de um conjunto de critérios comumente usados (COM, 2012):

- A importância relativa dos resultados de aprendizagem que compõem a UC em termos de acesso ao mercado de trabalho, progressão para outros níveis de qualificação, entre outros elementos;
- A complexidade, o âmbito e o volume dos resultados de aprendizagem na UC;
- O esforço exigido ao aprendente para adquirir os conhecimentos, as aptidões e as atitudes.

A definição destes pontos pode resultar da aplicação dos vários critérios ou de apenas um deles.



2.3. Tipos de Unidades de Competência e configurações dos referenciais de competências

De forma a configurar e desenhar o referencial de competências, é determinante diferenciar as UC em unidades nucleares (obrigatórias) e em unidades não nucleares (opcionais).

As UC nucleares (obrigatórias) são unidades core que obrigatoriamente devem ser detidas para obter uma determinada qualificação. Estas unidades constituem o núcleo duro de uma qualificação.

As UC não nucleares (opcionais) são unidades que não são consideradas o core da qualificação, mas são necessárias para a configurar. Ou seja, podem ser selecionadas, de entre um conjunto de UC, para completar a qualificação. Estas UC podem constituir uma bolsa ou ser opcionais livres, no sentido em que é dada liberdade ao indivíduo/operador de formação na escolha das mesmas para perfazer a qualificação, dentro de um dado limite. A existência destas UC proporciona uma maior flexibilidade no planeamento dos percursos de aprendizagem dos indivíduos.

As UC nucleares são o core da qualificação, devem representar entre 80% a 90% da totalidade das competências que a compõem. As competências correspondentes aos restantes 10% a 20% são opcionais e podem ser identificadas de entre um conjunto de competências que respondem a necessidades específicas das qualificações que as

integram, num determinado contexto (profissional, local, regional...).

As UC, independentemente de serem nucleares ou não nucleares, podem também ser:

- **específicas** de uma qualificação;
- **comuns** a várias qualificações (numa ou em várias áreas de educação e formação e a qualificações posicionadas em diferentes níveis do QNQ).

As UC comuns são transferíveis entre diferentes contextos. Neste sentido, uma UC pode, numa qualificação, ser nuclear e, noutra, ter um carácter opcional.

O tipo de UC é um fator determinante na configuração e no desenho do referencial de competências, existindo diferentes modelos de referencial:

- Modelos fechados – constituídos apenas por UC nucleares (obrigatórias) para a obtenção da qualificação;
- Modelos flexíveis – para além das UC nucleares (obrigatórias), estes modelos podem ainda contemplar três possibilidades de estrutura, designadamente:
 - Bolsa de UC opcionais em que o indivíduo/operador de formação deverá selecionar um número pré-determinado para perfazer a qualificação;



- “UC opcionais livres” que se caracterizam pela “liberdade” de selecionar UC que não integram a qualificação, dentro de um limite igualmente pré-determinado, à semelhança das UC da bolsa;
- Conjugação de ambas as possibilidades anteriores.

As figuras 15, 16, 17 e 18 representam modelos de estruturação da componente tecnológica de um referencial de competências.

Figura 15. Modelo fechado: UC obrigatórias (nucleares)

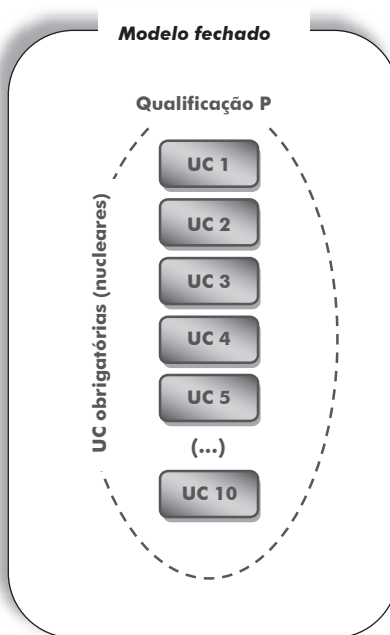


Figura 16. Modelo flexível: UC obrigatórias (nucleares) + UC opcionais da bolsa (não nucleares)

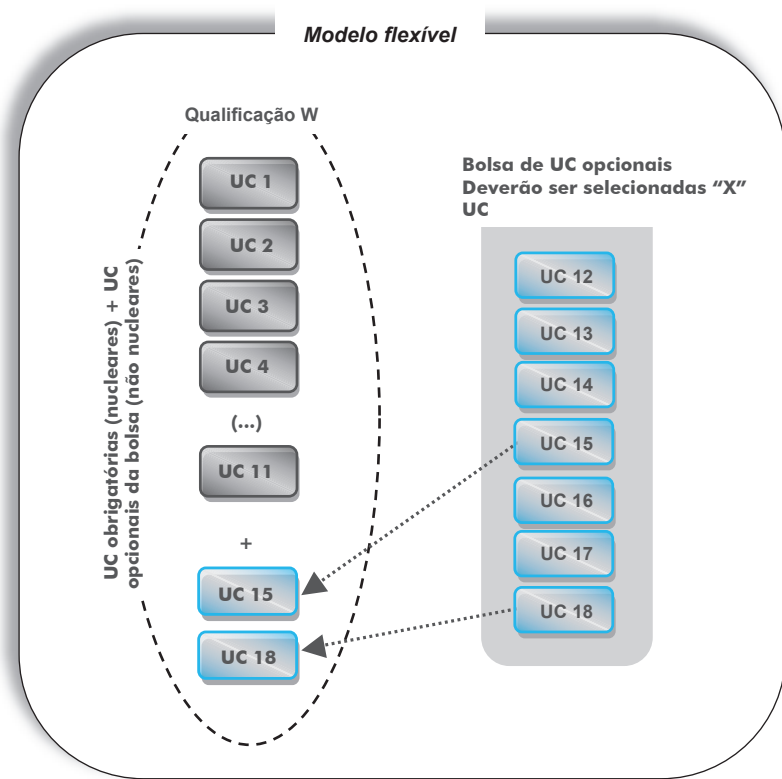


Figura 17. Modelo flexível: UC obrigatórias (nucleares) + UC opcionais “livres” (não nucleares)

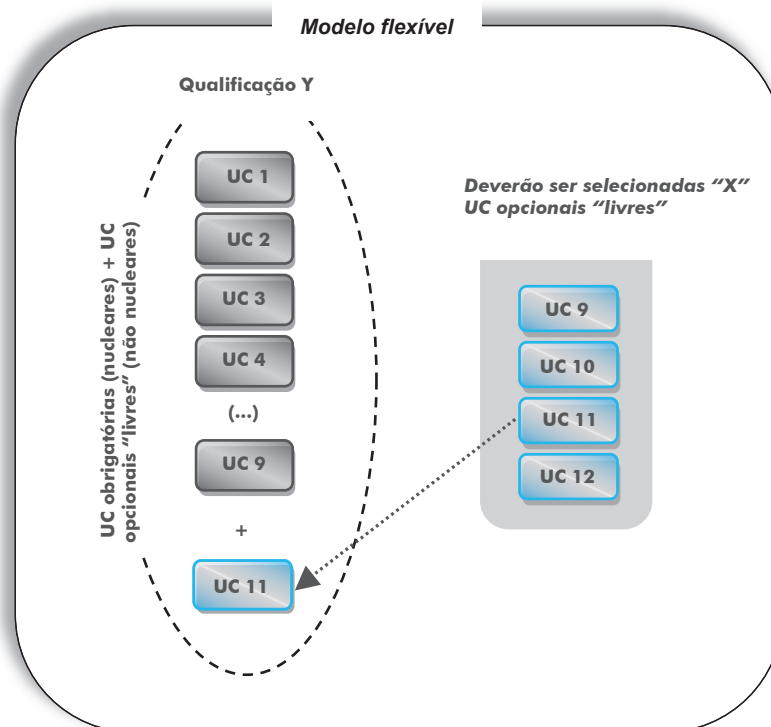
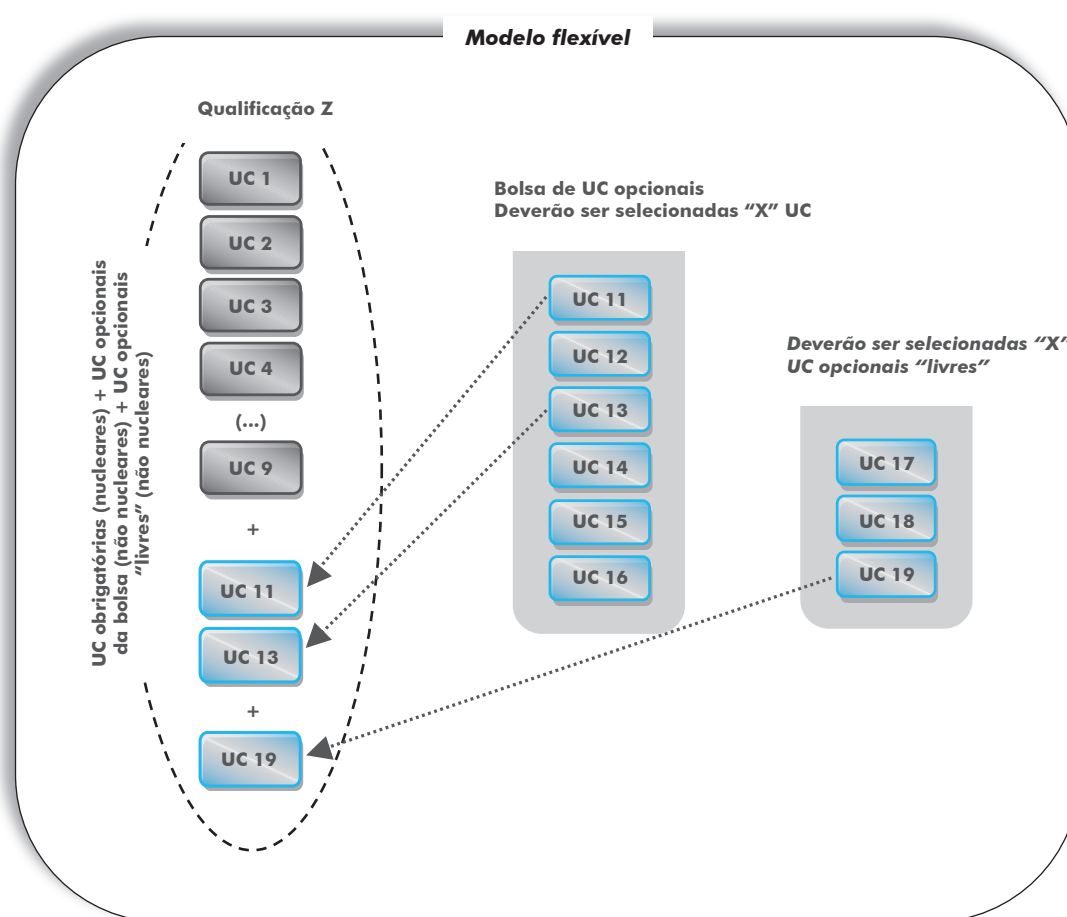


Figura 18. Modelo flexível: UC obrigatórias (nucleares) + UC opcionais da bolsa (não nucleares)
+ UC opcionais “livres” (não nucleares)



Tipos de certificações

Para além da certificação total, relativa à obtenção de uma qualificação, podem ainda considerar-se certificações parciais associadas a uma ou mais qualificações.

Entende-se por certificação parcial a possibilidade de certificar autonomamente uma ou várias UC que integram um percurso, com vista a dar resposta a necessidades específicas com valor para o mercado de trabalho. As certificações parciais assumem uma importância estratégica para os diferentes setores de atividade e agentes do mercado de trabalho, permitindo satisfazer necessidades de competências exigidas para o desempenho de uma ou várias atividades profissionais.

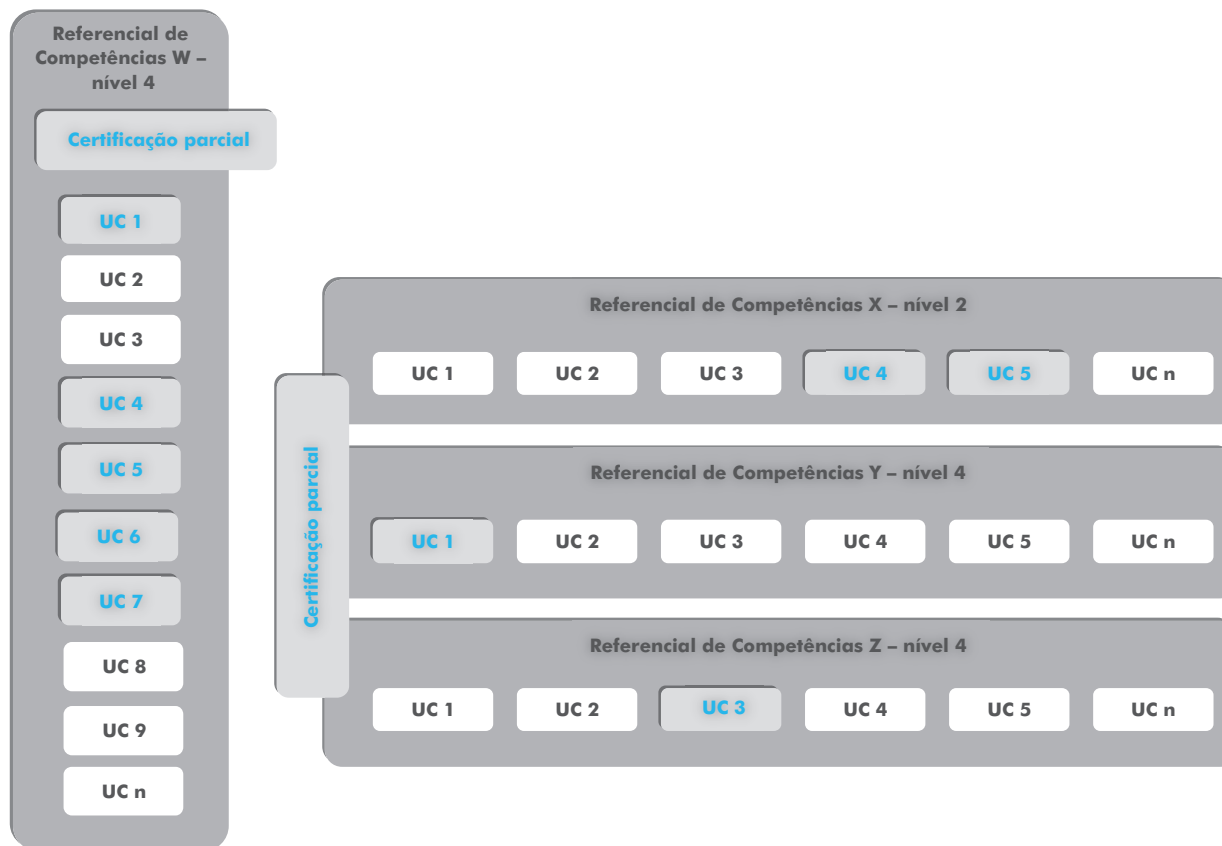
Estas certificações não permitem, por si só, a obtenção de uma qualificação nem conferem um nível do QNQ, constituindo percursos intermédios.

A(s) UC que configura(m) a certificação parcial faz(em) parte integrante de percursos, por exemplo de nível 2 e/ou nível 4 do QNQ. Estes percursos podem resultar de dois tipos de estruturação distintos (figura 19):

- Estruturação que integra UC de um único referencial de competências e;
- Estruturação que integra UC de dois ou mais referenciais de competências.



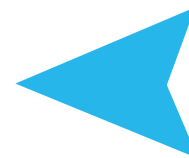
Figura 19. Exemplo de certificações parciais



Refira-se, ainda, que os **percursos intermédios** podem mobilizar UC nucleares e UC não nucleares (opcionais da bolsa), sendo que, no seu conjunto, **todas são obrigatórias para obter a certificação em causa**. Ou seja, independentemente de uma certificação parcial ser formada por UC nucleares (obrigatórias) e por UC não nucleares (opcionais), todas deverão ser objeto de avaliação e de validação.







3. O REFERENCIAL DE FORMAÇÃO E A CORRESPONDÊNCIA ENTRE UNIDADES DE COMPETÊNCIA E UNIDADES DE FORMAÇÃO DE CURTA DURAÇÃO





3. O referencial de formação e a correspondência entre Unidades de Competência e Unidades de Formação de Curta Duração

O referencial de formação contempla o “conjunto da informação que orienta a organização e desenvolvimento da formação, em função do perfil profissional ou do referencial de competências associado, referenciado ao Catálogo Nacional de Qualificações” (decreto-lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro).

Assim, a um referencial de competências encontra-se sempre associado um referencial de formação, visando uma correspondência entre as UC e as UFCD que integram, respetivamente, a componente tecnológica (profissional) desses mesmos referenciais. As UC e as UFCD são unidades mínimas certificáveis, no âmbito de um percurso formativo ou de um processo de RVCC profissional, passíveis de avaliação e validação autónoma e de integração em um ou vários percursos, conforme se trate de uma UC/UFCD específica ou de uma UC/UFCD comum. As UC e as UFCD são a unidade de menor dimensão da qualificação que permitem, respetivamente, o reconhecimento e a certificação de âmbito nacional.

Esta correspondência entre UC e UFCD facilita o encaminhamento para percursos de formação (ex.: cursos EFA ou formações modulares),

para adquirirem as competências em falta e, desta forma, completarem o seu percurso de qualificação.

Só assim é possível estabelecer uma ligação estreita entre o mercado de trabalho e a formação, entre as competências detidas por um indivíduo e a resposta às suas necessidades de formação bem como entre os resultados de aprendizagem esperados e alcançados. Desta forma, contribui-se para uma maior legibilidade, transparência e reconhecimento das qualificações a nível regional, nacional e internacional.

A conceção da componente tecnológica (profissional) de um referencial de formação parte da identificação da(s) UFCD que asseguram a correspondência com cada uma das UC do referencial de competências.

O referencial de formação deve conter a correspondência entre as UC e as UFCD, como mostra a figura 20.

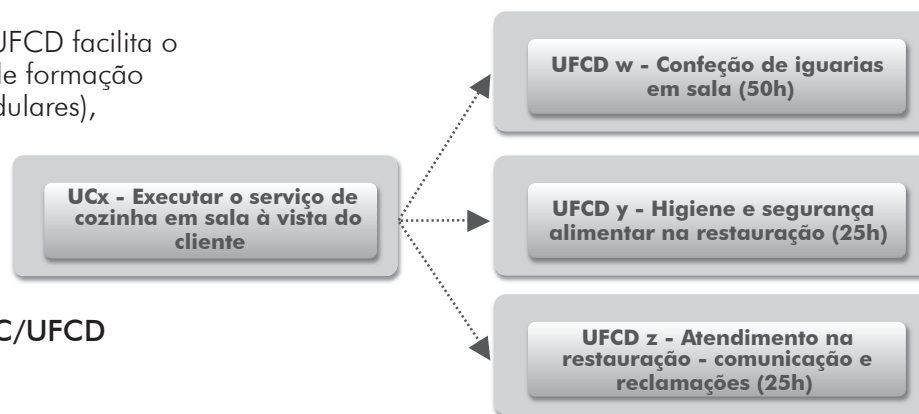
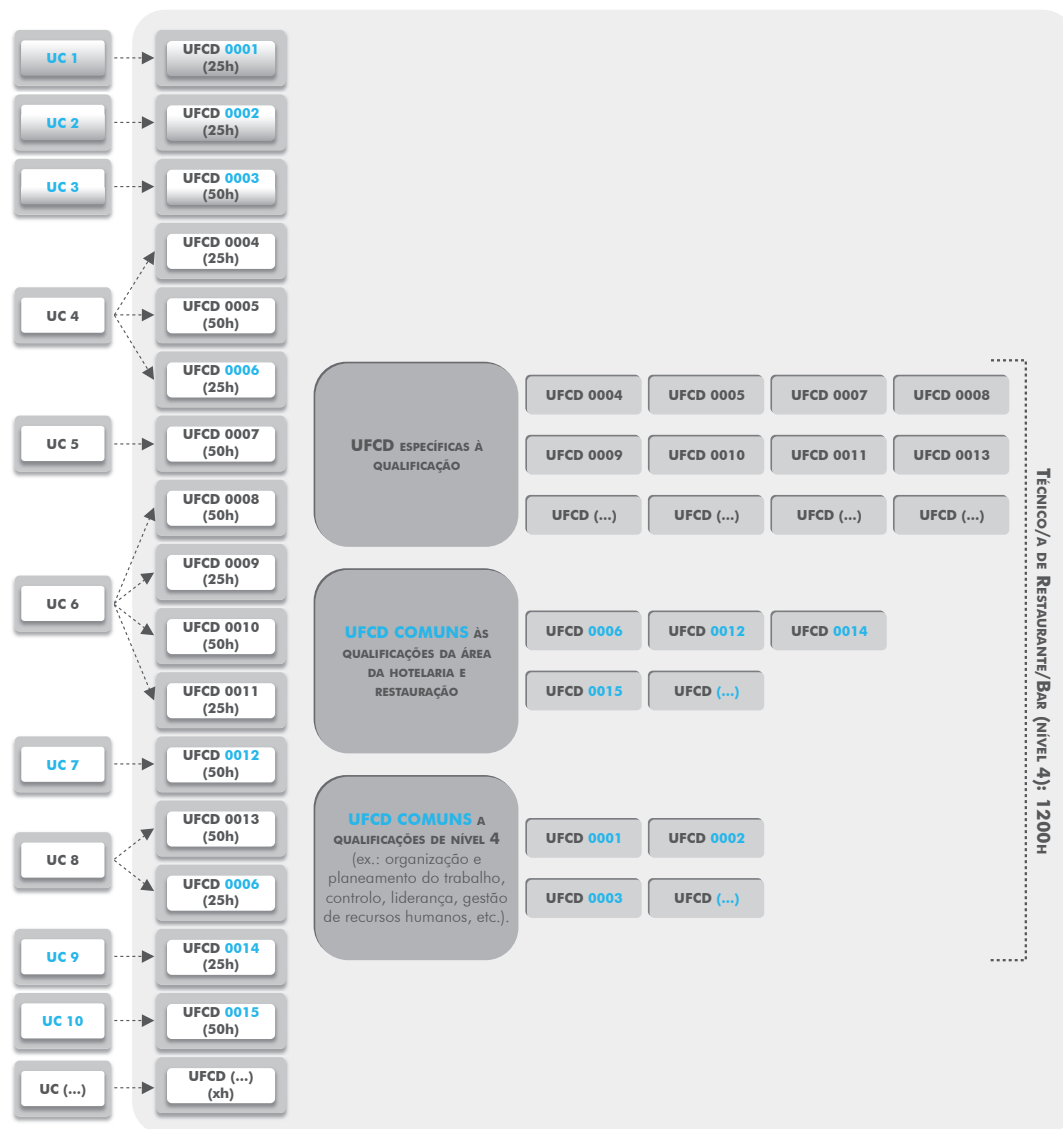


Figura 20.
Exemplo de correspondência UC/UFCD



Conforme ilustra a figura 21, uma UC pode corresponder a uma única UFCD ou a um conjunto de UFCD. Tal sucede porque não existe uma dimensão “ideal” estabelecida para uma UC. Assim, podem existir, num mesmo referencial de competências, UC de diferentes dimensões.

Figura 21. Correspondência entre UC/UFCD



Esta terceira parte do Guia Metodológico estrutura-se em três pontos:

- Definição de UFCD, seus elementos constituintes, princípios-base e requisitos técnicos a si associados;
- Etapas de conceção de uma UFCD;
- Tipos de UFCD e configurações dos referenciais de formação.

3.1. Definição de Unidade de Formação de Curta Duração, elementos constituintes, princípios-base e requisitos técnicos

Uma UFCD traduz um conjunto estruturado de objetivos de aprendizagem e de conteúdos, com sequência pedagógica. Integra ainda critérios de avaliação, recursos necessários e produtos (evidências de aprendizagem). Os objetivos de aprendizagem e os conteúdos referem-se aos resultados de aprendizagem que se espera alcançar.

Cada UFCD é composta por vários elementos:

- *Objetivos de aprendizagem* – Expressam o que os formandos devem saber e ser capazes de fazer depois de concluído um processo de aprendizagem;
- *Conteúdos* – Traduzem os conhecimentos, as aptidões e/ou as atitudes necessárias para alcançar os objetivos de aprendizagem;

- *Critérios de avaliação* – “São as características consideradas pelo avaliador como adequadas para formular juízos de valor sobre o objeto de avaliação em análise. Será a partir destes critérios que serão identificados os indicadores que possibilitarão avaliar se esses critérios foram cumpridos e em que grau” (Cardoso, 2003);

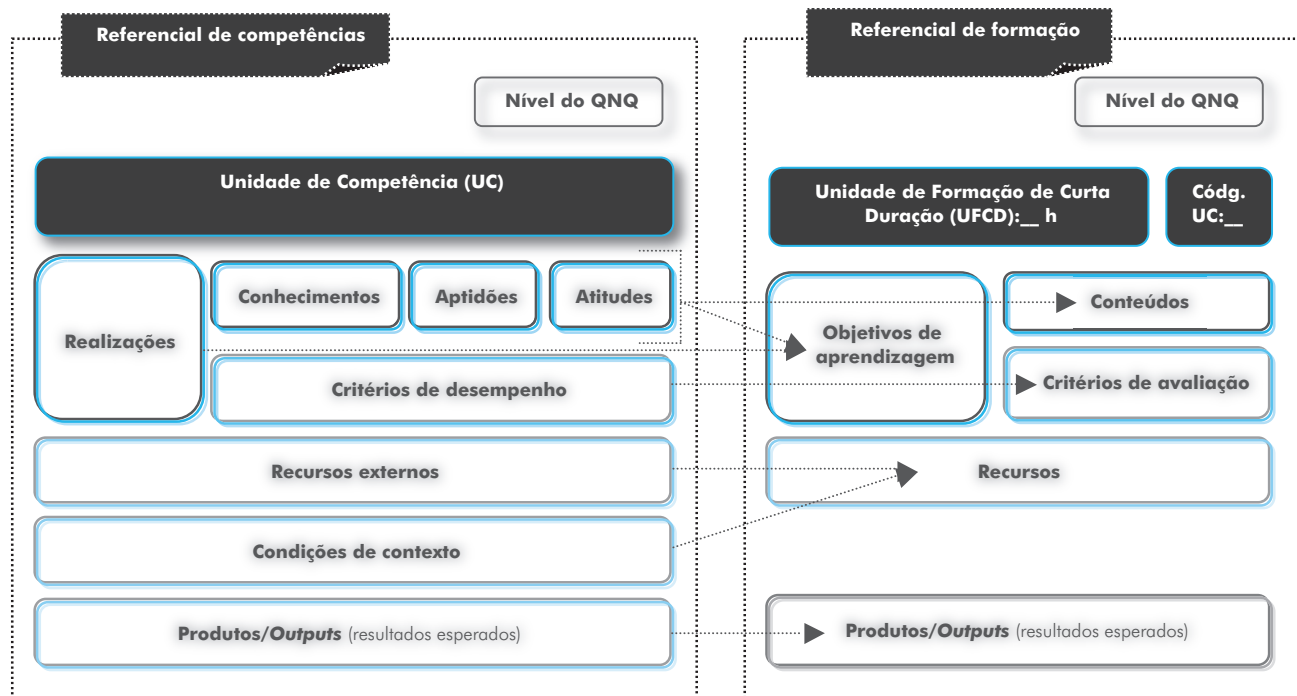
- *Recursos* – Constituem os recursos necessários a utilizar para atingir os objetivos de aprendizagem definidos;

- *Produtos/outputs* – Resultados concretos obtidos em termos de *outputs* produzidos decorrentes do desempenho. Permitem aferir se o desempenho foi alcançado tendo por base os critérios definidos. Trata-se dos produtos obtidos/das evidências demonstradas.

A figura 22 exemplifica os elementos constituintes de uma UFCD, considerando a correspondência com a respetiva UC.



Figura 22. Correspondência entre os elementos constituintes da UC e da UFCD



No desenho das UFCD devem ter-se em conta os seguintes princípios:

- *Autonomia.* As UFCD devem ser desenhadas com um elevado grau de autonomia, considerando a possibilidade de certificação autónoma e de capitalização para um ou mais do que um percurso de qualificação;
- *Pertinência e adequação.* O conjunto das UFCD propostas para a componente tecnológica de um determinado referencial de formação deve responder e corresponder ao referencial de competências associado;
- *Transversalidade e transferibilidade.* Deve existir a possibilidade de adotar UFCD já existentes, sempre que estas respondam às mesmas necessidades de competências e sejam passíveis de ser transferíveis entre diferentes percursos, dentro e/ou fora da área de educação e formação ou do setor de atividade em causa;
- *Exclusividade e diferenciação.* Os objetivos de aprendizagem devem ser distintos. Isto é, não deverão ser criadas, por exemplo, duas UFCD que respondam às mesmas necessidades de competência, mesmo que com designações diferentes;
- *Especificidade.* Sempre que necessário, as UFCD devem permitir ou facilitar o acesso a certificações específicas exigidas pela indústria ou setor de atividade, designadamente nos casos em que a qualificação se encontra associada a uma profis-

são ou a uma ou mais atividades regulamentadas. Neste caso, deve ser garantida a articulação entre a(s) UFCD e os requisitos exigidos pela autoridade competente que regula o acesso à profissão, no que concerne aos requisitos relativos à formação de acesso;

- *Complexidade e aprofundamento.* As UFCD compõem percursos formativos relativos a diferentes níveis de qualificação, pelo que os objetivos de aprendizagem e os conteúdos devem responder ao grau de complexidade e à exigência de competências associadas a um determinado nível de qualificação do QNQ;
- *Clareza e legibilidade.* Na definição da designação da UFCD deve adotar-se terminologias claras que permitam uma melhor leitura e apreensão por parte do cidadão, dos operadores de formação e do mercado de trabalho. As UFCD expressam o que deve ser demonstrado quando um formando é avaliado (resultados de aprendizagem), pelo que é imprescindível o recurso a uma linguagem clara que aproxime o sistema educativo e formativo do mercado de trabalho.

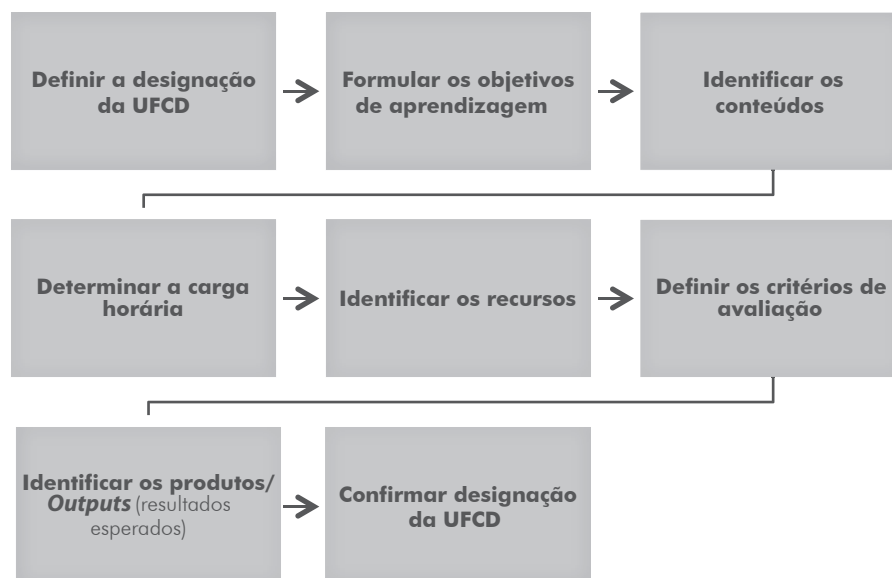
Alguns dos princípios acima descritos não deverão ser observados por si só, ou seja, o desenho de uma UFCD deverá contemplar a mobilização de vários princípios em simultâneo.



3.2. Etapas de conceção de uma Unidade de Formação de Curta Duração

O desenho de uma UFCD consubstancia-se num conjunto de etapas que se encontram interligadas, de acordo com o representado na figura 23.

Figura 23. Etapas de conceção de uma UFCD



1.ª Etapa – definir a designação da UFCD

Na designação da UFCD deve ter-se como suporte ou referência a UC de origem. Tratando-se de um módulo de aprendizagem a aplicar em contextos formativos, esta não deve assumir um verbo de ação. Assim, a designação de uma UFCD deve refletir o que se pretende ministrar e o respetivo contexto de aplicação, possibilitando uma leitura abrangente e clara.

Exemplo de UFCD¹⁰

Figura 24

UFCD w. Confeção de iguarias em sala

A adoção de designações claras, acessíveis, sintéticas e legíveis permita uma melhor comunicação e leitura por parte dos potenciais utilizadores, possibilitando também uma pesquisa das diferentes UFCD no CNQ, mais simplificada e ajustada.

Além disso, as designações assumidas não devem deixar margem de dúvida sobre o contexto de operacionalização das UC, sobretudo quando estas são delimitadas a áreas de intervenção muito específicas, como, por exemplo, hotelaria e restauração.

No caso de UFCD associadas a UC que visem atividades reconhecidas e/ou regulamentadas pela indústria ou setor de atividade, as designações devem corresponder às certificações exigidas, de modo a que possam ser valorizadas pelo mercado de trabalho.

Poder-se-á concluir que a designação representa a marca da UFCD e, assim sendo, deve ser apelativa, de fácil perceção e de entendimento comum.



2.ª Etapa – formular os objetivos de aprendizagem

A definição dos objetivos de aprendizagem deve partir das realizações e dos resultados de aprendizagem (conhecimentos, aptidões e atitudes) da UC. Assim, existe uma forte relação entre as realizações e os resultados de aprendizagem da UC com os objetivos de aprendizagem da(s) UFCD correspondente(s), pelo que, estes últimos devem ser igualmente passíveis de avaliação.

Um objetivo de aprendizagem para além de ser avaliável (passível de se verificar se foi alcançado), terá de ser igualmente alcançável (os indivíduos deverão ser capazes de o atingir, em função dos recursos disponíveis), apropriado (adequado ao nível de conhecimentos e competências requeridos ao indivíduo), compreensível (tanto o indivíduo como o operador de formação devem perceber o que significa) e visível (deve ser explícito no conjunto da UFCD).

Um objetivo de aprendizagem que contemple, na sua formulação, todos estes atributos facilita a comunicação entre os diferentes intervenientes (indivíduos, operadores de formação, entre outros) e identifica os resultados que se espera alcançar.

Por conseguinte, os objetivos de aprendizagem devem ser redigidos de forma clara, adotando verbos no infinitivo. Para a definição dos objetivos de aprendizagem poderá ter-se em consideração os exemplos de verbos enunciados no quadro 8.

Quadro 3.
Exemplo de verbos a adotar na formulação de objetivos de aprendizagem

Tipos de aprendizagem	Verbos adequados
Atitudes, valores, emoções, sentimentos	Decidir, Analisar, Aceder, Criticar, Escolher, Selecionar, Avaliar, Adequar, Aconselhar, Mediar, Rejeitar, Obedecer, Aderir
Comportamento, atividade motora, manipulação	Fazer, Construir, Copiar, Desenvolver, Operar, Manipular, Falar, Provar, Processar, Preparar, Escrever, Contar, Desenhar, Reparar, Transportar, Observar, Usar, Montar, Ajustar, Introduzir
Conhecimento, pensamento	Comparar, Identificar, Nomear, Reconhecer, Relatar, Reproduzir, Definir, Diferenciar, Enumerar, Relatar, Listar, Citar, Associar, Classificar, Descrever, Explicar
Verbos não Adequados	Pensar, Compreender, Saber, Acreditar, Ser, Estar, Valorizar, Aprender, Crer, Possuir, Ter, Julgar, Conhecer, Idealizar

Fonte: IQF, 2004



Em regra, tendo em conta a dimensão e o facto de que a descrição dos objetivos de aprendizagem não deve ser feita de forma muito exaustiva e detalhada (traduzindo objetivos gerais), poderá assumir-se como referência o limite máximo de quatro objetivos de aprendizagem. Trata-se apenas de um limite máximo de referência, considerando que as UFCD apenas podem assumir uma carga horária de 25h ou 50h, por exemplo:

Exemplo de Objetivos de Aprendizagem

Figura 25

Objetivos de aprendizagem

- Preparar diferentes iguarias em sala, à vista do cliente.
- Confeccionar diferentes iguarias em sala, à vista do cliente.
- Empratar diferentes iguarias em sala, à vista do cliente.

É importante ainda referir que os objetivos de aprendizagem determinarão o cariz da(s) UFCD (teórico, teórico-prático ou prático) e, por isso, podem existir UFCD que decorram, de modo mais acentuado das realizações ou de cada um dos domínios dos resultados de aprendizagem (dos conhecimentos ou das aptidões ou das atitudes). Se os objetivos de aprendizagem de uma determinada UFCD forem formulados, essencialmente, a partir dos conhecimentos e aptidões cognitivas então esta deterá um cariz mais teórico.

3.ª Etapa – identificar os conteúdos

A definição de conteúdos visa o alcance dos objetivos de aprendizagem identificados no âmbito da(s) UFCD. Desta forma, a cada objetivo de aprendizagem deverá corresponder um ou vários conteúdos, podendo estes últimos desdobrar-se em subconteúdos.



Tendo em consideração a correspondência entre objetivos de aprendizagem e conteúdos, a formulação dos conteúdos deverá partir dos resultados de aprendizagem da UC (conhecimentos, aptidões e atitudes).

A formulação dos objetivos de aprendizagem deve ser claramente diferenciada dos conteúdos. Ou seja, objetivos do tipo “executar operações (...)” não deverão contemplar na descrição dos conteúdos a “execução”, mas sim as “técnicas” associadas à realização das operações.

Por conseguinte, os conteúdos devem ser descritos com clareza e precisão, de modo a responder a todos os objetivos de aprendizagem e, simultaneamente, garantir a flexibilidade suficiente para possibilitar uma gestão adequada dos mesmos em diferentes contextos formativos.

Exemplo de Conteúdos

Figura 26

Conteúdos

- Tipos de confeção em sala (Entradas, Peixes, Mariscos, Carnes, Sobremesas)
- Tecnologia das matérias-primas, equipamentos e utensílios
 - Tipos de ingredientes, características e aplicações
 - Tipos de condimentos, características e aplicações
 - Tipos de guarnições
 - Tipos de molhos
 - Tipos de equipamentos e utensílios - réchauds e guéridons, recipientes e outros
- Técnicas de preparação e confeção das diferentes iguarias na cozinha de sala (Entradas, Peixes, Mariscos, Carnes, Sobremesas)
 - Tempos e temperaturas
 - Flamejar
- Regras de empratamento e decoração
- Regras e normas de segurança e saúde no trabalho



Não obstante, devem considerar-se conteúdos suficientemente abrangentes, de modo a:

- não perderem pertinência no mercado de trabalho, podendo, sempre que possível, ser utilizados em diferentes setores de atividade;
- não referenciar normas ou diplomas legais em concreto, uma vez que facilmente poderão ficar desatualizados. Nestes casos, sugere-se, por exemplo, a adoção da expressão “legislação aplicável em vigor”;
- não serem descritos de forma muito detalhada, podendo ser desagregados em subconteúdos até um limite máximo, de referência, de três níveis subsequentes.

4.ª Etapa – determinar a carga horária

A dimensão de uma UC tem influência sobre a determinação da(s) carga(s) horária(s) da(s) UFCD correspondente(s). Assim, a uma UC poderá corresponder uma ou mais UFCD.

Por conseguinte, a carga horária irá determinar a dimensão e extensão da UFCD e, em alguns casos, a sua abrangência. Neste contexto, deverá ter-se em conta o tipo, a natureza e a complexidade dos objetivos de aprendizagem, bem como o tempo necessário para a aquisição dos conteúdos correspondentes, fator preponderante para a definição da carga horária.

As UFCD apenas poderão assumir uma carga horária de 25h ou 50h.

5.ª Etapa – identificar os recursos

No âmbito da UFCD devem ser identificados os recursos necessários, de modo a que seja possível atingir os objetivos de aprendizagem definidos. Trata-se, mais concretamente, de documentação de apoio, bibliografia, materiais/equipamentos (um elemento importante no caso de atividades regulamentadas), protocolos, legislação, fichas técnicas, entre outros.

Exemplo de Recursos

Figura 27

Recursos

Normas e procedimentos de higiene e segurança alimentar;
Receitas/Fichas técnicas;
Ementas;
Matérias-primas e ingredientes;
Cozinha equipada com equipamentos e utensílios específicos a...;
(...).



6.ª Etapa – definir os critérios de avaliação

Os critérios de avaliação da UFCD decorrem dos critérios de desempenho da UC. Estes especificam o que deve ser objeto de avaliação, bem como o nível de desempenho requerido. Só assim é possível avaliar não apenas o alcance dos objetivos de aprendizagem propostos, mas também a adequação e a qualidade do desempenho face ao resultado esperado.

Exemplo de Critérios de Avaliação

Figura 28

Critérios de avaliação

- Identificação de equipamentos e utensílios de acordo com os diferentes tipos de confeção;
- Descrição dos tempos e temperaturas pré-definidos para a confeção de um prato de peixe e marisco;
- (...).

7.ª Etapa – identificar os produtos/outputs

Esta etapa refere-se aos resultados que são esperados alcançar tendo como base os objetivos de aprendizagem definidos.

Os produtos/outputs identificados podem assumir diferentes naturezas: associados a um produto em concreto (por exemplo, a realização de um prato principal de cozinha, de uma sobremesa, entre outros) ou a uma evidência de desempenho (por exemplo, a aplicação de técnicas de manipulação e tratamento de alimentos).

Por exemplo, no âmbito da confeção de iguarias, o indivíduo evidencia o resultado alcançado através da apresentação de pratos de peixe ou carne, demonstrando assim a aquisição e o desenvolvimento das técnicas, dos procedimentos e dos conhecimentos associados à sua execução (evidências de aprendizagem).



Produtos/outputs

- Pratos de peixe e marisco;
- Identificação da composição dietética, valor alimentar e origens dos alimentos;
- (...).

8.ª Etapa – confirmar a designação da UFCD

Nesta etapa, trata-se de decidir acerca da adequação da designação proposta na 1.ª etapa (ainda que por vezes preliminar). Para além de todos os aspetos mencionados na 1.ª etapa, é importante que a UFCD seja descrita, de forma abrangente, abarcando todos os objetivos de aprendizagem e conteúdos correspondentes.

Nesta etapa poderá manter-se a designação proposta na 1.ª etapa ou ser necessário revê-la, de modo a que sirva os seus propósitos e se adeque ao contexto de aplicação.

3.3. Tipos de Unidades de Formação de Curta Duração e configurações dos referenciais de formação

O tipo de UC, a configuração e o desenho dos referenciais de competências irão determinar o tipo de UFCD e a configuração dos respetivos referenciais de formação. Assim, podem existir:

- **UFCD obrigatórias** que correspondem às UC obrigatórias (nucleares) do referencial de competências, as quais constituem o “núcleo duro” da qualificação;
- **UFCD opcionais da bolsa** que, apesar de não serem nucleares, constituem possibilidades para perfazer essa mesma qualificação (dentro de um limite previamente estabelecido);
- **UFCD opcionais livres** que, mesmo não fazendo



parte da qualificação, podem constituir uma mais-valia (é dada liberdade ao indivíduo na escolha das UFCD para perfazer a qualificação, dentro de um limite determinado).

Tanto as UFCD obrigatórias (nucleares), como as opcionais da bolsa (não nucleares), como as opcionais livres (não nucleares), podem, tal como sucede para as UC, ser **específicas** de uma qualificação ou **comuns** a duas ou mais qualificações.

Não obstante, as UFCD comuns poderão assumir posicionamentos diferentes na componente tecnológica dos referenciais de formação, tal como sucede com as UC comuns nos referenciais de competências. Assim, uma mesma UFCD pode ser obrigatória (nuclear) num dado referencial de formação e opcional, integrada na bolsa em outro referencial de formação, por exemplo. O seu posicionamento está associado ao facto de esta traduzir ou não uma competência central na qualificação em causa.

As UFCD comuns são transferíveis para outros contextos, tendo em conta que respondem às mesmas competências e aos mesmos objetivos de aprendizagem.

As figuras 30, 31, 32 e 33 ilustram modelos de estruturação da componente tecnológica de um referencial de formação, tendo sempre por base a configuração do respetivo referencial de competências associado.

Figura 30. Modelo fechado: UFCD obrigatórias (nucleares)

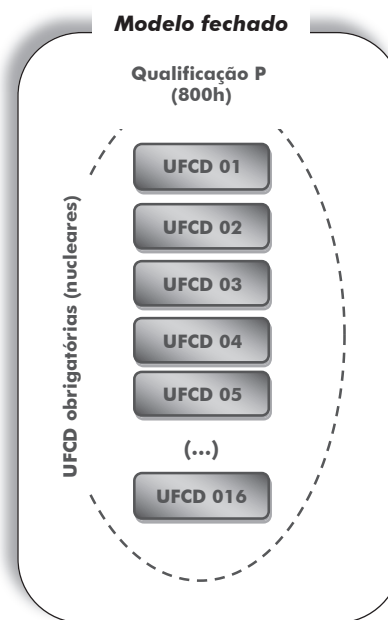


Figura 31. Modelo flexível: UFCD obrigatórias (nucleares) + UFCD opcionais da bolsa (não nucleares)

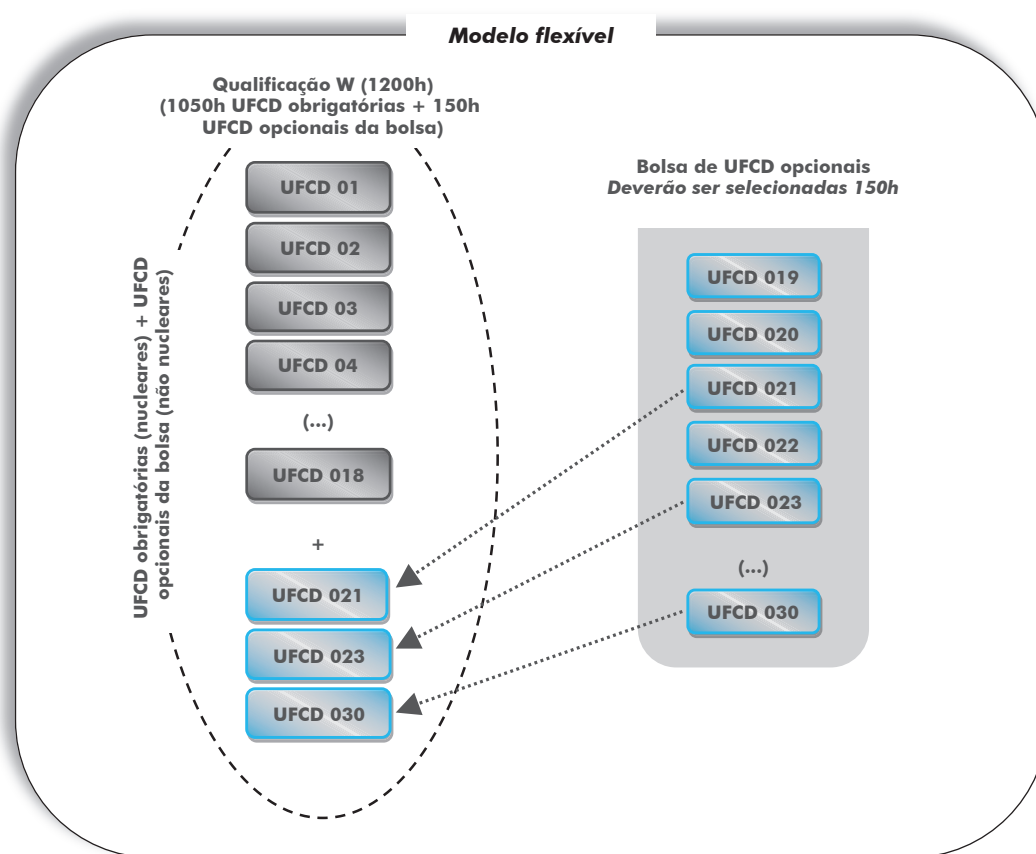


Figura 32. Modelo flexível: UFCD obrigatórias (nucleares) + UFCD opcionais “livres” (não nucleares)

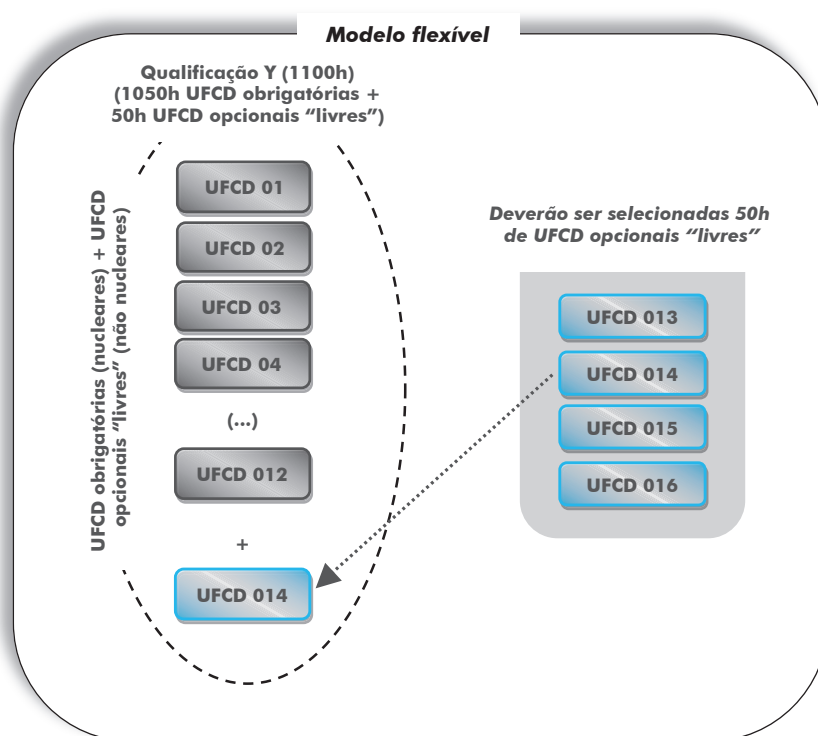
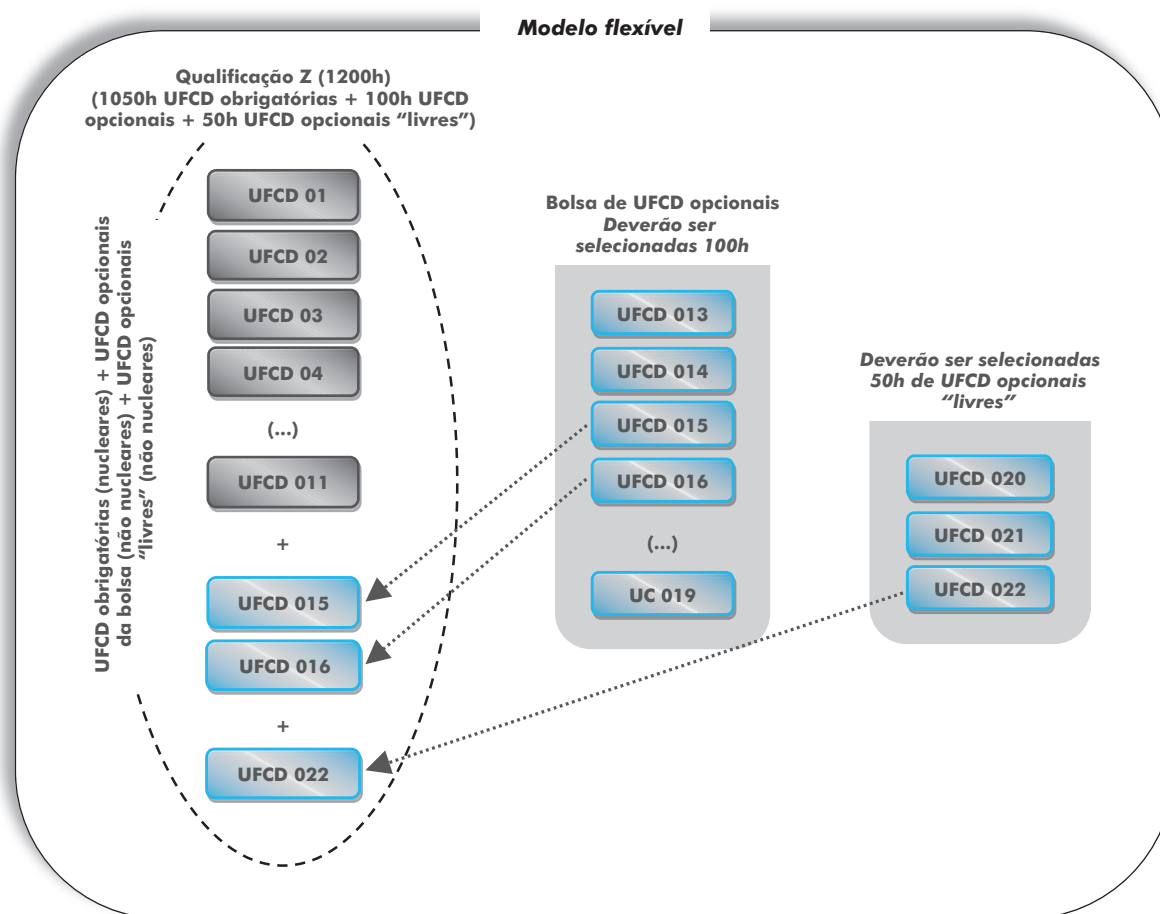


Figura 33. Modelo flexível: UFCD obrigatórias (nucleares) + UFCD opcionais da bolsa (não nucleares) + UFCD opcionais “livres” (não nucleares)



A adoção de modelos flexíveis pretende conduzir a um melhor ajustamento da formação a necessidades mais específicas em função de contextos diversos (territoriais, regionais e empresariais).

O conjunto das UFCD obrigatórias (nucleares) que constituem o núcleo “duro”, fixo, da qualificação deve representar 80% a 90% da carga horária total, sendo que os restantes 10% a 20% cabem às UFCD opcionais da bolsa (não nucleares).

Por exemplo, no âmbito da obtenção da qualificação de nível 4 do QNQ, para além das 1050 horas (88%) associadas ao conjunto das UFCD obrigatórias (nucleares), terão ainda de ser desenvolvidas mais 150 horas (12%), referentes às UFCD opcionais (não nucleares) a selecionar da bolsa, de modo a perfazer a carga horária total das 1200 horas (100%).

Não existe uma carga horária máxima para a conceção de UFCD opcionais a constituir a bolsa. A determinação dessa carga horária encontra-se associada às UFCD opcionais (a selecionar da bolsa) necessárias para perfazer o total da carga horária visada para a componente tecnológica do referencial de formação em causa.

A percentagem de carga horária associada às UFCD opcionais a selecionar da bolsa deve refletir-se igualmente na seleção das UFCD opcionais livres.

Na estruturação da componente tecnológica dos referenciais de formação é ainda importante assegurar os limites de cargas horárias associados às qualificações de nível 2 (entre 800h a 1000h), de nível 4 (entre 1000h a 1200h) e de nível 5 (decreto-lei n.º 88/2006, de 23 de maio – Cursos de Especialização Tecnológica) do Quadro Nacional de Qualificações.





Glossário

Aptidão – “A capacidade de aplicar o conhecimento e utilizar os recursos adquiridos para concluir tarefas e solucionar problemas. Pode ser cognitiva (utilização de pensamento lógico, intuitivo e criativo) e prática (implícando destreza manual e o recurso a métodos, materiais, ferramentas e instrumentos)” (portaria n.º 782/2009, de 23 de julho).

Atitude – “A capacidade para desenvolver tarefas e resolver problemas de maior ou menor grau de complexidade e com diferentes graus de autonomia e responsabilidade” (portaria n.º 782/2009, de 23 de julho).

Catálogo Nacional de Qualificações – “Instrumento dinâmico, de gestão estratégica das qualificações de nível não superior, essenciais para a competitividade e modernização das empresas e do tecido produtivo e para o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo. O Catálogo Nacional de Qualificações integra as qualificações baseadas em competências, identificando para cada uma os respetivos referenciais de competências, de formação e o nível de qualificação de acordo com o Quadro Nacional de Qualificações” (decreto-lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro).

Competência – “A capacidade reconhecida para mobilizar os conhecimentos, as aptidões e as atitudes em contextos de trabalho, de desenvolvimento profissional, de educação e de desenvolvimento pessoal” (decreto-lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro).

Condições de contexto – Concretizam as diferentes ações/realizações num espaço e tempo determinados e numa situação concreta, ou seja, em contexto.

Conhecimento – “O acervo de factos, princípios, teorias e práticas relacionados com um domínio de estudos ou de atividade profissional” (portaria n.º 782/2009, de 23 de julho).

Conteúdos – Traduzem os conhecimentos, as aptidões e/ou as atitudes necessárias para alcançar os objetivos de aprendizagem.

Crítérios de avaliação – “São as características consideradas pelo avaliador como adequadas para formular



juízos de valor sobre o objeto de avaliação em análise. Será a partir destes critérios que serão identificados os indicadores que possibilitarão avaliar se esses critérios foram cumpridos e em que grau” (Cardoso, 2003).

Crítérios de desempenho – Requisitos de qualidade da UC associados ao desempenho. Ou seja, padrões de qualidade para considerar que o indivíduo age com competência (nível de qualidade requerido das realizações).

ECVET – É um quadro técnico comum que visa a transferência, o reconhecimento e a acumulação de resultados de aprendizagem, num contexto de mobilidade, para efeitos de obtenção de uma qualificação.

EQAVET – É um instrumento a adotar de forma voluntária pelos estados-membros que lhes permite documentar, desenvolver, monitorizar, avaliar e melhorar a eficiência da oferta de educação e formação profissional e a qualidade das práticas de gestão.

Modalidade de formação – “Organização da formação definida em função de características específicas, nomeadamente objectivos, destinatários, estrutura curricular, metodologia e duração” (decreto-lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro).

Módulo de formação de dupla certificação – “Unidade de aprendizagem, passível de certificação autónoma e de integração em um ou mais percursos formativos referidos no Catálogo Nacional de Qualificações, permitindo a aquisição de competências certificadas” (decreto-lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro).

Objetivos de aprendizagem – Expressam o que os formandos devem saber e ser capazes de fazer depois de concluído um processo de aprendizagem;

Pontos ECVET – São a expressão numérica do peso global dos resultados de aprendizagem num processo de qualificação e do peso relativo de cada UC nesse processo.

Produtos/outputs – Resultados concretos obtidos em termos de *outputs* produzidos decorrentes do desempenho.



Glossário (cont.)

Permitem aferir se o desempenho foi alcançado tendo por base os critérios definidos. Trata-se dos produtos obtidos/as das evidências demonstradas.

Quadro Europeu de Qualificações (QEQ) – Constitui um quadro europeu de referência comum que permite fazer corresponder os sistemas de qualificações de vários países, funcionando como um dispositivo de tradução/comparação dos níveis de qualificação desses países, de forma a tornar as qualificações mais claras e compreensíveis entre diferentes sistemas a nível nacional e internacional (promovendo a transparência).

Quadro Nacional de Qualificações (QNQ) – “Um instrumento concebido para a classificação de qualificações segundo um conjunto de critérios para a obtenção de níveis específicos de aprendizagem, que visa integrar e coordenar os subsistemas nacionais de qualificações e melhorar a transparência, o acesso, a progressão e a qualidade das qualificações em relação ao mercado de trabalho e a sociedade civil (Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho para a implementação do QEQ, abril 2008).

Qualificação – “O resultado formal de um processo de avaliação e validação comprovado por um órgão competente, reconhecendo que um indivíduo adquiriu competências, em conformidade com os referenciais estabelecidos” (decreto-lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro).

Realizações – Refere-se às ações através das quais o indivíduo evidencia o domínio da UC. Ou seja, é a decomposição da UC em ações profissionais diretamente observáveis que permitam demonstrar que o indivíduo age com competência.

Recursos – Constituem os recursos necessários a utilizar para atingir os objetivos de aprendizagem definidos.

Recursos externos – Conjunto de recursos disponíveis que auxiliam no desenvolvimento das realizações previstas.

Referencial de competências – “Conjunto de competências exigidas para a obtenção de uma qualificação” (decreto-lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro).



Referencial de formação – “Conjunto da informação que orienta a organização e desenvolvimento da formação, em função do perfil profissional ou do referencial de competências associado, referenciado ao Catálogo Nacional de Qualificações” (decreto-lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro).

Resultados da aprendizagem – “O enunciado do que um aprendente conhece, compreende e é capaz de fazer aquando da conclusão de um processo de aprendizagem, descrito em termos de conhecimentos, aptidões e competência (Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho para a implementação do QEQ, abril 2008).

Sistema Nacional de Qualificações – “Todos os aspectos da atividade de um estado-membro relacionada com o reconhecimento da aprendizagem e outros mecanismos que conjuguem a educação e a formação com o mercado de trabalho e a sociedade civil. Inclui a elaboração e aplicação de disposições e processos institucionais relativos à garantia da qualidade, à avaliação e à atribuição de qualificações. Um sistema nacional de qualificações pode ser composto por diversos subsistemas e incluir um quadro nacional de qualificações (Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho para a implementação do QEQ, abril 2008).

Unidade de competência – Consiste numa combinatória coerente de resultados de aprendizagem, passível de avaliação e validação autónoma.

Unidade de formação de curta duração – Traduz um conjunto estruturado de objetivos de aprendizagem e conteúdos com sequência pedagógica, contemplando ainda critérios de avaliação, recursos necessários e produtos (evidências de aprendizagem).



Referências bibliográficas

Andersson, L., & Krathwohl, D. et al. (2001), *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing*, Nova Iorque, Longman.

ANQ (2009), *Guia Metodológico. Desenho de qualificações baseado em competências* (documento de trabalho).

ANQ (2011), *Relatório de referenciação do Quadro Nacional de Qualificações ao Quadro Europeu de Qualificações*, Lisboa, ANQ.

ANQEP (2013), *Pressupostos metodológicos. Conceção de referenciais de formação – componente tecnológica*, ANQEP.

ANQEP (2014), *Guia Interpretativo do Quadro Nacional de Qualificações* (e-book).

Bloom, B.S. (1956), *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*, Nova Iorque, David McKay Co Inc.

Boterf, G.L. (2007), *L'ingénierie et evaluation des competences*, 3.ª edição, Paris, Les editions d'organisation.

Cardoso, Zelinda (coord.) (2003), *Avaliação da formação. Glossário anotado*, Ed. INOFOR.

Catalana, Ana Maria et al. (2004), *Diseno curricular basado en normas de competencia laboral: conceptos y orientaciones metodológicas*, Banco Interamericano de Desarrollo.

CEDEFOP (2009), *The shift to learning outcomes. Policies and practices in Europe*, Cedefop Reference Series 72, Luxemburgo, Publications Office of the European Union.

CEDEFOP (2010), *Learning outcomes approaches in VET curricula. A comparative analysis of nine European countries*, Research Paper n.º 6, Luxemburgo, Publications Office of the European Union.



CEDEFOP (2012), *Necessary conditions for ECVET implementation*, Luxemburgo, Publications Office of the European Union.

CEDEFOP (2013), *Analysis and overview of NQF level descriptors in European countries*, Working Paper n.º 19, Luxemburgo, Publications Office of the European Union.

COM (2012), *O Sistema Europeu de Créditos do Ensino e da Formação Profissionais ECVET*. Conhecer melhor o sistema ECVET – Perguntas e Respostas, Lisboa, Ed. DGERT.

União Europeia (2011), *Using Learning Outcomes*, EQF series, note 4. Luxemburgo, Publications Office of the European Union.

INOFOR (1999), *Manual Metodológico Estudos Setoriais Prospetivos*, Lisboa, Ed. INOFOR.

IQF (2004), *Guia para a concepção de cursos e materiais pedagógicos*, Lisboa, Ed. IQF.

Kennedy, Declan (2007), *Redactar y utilizar resultados de aprendizaje. Un manual práctico*, University College Cork.

National Commission for Further and Higher Education (2013), *Manual for the Conversion of qualifications into the ECVET System*, NCFHE.

Qualifications and Curriculum Authority (2010), *Guidelines for writing credit-based units of assessment for the Qualifications and Credit Framework*, QCDA, UK.

REDIFP (2008), *Propuesta Metodológica para la elaboración de Normas de Competencia Laboral*, Edición 01.

University of Limerick (2007), *Writing LO – a guide for academics*, University of Limerick.



Referências bibliográficas (cont.)

Valente Ana Claudia (coord.) (2006), *Catálogo de Qualificações – Iniciativa Estratégica. Metodologia de desenho de Qualificações baseadas em Competências*, Linha de ação 2 (documento de trabalho).

Valente, Ana Claudia (2006), *Planeamento da Educação e Formação Profissional: novas abordagens e metodologias de antecipação*, Conferência Educação, Inovação e Desenvolvimento – Fundação Calouste Gulbenkian.

Legislação

Decreto-lei n.º 88/2006, de 23 de maio (regula os Cursos de Especialização Tecnológica).

Decreto-lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro (estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Qualificações e define as estruturas que asseguram o seu funcionamento).

Portaria n.º 782/2009, de 23 de julho (regula o Quadro Nacional de Qualificações e define os descritores para a caracterização dos níveis de qualificação nacionais).

Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 23 de abril de 2008, relativa à instituição do Quadro Europeu de Qualificações para a aprendizagem ao longo da vida.

Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 18 de junho de 2009, sobre a criação do Sistema Europeu de Créditos do Ensino e Formação Profissionais



Páginas da *internet* consultadas

<http://www.catalogo.anqep.gov.pt/>

<https://www.educacion.gob.es/iceextranet/bdqAction.do>

http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/edit/docref/elab_anafuncional_cvalora.pdf

http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/edit/docref/guia_anafuncional.pdf



Notas

- 1 - Análise “Política, Económica, Social e Tecnológica”.
- 2 - Do inglês “Strenghts, Weaknesses, Oportunities and Threats”.
- 3 - Instrumento dinâmico, de gestão estratégica das qualificações de nível não superior, essenciais para a competitividade e modernização das empresas e do tecido produtivo e para o desenvolvimento pessoal e social do indivíduo.
- 4 - Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro.
- 5 - A composição de cada CSQ, relativamente ao tipo de especialistas é fixa, integrando: membros designados pelos Ministérios que tutelam os setores de atividade abrangidos por cada CSQ, parceiros sociais, empresas, entidades formadoras, nomeadamente, escolas públicas, privadas ou cooperativas, escolas profissionais, centros de formação do IEFP, I.P., entidades formadoras certificadas, centros tecnológicos, autoridades competentes e peritos independentes.
- 6 - Disponível em: http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/edit/docref/elab_anafuncional_cvalora.pdf e http://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/edit/docref/guia_anafuncional.pdf
- 7 - Autores como Boterf (2007) consideram que os recursos externos também podem ser constituídos por redes de contactos, competências de colegas ou de outros profissionais e redes de cooperação científica.



8 - O ECVET é um quadro técnico comum que visa a transferência, o reconhecimento e a acumulação de resultados de aprendizagem, num contexto de mobilidade, para efeitos de obtenção de uma qualificação.

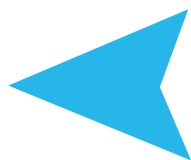
O ECVET é aplicável a todos os resultados de aprendizagem alcançados por um indivíduo nos diferentes percursos de ensino e de aprendizagem e que são depois transferidos, reconhecidos e acumulados com vista à obtenção de uma qualificação.

9 - A atribuição pode vir a realizar-se, no futuro, aquando da aplicação do ECVET ao contexto português.

10 - Apesar do exemplo de unidade de competência apresentado neste guia metodológico poder ter associado 3 UFCD, optou-se por contemplar nesta ilustração apenas uma UFCD.







Anexos - Modelos



Modelo de UC

Código da UC

UC_XXX

Designação da Unidade de Competência

Nível do QNQ

Executar o serviço de cozinha em sala, à vista do cliente

Realizações

Preparar diferentes iguarias em sala, à vista do cliente.

Conhecimentos

- Fundamentais de normas técnicas e de segurança do serviço mesa;
- Fundamentais de matérias-primas, equipamentos e utensílios;
- Fundamentais de procedimentos de manipulação dos alimentos;
- Fundamentais de normas de higiene e segurança alimentar.

Aptidões

- Organizar o espaço, equipamentos e utensílios em função das iguarias a confeccionar em sala, à vista do cliente;
- Identificar os vários tipos de alimentos, suas características nutricionais e dietéticas;
- Aplicar as normas de higiene e segurança alimentar.

Atitudes

- Demonstrar capacidade de organização;
- Trabalhar em equipa;
- Demonstrar cuidado e atenção na correspondência entre os pedidos e respetivo serviço;
- Demonstrar capacidade de autonomia (restrita) e de iniciativa;
- Demonstrar capacidade de adaptação a novos equipamentos, tecnologias e utensílios;
- Cumprir as normas de higiene e segurança alimentar.

Critérios de desempenho

- Selecionando os alimentos, os equipamentos e os utensílios de acordo com a ficha técnica/ementa e os procedimentos de preparação;
- Aplicando as técnicas de manipulação e tratamento de alimentos de acordo com a sua tipologia e as regras de higiene e segurança alimentar.



Confeccionar diferentes iguarias em sala, à vista do cliente.

- Aprofundados de técnicas de confecção de diferentes iguarias em sala, à vista do cliente;

- Fundamentais de tipos de iguarias confeccionadas em sala, à vista do cliente;

- Fundamentais das características dos alimentos, sua composição dietética, valor alimentar e origens;

- Fundamentais de procedimentos de manipulação dos alimentos;

- Fundamentais de normas de higiene e segurança alimentar.

- Aplicar técnicas de manipulação dos alimentos;

- Aplicar técnicas de confecção de diferentes iguarias em sala, à vista do cliente;

- Aplicar as normas de higiene e segurança alimentar.

- Demonstrar responsabilidade na utilização de mobiliário, equipamento e utensílios;

- Cumprir os princípios de nutrição e dietética;

- Demonstrar capacidade de autonomia (restrita);

- Cumprir as normas de higiene e segurança alimentar.

- Utilizando os equipamentos e utensílios de acordo com os diferentes tipos de confecção;

- Assegurando confeções nutricionais e dieteticamente equilibradas;

- Aplicando as técnicas de manipulação e tratamento de alimentos de acordo com a sua tipologia e as regras de higiene e segurança alimentar;

- Controlando os tempos e as temperaturas, de acordo com as técnicas de confecção utilizadas.

Realizações (cont.)	Conhecimentos (cont.)	Aptidões (cont.)	Atitudes (cont.)	Crítérios de desempenho (cont.)
<p>Empratar e decorar diferentes iguarias em sala, à vista do cliente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aprofundados de técnicas de empratamento e decoração de diferentes iguarias em sala, à vista do cliente; • Fundamentais de procedimentos de manipulação dos alimentos; • Fundamentais de normas de higiene e segurança alimentar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar técnicas de manipulação dos alimentos; • Aplicar, de forma criativa, as técnicas de empratamento e decoração; • Aplicar as normas de higiene e segurança alimentar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cumprir as regras de empratamento e decoração; • Demonstrar sentido estético na apresentação das diferentes iguarias; • Cumprir as normas de higiene e segurança alimentar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicando as técnicas de manipulação e tratamento de alimentos de acordo com a sua tipologia e as regras de higiene e segurança alimentar; • Aplicando as técnicas de empratamento e decoração de acordo com as normas estabelecidas.
<p>Apresentar e servir diferentes iguarias</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aprofundados de técnicas de serviço de mesa em cozinha de sala, à vista do cliente; • Aprofundados de atendimento; • Fundamentais de normas de higiene e segurança alimentar; • Fundamentais de cuidados de higiene e apresentação pessoal; • Fundamentais de tratamento de reclamações; 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar técnicas de serviço de mesa em cozinha de sala, à vista do cliente; • Identificar e propor soluções para o tratamento de reclamações; • Aplicar técnicas de comunicação; • Transmitir informações aos clientes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cumprir as normas técnicas e protocolos do serviço de cozinha em sala, à vista do cliente; • Demonstrar capacidade de escuta ativa na interação com o cliente; • Demonstrar capacidade de resolução de problemas decorrentes das solicitações e reclamações dos clientes; • Comunicar com diferentes interlocutores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Efetuando um serviço de atendimento a clientes de acordo com as regras protocolares do serviço; • Informando os clientes, quando solicitado, sobre os ingredientes e processo de confecção das diferentes iguarias; • Comunicando com o cliente de forma a estabelecer uma interação e compreensão necessárias para melhorar o serviço e o nível de satisfação;

- Especializados de Protocolo de atendimento;

- Básicos de hábitos e culturas alimentares.

- Cumprir as normas de higiene e segurança alimentar.

- Propondo soluções para a resolução de problemas decorrentes de solicitações e eventuais reclamações dos clientes.

Recursos externos

- Normas e procedimentos de higiene e segurança alimentar;
- Normas técnicas e de segurança do serviço de alimentos à mesa;
- Normas técnicas e protocolos de serviço;
- Receitas/Fichas técnicas;
- Ementas;
- Matérias-primas e ingredientes;
- Palamenta de restaurante/bar;
- Suportes para circulação de informação;
- (...).

Condições de contexto

- Cozinha equipada com equipamentos e utensílios específicos a...;
- Sala de restaurante/bar equipada com equipamentos e utensílios específicos a ...;
- Fichas técnicas de um restaurante de tipo 'x';
- Ementas de um restaurante de tipo 'x';
- (...).

Produtos/Outputs

- Pratos de peixe e marisco;
- Sobremesas (frutas e doces);
- Atendimento de clientes no serviço de cozinha em sala;
- (...).



Modelo de UFCD

Código da UFCD

UFCD w.

Código da UC

UC_XXX

Designação da UFCD

Confeção de iguarias em sala

Objetivos de aprendizagem

- Preparar diferentes iguarias em sala, à vista do cliente;
- Confeccionar diferentes iguarias em sala, à vista do cliente;
- Empratar diferentes iguarias em sala, à vista do cliente.

Conteúdos

- Tipos de confeção em sala (Entradas, Peixes, Mariscos, Carnes, Sobremesas);
- Tecnologia das matérias-primas, equipamentos e utensílios;

Tipos de ingredientes, características e aplicações

Tipos de condimentos, características e aplicações

Tipos de guarnições

Tipos de molhos

Tipos de equipamentos e utensílios - *réchauds* e *guéridons*, recipientes e outros

- Técnicas de preparação e confeção das diferentes iguarias na cozinha de sala (Entradas, Peixes, Mariscos, Carnes, Sobremesas);

Tempos e temperaturas

Flamejar

- Regras de empratamento e decoração;
- Regras e normas de segurança e saúde no trabalho.



Critérios de avaliação

- Identificação de equipamentos e utensílios de acordo com os diferentes tipos de confeção;
- Descrição dos tempos e temperaturas pré-definidos para a confeção de um prato de peixe e marisco;
- (...).

Recursos

- Normas e procedimentos de higiene e segurança alimentar;
- Receitas/Fichas técnicas;
- Ementas;
- Matérias-primas e ingredientes;
- Cozinha equipada com equipamentos e utensílios específicos a...;
- (...).

Produtos/Outputs

- Pratos de peixe e marisco;
- Identificação da composição dietética, valor alimentar e origens dos alimentos;
- (...).

