



Departamento de Economia

A Importância das Competências Genéricas no Recrutamento de
Diplomados do Ensino Superior
Estudo de casos em Hotelaria e Restauração

Maria de Lurdes S. Calisto

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Políticas de
Desenvolvimento de Recursos Humanos

Orientador:
Doutora Fátima Suleman,
ISCTE-IUL

Junho 2009

AGRADECIMENTOS

As nossas concretizações na vida nunca são ‘produções independentes’. Quero agradecer a todos os que, directa ou indirectamente, formal ou informalmente, contribuíram para este trabalho. Foram muitos e não poderei mencionar-vos a todos mas mesmo os que não mencionarei estarão para sempre na minha memória.

Em primeiro lugar, quero exprimir a minha admiração pela Doutora Fátima Suleman, cujo trabalho enquanto orientadora foi determinante para me guiar neste percurso muitas vezes espinhoso. Agradeço a sua orientação científica mas também a sua disponibilidade, generosidade, compreensão e exigência. Obrigada!

Aos colegas da ESHTe. Teresa e Mário, sem a vossa preciosa e incansável colaboração no trabalho empírico esta dissertação não teria sido possível. À Direcção da ESHTe pela sua abertura, em particular à Rita Anselmo pela confiança em mim depositada. Espero, sinceramente, que este trabalho vá ao encontro dos objectivos da Escola. Finalmente, a todos os colegas da ESHTe que muito me desafiaram, no bom sentido.

Agradeço, também, a todos os professores do ISCTE que, de uma forma ou outra, contribuíram com os seus ensinamentos e apoio para este trabalho, bem como a todos os colegas do Curso de Mestrado que me incentivaram incansavelmente para que chegasse a este momento. Obrigada, em especial, ao Luís e ao Tiago!

À minha amiga e colega Isabel que tem o poder de me fazer rir nos momentos de maior stress e que, muitas vezes, ‘apareceu o jogo’ quando eu já não tinha ‘mãos a medir’. Ao meu amigo José Manuel que desde o início me alertou para os espinhos mas sempre demonstrou a sua confiança em mim. À minha ‘mana’ Amélia, por tudo!

A todos os meus familiares, em especial aos meus pais que me ensinaram o valores do trabalho e do esforço, e à São, minha irmã e professora na vida, uma ‘alma antiga’ que me ilumina desde o berço.

Ao Fernando, meu companheiro de altos e baixos, obrigada pela tua compreensão e apoio incondicionais. Desculpa os meus ‘maus humores’ durante este processo...Andreia e Catarina, espero compensar-vos pelos momentos em que estive ‘agarrada ao computador’. Vocês são a minha melhor ‘produção’ e o meu maior orgulho!

RESUMO

Actualmente, mais do que nunca, exerce-se sobre o ensino superior a pressão da empregabilidade dos seus diplomados. Espera-se que estes, além de competências profissionais, possuam também outro tipo de competências, as genéricas, que garantam empregabilidade. Consequentemente, é importante que se estude o ajustamento entre as competências requeridas pelos empregadores e as adquiridas pelos diplomados. O objectivo principal desta investigação foi o de explorar a relevância das competências genéricas no mercado de trabalho específico do Sector da Hotelaria e Restauração. O desenho da investigação assentou num propósito exploratório e descritivo e a análise dos dados foi essencialmente de natureza qualitativa. Os resultados apontam no sentido de que as competências genéricas estão, pelo menos, em situação de igualdade com as competências específicas quanto à sua relevância para a empregabilidade imediata dos diplomados. A hipótese daqui decorrente é que os empregadores esperam que os diplomados estejam tão bem preparados em termos de competências genéricas quanto de específicas, com implicações para o sistema de educação. Em particular, dentro do grupo das competências genéricas, a preferência dos empregadores parece ir no sentido das competências sistémicas, aquelas que pressupõe a combinação da compreensão, sensibilidade e saberes que permitam que se perceba como as partes de um todo se relacionam e integram. Os resultados sugerem, também, a hipótese de que existirão circunstâncias, internas ou externas às empresas que as distinguem quanto ao valor que atribuem às competências mobilizáveis pelos diplomados.

Palavras-chave: Competência, Empregabilidade, Ensino Superior, Hotelaria e Restauração

ABSTRACT

These days, more than ever before, there is considerable pressure on higher education regarding graduate employability. It is expected that graduates should not only have job specific competencies but also possess other types of competencies, generic competencies, which guarantee employability. As a consequence it is important to study the adjustment between competencies required by employers and those acquired by graduates. The main goal of this research was to explore the relevance of generic competencies in the Hospitality labour market. The research was designed for both exploratory and descriptive purposes while the data analysis was mainly qualitative. The results indicate that generic competencies are equally as relevant, and in some cases even more relevant, as specific competencies with regards to the immediate graduate employability. The argument takes the line that employers expect graduates to be well prepared with regards to generic competencies as well as more specific ones, and this has a direct impact and implications for the education system. Specifically within generic competencies, employers' preferences seem to go towards systemic competencies: those that imply a combination of comprehension, sensibility and knowledge that allow the understanding of how the parts relate and are integrated with each other. The results also suggest the possibility that there are circumstances, either internal or external, that differentiate organizations as to their valuation of the competencies that graduates can mobilize.

Key-words: Competency, Employability, Higher Education, Hospitality

ÍNDICE GERAL

	Página
Agradecimentos	i
Resumo	ii
<i>Abstract</i>	iii
ÍNDICE GERAL	1
ÍNDICE DE FIGURAS	2
ÍNDICE DE QUADROS	3
LISTA DE ABREVIATURAS	3
INTRODUÇÃO	4
1. ENQUADRAMENTO	9
1.1. ECONOMIA DA EDUCAÇÃO	9
1.1.1. O valor da educação e produtividade	9
1.1.1.1. Teoria do Capital Humano	9
1.1.1.2. Teoria do Sinal e do Filtro.....	13
1.1.1.3. Teoria do Ajustamento pelo Emprego.....	15
1.1.2. Flexibilidade e empregabilidade	16
1.2. COMPETÊNCIA	19
1.2.1. Definição de competência e sua composição	19
1.2.2. Tipologia de competências	28
1.2.3. A medição das competências na transição escola-mercado de trabalho	32
1.2.4. As competências e os modelos de gestão	34
1.3. AS COMPETÊNCIAS GENÉRICAS E O ENSINO SUPERIOR	37
1.3.1. O ensino superior em Hotelaria e Restauração e as competências genéricas	38
1.3.2. As competências genéricas relevantes: Tuning Educational Structures in Europe	40
1.4. SÍNTESE DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E O MODELO CONCEPTUAL DA INVESTIGAÇÃO	43
2. MÉTODO	46
2.1. DESENHO DO ESTUDO E OPERACIONALIZAÇÃO DA QUESTÃO DE PARTIDA	46
2.2. CARACTERIZAÇÃO DOS CASOS DE ESTUDO	49
2.3. FONTES, MÉTODOS E INSTRUMENTOS DO TRABALHO DE CAMPO	51
2.3.1. Métodos de recolha de dados	51
2.3.2. O processo de recolha e análise dos dados	55
2.3.3. Limitações da investigação	56

	Página
3. DISCUSSÃO DE RESULTADOS, CONCLUSÕES E SUGESTÕES.....	58
3.1. RESULTADOS.....	58
3.1.1. Anúncios de oferta de emprego.....	58
3.1.2. Inquérito.....	61
3.1.2.1. Resultados por caso.....	61
3.1.2.2. Resultados por competência.....	73
3.2. CONCLUSÕES E SUGESTÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES.....	76
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	81
ANEXOS	
ANEXO I – APRESENTAÇÃO DA ESCOLA SUPERIOR DE HOTELARIA E TURISMO DO ESTORIL.....	84
ANEXO II – PLANO CURRICULAR DO CURSO DE PAR.....	86
ANEXO III – PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO QUESTIONÁRIO.....	88
ANEXO IV – QUESTIONÁRIO (VERSÃO INICIAL).....	91
ANEXO V – QUESTIONÁRIO (VERSÃO FINAL).....	95

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 – ÁREAS DISCIPLINARES DE ENQUADRAMENTO DA INVESTIGAÇÃO...	5
FIGURA 2 – A CADEIA DE RELAÇÕES NA TEORIA DO CAPITAL HUMANO.....	10
FIGURA 3 – FACTORES QUE COMPÕEM A COMPETÊNCIA E DESEMPENHO.....	27
FIGURA 4 – MODELO CONCEPTUAL DA INVESTIGAÇÃO.....	44
FIGURA 5 – CONTACTOS PARA RECRUTAMENTO POR FUNÇÃO.....	50
FIGURA 6 – AGRUPAMENTO DOS CASOS, QUANTO AOS TIPOS DE COMPETÊNCIAS CONSIDERADOS DE IMPORTÂNCIA ‘ELEVADA’.....	70
FIGURA 6 – AGRUPAMENTO DOS CASOS, QUANTO AOS TIPOS DE COMPETÊNCIAS COM NÍVEIS DE DOMÍNIO REQUERIDO ‘PROFICIENTE’ OU ‘ESPECIALISTA’	73

ÍNDICE DE QUADROS

	Página
QUADRO 1 – DEFINIÇÕES DE COMPETÊNCIA.....	26
QUADRO 2 – ‘COMPETÊNCIAS-CHAVE’: TERMINOLOGIA E CONCEITOS SUBJACENTES.....	29
QUADRO 3 – COMPETÊNCIAS GENÉRICAS NO PROJECTO TUNING E AS PREFERÊNCIAS DOS EMPREGADORES.....	42
QUADRO 4 – SÍNTESE DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E AS DIMENSÕES DE ANÁLISE.....	45
QUADRO 5 – DESENHO DA INVESTIGAÇÃO.....	48
QUADRO 6 – OPERACIONALIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO: DIMENSÕES DE ANÁLISE E VARIÁVEIS.....	49
QUADRO 7 – MÉTODOS DE RECOLHA DE DADOS.....	52
QUADRO 8 – LISTA DE COMPETÊNCIAS MOBILIZÁVEIS POR TIPO – PÓS-TESTE.....	54
QUADRO 9 – DADOS DOS ANÚNCIOS DE OFERTAS DE EMPREGO.....	59
QUADRO 10 – COMPETÊNCIAS GENÉRICAS REQUERIDAS NOS ANÚNCIOS DE EMPREGO.....	60
QUADRO 11 – CARACTERIZAÇÃO DOS CASOS, POR DIMENSÃO E ACTIVIDADE.....	61
QUADRO 12 – COMPETÊNCIAS DE IMPORTÂNCIA <i>ELEVADA</i> , POR CASO.....	62
QUADRO 13 – DESCRIÇÃO DO CASO A.....	63
QUADRO 14 – DESCRIÇÃO DO CASO H.....	63
QUADRO 15 – DESCRIÇÃO DO CASO K.....	64
QUADRO 16 – DESCRIÇÃO DO CASO B.....	65
QUADRO 17 – DESCRIÇÃO DO CASO D.....	65
QUADRO 18 – DESCRIÇÃO DO CASO J.....	66
QUADRO 19 – DESCRIÇÃO DO CASO G.....	67
QUADRO 20 – DESCRIÇÃO DO CASO L.....	67
QUADRO 21 – DESCRIÇÃO DO CASO E.....	68
QUADRO 22 – DESCRIÇÃO DO CASO F.....	68
QUADRO 23 – DESCRIÇÃO DO CASO C.....	69
QUADRO 24 – DESCRIÇÃO DO CASO I.....	69
QUADRO 25 – COMPETÊNCIAS DE NÍVEL DE DOMÍNIO EXIGIDO <i>PROFICIENTE</i> OU <i>ESPECIALISTA</i> , POR CASO.....	71

LISTA DE ABREVIATURAS

ECTS - European Credit Transfer and Accumulation System

ESHTE – Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril

PAR – Produção Alimentar em Restauração

PME’s – Pequenas e Médias Empresas

SHST – Segurança, Higiene e Saúde no Trabalho

TIC – Tecnologias da Informação e da Comunicação

INTRODUÇÃO

“A única coisa de que podemos estar certos quanto à sociedade do futuro é que, tal como no passado, haverá novas instituições, novas teorias, ideologias e problemas.” (Peter Drucker)

O panorama da envolvente que as organizações enfrentam, caracterizado pela mudança a alta velocidade, sugere a necessidade de as organizações valorizarem mais os seus recursos como forma de garantir competitividade. Esse panorama carregado de incerteza decorre fundamentalmente da liberalização, da desregulamentação e da globalização, fenómenos que transcendem o contexto organizacional e se reflectem também na sociedade.

Peter Drucker (1993) foi um dos primeiros autores a caracterizar a sociedade do conhecimento. Uma sociedade na qual: o meio ambiente globalizado ultrapassa as fronteiras das nações e aproxima mercados; se exige inovação constante e respostas rápidas; a capacidade intelectual do trabalhador e a capacidade da organização em gerir esses conhecimentos são os elementos-chave para a obtenção da vantagem competitiva sustentável.

Um mundo em rápida mutação e altamente interligado provoca o debate no quadro do sistema educativo e das políticas de educação, particularmente associado à questão do mercado de trabalho. Atribui-se à educação *«um papel essencial para assegurar que os cidadãos europeus adquiram as competências essenciais necessárias que lhes permitam adaptar-se com flexibilidade...»* (Parlamento Europeu, 2006, p. L 390/13) e, em particular, o ensino superior é visto como o fornecedor de capital intelectual para esta economia baseada no conhecimento (Allen & Van der Velden, 2005). Espera-se dos diplomados do ensino superior que, além de competências profissionais, possuam também outro tipo de competências, transversais (de aprendizagem, sociais, ...), que garantam empregabilidade a longo prazo. *“Estas competências constituem uma parte essencial da aptidão dos trabalhadores na sociedade pós-industrial e devem, por conseguinte, merecer a devida atenção nos programas curriculares do ensino superior.”* (Van der Klink, et al., 2007, p. 74).

A Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril (ESHTE), instituição de ensino superior politécnico, é um dos principais actores ao nível do ensino superior em Hospitalidade, Turismo e Lazer em Portugal (ver apresentação no Anexo I) e tem, por isso, responsabilidades importantes na formação dos actuais e futuros profissionais do Sector e na sua empregabilidade. Uma boa formação técnica, ligada à prática profissional, tem sido importante para garantir muito bons resultados na inserção profissional dos diplomados da ESHTE mas poucos têm sido os estudos que apontem qual o futuro em termos de competências relevantes do ponto de vista dos empregadores e que, especificamente, abordem a questão das competências transversais e a sua relação com a empregabilidade. É neste quadro que surge a necessidade deste trabalho de investigação.

Dada a natureza do tema, relacionado com a transição escola-mercado de trabalho e centrado na relevância das competências transversais, é fundamental uma abordagem multidisciplinar. A análise multidimensional é consensual com a proposta de Suleman (2000, p. 89): “...a problemática das competências-chave situa-se na intersecção de quatro elementos fundamentais do sistema da problemática da empregabilidade: sistema educativo (...); mercado de trabalho (...); empresa (...); indivíduo (...)”.

O quadro teórico deste trabalho encontra-se no cruzamento de áreas disciplinares da Economia e do Ensino Superior¹, no que se relacionam com o conceito de competência.

FIGURA 1 – ÁREAS DISCIPLINARES DE ENQUADRAMENTO DA INVESTIGAÇÃO



Do lado da Economia, considera-se relevante a análise da problemática do valor da Educação e o estudo do reflexo no Trabalho dos factores que caracterizam a economia mundial actual. Quanto à área do Ensino Superior, é particularmente relevante a questão do Ensino Baseado nas Competências, bem como o papel da educação superior na preparação

¹ Esta escolha é, certamente, simplificadora porque num debate exaustivo sobre competências seria impossível excluir os contributos de outras áreas do conhecimento como, por exemplo, a Gestão, a Psicologia ou a Sociologia do Trabalho.

de recursos humanos com as competências necessárias à empregabilidade no curto prazo mas, também, no médio e longo prazo. A importância de um ensino superior baseado em competências foi estimulado, apesar de todas as vicissitudes de implementação, pelo chamado processo de Bolonha e vários têm sido os estudos sobre as competências mais relevantes para a empregabilidade. De acordo com o Projecto Tuning² a introdução do sistema de 3 ciclos no ensino superior implica a mudança para uma abordagem orientada para o aluno. É o aluno que tem de ser preparado da melhor forma para o seu futuro papel na Sociedade.

Se existe relativo consenso na literatura quanto à importância das competências, já o mesmo não acontece quanto à própria definição de competência. O único consenso que parece existir a esse propósito é que não existe consenso. Não é consensual na literatura a origem do conceito de competência, não é consensual a sua definição, nem é consensual a forma como o modelo deve ser utilizado actualmente no seio do sistema de educação-formação e das organizações. Esta questão constitui uma dificuldade para os estudos que se pretendam realizar centrados no tema mas é, simultaneamente, uma oportunidade como tema de investigação ainda em aberto.

Recomenda o Relatório Final do Projecto Tuning (González & Wagenaar, 2007) que as instituições de ensino superior reflectam sobre os seus programas de estudo no sentido de verificarem o cumprimento de algumas condições de base. Uma dessas condições de base é a identificação da necessidade social do curso a nível regional, nacional e/ou internacional e que isso tenha sido feito com base na consulta aos *stakeholders*, nomeadamente os empregadores. Para além das condições de base recomenda também um conjunto de outras acções onde se destaca a identificação das competências genéricas e específicas que devem ser obtidas em cada curso.

A problemática da economia baseada no conhecimento, das transformações na natureza do trabalho e do ensino baseado nas competências, levanta à ESHTe, questões como: que competências devem os alunos, em cada um dos cursos, ser capazes de mobilizar? Que perspectiva do mercado de trabalho deve ser considerada? Que competências os

² *Tuning Educational Structures in Europe* é um projecto conduzido por Universidades Europeias cuja finalidade é oferecer uma abordagem concreta à implementação do Processo de Bolonha. Lançado em 2000, com o apoio da Comissão Europeia, incluía já em 2007 a vasta maioria dos países signatários do Processo de Bolonha.

empregadores efectivamente julgam como mais importantes? Qual o interesse relativo das diferentes competências nos referenciais de emprego e nos referenciais de formação? Os empregadores dão relevo às competências genéricas? Que capacidades os diplomados devem deter para garantir a empregabilidade, quer no curto, quer no longo prazo?

A reflexão que temos vindo a realizar, quer no contexto do sistema de educação-formação, do lado da oferta, quer no contexto das organizações, do lado da procura, bem como a responsabilidade no acompanhamento da inserção profissional dos diplomados pela ESHTE, fez emergir a seguinte questão que parte da distinção inicialmente proposta por Becker em 1964 entre formação geral e formação específica (Becker, 1975):

No acto do recrutamento, qual a relevância atribuída pelos empregadores do Sector da Hotelaria e Turismo às competências genéricas mobilizáveis pelos diplomados do ensino superior, comparativamente às competências específicas?

O objectivo principal desta investigação é, então, o de explorar a relevância das competências genéricas no mercado de trabalho específico do Sector. Esta informação é útil para que as instituições do Ensino Superior possam ir mais ao encontro das necessidades actuais e futuras das empresas e, assim, fomentar a empregabilidade.

Com vista a atingir o objectivo principal do estudo, estabeleceram-se os seguintes objectivos específicos:

1. Analisar a importância da educação na aquisição de competências;
2. Comparar a importância das competências genéricas face às competências específicas, do ponto de vista dos empregadores;
3. Comparar o grau de domínio requerido pelos empregadores para as competências genéricas face ao requerido para as competências específicas;
4. Compreender a imagem da formação da ESHTE no mercado de trabalho específico do Sector.

Os contributos deste trabalho são, por isso, de ordem prática e prendem-se com o fornecimento de informação aos órgãos de gestão da ESHTe e, de ordem teórica, relacionados com a exploração do tema para estudos mais aprofundados.

Em síntese, a transformação económica está mudar o perfil de emprego na Europa, bem como as necessidades de competências das empresas e a forma de pensar tradicional sobre como, quando e onde as pessoas trabalham. É, por isso, crucial que as instituições de ensino superior tomem em consideração essas necessidades mutantes da Sociedade e reflectam sobre as possibilidades de emprego actuais e futuras dos seus diplomados.

Este trabalho contribuirá para essa reflexão no quadro específico da ESHTe e do mercado de trabalho em Hotelaria e Turismo. O primeiro capítulo, diz respeito ao enquadramento do tema com base na revisão da bibliografia mais relevante. No segundo capítulo, descreve-se a metodologia de investigação utilizada bem como as suas limitações. No terceiro capítulo serão apresentados os principais resultados e as conclusões que deles decorreram, bem como as sugestões para futuras investigações.

1. ENQUADRAMENTO

Neste capítulo, apresenta-se a revisão da literatura no quadro das principais áreas relacionadas com o tema e que suportarão a análise dos dados. Na primeira secção, são analisados e discutidos os contributos teóricos e empíricos da Economia da Educação que debatem o valor da educação, a questão da flexibilidade no trabalho e a empregabilidade. Na segunda secção, são analisados os contributos relacionados com o conceito de Competência e na terceira secção, os contributos teóricos e empíricos que debatem o Ensino Superior Baseado nas Competências e, em particular, o seu papel no desenvolvimento das competências genéricas. Por fim, na última secção é apresentada uma síntese que permite a elaboração do mapa conceptual que conduzirá o trabalho de campo.

1.1. ECONOMIA DA EDUCAÇÃO

1.1.1. O valor da educação e produtividade

O valor da educação tem sido o foco de um dos principais debates entre os autores da Economia da Educação: a educação tem valor produtivo ou apenas informativo? Esta questão é relevante para esta investigação porque essa discussão pode sustentar, ou não, o pressuposto de que os empregadores têm exigências quanto às capacidades³ detidas pelos diplomados.

1.1.1.1. Teoria do Capital Humano

A noção de investimento é frequentemente associada a capital físico, como equipamento ou instalações, mas a ideia que a educação e formação podem aumentar a produtividade, de forma análoga ao investimento em capital físico, remonta ao séc. XVIII com Adam Smith. Contudo, a análise sistemática da educação e formação como uma forma de investimento em capital humano começou efectivamente nos anos 60 do séc. XX em particular com os trabalhos de Mincer, a partir de 1962, e Becker, a partir de 1964 (Smith, 2003). Desde

³ Por agora, não nos vamos preocupar com a distinção entre noções relacionadas como as de ‘competência’, ‘capacidade’ e outras.

então, a Teoria do Capital Humano tem desempenhado um papel importante no estudo do mercado de trabalho e na análise económica da educação.

No modelo básico da Teoria do Capital Humano, níveis adicionais de educação aumentam a produtividade do trabalho. Em mercados perfeitos, ou seja em mercados em que o salário é estritamente dependente da produtividade, as diferenças nos salários baseiam-se em diferenças de produtividade que são resultado de diferenças no capital humano que, por sua vez, resultam de diferenças na quantidade de educação seguida pelos indivíduos (ver figura 2).

FIGURA 2 – A CADEIA DE RELAÇÕES NA TEORIA DO CAPITAL HUMANO



Fonte: Análise da autora, a partir de Becker (1975).

Dado que o ensino não-obrigatório implica custos, directos e indirectos, que podem ser de montante importante para o indivíduo, o benefício de educação adicional reside no potencial de diferencial de salário após o período de educação. O incremento no salário ao longo da vida activa do indivíduo constitui o retorno sobre o investimento inicial (custos da educação não-obrigatória) em capital humano. “(...) *some persons earn more than others simply because they invest more in themselves*” (Becker, 1975, p. 231).

Um indivíduo racional e bem informado sobre os custos e benefícios, poderá calcular o retorno do investimento em educação de forma análoga àquela que uma empresa utilizaria para calcular o retorno do investimento em capital físico. O modelo base, apresentado até aqui, carece de elaboração, particularmente no que diz respeito à idade e habilidades dos indivíduos potenciais investidores em capital humano. O factor idade reflecte-se de duas formas: quanto mais cedo na vida do indivíduo se realizar o investimento em capital humano maior será o ganho esperado pois o período de vida activa restante será maior. O factor habilidades do indivíduo é, também, muito relevante porque um diferencial de habilidades repercutir-se-á num diferencial de produtividade no trabalho. Aliás Becker (1975, p. 233) conclui do trabalho empírico sobre a importância relativa da habilidade e da educação nos diferenciais de salário entre pessoas com educação ao nível do secundário e

peessoas com educação ao nível superior: “(...) *it appears, ability explains only a relatively small part of the differentials and college education explains the larger part.*”

Para o estudo das competências é particularmente relevante a distinção que Becker (1975) estabelece entre formação geral e formação específica, pois no fundo refere-se a competências adquiridas pelos trabalhadores (Suleman, 2007). “*General training is useful in many firms besides those providing it (...).*” (Becker, 1975, p. 19). “*Training that increases productivity more in firms providing it will be called specific training.*” (Becker, 1975, p. 26).

O modelo de Becker (1975) assume a homogeneidade da educação e a sua análise não integra o tipo de conhecimentos e capacidades adquiridos pelos diplomados. Para Suleman (2007) o conceito de capital humano aproxima-se da noção de qualificação, que para Becker diz respeito essencialmente à qualificação académica, e para Mincer à qualificação profissional, remetendo para a necessidade de aprofundar o conceito.

Uma das evidências empíricas a favor da Teoria do Capital Humano prende-se com o impacto em termos de crescimento das nações. No período entre 1985 e 1998 pelo menos metade do crescimento no Produto Nacional Bruto da maioria dos países da OCDE resultou dos ganhos de produtividade do trabalho e o acréscimo nos níveis médios de educação contribuiu para o aumento da produtividade em praticamente todos os países (Bassanini, *et al.*, 2000).

No entanto, existem, também, evidências empíricas que levantam dúvidas sobre alguns dos pressupostos da Teoria do Capital Humano. Por exemplo, o conceito de ‘sobre-educação’ tem ganho a atenção dos investigadores nos últimos anos dado o quadro da expansão do ensino superior. Para Green *et al.* (2002, p.794) “*educational mismatch arises when job-holders have qualifications above or below the level of employers’ requirements*”. Os autores apresentam evidências empíricas do mercado de trabalho britânico que apontam no sentido de que o desajustamento dos trabalhadores sobre-educados, aos empregos que ocupam, conduz a uma penalização no salário. Nesse caso, é fácil concluir que mais educação conduz a uma redução da taxa de retorno do investimento em capital humano. Heijke & Ramaekers, 1998 (*in* Suleman, 2007), num estudo relativo à posição no mercado de trabalho de diplomados em ciência económica na Holanda, admitem a existência de três

tipos de discrepância que podem originar problemas de utilização dos conhecimentos e capacidades adquiridas na educação:

- A ‘discrepância da formação acadêmica’ (que corresponde a uma sobrequalificação ou a uma subqualificação para o emprego exercido);
- A ‘discrepância das áreas científicas de formação’ (quando não existe relação entre a área de formação e a função desempenhada);
- A ‘discrepância dos conteúdos’ (quando os conhecimentos e capacidades adquiridas não têm correspondência com os conhecimentos e capacidades requeridos).

Na realidade, várias têm sido as críticas à Teoria do Capital Humano. Smith (2003) resume as mais comuns:

- É uma teoria assente no lado da oferta, em que a procura apenas influencia os diferenciais de ganhos no curto prazo;
- Não existe uma forma de medir o capital humano, apenas se sabe que o seu desenvolvimento exige tempo e envolve custos;
- Os indivíduos são mais diferentes entre si do que aquilo que a Teoria reconhece. Indivíduos que completaram com sucesso o mesmo curso, na mesma escola, ao mesmo tempo, podem ter produtividades diferentes na empresa;
- Não toma em consideração aspectos não-pecuniários das diferentes ocupações;
- Ao medir a educação em número de anos não leva em consideração diferenças na qualidade da educação.

Para esta investigação, a Teoria do Capital Humano oferece um quadro teórico de base sobre o papel da Educação na aquisição de competências. Poderá, também, fundamentar a eventual opção dos empregadores por níveis de escolaridade elevados independentemente

da área de estudo. Também a distinção entre formação geral e específica fornece um ponto de partida útil para a distinção entre tipos de competências que se abordará mais à frente e na qual se centra este trabalho.

No entanto, é conveniente reter, também, algumas das críticas. Em primeiro lugar, a crítica que se relaciona com a qualidade da formação, pois torna pertinente o estudo do contributo do sistema de ensino para a produção de competências relevantes - não é só uma questão de mais educação mas de que tipo de educação, como o fenómeno da sobrequalificação parece indicar. Em segundo lugar, a ideia de que a gestão do capital humano não se encontra apenas do lado do indivíduo, chamando a atenção para o papel das empresas, nomeadamente na identificação das capacidades requeridas.

A mais importante oposição ao Capital Humano surge, contudo, do lado dos teóricos que não reconhecem à educação valor produtivo.

1.1.1.2. Teoria do Sinal e do Filtro

Esta teoria desafia a interpretação da teoria do capital humano quanto ao papel da educação. Os contributos mais marcantes, segundo Suleman (2007) são de Arrow (1973), Spence (1973, 1981), Layard e Psacharopoulos (1974), Wiles (1974) e Thurow (1976).

De acordo com a Teoria do Sinal e do Filtro que assenta no valor informativo da educação, os empregadores utilizam as qualificações obtidas no ensino como indicador da produtividade potencial de um candidato (Arrow, 1984) e os candidatos, por sua vez, utilizam o seu nível de qualificação para enviar um ‘sinal’ sobre a sua produtividade potencial (Spence, 1973).

Spence (1973) caracteriza a contratação de um trabalhador como um investimento sujeito a incerteza, porque o empregador não conhece as reais capacidades de um trabalhador no momento em que o contrata. Assim, é a percepção do empregador quanto à produtividade potencial do trabalhador que determina a sua decisão, e essa percepção baseia-se num conjunto de características e atributos observáveis no indivíduo. Algumas dessas características e atributos, tais como o nível de educação, são mutáveis e manipuláveis pelo indivíduo e funcionam como ‘sinais’.

“For each set of signals and indices that the employer confronts, he will have an expected marginal product for an individual who has these observable attributes. This is taken to be the offered wage to applicants with those characteristics. Potential employees therefore confront an offered wage schedule whose arguments are signals and indices” (Spence, 1973, p. 358).

Os indivíduos, candidatos a emprego, investirão em educação se existir retorno suficiente com base na diferença salarial, mesmo que não gere acréscimos de produtividade.

Arrow (1984) procura formalizar a ideia que a educação serve, acima de tudo, como uma medida (imperfeita) da capacidade de desempenho e não como uma evidência das capacidades adquiridas. O autor defende (Arrow, 1984, p. 116):

“Higher education, in this model, contributes in no way to superior economic performance; it increases neither cognition nor socialization. Instead, higher education serves as a screening device in that it sorts out individuals of differing abilities, thereby conveying information to the purchasers of labour.”

A Teoria do Filtro assenta no pressuposto de que os agentes económicos possuem informação imperfeita e, portanto, o empregador tem pouca informação sobre a produtividade do candidato e boa informação sobre o seu nível de educação. A educação superior serve, na verdade, como um duplo filtro pois implica uma selecção à entrada e outra ao longo do curso, passando ou chumbado os alunos (Arrow, 1984).

Apesar de admitirem que pode existir algum efeito de sinal, vários autores referidos por Smith (2003), como Freeman (1986), Woodhall (1987) e Harmon & Walker (2001), concluem que a Teoria do Sinal não se adequa aos factos observados empiricamente ou, pelo menos, não de forma significativa.

A não confirmação empírica da Teoria do Sinal e do Filtro é relevante para o estudo das competências requeridas pelos empregadores, pois caso fosse demonstrado que os empregadores estão acima de tudo preocupados em recrutar pelas qualificações, a problemática das competências mobilizáveis pelos recém-diplomados deixaria de ter a

mesma pertinência. No entanto, como admitem os autores acima referidos, pode existir algum efeito de sinal no momento do recrutamento e a questão da relevância do nível de qualificação e da reputação do curso/escola será explorado nesta investigação.

Ao negar qualquer relação positiva entre a educação e a produtividade na empresa, a Teoria do Sinal e do Filtro está em oposição com a Teoria do Capital Humano. Por outro lado, e também contrariamente à Teoria do Capital Humano, a Teoria do Sinal e do Filtro assenta no lado da procura de educação.

1.1.1.3. Teoria do Ajustamento pelo Emprego

Através dos contributos de Jovanovic (1979) e Sattinger (1975; 1993), a Teoria do Ajustamento pelo Emprego aponta para uma interacção entre elementos da oferta e da procura na explicação dos fenómenos do mercado de trabalho. Estes são imputáveis a problemas de afectação dos trabalhadores aos empregos (Suleman, 2007). Jovanovic defende que o desajustamento do trabalhador ao emprego “*leads to lower wage and an early separation*” (1979, p. 982) e Sattinger conclui que existe evidência que “*the market system is operating to allocate laborers to tasks*” e que “*the set of tasks that firms seek to have performed definitely affects the distribution of earnings*” (1975, p. 467).

Ao observar diferenças nos salários, por exemplo entre trabalhadores com o ensino secundário e trabalhadores com o ensino superior, Sattinger (1993) considera aquelas dificilmente explicáveis por modelos em que o salário e a produtividade dos indivíduos são o resultado da sua escolaridade e experiência independentemente da disponibilidade de empregos na economia. “*For the economy as a whole, total output depends on how workers are assigned to jobs*” (Sattinger, 1993, p. 831). O modelo desenvolvido pelo autor caracteriza-se pela existência de um problema de afectação, pela escolha por parte do trabalhador de um emprego ou sector baseada em critérios de maximização dos rendimentos ou da utilidade, e por uma selecção não aleatória. “*Characteristics of industries lead firms to search different mixes of workers.*” (Sattinger, 1993, p. 874). É, por isso, um modelo no qual interagem elementos da oferta e da procura. Contrariamente, “*human capital models (...) structure the determination of earnings in such a way that the influences of supply and demand can be separated*” (Sattinger, 1993, p. 869).

A partir dos finais dos anos 90, vários autores retomam esta linha de investigação procurando demonstrar que os fenómenos do mercado de trabalho não podem ser exclusivamente explicados pela educação adquirida, no pressuposto que nem todos os conhecimentos e capacidades adquiridas através do sistema educativo são igualmente produtivos (Suleman, 2007).

A Teoria do Ajustamento pelo Emprego é relevante para este trabalho na medida em resolve algumas das críticas retidas a propósito da Teoria do Capital Humano, e fornece um quadro explicativo para algumas das escolhas que os empregadores eventualmente poderão fazer no momento do recrutamento. Ao aceitar que o contributo da educação para a produtividade depende do ajustamento ao emprego é pertinente considerar que os empregadores preferirão candidatos que possuam competências mobilizáveis específicas do emprego que irão assumir e que optarão por ser mais específicos na descrição das actividades e tarefas a desenvolver, nos anúncios de oferta de emprego.

Contudo, o ajustamento ao emprego de ‘hoje’ pode significar desajustamento ao emprego de ‘amanhã’, que resulta em desvantagens tanto para o trabalhador como para a empresa. Historicamente, esta questão não foi relevante até ao momento em que a natureza do trabalho começou a mudar rapidamente.

1.1.2. Flexibilidade e empregabilidade

É frequente, nos textos económicos, a referência à passagem, nos últimos dois séculos, de um modelo de crescimento ‘baseado na indústria’ a outro ‘baseado no conhecimento’ com implicações para a economia do trabalho. Murteira (2007) descreve mesmo a emergência de uma nova abordagem à economia do trabalho que assenta em cinco grandes temas:

- A globalização da economia e as tendências demográficas mundiais, como envolventes determinantes de transformações económicas e sociais a nível mundial;
- A secundarização do mercado de trabalho a favor de um ‘mercado do conhecimento’. Aumenta a ‘intensidade do conhecimento’ no exercício das profissões e actividades, e as empresas necessitam de conhecimento para serem competitivas;

- O emprego e o desemprego. Aumenta a discussão em torno de conceitos como flexibilidade, empregabilidade, aprendizagem, etc., e da emergência do chamado ‘trabalhador do conhecimento’;
- O presente e o futuro do sindicalismo. Que metamorfoses são necessárias, particularmente com realidades com a das empresas multinacionais e transnacionais, a dos trabalhadores que também podem ser accionistas, etc., e
- O desenvolvimento humano, ou seja a preocupação com a dimensão social da globalização.

Em consequência, refere (Murteira, 2007, p. 46) :

Nota-se uma tendência geral de aumento em ‘intensidade do conhecimento’ nas várias actividades, implicando maior instrução/qualificação média da população activa, e também na maior sofisticação ou qualificação dos próprios bens e serviços produzidos, decorrente, além de outros factores, das exigências de competitividade no mercado global.

O trabalhador do conhecimento (o ‘*knowledge worker*’ de Peter Drucker) necessita de enfrentar condições difíceis no contexto da globalização e da necessidade de flexibilidade por parte das empresas, i.e. facilidade de contratação e despedimento (Murteira, 2007). Mesmo o jovem com formação superior que procura o seu primeiro emprego pode encontrar dificuldades insuperáveis se as suas capacidades não se ajustarem às necessidades dos empregadores.

"Daí a relevância do atributo de empregabilidade: ou seja, a disponibilidade pessoal de capacidades e competências relevantes para os empregadores." (Murteira, 2007, p. 61). A necessidade de possuir competências relevantes, como forma de ultrapassar o desemprego ou o subemprego, conduz a outro tipo de flexibilidade, a polivalência.

Retém-se desta reflexão de Murteira (2007), sobre o impacto da economia baseada no conhecimento no trabalho, dois aspectos essenciais: (1) a empregabilidade depende da posse de competências relevantes, na linha da Teoria do Ajustamento pelo Emprego, mas

(2) as empresas precisam de ser flexíveis. Então, a empregabilidade dependerá do candidato poder mobilizar as competências que garantam flexibilidade às empresas.

Aliás, estas conclusões não diferem das referidas no Relatório da Taskforce Emprego da Comissão Europeia (Kok, 2004) onde se evidencia que para a promoção do emprego e da produtividade, o sucesso depende de 4 requisitos:

- Crescente adaptabilidade dos trabalhadores e das empresas;
- Atracção de mais pessoas para o mercado de trabalho;
- Investimento cada vez mais eficaz em capital humano;
- Melhor governança, para assegurar a implementação eficaz das reformas.

Relativamente à necessidade da crescente adaptabilidade dos trabalhadores e empresas, o Relatório (Kok, 2004, p. 8) recomenda: “*Member States, social partners, enterprises and workers must increase their capacity to anticipate, trigger and absorb change, whether cyclical or structural (...)*”. Quanto ao investimento em capital humano, refere-se no mesmo Relatório que demasiadas pessoas não entram no mercado de trabalho por falta de competências ou por possuírem competências desajustadas. “*Knowledge-based and service-based economies require different skills from traditional industries; skills which also constantly need updating in the face of technological change*” (Kok, 2004, p. 10).

Em síntese, ao elevado grau de incerteza associado ao trabalho e à sua consequente flexibilização por parte das empresas, associa-se a incerteza relativa às competências relevantes. Para fomentar a empregabilidade os trabalhadores precisam de competências diferentes daquelas que eram necessárias na sociedade industrial e de acumular e actualizar as suas competências constantemente. Na economia baseada no conhecimento e na economia dos serviços, competências como, por exemplo, ‘aprender a aprender’, ‘trabalho em equipa’ ou ‘utilização das TIC’ são cruciais, ou seja competências genéricas.

Da análise dos autores da área da Economia, destaca-se, essencialmente, os contributos da Teoria do Capital Humano e da Teoria do Ajustamento ao Emprego que no entanto não são suficientes para explicar a realidade do mercado de trabalho actual em toda a sua complexidade. Essa insuficiência parece implicar a emergência de uma nova forma de pensar a economia do trabalho no contexto da sociedade do conhecimento, onde a incerteza quanto às competências relevantes é significativa.

Nesta fase torna-se crucial clarificar o conceito de competência.

1.2. COMPETÊNCIA

1.2.1. Definição de competência e sua composição

«O número de definições do conceito de competência é provavelmente incalculável» (Van der Klink, et al., 2007, p. 79) e «a definição de competência é uma tarefa difícil, senão mesmo complexa, e não reúne um consenso entre os autores e actores envolvidos.» (Suleman, 2007, p. 25).

À volta desta problemática são utilizados termos como capacidade, atributo, habilidade, *skill*⁴ e competência⁵, muitas vezes de forma indiferenciada e com significados que se sobrepõem. A diversidade reflecte também o facto de a palavra ‘competência’ ter adquirido diversos entendimentos aplicáveis hoje quer no contexto educacional, quer no contexto organizacional/empresarial. Mesmo em cada um desses contextos, o conceito pode ter entendimentos diversos.

⁴ “Ability, from the Latin ‘habilis’ meaning ‘able to hold, carry or handle easily’, led to the word ‘habilitas’ which can be translated as ‘aptitude, ability, fitness or skill.’ The term skill is probably the most frequently used, with the meaning of being able, capable or skilful. It is often used in the plural, ‘skills’, and sometimes with more restrict meaning than that of competences.” (Villa, et al., 2007, p. 19).

⁵ Do latim *competentia*.

O conceito de competência pode ter emergido do debate sobre Capital Humano, no seio da Economia, com os trabalhos de Gary Becker nos anos 60 apesar de o autor nunca ter utilizado esse termo.

Um dos primeiros autores a empregar este termo terá sido McClelland, 1973 (*in* Mulder 2007) num célebre artigo intitulado *Testing for Competence Rather Than Intelligence* que embora originário da Psicologia teve aplicação imediata à área da Selecção e Recrutamento nas empresas. Nesse artigo, o autor assinala o valor dos testes baseados nas competências e não na inteligência.

Os autores da área da Gestão parecem ter ‘descoberto’ o conceito de competência na década de 80 com Boyatzis (1982) e o seu livro intitulado *The Competent Manager*. Prahalad e Hamel foram, em grande medida, responsáveis pela introdução eficaz do conceito de competências essenciais na estratégia empresarial, primeiro como o seu artigo de 1990 na Harvard Business Review denominado *The Core Competence of the Corporation* e depois com o livro *Competing for the Future* (Hamel & Prahalad, 1994).

No campo da aplicação do conceito de competência às organizações, os autores dividem-se entre duas abordagens distintas e essa distinção também parece aplicar-se à origem dos autores (Cabral-Cardoso, *et al.*, 2006). De um lado, os autores norte-americanos que entendem as competências enquanto qualidades ou atributos, por vezes referidas como abordagens baseadas nos ‘*inputs*’, e do outro os autores europeus que entendem as competências enquanto resultados (comportamentos e desempenho), caracterizadas como abordagens baseadas nos ‘*outputs*’.

No primeiro caso, as competências são entendidas como atributos do indivíduo, mais propriamente como os atributos necessários para que o indivíduo apresente um desempenho superior. A atenção centra-se na selecção, e na formação e desenvolvimento das competências. No segundo caso, as competências são entendidas como o desempenho. Os estudos realizados nesta perspectiva, tendem a incidir sobre os padrões (*standards*) de desempenho que permitem reconhecer e qualificar o trabalho como ‘competente’. A atenção centra-se aqui sobre processos como a avaliação e o reconhecimento.

Autores como Zemke, nos anos 80, e Dubois, nos anos 90 (in Mulder, 2007), aplicaram o conceito de competência à educação e formação. O interesse do conceito de competência no contexto do ensino superior surgiu no final dos anos 90 (Van der Klink, *et al.*, 2007). No entanto, apesar da importância atribuída às competências no contexto do ensino superior, existe simultaneamente uma grande ambiguidade na própria definição de competência, tal como acontece com os autores da área das organizações de trabalho. Por exemplo, Allen, *et al.* (2005, p. 2) definem competência como «*pré-requisitos para a acção eficaz*» - focalização nos atributos, e Mulder, 2001 (in Wesselink *et al.*, 2007) define competência como a capacidade integrada orientada para o desempenho de uma pessoa ou de uma organização tendo em vista a consecução de realizações específicas – focalização no desempenho.

A abordagem à competência como atributo, centra a sua atenção nas características duradouras ou atributos do indivíduo que conduzem a um desempenho mais eficaz ou um desempenho superior da tarefa, como define McClelland, 1973 (in Spencer & Spencer, 1993). O autor constata a incapacidade dos testes de inteligência em medir tudo o que é relevante para o desempenho eficaz de uma função. Para compreender o desempenho de um indivíduo, é necessário recorrer a um conceito diferente e mais abrangente do que a inteligência e o autor sugere a adopção do conceito de competência. Em momentos de recrutamento e selecção é preciso identificar as características diferenciadoras ('*competencies*') das pessoas com elevado desempenho e utilizá-las para efeitos de selecção.

Outro dos autores relevantes nesta perspectiva é Boyatzis (1982) que, ao estudar as competências de gestão, propõe uma definição assente nas características subjacentes de indivíduo relacionada de forma causal com um desempenho eficaz ou superior numa actividade profissional. Para este autor, competência é uma característica intrínseca do indivíduo que resulta em desempenho superior na realização de uma actividade. Estas características podem ser:

- Motivos – necessidades subjacentes que conduzem, dirigem e seleccionam o comportamento do indivíduo;
- Traços de carácter – forma de se comportar ou responder;
- Auto-conceito – ideia do que faz ou gosta de fazer;

- Conhecimentos – noções, procedimentos técnicos e experiência;
- Capacidades comportamentais (ex. relacionamento interpessoal) e cognitivas (raciocínio dedutivo).

Está patente nesta definição a associação entre as competências adquiridas através da formação, e o desempenho.

Em síntese, de acordo a perspectiva da competência como atributo, é importante conhecer as características dos indivíduos que fazem a diferença no desempenho mas, também, de que forma a educação e a formação podem preparar os indivíduos, em termos de competências, capacitando-os para o desempenho competente de uma tarefa ou função.

A partir dos anos 90 do séc. XX, os autores de origem europeia, nomeadamente Le Boterf *et al.* (1992) e Zafarian (1999, 2002) indicam a associação da competência, para além da acumulação de saberes, às concretizações dos indivíduos e à mobilização desses saberes em situações concretas. Embora possam existir características distintivas nas pessoas com elevado desempenho, o que realmente é relevante para esta abordagem não é a presença, ou não, dessas características mas a concretização na acção.

Le Boterf *et al.* (1992) propõem a distinção entre recursos, que são os conhecimentos, capacidades e comportamentos adquiridos, e competências, que existem desde que se mobilizem efectivamente, e com conhecimento de causa, esses recursos numa situação de trabalho. A competência de um indivíduo é mais do que o conhecimento que ele possui ou o resultado da formação, ela realiza-se na acção.

Zarifian (1999) define competência como um entendimento prático de situações que se apoia em conhecimentos adquiridos e os transforma na medida em que aumenta a diversidade das situações; é a faculdade de mobilizar redes de actores em torno das mesmas situações. O autor considera que os conceitos de acontecimento (evento), comunicação e serviço ajudam a construir a noção de competência do indivíduo:

- **Um evento** é alguma coisa não prevista, não programada, mas relevante para o sucesso da actividade profissional e que exige intervenções humanas complexas -

capacidade de antecipação (antes), intervenção activa (durante) e reflexão sobre o ocorrido (após);

- **Comunicar** é construir um entendimento recíproco e bases de compromisso que garantem o sucesso das acções conjuntas. Implica entender a interdependência, entender-se e compreender que há diversas maneiras de interpretar uma mesma realidade;
- **Serviço** é o que é prestado a um cliente ou utilizador mas também é o que o justifica a organização e o emprego.

A competência existe quando é demonstrada, ou seja, quando a pessoa é capaz de aplicar as suas aptidões ou habilidades numa actividade profissional e assenta num triângulo indissociável que combina um saber agir, um querer agir e um poder agir (Le Boterf, 2000):

- **Saber agir** supõe saber combinar e mobilizar recursos pertinentes (conhecimento, saber fazer, redes...);
- **Querer agir** refere-se à motivação pessoal do indivíduo e ao contexto mais ou menos estimulante no qual intervém; e,
- **Poder agir** remete para a existência de um contexto, de uma organização do trabalho, da escolha da forma de gestão, de condições sociais que tornem possível que o indivíduo aplique o saber.

Portanto, para Le Boterf (2000) possuir múltiplos conhecimentos e saber fazer, bem como possuir qualidades diversas não significa saber mobilizá-las para o contexto de trabalho. Para Zarifian (1999) há também que distinguir entre as competências-recurso, que são adquiridas no sistema educativo, e as competências específicas profissionais. As primeiras servem para sustentar as segundas.

Esta abordagem à noção de competência, exige distingui-la claramente das noções de capacidade ou de *skill*, muitas vezes utilizadas com o mesmo significado. Uma capacidade

é uma dimensão de uma competência em ‘potência’ mas não o é efectivamente enquanto não se concretizar na acção, de forma combinada com outros atributos.

A distinção utilizada, entre abordagens à competência como recurso e abordagens à competência como desempenho e que é referida frequentemente na literatura, pode considerar-se algo artificial. Ela é, no entanto, particularmente útil para realçar a relevância de abordagens que se considera integradoras.

Aliás, a propósito da distinção que alguns autores de origem anglo-saxónicos fazem entre ‘*competence*’ e ‘*competency*’ refere Mulder (2007, p.12):

(...) preocupei-me com as diferenças entre “competence” [capacidade legal ou prática para executar] e “competency” [proficiência numa determinada área], mas penso que esta questão é menos complicada do que eu julgava. Num contexto educativo, “competence” é a capacidade geral das pessoas (ou organizações) para desempenharem uma actividade, uma tarefa ou resolverem um problema que se coloca e, se o programa é concluído com sucesso, o candidato recebe uma acreditação. Uma “competency” é uma parte da “competence”. Assim, vejo a relação entre “competence” e “competency” como uma relação integral.”

Spencer & Spencer (1993) propõem que uma competência é uma característica intrínseca do indivíduo que apresenta uma relação causal com um desempenho superior numa dada actividade ou situação, e sugerem um modelo de análise de competências propondo uma analogia entre o conjunto de competências e um iceberg.

Este modelo recorre à representação do icebergue das competências, no qual:

- O desempenho é a face visível, ou seja, o comportamento manifestado, os conhecimentos aplicados (*knowledge*) e a perícia revelada nos conhecimentos técnicos (*skills*);
- As características e atributos dos indivíduos, como o auto conceito (*self-concept*), os traços (*traits*), os valores (*values*) e os motivos (*motives*), constituem a face oculta do icebergue.

Esta proposta de Spencer & Spencer (1993), embora derivada das abordagens à competência como atributos, ancora a relação entre as características do indivíduo e o desempenho a uma actividade ou situação específicas, aproximando-se neste aspecto às abordagens focadas no desempenho.

Seguindo, também, uma perspectiva integradora, Hoffmann, 1999 (in Cabral-Cardoso, 2006) define competência como constituída por três dimensões:

- O comportamento observável que se prende com o desempenho, ou o resultado do processo de aprendizagem;
- O padrão de qualidade ou resultado do desempenho de um indivíduo que se refere ao nível de desempenho considerado aceitável;
- Os atributos básicos do indivíduo que se referem a conhecimentos, capacidades e habilidades do indivíduo, os quais lhe permitem produzirem desempenhos acima do padrão.

O Project Tuning que, como já referimos, é um projecto conduzido por Universidades Europeias cuja finalidade é oferecer uma abordagem concreta à implementação do Processo de Bolonha, segue uma abordagem integradora do conceito de competência, considerando-a através da combinação dinâmica de atributos que em conjunto permitem uma *'competent performance'* ou como parte de um produto final de um processo educativo (Villa, *et al.*, 2007). As competências incluem:

- **Saber e compreender** (*knowing and understanding*), o conhecimento teórico de uma área académica, a capacidade para saber e conhecer;
- **Saber agir** (*knowing how to act*), aplicação prática e operacional dos saberes a certas situações; e,
- **Saber ser** (*knowing how to be*), valores como um elemento integral da forma de perceber e viver com outros e num contexto social,

e representam uma combinação de atributos (relacionados com saberes e a sua aplicação, atitudes, capacidades e responsabilidades) que descrevem o nível ou grau em que uma pessoa é capaz de os desempenhar.

“In this context, a competence or a set of competences mean that a person puts into play a certain capacity or skill and performs a task, where he/she is able to demonstrate that he/she can do so in a way that allows evaluation of the level of achievement” (Villa, et al., 2007, p. 20).

Portanto, as competências podem ser avaliadas e desenvolvidas através da educação e da experiência. Em geral, as pessoas não possuem ou deixam de possuir uma competência em termos absolutos, mas sim possuem um grau variável de domínio da mesma.

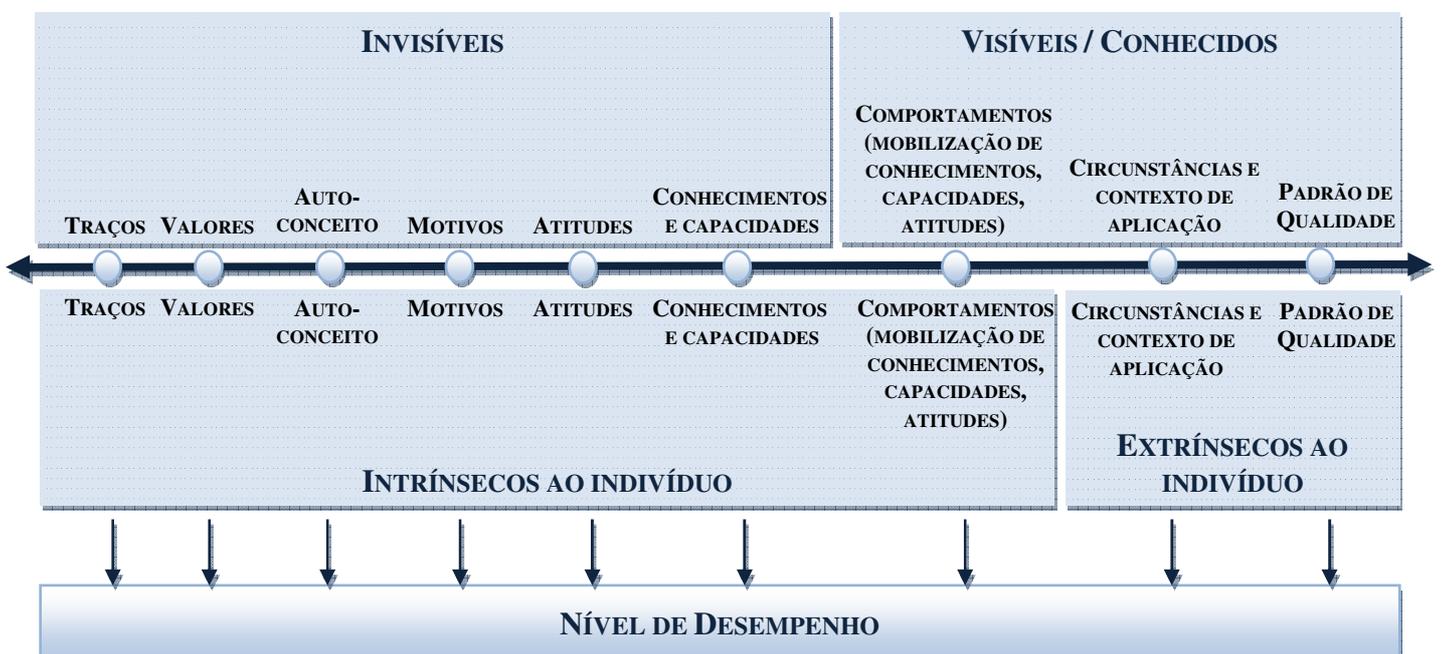
QUADRO 1- DEFINIÇÕES DE COMPETÊNCIA

Autor	
McClelland	<i>Características diferenciadoras (‘competencies’) das pessoas com elevado desempenho.</i>
Boyatzis	<i>Características subjacentes do indivíduo, relacionadas de forma causal com um desempenho eficaz ou superior numa actividade profissional.</i>
Allen, et al.	<i>Pré-requisitos para a acção eficaz.</i>
Spencer & Spencer	<i>Característica intrínseca do indivíduo que apresenta uma relação causal com um desempenho superior numa dada actividade ou situação.</i>
Projecto Tuning	<i>Combinação de atributos (relacionados com saberes e a sua aplicação, atitudes, capacidades e responsabilidades) que descrevem o nível ou grau em que uma pessoa é capaz de os desempenhar.</i>
Mulder	<i>Capacidade integrada orientada para o desempenho de uma pessoa ou de uma organização tendo em vista a consecução de realizações específicas.</i>
Hoffmann	<i>Atributos básicos do indivíduo + Padrão de qualidade + Comportamento.</i>
Le Boterf	<i>Mobilização efectiva, e com conhecimento de causa, de recursos numa situação de trabalho.</i>
Zarifian	<i>Entendimento prático de situações que se apoia em conhecimentos adquiridos e os transforma na medida em que aumenta a diversidade das situações.</i>

No quadro 1 apresentámos uma síntese dos diferentes conceitos de competência. A opção na construção de quadro foi por organizar as definições de forma a demonstrar como os entendimentos do conceito de competência pelos diferentes autores vão de uns mais estritos a outros mais latos, e estendem-se das características intrínsecas, profundas e quase imutáveis do indivíduo (McClelland) a aspectos que são extrínsecos ao indivíduo e que dizem respeito ao próprio contexto (Zarifian). Na nossa interpretação, para McClelland o indivíduo ‘nasce’ competente para uma actividade, para Hoffman o indivíduo poder ser mais ou menos competente dependendo de um padrão de qualidade que lhe é extrínseco, e para Zarifian o mesmo indivíduo pode ser, e não ser, competente dependendo das circunstâncias perante as quais for colocado (eventos).

A competência é tudo isto, na medida em que tanto os factores intrínsecos como os extrínsecos ao indivíduo são relevantes para o relacionar com um desempenho, num determinado contexto (ver Figura 3).

FIGURA 3 – FACTORES QUE COMPÕEM A COMPETÊNCIA E DESEMPENHO



Contudo, para efeitos de investigação há que fazer opções que se prendem essencialmente com o objectivo e o objecto da investigação. Um investigador da área da Psicologia estaria, eventualmente, mais interessado nos atributos profundos dos indivíduos. Uma investigação na área da Gestão poderia interessar-se mais nas circunstâncias associadas à mobilização das competências.

No âmbito deste trabalho, opta-se pela definição utilizada no projecto Tuning por duas razões:

1. Por ser uma definição que se ajusta a estudos relacionados com a problemática das competências mobilizáveis à saída da escola, relevando o papel dos saberes, das capacidades e das atitudes;
2. Por razões de ordem prática que se prendem com o trabalho que o Projecto Tuning já tem desenvolvido na área das competências genéricas, de particular relevância para o nosso objectivo.

Esta opção é fundamental porque permite:

- Fundamentar o pressuposto de que o ensino contribui para o desenvolvimento de competências;
- Que os empregadores esperam competências quando recrutam nas instituições de ensino superior;
- Distinguir entre as competências mobilizáveis, como os conhecimentos e as capacidades, e as competências reais no trabalho que dependem de outros factores intrínsecos aos indivíduos (ex. motivos) e, também, dos factores extrínsecos (ex. contexto de trabalho, sistemas de avaliação, etc.)

Na sequência da clarificação do conceito de competência há que distinguir entre competências genéricas e competências específicas.

1.2.2. Tipologia de competências

Mais uma vez, não existe consenso quanto à terminologia. Suleman (2000) descreve bem a diversidade das designações utilizadas a nível internacional e associadas ao conceito que a própria autora designa por ‘competências-chave’ (ver quadro 2 na página seguinte).

QUADRO 2 – ‘COMPETÊNCIAS-CHAVE’: TERMINOLOGIA E CONCEITOS SUBJACENTES

Termo	País	Conceito subjacente
<i>Compétences transversales</i>	França	Transversalidade, ou seja ênfase em aspectos comuns ou essenciais
<i>Key qualifications, core/common skills</i>	Reino Unido	
<i>Schlüsselqualifikationen</i>	Alemanha	
<i>Sapere essere</i>	Itália	Importância dos comportamentos
<i>Personal effectiveness</i>	Irlanda	Importância da dimensão pessoal
<i>Procesuaafhaengige kvalifikationer</i>	Dinamarca	Qualificações extra-funcionais
<i>Generic skills</i>	Canadá	
<i>Survival skills</i>	EUA	Carácter imprescindível

Fonte: (CE, 1995 e Hovels, 1993 in Suleman, 2000)

A nossa experiência diz-nos que em Portugal é, também, comum a utilização de diferentes designações associadas à noção de competências de carácter geral: ‘competências-chave’; ‘competências essenciais’; ‘competências genéricas’; ‘competências transferíveis’, ‘competências transversais’, etc.

A distinção entre competências de carácter geral e de carácter mais específico, emerge, conforme referido, do trabalho de Becker no âmbito da Teoria do Capital Humano. Becker (1975) estabeleceu a distinção entre formação geral – aquela que é útil a muitas empresas – e a formação específica – aquela que produz capacidades úteis para apenas um empregador. Mais tarde Stevens (1996) critica Becker na medida em que considera que existem outros tipos de formação, para além da formação geral e da formação específica, e introduz o conceito de “formação transferível” – aquela que é potencialmente útil em algumas empresas e não em muitas.

Apesar destes autores, provenientes da área da Economia, estabelecerem esta distinção relacionada com a problemática dos custos da formação, ela é útil como ponto de partida para a discussão da tipologia de competências. Por um lado, «a educação é um exemplo perfeito de formação geral» (Suleman, 2007, p. 28) e, assim sendo, a classificação utilizada por Becker não se revela adequada para estudar a distinção ao nível das competências mobilizáveis produzidas pelo ensino. Por outro lado, a tipificação de Stevens

(1996) também não é relevante para o nosso objectivo, visto que a educação também não é ‘formação transferível’ porque interessa a muitas empresas, mesmo quando orientada para uma profissão existente apenas em empresas de determinado sector de actividade. Portanto, não nos serve uma distinção baseada na especificidade da empresa onde a competência será adquirida ou mobilizada.

Mais recentemente no campo do ensino superior, nomeadamente com os trabalhos de Weinert, 2001 (*in* Allen & Van der Velden, 2005) e Van der Klink, *et al.* (2007), a distinção entre competências específicas e competências mais amplas, ganha outros contornos.

Weinert (2001, *in* Allen, *et al.*, 2005b) define competência específica como *cluster* de pré-requisitos cognitivos que um indivíduo necessita para ter um bom desempenho numa dada área. Considera ainda que as competências genéricas abrangem uma diversidade de conceitos, nos quais incluem por exemplo o de competências-chave, mas identificam um elemento comum entre esses conceitos: a aplicação a uma variedade de contextos e conteúdos. As competências genéricas são importantes para garantir a empregabilidade a longo prazo, porque ajudam os indivíduos a transferir e a adquirir competências específicas necessárias em novos contextos profissionais mas algumas delas também contribuem directamente para a produtividade em diferentes contextos.

Para Van der Klink, *et al.* (2007) a especificidade das competências difere na medida em que aquelas estejam ligadas a um contexto. Algumas competências estarão mais ligadas a contextos profissionais específicos, e portanto garantem a empregabilidade a curto prazo, outras têm um vasto leque de aplicações, e contribuem para a empregabilidade a longo prazo. Parece implícita a ideia de graus de especificidade das competências.

No projecto Tuning as competências são classificadas em dois tipos: as relacionadas com uma área disciplinar (*subject-area related*) e que são específicas de uma área de estudos, conferindo-lhe identidade e consistência; e as genéricas (*comuns a qualquer curso*) (Villa, *et al.*, 2007).

As tipologias que associam as competências com contextos profissionais ou áreas disciplinares, e não ao número de empresas a que interessam, é mais interessante para o

estudo da transição escola – emprego, pois assim já será possível estabelecer a diferença entre as competências que são específicas a, por exemplo, um sector de actividade ou a uma profissão (ex. “gestão do serviço de alimentação e bebidas”) e aquelas que são gerais (ex. “utilização das TIC”), embora ambas adquiridas em contexto escolar. A utilização desta tipologia implica, naturalmente, que algumas competências sejam simultaneamente genéricas e específicas de um, ou mais, contexto. Por exemplo, ‘comunicar numa língua estrangeira’ é uma competência geral e, também, uma competência específica do contexto turístico, embora eventualmente em níveis de domínio diferenciados.

No que respeita à relação entre competências-chave e empregabilidade parece-nos relevante a distinção dentro do conjunto de competências-chave, sugerida por Suleman, (2000) entre:

- Competências fundamentais para a entrada no mercado de trabalho;
- Competências fundamentais para a continuidade no mercado de trabalho;
- Competências fundamentais para a criação do próprio emprego;
- Competências fundamentais para responder às estratégias empresariais.

Esta distinção é particularmente relevante por dois motivos que se prendem, directa e indirectamente, com esta investigação. Em primeiro lugar, porque em determinados contextos (resultantes de uma conjugação de factores decorrentes da dimensão e tipo de empresa; e/ou das características do emprego; e/ou do nível e tipo de formação do candidato) a distinção entre competências fundamentais para a entrada no mercado de trabalho e competências fundamentais para responder às estratégias empresariais, esbate-se⁶. Em segundo lugar, porque o papel do ensino superior em termos de empregabilidade cada vez menos se esgota no modelo tradicional de emprego e o fomento do auto-emprego exigirá o desenvolvimento de competências genéricas, eventualmente, diferentes⁷ daquelas

⁶ Muitas vezes a entrada de um recém-diplomado em Produção Alimentar em Restauração para o cargo de chefe de cozinha numa pequena empresa de restauração faz emergir estratégias diferenciadas de posicionamento no mercado relacionadas com a oferta, por exemplo.

⁷ A ESHTTE tem desenvolvido com sucesso um projecto com alunos do 1º ano que se prende exactamente com a questão do desenvolvimento de competências para o auto-emprego. Para mais informações consultar Calisto & Afonso (2008). *Experiential Learning Activities in Undergraduate School: Fostering Entrepreneurship and Employability from the First Year*. Proceedings: 3rd Annual EFYE Conference: May 7-9, 2008, Telford, UK, edited by Pieterick, J. *et al.*

que se identificarão nesta investigação que estará centrada na identificação das competências genéricas fundamentais para a entrada no mercado de trabalho.

A questão da transição escola-mercado de trabalho coloca, adicionalmente, a questão das formas de medição das competências.

1.2.3. A medição das competências na transição escola-mercado de trabalho

A problemática da medida das competências na transição escola-mercado de trabalho refere-se tanto à medida das competências mobilizáveis pelos diplomados (competências detidas) quanto à medida das competências requeridas pelos empregadores.

Allen & Van der Velden (2005) sistematizam os métodos para avaliar o nível de capacidades adquiridas por um indivíduo, classificando-os em três categorias de medidas:

- Proxy – Pelo nível de educação;
- Medidas objectivas – *Assessments* e Testes;
- Medidas subjectivas – Avaliação pelo supervisor; Auto-avaliação; e Proxy pelas capacidades necessárias ao desempenho da função exercida pelo indivíduo.

Quanto aos métodos para avaliar o nível de capacidades requeridas, (Allen & Van der Velden, 2005) indicam:

- Proxy – Pela análise do perfil profissional;
- Medidas objectivas – Análise do Trabalho;
- Medidas subjectivas – Inquérito aos empregadores; Avaliação pelo supervisor; Avaliação pelo trabalhador.

Parece-nos relevante, também, a proposta de Suleman (2007) que considera o ‘preço’ da competência revelador da sua relevância no mercado de trabalho, constituindo uma forma indirecta de identificar as competências procuradas. Em particular, a componente individualizada da remuneração, mais do que a remuneração regular, é indicadora da valorização das competências a que está associada.

Van der Klink, *et al.* (2007) propõem especificamente para o estudo das competências-chave o recurso a entrevistas e questionários. Portanto, as competências relevantes podem ser deduzidas interrogando sobre quais os conhecimentos, capacidades e motivações necessárias ao desempenho (Allen, *et al.*, 2005b) ou sobre qual a sua valorização em termos remuneratórios (Suleman, 2007).

O estudo integrado das competências requeridas e possuídas revela ainda a necessidade de encontrar escalas de medida que se adaptem a ambas as situações. Segundo Allen & Van der Velden (2005), as dimensões normalmente utilizadas na literatura como “*importância*” ou “*frequência de utilização*” de uma competência não se aplicam facilmente a essa integração. A dimensão “*importância*” refere-se apenas ao contexto organizacional. A dimensão “*frequência*”, por seu lado, embora possa ser utilizada em ambas as situações não serve como medida independente, visto que uma competência “*utilizada*” é por definição também “*detida*”. Aqueles autores sugerem a utilização do *nível de domínio* da competência pois considera que é «*provavelmente a única dimensão que pode servir este duplo propósito*». (Allen & Van der Velden, 2005, p. 5).

Apesar deste estudo se focar no estudo das competências requeridas, o facto de existir um objectivo de fornecer informação ao sistema de ensino, implica considerar a necessidade de viabilização de estudos futuros sobre as competências efectivamente detidas pelos diplomados. Para a medição das competências requeridas pelos empregadores do sector da Hotelaria e Restauração será, então, incluída uma escala de ‘domínio’ conforme recomendado por Allen & Van der Velden (2005). Para esse efeito, considerou-se a escala de Dreyfus (2002) que compreende 5 níveis de domínio de uma capacidade (*skill*): 1 – Principiante; 2 – Iniciante avançado; 3 – Competente; 4 – Proficiente; 5 – Especialista.

Optou-se, também, por manter uma escala de importância: 1 – Nula; 2 – Fraca; 3 – Considerável; 4 – Elevada, apesar de não ser a escala ideal para o duplo objectivo de medir competências detidas e de medir competências requeridas (Allen & Van der Velden, 2005). Dois motivos explicam esta opção: é a escala utilizada no Projecto Tuning; e o objectivo de investigação obriga à utilização de uma escala que descreva adequadamente as diferenças nos requisitos dos empregadores quanto a competências genéricas e específicas, que são requisitos relacionados com o contexto organizacional.

Em referência ao contexto organizacional, parece-nos relevante destacar as implicações do modelo de competências na gestão dos recursos humanos.

1.2.4. As competências e os modelos de gestão

Os modelos tradicionais de gestão, assentes no comando e controlo, oriundos da perspectiva taylorista-fordista da gestão tornam-se inadequados para lidar com a incerteza e a complexidade, com implicações para a Gestão dos Recursos Humanos. Lawler (1994) argumenta que apesar da utilidade histórica daqueles modelos, existe evidência crescente que as organizações se devem deslocar do foco na função para o foco nos indivíduos e nas suas competências.

No modelo de competências, os recursos humanos são estrategicamente orientados para a procura da competitividade da empresa, e o indivíduo é um ser activo e empreendedor que traz para a organização conhecimentos e experiências que acrescentam valor. Portanto, a alternativa ao modelo baseado na função é um modelo em que os indivíduos são o foco principal levando a que sejam geridos de forma a facilitar o desenvolvimento de capacidades organizacionais que proporcionam vantagens competitivas.

Segundo Zarifian (1999) o modelo de competência distingue-se profundamente do modelo do posto de trabalho, de acordo com 3 traços:

- A competência é a tomada de iniciativas do indivíduo relativamente a uma situação e o assumir da responsabilidade sobre os efeitos dessas iniciativas. Essa competência é tanto mais solicitada tanto quanto a situação é incerta e marcada, real ou virtualmente, pelo surgimento de acontecimentos (eventos);

- O exercício da competência solicita uma inteligência prática dessa situação, i.e. simultaneamente uma mobilização de conhecimentos adquiridos, uma compreensão da singularidade dessa situação e uma acção prática adequada;
- O carácter muito interdependente e socializado do trabalho impele à constituição de redes de competências, i.e. comunidades de acção no seio das quais é activado um agir colectivo.

O modelo de competências, para além de implicar alterações na gestão de recursos humanos em termos de selecção, formação e desenvolvimento de carreiras e retribuições, tem implicações no desenho organizacional e na organização do trabalho, e exige uma gestão estratégica dos recursos humanos (Lawler 1994).

Para aquele autor, a tradicional organização funcional deixa de ser adequada, passando a ênfase para uma estrutura organizacional assente em equipas transversais e menos hierarquizada, embora mantendo a excelência funcional. No que respeita à organização do trabalho, a base deixa de ser a função e o respectivo descritivo e passa a ser o indivíduo, tornando-se necessário criar descritivos dos indivíduos e das suas competências. Esta abordagem, é particularmente eficaz em situações de trabalho nas quais existe trabalho do conhecimento e naquelas onde os indivíduos podem trazer valor significativo ao produto ou ao serviço. Este é, certamente, o caso do Turismo e Hotelaria.

Assim sendo, será de esperar que os empregadores definam os seus requisitos de recrutamento mais com base em aspectos associados ao indivíduo (por ex. 'dinamismo'), do que em aspectos associados especificamente às actividades do emprego em questão ('elaborar ementas'). Num sector pulverizado por PME's poderá, eventualmente, ser ainda reduzido o número de empresas que dispõe de um sistema de Gestão dos Recursos Humanos baseado nas competências mas isso não implica que o gestor, mesmo que intuitivamente, não reconheça que as competências dos seus trabalhadores são determinantes para o sucesso organizacional e aja em função disso quando se trata de gerir pessoas. Isto é, particularmente evidente nos Serviços, onde a produção e o consumo são simultâneos, i.e. o prestador do serviço está 'frente-a-frente' com o cliente.

As actividades de selecção tradicionais têm como objectivo encontrar indivíduos adaptados a determinadas vagas. No modelo de competências a selecção deve permitir escolher os indivíduos ajustados à organização e não a uma função em particular, e aptos ao crescimento e desenvolvimento no longo prazo (Lawler, 1994).

Uma forma de verificar, na fase de recrutamento, a importância atribuída pelo empregador ao ajustamento à organização, será pela inclusão de uma descrição do perfil da organização nos anúncios de vagas. Frases como “*somos uma empresa jovem e dinâmica*” serão indicativas do perfil de candidato que melhor se enquadra na cultura organizacional.

No modelo de gestão de recursos humanos baseado nas competências, os indivíduos são remunerados pelas suas competências. “*Parte do princípio que os indivíduos têm valor, não funções*” (Lawler, 1994, p. 9). Em sistemas de trabalho mais complexos os indivíduos podem ser recompensados pela aprendizagem de capacidades mais abstractas e menos específicas de uma única função.

A tarefa de definir os contornos do conceito de competência é árdua, pois o conceito está em construção. Existe algum consenso de que o conceito de competência e a sua importância na actualidade, está ligada à crise de um determinado modelo e à emergência de novas normas de acção no plano técnico-económico. O modelo taylorista-fordista assente na descrição, análise e qualificação de funções não se coaduna com a necessidade de gerir a mudança associada ao trabalho. No entanto, o debate sobre o conceito de competência é tudo menos consensual como vimos. Há, pelo menos, um aspecto em comum entre os diferentes autores: a competência está associada à noção de desempenho. Mas essa é, simultaneamente, a fonte de maior desacordo. Para alguns autores a competência é um requisito para o desempenho, para outros ela é o desempenho.

As competências genéricas são aquelas que são aplicáveis nos mais diversos contextos (transversais) e, mesmo que adquiridas num determinado contexto, podem ser aplicadas noutros (transferíveis). Elas são, por isso mesmo, importantes para garantir a

empregabilidade a longo prazo e, algumas, para a empregabilidade a curto prazo e, daí, decorre o seu interesse para o ensino superior.

1.3. AS COMPETÊNCIAS GENÉRICAS E O ENSINO SUPERIOR

No passado, o foco de análise do ensino estava essencialmente nos inputs e no processo educativo em si mesmo mas, desde há alguns anos, existe uma crescente atenção aos objectivos finais, aos resultados desejados, em particular dos cursos de ensino superior. Tem-se verificado uma mudança quanto aos resultados desejados, da performance nas avaliações educativas para as competências que os diplomados possuem, no pressuposto que a qualidade dos cursos se reflecte no desempenho demonstrado pelos diplomados na prática (Allen, *et al.*, 2005).

A 19 de Junho de 1999, ministros responsáveis pelo ensino superior em 29 países assinaram a Declaração de Bolonha. Uma das principais finalidades do chamado Processo de Bolonha é tornar os programas de estudo e períodos de aprendizagem comparáveis e compatíveis, através de conceitos como níveis/ciclos, resultados de aprendizagem, competências e créditos ECTS. Em consequência, o tema das competências tem sido particularmente relevante desde a implementação desse modelo de organização do ensino superior.

O ensino baseado nas competências (*competency-based education*) é um conceito que existe há várias décadas e que tem a sua origem nos EUA. Durante esses anos, o ensino baseado nas competências caracterizava-se pelas suas análises pormenorizadas dos aspectos comportamentais das tarefas profissionais. Actualmente, e na Europa, está a ser utilizada uma abordagem mais holística das competências (Wesselink, *et al.*, 2007).

Van der Klink, *et al.* (2007) apontam a necessidade de ligação entre os requisitos dos diplomados do ensino superior e as competências exigidas pelo mercado de trabalho como uma das condições básicas para um ensino baseado nas competências. É certo que os empregadores continuam a dar importância às competências mais específicas, ligadas ao seu contexto, que oferecem mais garantias de produtividade (Suleman, 2000) mas o ensino superior não pode ignorar a importância crescente das competências genéricas.

“Although Tuning acknowledges to the full importance of building-up and developing subject specific knowledge and skills as the basis for university degree, it has highlighted the fact that time and attention should also be devoted to the development of generic competences or transferable skills. This last component is becoming more and more relevant for preparing students well for their role in society in terms of employability and citizenship.” (González & Wagenaar, 2007, p. 9).

1.3.1. O ensino superior em Hotelaria e Restauração e as competências genéricas

Os primeiros programas educativos em Hotelaria e Restauração foram criados nos Estados Unidos da América no princípio do séc. XX. De acordo com Kay & Russette (2000), desde essa altura que as instituições de ensino superior procuram obter informação dos profissionais do sector quanto às competências essenciais ao sucesso profissional.

A educação e formação para o Sector têm estado assentes na ligação à prática. As capacidades que o sector do Turismo, Hotelaria e Restauração tradicionalmente valorizam estão associadas ao domínio técnico ou às áreas sócio-emocionais ligadas à qualidade do serviço (Sigala & Baum, 2003). Contudo, já em 1990, Baum realça a necessidade dos diplomados em turismo e hospitalidade possuírem uma base de multi-competências que lhes permitisse ser criativos, flexíveis e adaptáveis dado o ambiente de trabalho em mudança.

Segundo Nelson & Dopson (2001) a razão de ser dos cursos secundários e superiores em Hotelaria e Restauração é suprir o mercado com gestores competentes. A necessidade de reter os estudantes no mercado de trabalho torna cruciais quer a relevância, quer a actualidade dos programas curriculares. Nessa linha de raciocínio vários autores no domínio da Hotelaria e Restauração defendem a necessidade de o ensino superior desenvolver as competências genéricas dos estudantes.

Ashley *et al.* (1995) defende que as dez competências para a gestão geral no sector incluem capacidades interpessoais, pensamento criativo, aptidões financeiras, comunicação oral e escrita, orientação para o serviço, gestão pela qualidade total, capacidade de escuta,

identificação e resolução de problemas, feedback ao cliente, e aptidões informáticas. O autor identifica, também, que resolução de problemas e comunicação são das competências mais eficazes.

A realidade é que os empregadores dão prioridade às competências sociais, de comunicação e relacionadas com as TIC (Christou, 1999) mas a necessidade de um leque mais alargado de competências (por ex. relacionadas com a gestão e a informação) só recentemente tem sido considerada pela oferta de educação para o Sector (Christou & Eaton, 2000).

Dalbor & Feinstein (2001) apresentam uma lista de competências, com base em entrevistas com especialistas, consideradas importantes para um aluno de Hotelaria e grande parte dessas competências são de natureza genérica. Por exemplo:

- Comunicação oral e escrita;
- Capacidade de ouvir;
- Capacidade de identificar e resolver um problema;
- Pensamento criativo.

Tsai *et al.* (2006), num estudo conduzido no âmbito do sector da Hotelaria na Formosa, concluem que, quer do lado dos educadores quer do lado dos profissionais, existe consenso de que liderança, capacidades interpessoais e competências conceptuais são as mais importantes para um gestor à entrada na profissão.

Alguns autores sugerem que estas competências podem ser desenvolvidas recorrendo a métodos como as discussões online, estudos de caso, etc. Efectivamente, o desenvolvimento de competências genéricas não passa exclusivamente pela questão curricular, pondo também em causa o processo de ensino-aprendizagem. Sigala & Baum (2003) defendem que é necessário mudar o papel do professor, de apresentador de factos ‘pré-embalados’ para o de facilitador da aprendizagem activa.

Assim sendo, parece existir consenso de importância da aquisição de competências genéricas pelos profissionais do Sector e sobre o papel do ensino superior a esse respeito. Acompanhando a evolução dos contextos profissionais, as instituições de ensino superior devem adaptar-se para garantir que os seus alunos desenvolvem as competências que lhes garantem empregabilidade, nomeadamente as competências genéricas.

A identificação das competências genéricas relevantes a desenvolver no âmbito do ensino superior é, exactamente, um dos objectivos do Projecto Tuning.

1.3.2. As competências genéricas relevantes: Tuning Educational Structures in Europe

A abordagem do Projecto assenta numa metodologia para redesenhar, desenvolver, implementar e avaliar programas para cada um dos ciclos de estudo do ensino superior. Apesar de ser na sua essência Europeu, é um projecto com validade mundial pois foi testado com sucesso em diferentes continentes (González & Wagenaar, 2007).

Tuning serviu como um plataforma para tornar os programas de estudo compatíveis, comparáveis e transparentes através da definição de pontos de referência expressos em resultados da aprendizagem (*learning outcomes*) e competências (*competences*):

Learning outcomes are statements of what the learner is expected to know, understand and be able to demonstrate after completion of a learning experience. According to Tuning, learning outcomes are expressed in terms of the level of competence to be obtained by the learner. Competences represent a dynamic combination of cognitive and meta-cognitive skills, knowledge and understanding, interpersonal, intellectual and practical skills, and ethical values. (González & Wagenaar, 2007, p. 1).

Esta distinção entre resultados da aprendizagem e competências permite distinguir os diferentes papéis dos principais agentes: docentes e aprendentes. Os resultados de aprendizagem a atingir são formulados pelos docentes, preferencialmente envolvendo representantes dos alunos no processo, com base no input de *stakeholders* internos e externos. Podem referir-se a uma unidade ou módulo de um determinado curso ou a um período de estudos (ciclo). As competências são obtidas e desenvolvidas ao longo do

processo de aprendizagem pelo estudante/aprendente. Formam-se em várias unidades do curso.

O projecto incluiu a organização de um processo de consulta a empregadores, diplomados e pessoal académico, a nível europeu, para identificar as competências mais importantes que deveriam ser desenvolvidas num programa de ensino superior. O resultado deste processo foi a identificação das competências – genéricas e específicas – mais relevantes.

Na preparação dos questionários utilizados no Projecto, foi feita a revisão de mais de 20 estudos na área das competências genéricas e identificadas 85 competências genéricas diferentes consideradas relevantes quer pelas instituições de ensino superior quer pelas empresas. Essas competências foram classificadas em três grupos (Villa, *et al.*, 2007):

- *Competências instrumentais*, aquelas que têm uma função instrumental:
 - Habilidades cognitivas, capacidade de compreender e manipular ideias e pensamentos.
 - Capacidades metodológicas de manipulação da envolvente: organizar o tempo e estratégias de aprendizagem, tomar decisões e resolver problemas.
 - Capacidades tecnológicas, relacionados com a utilização de dispositivos tecnológicos, a informática e as capacidades de gestão da informação.
 - Capacidades linguísticas, tais como comunicação escrita e oral ou o conhecimento de uma segunda língua.

- *Competências interpessoais*, aquelas que facilitam os processos de interacção social e de cooperação:
 - Habilidades individuais que se relacionam com a capacidade de exprimir sentimentos, capacidades de crítica e auto-crítica.
 - Capacidades sociais que se relacionam com capacidades interpessoais, trabalho em equipa ou a expressão de compromisso social ou ético.

- *Competências sistémicas*, aquelas que se relacionam com sistemas como um todo. Pressupõem a combinação de compreensão, sensibilidade e saberes que permitem que se perceba como as partes de um todo se relacionam e integram. Exigem a aquisição prévia de competências instrumentais e interpessoais.

O questionário final utilizado no Projecto Tuning incluiu 30 competências, apresentadas no quadro 3. Esse quadro indica também as competências consideradas mais importantes pelos empregadores europeus.

QUADRO 3 – COMPETÊNCIAS GENÉRICAS NO PROJECTO TUNING E AS PREFERÊNCIAS DOS EMPREGADORES

<p><i>Competências Instrumentais</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> √ Capacidade de análise e síntese √ Capacidade para organizar e planear <ul style="list-style-type: none"> Conhecimento geral de base Bases do conhecimento da profissão √ Comunicação escrita e oral na língua nativa <ul style="list-style-type: none"> Conhecimento de uma segunda língua Capacidades elementares de informática √ Capacidades de gestão da informação √ Resolução de problemas √ Tomada de decisão
<p><i>Competências Interpessoais</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> √ Habilidades de crítica e auto-crítica √ Trabalho em equipa √ Capacidades interpessoais <ul style="list-style-type: none"> Habilidade para trabalhar numa equipa multidisciplinar Habilidade para comunicar com peritos de outras áreas Aceitação da diversidade e multiculturalidade Habilidade para trabalhar num contexto internacional Compromisso ético
<p><i>Competências sistémicas</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> √ Capacidade para aplicar conhecimento na prática <ul style="list-style-type: none"> Capacidade de pesquisa Capacidade para aprender √ Capacidade de adaptação a novas situações √ Capacidade para gerar novas ideias (criatividade) <ul style="list-style-type: none"> Liderança Compreensão da cultura e costumes de outros países √ Habilidade para trabalhar autonomamente <ul style="list-style-type: none"> Concepção e gestão de projectos Iniciativa e espírito empreendedor √ Atenção à qualidade √ Vontade de sucesso

Fonte: Villa et al., 2007, pp. 23-24

Legenda: √ **Competência** incluída no grupo das 15 mais importantes, na opinião dos empregadores.

Foi realçado, tanto pelos empregadores como pelos estudantes, que algumas das competências referidas eram utilizadas a níveis a mais elevados do que outras, confirmando a necessidade de avaliar o nível de domínio da competência.

O ensino superior deve encontrar um equilíbrio entre competências que promovam a empregabilidade no curto prazo e aquelas que promovem a empregabilidade no médio e longo prazo, dado que as economias do conhecimento se caracterizam por mudanças permanentes.

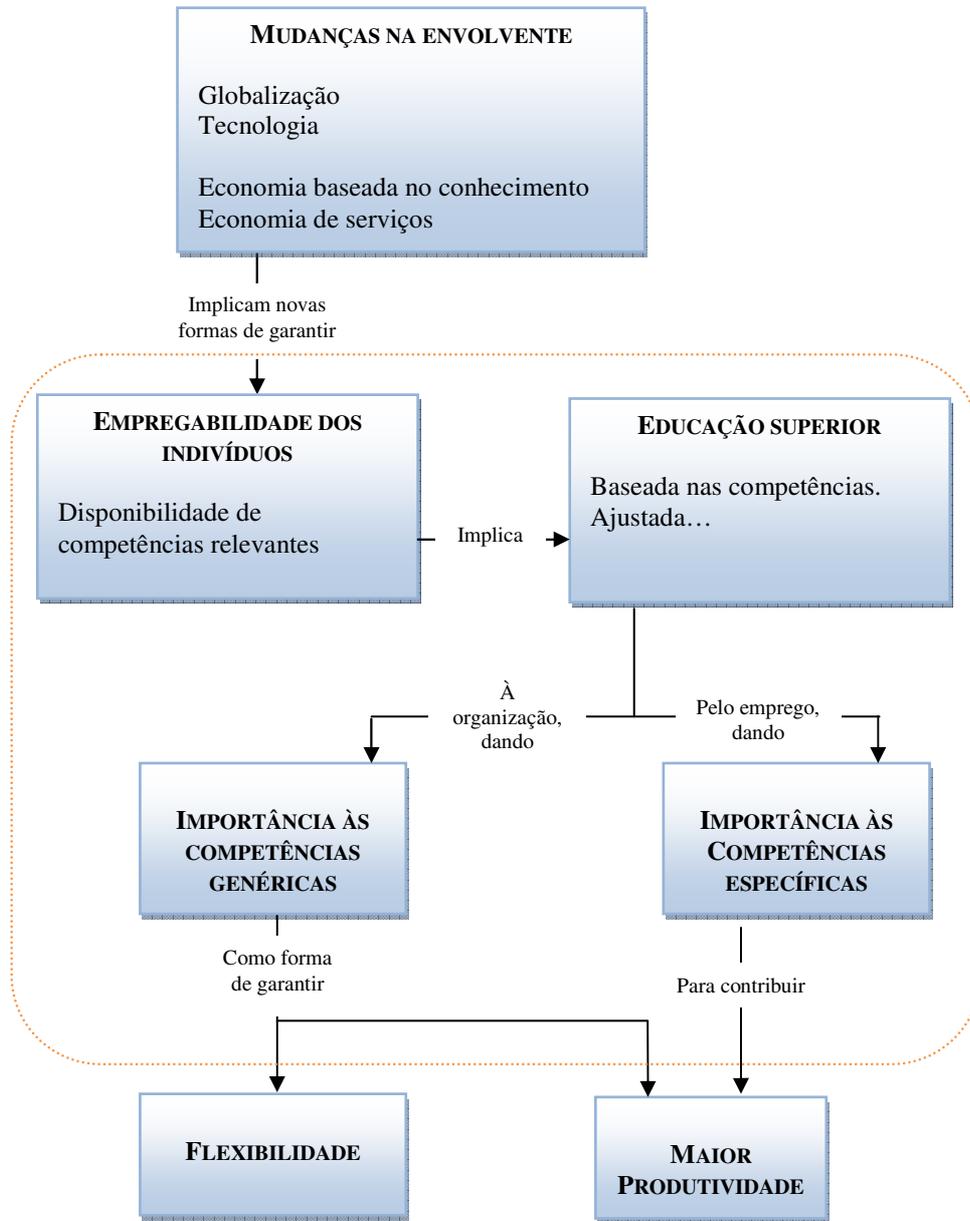
Existe, por isso, a necessidade de estudar o ajustamento entre sistema de ensino e o emprego, em particular no que respeita às competências genéricas requeridas. O ensino ligado ao sector da Hotelaria e Restauração não é diferente, nesse aspecto, de outros.

Dados os resultados do projecto Tuning, é relevante garantir que as competências genéricas mais importantes aí identificadas sejam consideradas neste estudo.

1.4. SÍNTESE DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E O MODELO CONCEPTUAL DA INVESTIGAÇÃO

A análise da bibliografia mais importante associada à problemática da importância das competências genéricas para a empregabilidade de diplomados do ensino superior, sugerem a síntese que apresentamos no quadro 4, na página 45, a partir da qual foi possível construir o seguinte modelo conceptual que explica a articulação entre os diferentes fenómenos e conceitos relevantes para esta investigação:

FIGURA 4 – MODELO CONCEPTUAL DA INVESTIGAÇÃO



QUADRO 4 – SÍNTESE DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E AS DIMENSÕES DE ANÁLISE

Objectivo geral: Explorar a relevância das competências genéricas no mercado de trabalho específico do Sector.		
Objectivos específicos	Fundamentação	Dimensões de análise relevantes
1. Analisar a importância da educação na aquisição de competências;	Valor produtivo da educação. Becker (1964)	1. Escolaridade exigida
	Valor informativo da educação. Arrow (1973); Spence (1973)	2. Percepção dos empregadores quanto à preparação escolar dos diplomados
2. Comparar a importância das competências genéricas face às competências específicas, do ponto de vista dos empregadores;	A produtividade depende do ajustamento ao Emprego. Sattinger (1975, 1993)	3. Área de estudos requerida 4. Descrição do emprego
	Tendências/Exigências de flexibilidade no mercado de trabalho europeu. Murteira (2007); Relatório Taskforce Emprego (Kok, 2004)	5. Importância das competências genéricas
3. Comparar o grau de domínio requerido pelos empregadores para as competências genéricas face ao requerido para as competências específicas;	Os conhecimentos e capacidades são dimensões das competências mobilizáveis. Spencer&Spencer (1993); Hoffmann (1999); Tuning (2007)	6. Requisito espontâneo de competências 7. Anúncio de oferta de emprego centrado no perfil do candidato
	Importância do modelo de competências na GRH. Ajustamento à organização, no recrutamento. Lawler (1994); Zarifian (1999)	8. Apresentação da empresa nos anúncios de oferta de emprego
4. Compreender a imagem da formação da ESHTe no mercado de trabalho específico do Sector.	Competências genéricas e empregabilidade de diplomados Van der Klink <i>et al.</i> (2007); Allen & Van der Velden (2005); Tuning (2007)	9. Requisito espontâneo de competências genéricas
	Competências genéricas no ensino em Hotelaria e Restauração (vários autores)	5. Importância das competências genéricas
	A medição das competências requeridas. Allen & Van der Velden (2005); Dreyfus (2002); Tuning (2007); Van der Klink <i>et al.</i> (2007)	5. Importância das competências genéricas 10. Domínio das competências genéricas 11. Importância das competências específicas 12. Domínio das competências específicas

2. MÉTODO

A revisão bibliográfica descrita no capítulo anterior, constitui o enquadramento para o estudo empírico que permitirá dar resposta à seguinte questão de partida:

No acto do recrutamento, qual a relevância atribuída pelos empregadores do Sector da Hotelaria e Turismo às competências genéricas mobilizáveis pelos diplomados do ensino superior, comparativamente às competências específicas?

O objectivo principal desta investigação é, então, o de explorar a relevância das competências genéricas no mercado de trabalho específico do Sector.

O capítulo inicia-se com a apresentação do tipo de estudo realizado e a forma como a questão de partida será operacionalizada, depois apresenta-se a caracterização dos casos de estudo e a descrição do processo de recolha e análise dos dados. Por fim, apresentam-se as limitações da investigação.

2.1. DESENHO DO ESTUDO E OPERACIONALIZAÇÃO DA QUESTÃO DE PARTIDA

O desenho da investigação assenta num propósito exploratório e descritivo. O aspecto exploratório justifica-se pela necessidade de compreensão do tema de pesquisa, a partir da revisão da literatura. O aspecto descritivo refere-se aos requisitos dos empregadores. A análise dos dados é essencialmente de natureza qualitativa.

Os estudos exploratórios permitem definir melhor as variáveis envolvidas, especialmente quando há pouca informação sobre o objecto em estudo. Outros investigadores nacionais, desenvolveram estudos sobre a problemática das competências genéricas e os diplomados do ensino superior, como por exemplo o de Cabral-Cardoso em 2006 relativo aos diplomados pela Universidade do Minho, mas não se conhecem estudos relativos especificamente ao Sector da Hotelaria e Restauração.

No caso desta pesquisa, o método exploratório foi o escolhido porque permitirá:

1. Contribuir para a clarificação dos conceitos de competência, competência genérica e competência específica e da sua relevância no contexto do ensino superior em Hotelaria e Restauração;
2. Desenvolver hipóteses sobre os motivos que norteiam a escolha das competências mais importantes para os empregadores no momento do recrutamento, particularmente associadas à diferenciação entre competências genéricas e específicas;
3. Potenciar o desenvolvimento de estudos alargados a outros cursos superiores/profissões na área do Turismo, Hotelaria e Restauração, inclusivamente de outras escolas, e à generalidade dos empregadores do sector.

Para a abordagem ao trabalho empírico optou-se pelo método ‘estudo de caso’. A elaboração de um estudo de caso deve possuir rigor científico equivalente ao de outros tipos de pesquisa, e pode induzir a estudos futuros (Yin, 2003). O autor defende que o estudo de caso permite analisar um fenómeno dentro do seu contexto real, em situações em que a fronteira entre o fenómeno e o contexto não está claramente definida.

As unidades de análise, ou casos, nesta pesquisa referem-se a situações de recrutamento de alunos e ex-alunos da ESHTe para o cargo de Chefes de cozinha, ou similar, iniciadas por empregadores do sector da Hotelaria e Restauração.

Enquadrado pelo desenho da investigação descrito no Quadro 5, na página seguinte, procurou-se encontrar resposta para a questão inicial e concretizar os objectivos da pesquisa.

QUADRO 5 – DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

	ENQUADRAMENTO TEÓRICO E FUNDAMENTAÇÃO	PREPARAÇÃO DO TRABALHO DE CAMPO	RECOLHA E ANÁLISE DE DADOS	RESULTADOS E CONCLUSÕES
	Revisão da literatura			
ESTUDO EXPLORATÓRIO	Definição da questão de partida e dos objectivos da pesquisa			Dimensões de análise relevantes
		Escolha e descrição dos casos de estudo		
FUNDAMENTAÇÃO DO ESTUDO DESCRITIVO			Análise de conteúdo dos anúncios de oferta de emprego	Requisitos espontâneos do empregador
			Análise documental / referenciais do Sector	
ESTUDO DESCRITIVO		Construção e teste do questionário		
			Inquérito e análise qualitativa dos dados	
			Entrevista e análise dos dados	
				Concretização dos objectivos da investigação

TEMPO

Retomando as dimensões de análise identificadas no quadro 4, a investigação foi operacionalizada da forma descrita no Quadro 6, na página seguinte.

QUADRO 6 – OPERACIONALIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO: DIMENSÕES DE ANÁLISE E VARIÁVEIS

Dimensões de análise	Variáveis
1. Escolaridade exigida	Nível mínimo de escolaridade exigida ao candidato (espontâneo ⁸)
	Nível mínimo de escolaridade exigido ao candidato (assistido ⁹)
2. Percepção quanto à preparação dos alunos	Nível de preparação dos diplomados (opinião)
3. Área de estudos requerida	Curso exigido ao candidato (espontâneo)
	Curso exigido ao candidato (assistido)
4. Descrição do emprego	Existência de descrição das actividades e responsabilidades associadas ao emprego (espontâneo)
5. Importância das competências genéricas	Nível de importância atribuído a cada competência genérica
6. Requisitos em termos de competências	Existência de requisito de competências genéricas (espontâneo)
	Existência de requisito de competências específicas (espontâneo)
7. Perfil do candidato	Existência de descrição do perfil pessoal requerido
8. Apresentação da empresa empregadora	Existência de descrição da empresa (espontâneo)
9. Requisitos em termos de competências genéricas	Competências genéricas requeridas (espontâneo)
10. Domínio exigido das competências genéricas	Grau de domínio de cada competência genérica
11. Importância das competências específicas	Nível de importância de cada competência específica
12. Domínio exigido das competências específicas	Grau de domínio de cada competência específica

2.2. CARACTERIZAÇÃO DOS CASOS DE ESTUDO

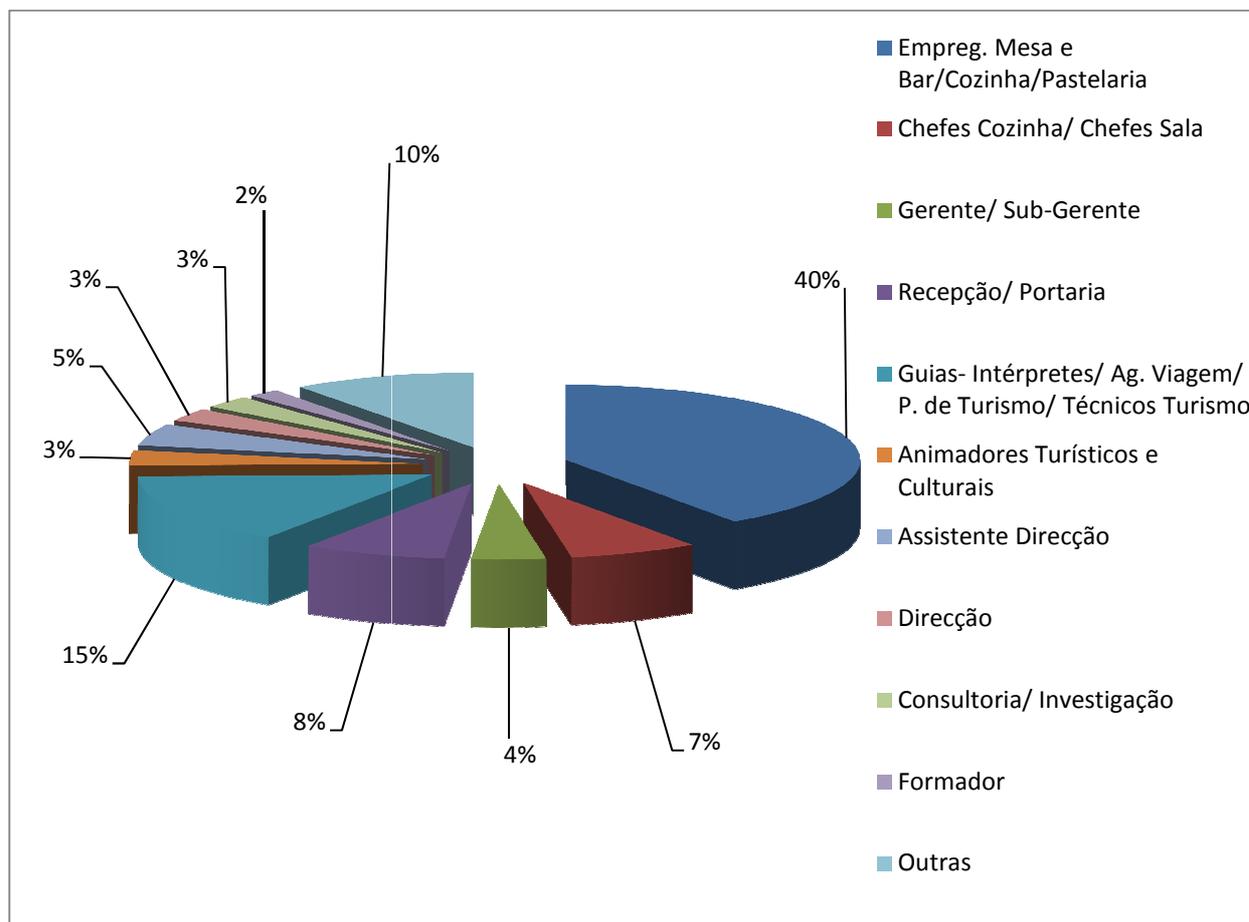
A ESHTe, através da ESHTEmprego¹⁰, recebe anualmente centenas de pedidos de recrutamento por parte dos empregadores das áreas do Turismo, Hotelaria, Restauração e

⁸ No anúncio de oferta de emprego.

⁹ No inquérito.

Lazer. Em 2007 cerca de 47% desses contactos estavam relacionados com funções na área da Restauração primordialmente direccionados para os ex-alunos diplomados em Produção Alimentar em Restauração (ver Figura 5), daí a escolha dos casos de estudo para esta investigação.

FIGURA 5 – CONTACTOS PARA RECRUTAMENTO POR FUNÇÃO, EM PERCENTAGEM (2007)



Fonte: Eshtemprego

A população do estudo é constituída pelas 31 empresas do sector, 23 de Restauração, 7 de Hotelaria e 1 de Panificação que entre Agosto de 2008 e Janeiro de 2009 contactaram a ESHTEmprego para divulgarem anúncios de oferta de emprego para funções de Chefe de Cozinha ou similares compatíveis com o perfil de saídas profissionais dos diplomados em Produção Alimentar e Restauração.

¹⁰ A ESHTEmprego é um projecto da ESHTe que visa a aproximação de todos os alunos e ex-alunos ao mercado de trabalho. A iniciativa tem, como grande objectivo, promover as propostas de trabalho e estágios profissionais de uma forma dinâmica e direccionada, fazendo com que o sector empregador considere esta uma forma privilegiada de recrutamento.

O curso de Produção Alimentar em Restauração da ESHTTE é um curso de 1º ciclo com a duração de 3 anos lectivos (6 semestres) que de acordo com o seu plano confere competências para a prática de funções operacionais (saber fazer) alargando-se ao domínio da gestão da produção alimentar (saber coordenar).

As saídas profissionais para as quais este curso de Produção Alimentar em Restauração (PAR) está estruturado são: cargos de direcção, gestão e organização de unidades de produção de alimentos em restauração (tradicional, colectiva, *catering*, indústria) com competências técnicas ao nível da produção e confecção alimentar, da higiene e segurança alimentar, da gastronomia, da nutrição e da gestão da produção.

O plano curricular do curso é apresentado no Anexo 2. Em 2008/2009 ficaram colocados 46 dos 279 candidatos ao curso, no regime diurno, e 35 dos 144 candidatos no regime pós-laboral, o que significa que a Escola passará a formar em Produção Alimentar em Restauração, em média, 80 alunos por ano a partir de 2011¹¹

2.3. FONTES, MÉTODOS E INSTRUMENTOS DO TRABALHO DE CAMPO

2.3.1. Métodos de recolha de dados

No quadro 7, na página seguinte, são apresentados os principais métodos de recolha de dados utilizados, os objectivos que lhe estão subjacentes e as principais fontes de dados.

Na primeira fase da análise documental foram analisados os anúncios de oferta de emprego enviados à *Eshtemprego* entre Agosto de 2008 e Janeiro de 2009 que se enquadrassem no perfil de saídas profissionais do curso de PAR. Em particular, foram analisadas as informações que se relacionavam com os requisitos dos empregadores quanto ao perfil dos diplomados. Da grelha de análise constavam os seguintes campos de identificação e variáveis de análise:

- a) Data do pedido
- b) Existência de descrição da empresa
- c) Nome do cargo

¹¹ O regime pós-laboral só está disponível desde 2007/08.

- d) Nível mínimo de escolaridade exigida ao candidato
- e) Existência de descrição das actividades e responsabilidades associadas ao emprego
- f) Existência de requisito de competências genéricas
- g) Existência de requisito de competências específicas
- h) Competências genéricas requeridas.

QUADRO 7 – MÉTODOS DE RECOLHA DE DADOS

MÉTODO	OBJECTIVOS	FONTES
Análise documental (1)	Identificar os requisitos espontâneos dos empregadores	<ul style="list-style-type: none"> • Anúncios de oferta de emprego enviados à <i>Eshtemprego</i> pelos empregadores
Análise documental (2)	Elaborar uma lista de competências mobilizáveis, necessária à construção do questionário	<ul style="list-style-type: none"> • Estudos Sectoriais INOFOR, IQF • Relatórios do Projecto Tuning
Entrevista	Validar a lista de competências relevantes	<ul style="list-style-type: none"> • Perito
Inquérito por questionário	Recolher os dados relativos à importância e grau de domínio requerido, por competência	<ul style="list-style-type: none"> • Empregadores
Entrevista	Complementar e clarificar os dados recolhidos por questionário	<ul style="list-style-type: none"> • Empregadores

A interpretação do que é competência específica ou competência genérica foi realizada à luz das definições anteriormente apresentadas, e da comparação com a lista de competências genéricas do projecto Tuning.

A segunda fase da análise documental centrou-se em 3 documentos:

- Referencial de emprego ‘Chefe de Cozinha’ publicado no Estudo Sectorial do INOFOR¹² “Hotelaria em Portugal” (Pires, *et al.*, 1999);
- Referencial de emprego ‘Gestor(a) de Restauração’ publicado no Estudo Sectorial do IQF “O Turismo em Portugal” (IQF, 2005);
- Relatório Final do Projecto Tuning (Villa, *et al.*, 2007).

A escolha dos primeiros dois documentos fundamentou-se na análise do Plano Curricular do Curso de PAR e das respectivas saídas profissionais mais relevantes. O terceiro documento, identifica as competências genéricas mais relevantes que os alunos diplomados (1º ciclo) devem possuir, nomeadamente do ponto de vista dos empregadores na Europa.

A partir da agregação dos saberes-fazer técnicos e dos saber-fazer sociais similares entre os referenciais, elaborou-se uma lista das competências, e respectivos descritores, mobilizáveis pelos diplomados em PAR que foi validada por um perito em Cozinha como sendo adequada. A essa lista foram acrescentadas algumas das competências genéricas consideradas mais importantes pelos empregadores no âmbito do Projecto Tuning (aquelas que não constavam ainda da lista inicial), bem como as identificadas na 1ª fase da análise documental e consideradas relevantes. Relativamente às competências genéricas que constavam, simultaneamente, na lista das mais importantes no Tuning e nos referenciais de emprego, manteve-se a terminologia do referencial do sector. Deste trabalho resultou uma lista de 41 competências mobilizáveis que constituiu a base para a elaboração do questionário.

O processo de construção e teste do questionário está descrito no Anexo IV e dele resultou a lista final de competências mobilizáveis que constam do Quadro 8, na página seguinte. Dessas competências constam as quatro competências genéricas acrescentadas aos perfis sectoriais, a partir dos resultados do Tuning: *C13 – Capacidade para aplicar conhecimentos na prática; C25 – Adaptação a novas situações; C26 – Tomada de decisão; C33 – Capacidades de crítica e auto-crítica.*

¹² O Instituto para a Inovação na Formação (INOFOR) adoptou posteriormente a denominação de IQF – Instituto para a Qualidade na Formação que, por sua vez, foi extinto em 2007 tendo parte das suas atribuições passado para a DGERT.

QUADRO 8 – LISTA DE COMPETÊNCIAS MOBILIZÁVEIS POR TIPO – PÓS-TESTE

TIPO: ESPECÍFICA
<p>C1 Proposta de novos produtos, métodos de produção e serviços <i>Demonstrar capacidade e iniciativa para pesquisar e propor novos produtos – pratos, doces, formas de apresentação; e métodos de produção e serviços, em função do mercado e das orientações estratégicas do estabelecimento.</i></p>
<p>C3 Definição de normas, procedimentos e instrumentos de controlo <i>Definir normas e procedimentos, e aplicar técnicas e instrumentos, relativos à execução e verificação da produção alimentar do sector / estabelecimento, no que respeita à quantidade, qualidade, custos e apresentação.</i></p>
<p>C7 Selecção e caracterização da oferta de produtos e serviços <i>Identificar e seleccionar os produtos e serviços a apresentar na unidade/estabelecimento, e caracterizar tecnicamente os serviços especiais a oferecer (eventos, banquetes, etc.).</i></p>
<p>C10 Promoção dos produtos e serviços <i>Definir e animar acções de promoção/divulgação e venda dos produtos, serviços especiais ou de eventos de acordo com os objectivos previamente definidos para o estabelecimento.</i></p>
<p>C11 Preparação dos meios de divulgação <i>Adaptar e/ou actualizar o porte fólho de serviços a apresentar, utilizando os materiais e meios de divulgação adequados.</i></p>
<p>C12 Selecção de produtos, ingredientes, matérias-primas <i>Identificar e seleccionar ingredientes, produtos, matérias-primas para a preparação, confecção, empratamento e decoração de pratos e doces, em função da sua qualidade/preço.</i></p>
<p>C14 Avaliação da qualidade dos produtos <i>Verificar sensorialmente e/ou por amostragem, a qualidade dos produtos adquiridos, produzidos, as condições de armazenamento, de conservação e congelação, e a higiene.</i></p>
<p>C15 Interpretação de documentação técnica <i>Interpretar documentação relativa a novos processos de confecção de alimentos, novos receituários, tendências gastronómicas, novos equipamentos e tecnologias.</i></p>
<p>C16 Avaliação da oferta face à procura <i>Avaliar a popularidade e a variedade dos menus de acordo com a procura.</i></p>
<p>C17 Programação das actividades produtivas <i>Aplicar técnicas de programação, estabelecendo sequências de procedimentos e actividades a realizar, e calcular as necessidades de consumo para as actividades de produção.</i></p>
<p>C20 Gestão do serviço de alimentação e bebidas <i>Aplicar técnicas de gestão dos serviços de alimentação e bebidas.</i></p>
<p>C22 Cumprimento de normas e regras protocolares <i>Agir e fazer agir em conformidade com as regras protocolares na relação com os clientes e com as normas de saúde, higiene e segurança alimentar.</i></p>
<p>C27 Aplicação das normas de SHST <i>Dominar e aplicar as regras de segurança, higiene e saúde alimentar e do trabalho.</i></p>
<p>C29 Avaliação da qualidade dos serviços prestados <i>Verificar presencialmente a qualidade dos serviços prestados, nomeadamente, pelos fornecedores contratados na execução dos serviços especiais e/ou eventos.</i></p>
<p>C31 Avaliação das condições de segurança, higiene e limpeza <i>Verificar o estado de segurança, higiene e limpeza dos equipamentos e instalações.</i></p>
<p>C32 Preparação dos alimentos, e confecção e decoração de pratos <i>Definir as proporções de alimentos e ingredientes, calcular os tempos de preparação e confecção, aplicar as técnicas de serviços de cozinha e confecção de sobremesas, bem como as técnicas de decoração.</i></p>

QUADRO 8 – LISTA DE COMPETÊNCIAS MOBILIZÁVEIS POR TIPO – PÓS-TESTE (CONT.)

TIPO: GENÉRICA	SUBTIPO: INSTRUMENTAL
C2 Definição de medidas correctivas <i>Definir medidas correctivas de desvios e verificar a respectiva execução.</i>	
C4 Análise de informação <i>Analisar e interpretar informações.</i>	
C5 Planeamento <i>Fixar objectivos e metas, e identificar necessidades de ordem material, técnica e humana.</i>	
C6 Utilização das TIC <i>Utilizar ferramentas informáticas para registo e tratamento de dados.</i>	
C8 Comunicação <i>Comunicar a nível interno (com as chefias, colegas, etc.) e a nível externo à organização (clientes, etc.).</i>	
C9 Pesquisa de informação <i>Pesquisar e seleccionar informação relevante a partir de fontes diversas.</i>	
C26 Tomada de decisão <i>Tomar decisões oportunamente.</i>	
TIPO: GENÉRICA	SUBTIPO: INTERPESSOAL
C18 Negociação <i>Definir e negociar contratos, aquisição e venda de serviços, produtos e bens, com clientes e fornecedores.</i>	
C28 Relacionamento interpessoal <i>Estabelecer relações interpessoais.</i>	
C30 Trabalho em equipa <i>Trabalhar em equipa, aceitar outras ideias e integrá-las; criar um clima social e motivacional favorável à cooperação.</i>	
C33 Capacidade de crítica e auto-crítica <i>Emitir juízos críticos para melhorar o seu trabalho e o dos outros.</i>	
TIPO: GENÉRICA	SUBTIPO: SISTÉMICA
C13 Capacidade para aplicar conhecimentos na prática <i>Recolher informação de diferentes fontes e aplicá-la para resolver um problema concreto.</i>	
C19 Identificação com os objectivos e cultura organizacionais <i>Identificar-se com os objectivos e a cultura da organização.</i>	
C21 Responsabilidade <i>Demonstrar responsabilidade para com os bens materiais e saúde de terceiros, para com a consecução dos objectivos, pela eficiência e eficácia das estratégias, bem como pela imagem a nível interno e externo.</i>	
C23 Liderança <i>Liderar as equipas de subordinados e delegar responsabilidades.</i>	
C24 Autonomia <i>Demonstrar autonomia na execução das suas actividades e tarefas.</i>	
C25 Adaptação a novas situações <i>Adaptar-se a contextos e situações diversas.</i>	

2.3.2. O processo de recolha e análise dos dados

Os anúncios de oferta de emprego constavam dos arquivos da ESHTemprego pelo que o seu acesso foi directo. Em termos de análise de dados, foram sujeitos a análise de conteúdo.

O questionário foi elaborado em modalidade *online*, em página Web à qual os empregadores acediam automaticamente através de um *link* nos convites à participação no estudo enviados por correio electrónico. Os convites foram enviados em 2 vagas. A primeira vaga aconteceu imediatamente em resposta ao pedido de divulgação da oferta de emprego colocado pelo empregador. A segunda vaga de e-mails foi enviada algumas semanas depois, aos empregadores que não haviam respondido.

Os dados recolhidos por questionário foram sujeitos a uma análise qualitativa, caso a caso.

Na análise dos dados não se procurou estabelecer generalizações prescritivas mas sim descrever a realidade dos casos e evidenciar a viabilidade e interesse de conduzir um estudo mais aprofundado e alargado que forneça informação ao sistema de educação em Turismo, Hotelaria e Restauração.

2.3.3. Limitações da investigação

Apesar do método do estudo de caso ser visto como uma estratégia de investigação válida, há críticas documentadas sobre a sua utilização. As principais críticas ao método do estudo de caso, são (Yin, 2003):

- Falta de rigor;
- Fornece pouca base para a generalização científica;
- Demora muito e resulta em inúmeros documentos ilegíveis.

Yin (2003) contrapõe a essas críticas os principais testes para se verificar a qualidade de qualquer pesquisa social empírica:

- Validade do constructo que avalia a correcção das variáveis operacionais para medir os conceitos em estudo;
- Validade interna, verificando a observância das relações causais entre as variáveis, e sua independência de relações espúrias;

- Validade externa, verificando a extensão, ou domínio, sobre o qual os resultados do estudo podem ser generalizados;
- Fiabilidade, verificando se as condições do estudo, tais como a colecta de dados, podem ser repetidas apresentando os mesmos resultados.

A primeira condição foi garantida pela análise bibliográfica e pelo protocolo subsequente de recolha de dados; a segunda condição não se aplica a estudos exploratórios (Yin, 2003); quanto à terceira condição, não serão generalizados os resultados, que se aplicarão apenas à situação dos empregadores que contactaram a ESHTE; e, finalmente, optou-se por estabelecer etapas bastante claras e operacionalizadas para que seja possível reconduzir o estudo, seguindo os mesmos passos, e chegando às mesmas conclusões.

Consideramos, por isso, que a principal limitação quanto ao método se prende com o facto de os resultados não poderem ser generalizados, e conseqüentemente, não será possível estender as conclusões à procura recebida por outras Escolas, e muito menos, à generalidade dos empregadores do Sector. Outra limitação do estudo resulta dos dados serem, essencialmente, de natureza subjectiva pois resulta da opinião expressa pelos representantes das empresas empregadoras.

3. DISCUSSÃO DE RESULTADOS, CONCLUSÕES E SUGESTÕES

A revisão da bibliografia apresentada no capítulo 2, seguida do trabalho de campo descrito no capítulo 3, permitiu obter os resultados que serão descritos seguidamente.

3.1. RESULTADOS

Os resultados serão apresentados e discutidos com base nos dados recolhidos pelos 2 principais instrumentos de recolha de dados: a grelha de análise dos anúncios de oferta de emprego dos 31 empregadores que constituem a população; e, o questionário respondido por uma amostra dessa população.

3.1.1. Anúncios de oferta de emprego

No quadro 9, na página seguinte, é possível verificar que a maioria dos empregadores não refere espontaneamente o nível de habilitação requerido. Apenas 7 empregadores manifestam os seus requisitos: 1 empregador exige *1º ano ensino superior completo*; 4 exigem *Frequência do ensino superior*; e, 3 empregadores exigem apenas o *12º ano*. Quanto aos restantes 24 empregadores, será de admitir, dado que são pedidos enviados especificamente para a ESHTEmprego que esteja implícito que o candidato tenha frequência do ensino superior.

Quanto aos requisitos de competências há a notar que 16 empregadores não fazem qualquer referência a competências nos anúncios oferta de emprego. Dos 15 empregadores que expressam os seus requisitos de perfil em termos de competências:

- 5 indicam requisitos apenas em termos de competências genéricas;
- 2 expressam requisitos apenas em termos de competências específicas; e,
- 8 expressam requisitos de competências, tanto específicas quanto genéricas.

Podemos também verificar que 16 empresas, cerca de 50%, não fazem qualquer apresentação da empresa no anúncio de oferta de emprego. Apenas 6 empresas, fazem uma descrição do perfil do indivíduo que procuram em termos de traços de personalidade.

QUADRO 9 – DADOS NOS ANÚNCIOS DE OFERTA DE EMPREGO

	Actividade	Nível mínimo de escolaridade	Requisito de competências genéricas	Descrição do perfil do indivíduo	Requisito de competências específicas	Apresentação da empresa
#1	Restauração	n.d. ¹³	Sim	Sim	Sim	Não
#2	Restauração	n.d.	Não	Não	Sim	Sim
#3	Hotelaria	n.d.	Sim	Sim	Sim	Não
#4	Restauração	Frequência do ensino superior ¹⁴	Não	Não	Não	Não
#5	Restauração	n.d.	Não	Não	Não	Sim
#6	Restauração	n.d.	Não	Não	Não	Sim
#7	Restauração	n.d.	Não	Não	Não	Sim
#8	Restauração	n.d.	Não	Não	Não	Sim
#9	Restauração	12º ano completo	Sim	Não	Sim	Sim
#10	Restauração	n.d.	Não	Não	Não	Sim
#11	Restauração	n.d.	Não	Não	Não	Não
#12	Restauração	n.d.	Sim	Sim	Não	Sim
#13	Restauração	Frequência do ensino superior ¹⁵	Não	Não	Não	Sim
#14	Hotelaria	n.d.	Sim	Não	Não	Não
#15	Restauração	n.d.	Não	Não	Não	Sim
#16	Restauração	n.d.	Sim	Sim	Não	Não
#17	Restauração	Frequência do ensino superior ¹⁶	Não	Não	Não	Não
#18	Hotelaria	n.d.	Não	Não	Sim	Sim
#19	Restauração	n.d.	Sim	Não	Sim	Não
#20	Restauração	n.d.	Não	Não	Não	Sim
#21	Restauração	Frequência do ensino superior ¹⁷	Sim	Não	Sim	Não
#22	Restauração	n.d.	Sim	Não	Sim	Não
#23	Restauração	n.d.	Não	Não	Não	Não
#24	Hotelaria	n.d.	Sim	Não	Não	Não
#25	Hotelaria	n.d.	Sim	Sim	Sim	Não
#26	Pastelaria	n.d.	Não	Não	Não	Sim
#27	Hotelaria	1º ano ensin. superior completo	Sim	Não	Sim	Não
#28	Restauração	12º ano completo	Não	Não	Não	Não
#29	Restauração	n.d.	Não	Não	Não	Sim
#30	Restauração	n.d.	Sim	Sim	Não	Sim
#31	Hotelaria	n.d.	Não	Não	Não	Não

¹³ n.d. – Não disponível. O empregador não faz referência a nível de escolaridade mínima.

¹⁴ O empregador refere efectivamente que pretende um aluno da ESHTe mas não indica de que ano, pelo que se considerou que o nível requerido é, no mínimo, de frequência do ensino superior.

¹⁵ Idem.

¹⁶ Idem.

¹⁷ Idem.

As competências genéricas indicadas espontaneamente pelos empregadores são apresentadas no quadro 10. Destacam-se as seguintes por terem sido nomeadas por mais de um empregador:

- Liderança
- Planeamento
- Relacionamento interpessoal
- Trabalho em equipa.

Conforme já referimos essas competências foram incluídas na lista base para a construção do questionário.

**QUADRO 10 – COMPETÊNCIAS GENÉRICAS REQUERIDAS
NOS ANÚNCIOS DE EMPREGO**

	<i>Competências genéricas requeridas</i>
#1	Trabalho em equipa Habilidade para trabalhar autonomamente
#2	Orientação para o cliente; Trabalho em equipa
#9	Planeamento
#12	Vontade de sucesso
#14	Criatividade
#19	Trabalho em equipa
#21	Aprender a aprender
#22	Liderança
#24	Relacionamento interpessoal
#25	Liderança
#27	Planeamento Relacionamento interpessoal
#30	Responsabilidade Iniciativa e espírito empreendedor

Não fica claro que os empregadores preferam níveis de escolaridade mais elevados, como sugere a Teoria do Capital Humano, mas também não revelam exigências específicas quanto ao tipo de formação requerida nem descrevem o emprego, como poderia decorrer da Teoria do Ajustamento ao Emprego.

A importância das competências genéricas parece revelar-se em todos os casos em que existe exigência de competências e a importância do ajustamento à organização parece estar

presente em metade das empresas. Estas preocupam-se em apresentar a empresa e 6 descrevem o perfil pessoal requerido.

3.1.2. Inquérito

Foi solicitado o preenchimento do questionário *online* aos 31 empregadores que fazem parte da população em estudo. Foi obtida uma taxa de resposta de 42%, correspondente a 13 empregadores. Deste grupo de casos de estudo foi retirada uma das empresas por se ter verificado, na entrevista telefónica subsequente, que havia respondido considerando uma situação de estágio, o que enviesava os resultados. A amostra, constituída pelos restantes 12 empregadores, apresenta as seguintes características, quanto ao sector de actividade e à dimensão da empresa:

QUADRO 11 – CARACTERIZAÇÃO DOS CASOS, POR DIMENSÃO E ACTIVIDADE

Dimensão da empresa (em função n.º trabalhadores)			
	Microempresa	PME	Grande empresa
Actividade principal	Restauração	Casos C, G e L	Casos A, B, D, E, F
	Hotelaria		Casos H, K
	Panificação	Caso J	

Como se pode verificar, os casos estudados caracterizam-se, em grande maioria, por serem muito pequenas, e pequenas e médias empresas, o que é compatível com o perfil do Sector.

3.1.2.1. Resultados por caso

Analisando os casos quanto às competências consideradas de importância ‘elevada’, no Quadro 12, na página seguinte, consideramos existirem algumas semelhanças entre casos que agrupamos da seguinte forma: grupo 1 - casos A, H e K; grupo 2 – casos B, D e J; grupo 3 – casos G e L; grupo 4 – casos E e F; e grupo 5 - casos C e I. Realçamos que o critério de agrupamento está relacionado com as competências consideradas como de importância ‘elevada’, o que em todos os grupos, excepto no grupo 5, acabou também por revelar outro tipo de semelhanças entre os casos.

QUADRO 12 – COMPETÊNCIAS DE IMPORTÂNCIA *ELEVADA*, POR CASO

			CASOS											
			Grupo 1			Grupo 2			Grupo 3		Grupo 4		Grupo 5	
TIPO	SUBTIPO	COMPETÊNCIA	K	A	H	J	B	D	L	G	E	F	C	I
ESPECÍFICA		C12	■			■	■	■	■	■		■		
		C3	■			■	■		■	■	■			
		C22	■			■	■	■	■	■		■		
		C27	■			■	■	■	■	■	■	■		
		C31	■			■	■	■	■	■	■	■		
		C14	■			■	■		■	■			■	
		C20	■			■		■	■	■		■	■	
		C32	■			■	■		■	■	■		■	
		C1	■			■	■		■	■	■		■	
		C16	■			■	■					■		
		C7	■			■				■			■	
		C15	■			■				■		■		
		C29	■			■	■					■		
		C11	■			■				■				
		C17	■			■						■		
C10	■			■										
GENÉRICA	SISTÊMICA	C21	■			■	■	■	■		■	■		
		C13	■			■	■		■		■	■		
		C24	■			■	■	■			■	■		
		C19	■			■		■			■	■		
		C23	■			■	■				■	■		
		C25	■			■	■				■	■		
GENÉRICA	INTER-PESSOAL	C30	■			■		■	■		■	■		
		C28	■			■					■	■		
		C33	■			■			■		■			
		C18	■			■								
GENÉRICA	INSTRUMENTAL	C5	■					■	■		■	■		
		C8	■			■		■			■	■		
		C26	■			■					■	■		
		C2	■			■					■	■		
		C9	■			■						■		
		C4	■			■								
		C6	■			■						■		

LEGENDA: ■ competência classificada como de importância 'elevada'.

O grupo 1 - casos A, H e K, é constituído por empresas de dimensão pequena ou média, 1 de Restauração e 2 de Hotelaria, que apesar de considerarem praticamente todas as competências do perfil como de importância ‘elevada’, procuram um candidato ao qual não exigem formação superior completa (ver Quadros 13, 14 e 15).

QUADRO 13 – DESCRIÇÃO DO CASO A

<i>IDENTIFICAÇÃO DO PEDIDO</i>	
Cargo a preencher	Chefe de Cozinha Executivo
Habilitações requeridas	Frequência do Ensino Superior
Curso requerido	Indiferente
<i>NÍVEL DE PREPARAÇÃO DOS ALUNOS DA ESHTE DIPLOMADOS EM PAR</i>	
	Considerável
<i>ELEMENTOS CARACTERIZADORES DO EMPREGO</i>	
O colaborador utilizará, de forma regular, computador no exercício da sua função?	Sim
O trabalho será essencialmente...	Em equipa
O trabalhador contactará com clientes...	Frequentemente

QUADRO 14 – DESCRIÇÃO DO CASO H

<i>IDENTIFICAÇÃO DO PEDIDO</i>	
Cargo a preencher	Chefe de Cozinha
Habilitações requeridas	Ensino Secundário Completo
Curso requerido	<i>n. a.</i>
<i>NÍVEL DE PREPARAÇÃO DOS ALUNOS DA ESHTE DIPLOMADOS EM PAR</i>	
	Sem opinião
<i>ELEMENTOS CARACTERIZADORES DO EMPREGO</i>	
O colaborador utilizará, de forma regular, computador no exercício da sua função?	Sim
O trabalho será essencialmente...	Em equipa
O trabalhador contactará com clientes...	Todos os dias

Aquele é um resultado que consideramos particularmente relevante e que parece apontar no sentido da importância do ajustamento à função ou à organização mais do que no sentido da relevância do nível de escolaridade. Não fazem distinção relevante entre competências genéricas e específicas, considerando todas de igual importância, aparentando preferência por um perfil de emprego de banda larga no qual a flexibilidade será um objectivo relevante. Aliás, nenhum destes empregadores considerou alguma das competências do perfil como de importância ‘nula’.

QUADRO 15 – DESCRIÇÃO DO CASO K

<i>IDENTIFICAÇÃO DO PEDIDO</i>	
Cargo a preencher	Chefe de Cozinha
Habilitações requeridas	Ensino Secundário Completo
Curso requerido	<i>n. a.</i>
NÍVEL DE PREPARAÇÃO DOS ALUNOS DA ESHTE DIPLOMADOS EM PAR	
	Considerável
<i>ELEMENTOS CARACTERIZADORES DO EMPREGO</i>	
O colaborador utilizará, de forma regular, computador no exercício da sua função?	Sim
O trabalho será essencialmente...	Em equipa
O trabalhador contactará com clientes...	Frequentemente

Os empregadores que constituem este grupo descrevem o emprego também de forma muito semelhante: o profissional utilizará computador de forma regular (embora a empresa H não considere a competência C6 – *Utilização das TIC* de importância ‘elevada’, considera-a de importância ‘considerável’), o trabalho será em equipa e o contacto com o cliente será, pelo menos, frequente.

O grupo 2 – casos B, D e J, é constituído por uma micro e duas muito pequenas empresas, 2 de Restauração e 1 de Panificação. As empresas B e D, classificadas no Quadro 11 como PME estão no limite dessa classificação, com 10 empregados. Apesar de aparentemente também não fazerem distinção significativa entre competências genéricas e específicas, distinguem-se do grupo anterior por não atribuírem importância elevada a todas, ou quase, competências do perfil, sendo mais selectivos quantos às competências requeridas. Essa selectividade também se revela no facto de existirem competências às quais estes empregadores atribuem importância ‘fraca’. Os empregadores B e J consideram C6 – *Utilização das TIC* de ‘fraca’ importância. O empregador B também considera C10 – *Promoção dos produtos e serviços* de importância ‘fraca’. Por sua vez o empregador D considera C4 *Análise de informação* e C7 *Seleção e caracterização da oferta de produtos e serviços* de importância ‘fraca’.

Procuram um candidato ao qual não exigem formação superior completa e descrevem a vaga em aberto de forma semelhante quanto à não utilização das TIC e à relevância do trabalho em equipa (ver Quadros 16, 17 e 18).

QUADRO 16 – DESCRIÇÃO DO CASO B

<i>IDENTIFICAÇÃO DO PEDIDO</i>	
Cargo a preencher	Chefe de Cozinha
Habilitações requeridas	Frequência do Ensino Superior
Curso requerido	Produção Alimentar em Restauração
<i>NÍVEL DE PREPARAÇÃO DOS ALUNOS DA ESHTÉ DIPLOMADOS EM PAR</i>	
	Considerável
<i>ELEMENTOS CARACTERIZADORES DO EMPREGO</i>	
O colaborador utilizará, de forma regular, computador no exercício da sua função?	Não
O trabalho será essencialmente...	Em equipa
O trabalhador contactará com clientes...	Raramente
<i>OUTRAS COMPETÊNCIAS CONSIDERADAS RELEVANTES</i>	
Apresentação e higiene	
Confecção com qualidade	
Rapidez no serviço	

QUADRO 17 – DESCRIÇÃO DO CASO D

<i>IDENTIFICAÇÃO DO PEDIDO</i>	
Cargo a preencher	Cozinheiro
Habilitações requeridas	Frequência do Ensino Superior
Curso requerido	Indiferente
<i>NÍVEL DE PREPARAÇÃO DOS ALUNOS DA ESHTÉ DIPLOMADOS EM PAR</i>	
	Considerável
<i>ELEMENTOS CARACTERIZADORES DO EMPREGO</i>	
O colaborador utilizará, de forma regular, computador no exercício da sua função?	Não
O trabalho será essencialmente...	Em equipa
O trabalhador contactará com clientes...	Raramente

QUADRO 18 – DESCRIÇÃO DO CASO J

<i>IDENTIFICAÇÃO DO PEDIDO</i>	
Cargo a preencher	Chefe de Cozinha
Habilitações requeridas	Ensino Secundário Completo
Curso requerido	<i>n. a.</i>
<i>NÍVEL DE PREPARAÇÃO DOS ALUNOS DA ESHTE DIPLOMADOS EM PAR</i>	
	Sem opinião
<i>OUTRAS INFORMAÇÕES</i>	
O colaborador utilizará, de forma regular, computador no exercício da sua função?	Não
O trabalho será essencialmente...	Em equipa
O trabalhador contactará com clientes...	Todos os dias
<i>OUTRAS COMPETÊNCIAS CONSIDERADAS RELEVANTES</i>	
Orientação para o cliente	

O grupo 3 – casos G e L, é constituído por micro empresas de Restauração. Este grupo distingue-se por serem empregadores que atribuem com mais frequência a importância ‘elevada’ a competências específicas do que a competências genéricas. O empregador G, em particular, não considera qualquer das competências genéricas como de importância ‘elevada’.

Procuram um candidato ao qual não exigem formação superior completa e descrevem a vaga em aberto de forma semelhante quanto à relevância do trabalho em equipa (ver Quadros 19 e 20 na página seguinte). Os empregadores neste grupo, aparentemente, estarão mais preocupados com a produtividades, do que com a flexibilidade, daí a sua preferência por competências específicas.

QUADRO 19 - DESCRIÇÃO DO CASO G

<i>IDENTIFICAÇÃO DO PEDIDO</i>	
Cargo a preencher	Chefe de Cozinha
Habilitações requeridas	Ensino Secundário Completo
Curso requerido	<i>n. a.</i>
<i>NÍVEL DE PREPARAÇÃO DOS ALUNOS DA ESHTE DIPLOMADOS EM PAR</i>	
	Considerável
<i>ELEMENTOS CARACTERIZADORES DO EMPREGO</i>	
O colaborador utilizará, de forma regular, computador no exercício da sua função?	Sim
O trabalho será essencialmente...	Em equipa
O trabalhador contactará com clientes...	Todos os dias

QUADRO 20 - DESCRIÇÃO DO CASO L

<i>IDENTIFICAÇÃO DO PEDIDO</i>	
Cargo a preencher	Chefe de Cozinha
Habilitações requeridas	Ensino Secundário Completo
Curso requerido	<i>n. a.</i>
<i>NÍVEL DE PREPARAÇÃO DOS ALUNOS DA ESHTE DIPLOMADOS EM PAR</i>	
	Elevada
<i>ELEMENTOS CARACTERIZADORES DO EMPREGO</i>	
O colaborador utilizará, de forma regular, computador no exercício da sua função?	Não
O trabalho será essencialmente...	Em equipa
O trabalhador contactará com clientes...	Raramente

O grupo 4 – casos E e F é constituído por pequenas empresas da Restauração que atribuem com mais frequência um nível de importância ‘elevado’ a competências do tipo genérico do que a competências específicas. Consideram que algumas das competências do perfil são de ‘nula’ ou ‘fraca’ importância. Especificamente, o empregador E considera de importância ‘nula’ as competências *C1 Proposta de novos produtos, métodos de produção e serviços* e *C7 Selecção e caracterização da oferta de produtos*. Mas esta situação pode explicar-se por um empregador procurar um candidato para uma vaga de sub-gerente de restauração e não para funções especificamente de cozinha.

Em ambos os casos, os empregadores exigem, pelo menos a frequência do ensino superior e são específicas quanto ao curso requerido (ver quadros 21 e 22). Esta, é uma situação interessante visto que serão os empregadores que valorizam mais as competências genéricas e estarão essencialmente preocupados com a flexibilidade

QUADRO 21 – DESCRIÇÃO DO CASO E

<i>IDENTIFICAÇÃO DO PEDIDO</i>	
Cargo a preencher	Sub-gerente
Habilitações requeridas	Ensino Superior Completo
Curso requerido	Direcção e Gestão de Operadores Turísticos
<i>NÍVEL DE PREPARAÇÃO DOS ALUNOS DA ESHTE DIPLOMADOS EM PAR</i>	
	Elevada
<i>ELEMENTOS CARACTERIZADORES DO EMPREGO</i>	
O colaborador utilizará, de forma regular, computador no exercício da sua função?	Sim
O trabalho será essencialmente...	Em equipa
O trabalhador contactará com clientes...	Frequentemente

QUADRO 22 – DESCRIÇÃO DO CASO F

<i>IDENTIFICAÇÃO DO PEDIDO</i>	
Cargo a preencher	Chefe de Cozinha
Habilitações requeridas	Frequência do Ensino Superior
Curso requerido	Produção Alimentar em Restauração
<i>NÍVEL DE PREPARAÇÃO DOS ALUNOS DA ESHTE DIPLOMADOS EM PAR</i>	
	Sem opinião
<i>ELEMENTOS CARACTERIZADORES DO EMPREGO</i>	
O colaborador utilizará, de forma regular, computador no exercício da sua função?	Sim
O trabalho será essencialmente...	Em equipa
O trabalhador contactará com clientes...	Raramente
<i>OUTRAS COMPETÊNCIAS CONSIDERADAS RELEVANTES</i>	
Capacidade de acompanhar novas tendências do mercado	
Rapidez no serviço	

Finalmente, o grupo 5 – casos C e I, é constituído por uma microempresa de Restauração e um por uma grande empresa de Hotelaria. Têm em comum o facto de não considerarem nenhuma das competências do perfil como de importância ‘elevada’ mas esta parece ser a

única coisa em comum visto que o empregador C descreve um cargo no qual o profissional não utilizará computador, desenvolverá o trabalho de forma individual mas contactará o cliente todos os dias (quadro 23), e o empregador I, descreve um cargo no qual o profissional utilizará o computador, desenvolverá o trabalho em equipa e contactará com clientes raramente (quadro 24).

O empregador C não considera qualquer das competências do perfil como de importância ‘fraca’. Já o empregador I, considera de importância ‘fraca’ as seguintes competências: *C10 Promoção dos produtos e serviços*, *C11 Preparação dos meios de divulgação* e *C18 Negociação*.

QUADRO 23 – DESCRIÇÃO DO CASO C

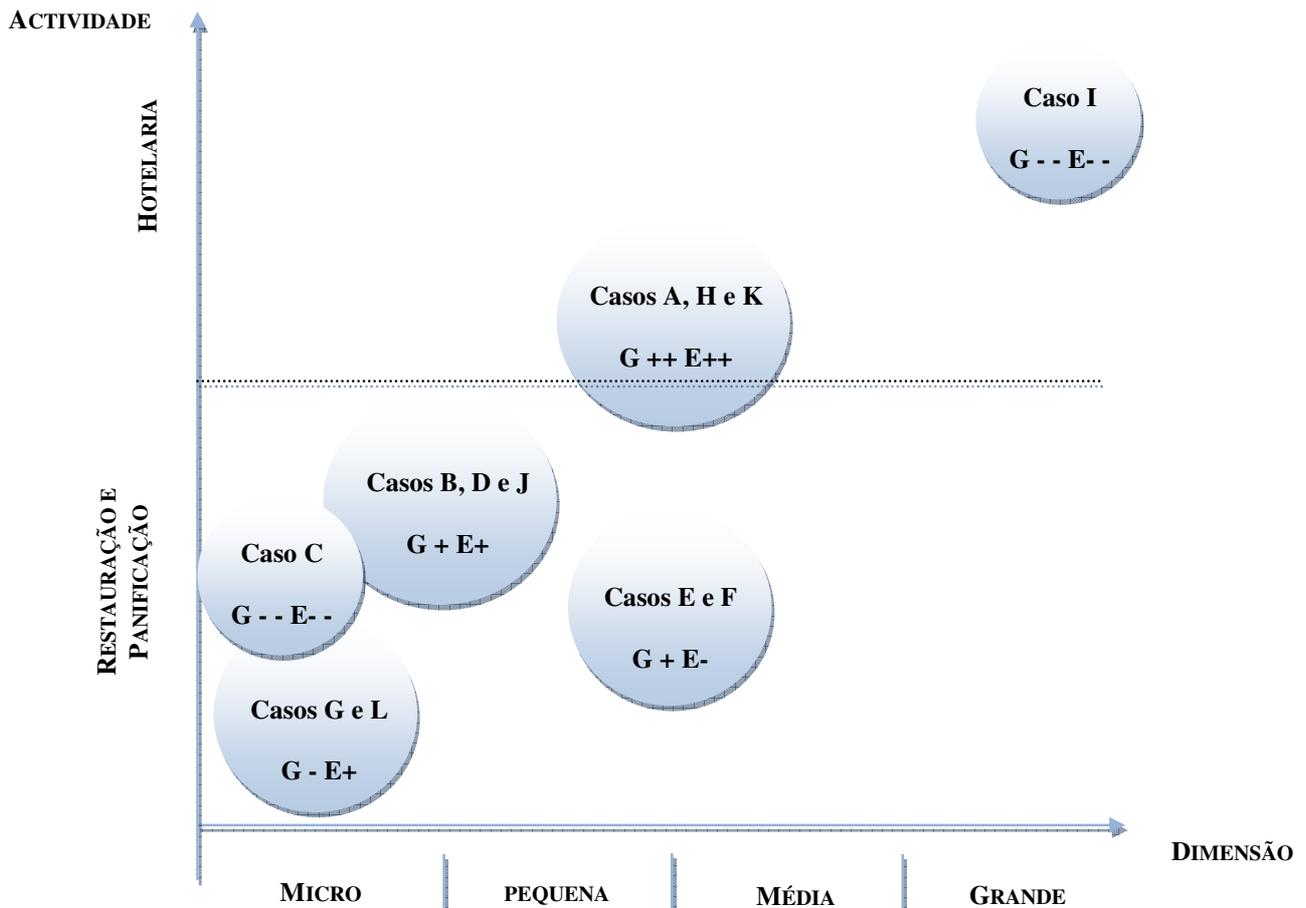
<i>IDENTIFICAÇÃO DO PEDIDO</i>	
Cargo a preencher	Cozinheiro
Habilitações requeridas	Frequência do Ensino Superior
Curso requerido	Indiferente
<i>NÍVEL DE PREPARAÇÃO DOS ALUNOS DA ESHTE DIPLOMADOS EM PAR</i>	
	Considerável
<i>ELEMENTOS CARACTERIZADORES DO EMPREGO</i>	
O colaborador utilizará, de forma regular, computador no exercício da sua função?	Não
O trabalho será essencialmente...	Individual
O trabalhador contactará com clientes...	Todos os dias

QUADRO 24 – DESCRIÇÃO DO CASO I

<i>IDENTIFICAÇÃO DO PEDIDO</i>	
Cargo a preencher	Chefe de Cozinha
Habilitações requeridas	Frequência do Ensino Superior
Curso requerido	Produção Alimentar em Restauração
<i>NÍVEL DE PREPARAÇÃO DOS ALUNOS DA ESHTE DIPLOMADOS EM PAR</i>	
	Sem opinião
<i>ELEMENTOS CARACTERIZADORES DO EMPREGO</i>	
O colaborador utilizará, de forma regular, computador no exercício da sua função?	Sim
O trabalho será essencialmente...	Em equipa
O trabalhador contactará com clientes...	Raramente

A figura 6 ilustra a distribuição dos grupos de empresas quanto à sua dimensão e actividade, sugerindo algumas diferenças entre os grupos, no que respeita ao tipo de competências que consideram importantes, que poderão estar relacionados com factores intrínsecos associados à dimensão e à actividade.

FIGURA 6 – AGRUPAMENTO DOS CASOS, QUANTO AOS TIPOS DE COMPETÊNCIAS CONSIDERADOS DE IMPORTÂNCIA ‘ELEVADA’



LEGENDA: G++ E++ Muitas competências de importância ‘elevada’ sem distinção entre genéricas e específicas
 G+ E+ Algumas competências de importância ‘elevada’ sem distinção entre genéricas e específicas
 G+ E- Algumas competências de importância ‘elevada’ com preferência pelas genéricas
 G- E+ Algumas competências de importância ‘elevada’ com preferência pelas específicas
 G- - E- - Nenhuma competência considerada de importância ‘elevada’

Quanto ao nível de domínio exigido pelos empregadores relativamente a cada competência (ver quadro 25 na página seguinte) destacam-se os casos dos empregadores A e H (Grupo I) que exigem um nível de domínio ‘proficiente’ ou ‘especialista’ para a maioria das competências, sem grande distinção entre competências genéricas e específicas mas com distinção relevante quanto aos subtipos das genéricas pois não exigem nível de domínio tão elevado para as competências instrumentais como fazem para as interpessoais e as sistémicas.

QUADRO 25 – COMPETÊNCIAS DE NÍVEL DE DOMÍNIO EXIGIDO *PROFICIENTE OU ESPECIALISTA*, POR CASO

TIPO	SUBTIPO	COMPETÊNCIA	CASOS															
			Grupo I		Grupo II			Grupo III		Grupo IV				L				
			H	A	D	B	G	E	F	J	K	C	I					
ESPECÍFICA		C27																
		C31																
		C12																
		C14																
		C20																
		C22																
		C29																
		C3																
		C16																
		C32																
		C15																
		C17																
		C1																
		C7																
		C10																
C11																		
GENÉRICA	SISTÊMICA	C13																
		C21																
		C24																
		C19																
		C23																
C25																		
GENÉRICA	INTER-PESSOAL	C30																
		C28																
		C33																
		C18																
GENÉRICA	INSTRUMENTAL	C26																
		C5																
		C2																
		C8																
		C4																
		C9																
		C6																

LEGENDA:  competência classificada com nível de domínio exigido 'proficiente' ou 'especialista'.

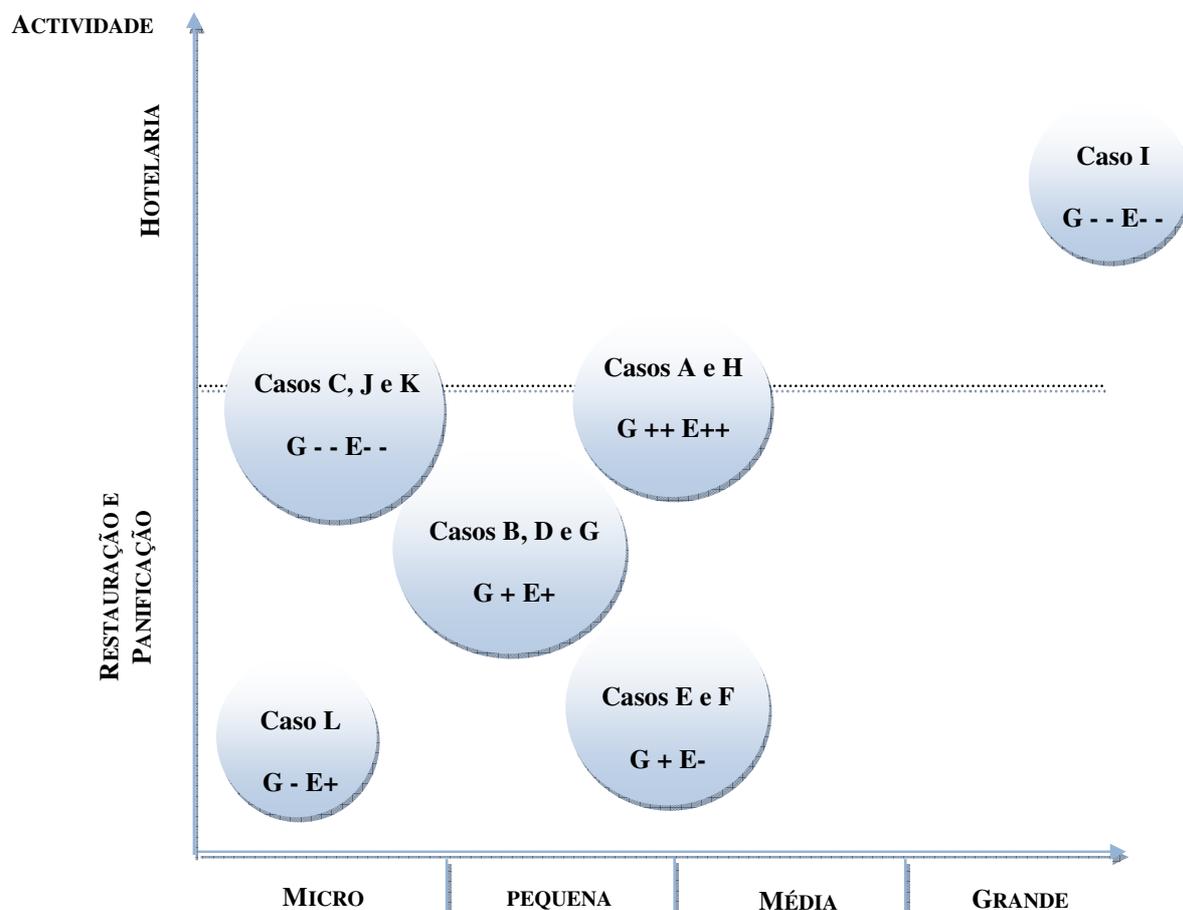
No caso dos empregadores B, D e G (grupo II) não exigem domínio elevado para todas as competências mas não estabelecem distinção relevante entre competências específicas e genéricas. No entanto, existe distinção quanto aos subtipos das competências genéricas de maior nível de exigência. Os empregadores B e D exigem níveis mais elevados de domínio das competências sistémicas e o empregador G das competências interpessoais.

O grupo III, constituído pelos empregadores E e F, requer com maior frequência níveis de domínio mais exigentes para competências genéricas do que para competências específicas, com particular destaque para as competências sistémicas. Os casos dos empregadores C, I, J e K (grupo IV) distinguem-se porque consideram que para nenhuma das competências é necessário um nível de domínio muito elevado, i.e ‘proficiente’ ou ‘especialista’. O empregador L, é caso isolado, visto que requer com maior frequência níveis de domínio mais exigentes para as competências específicas do que para as genéricas.

A figura 7, na página seguinte, ilustra a distribuição dos grupos de empresas quanto à sua dimensão e actividade, sugerindo algumas diferenças entre os grupos, no que respeita ao tipo de competências para as quais exigem níveis de domínio diferentes, que poderão estar relacionados com factores intrínsecos associados à dimensão e à actividade.

No que respeita à percepção dos empregadores quanto ao nível de preparação dos alunos da ESHTe, podemos verificar que em 9 dos 12 casos, o nível atribuído é de ‘considerável’ ou ‘elevada’ o que aponta no sentido de existir algum factor de reputação do Curso e/ou Escola que motiva estes empresários a procurarem os alunos da ESHTe. Ao fazerem esta avaliação, especialmente os que atribuem nível de ‘elevada’ preparação, poderão estar a adquirir um stock de competências a mobilizar para situações futuras e/ou imprevistas. Por esse motivo, achamos útil realizar um trabalho de natureza mais quantitativa e com objectivos confirmatórios, na sequência deste.

FIGURA 7 – AGRUPAMENTO DOS CASOS, QUANTO AOS TIPOS DE COMPETÊNCIAS COM NÍVEIS DE DOMÍNIO REQUERIDO ‘PROFICIENTE’ OU ‘ESPECIALISTA’



LEGENDA: G++ E++ Muitas competências com nível de domínio exigido ‘proficiente’ ou ‘especialista’ sem distinção entre genéricas e específicas
 G+ E+ Algumas competências com nível de domínio exigido ‘proficiente’ ou ‘especialista’ sem distinção entre genéricas e específicas
 G+ E- Algumas competências com nível de domínio exigido ‘proficiente’ ou ‘especialista’ com preferência pelas genéricas
 G- E+ Algumas competências com nível de domínio exigido ‘proficiente’ ou ‘especialista’ com preferência pelas específicas
 G - - E - - Nenhum competência com nível de domínio exigido ‘proficiente’ ou ‘especialista’

3.1.2.2. Resultados por competência

Retomando os dados do quadro 12, podemos observar que algumas competências se destacam, no conjunto dos diferentes casos, por serem, consideradas de importância ‘elevada’ por, pelo menos, metade dos empregadores:

- Competências específicas
 - ***C12 Seleção de produtos, ingredientes, matérias-primas***
 - *C3 Definição de normas, procedimentos e instrumentos de controlo*
 - *C22 Cumprimento de normas e regras protocolares*
 - *C27 Aplicação das normas de SHST*
 - *C31 Avaliação das condições de segurança, higiene e limpeza*
 - *C14 Avaliação da qualidade dos produtos*
 - *C20 Gestão do serviço de alimentação e bebidas*
 - *C32 Preparação dos alimentos, e confecção e decoração de pratos*
 - *C1 Proposta de novos produtos, métodos de produção e serviços*
 - *C16 Avaliação da oferta face à procura*

- Competências genéricas, sistémicas
 - ***C21 Responsabilidade***
 - *C13 Capacidade para aplicar conhecimentos na prática*
 - *C24 Autonomia*
 - *C19 Identificação com os objectivos e cultura organizacionais*
 - *C23 Liderança*
 - *C25 Adaptação a novas situações*

- Competências genéricas, interpessoais
 - *C30 Trabalho em equipa*
 - *C28 Relacionamento interpessoal*
 - *C33 Capacidade de crítica e auto-crítica*

- Competências genéricas, instrumentais
 - *C5 Planeamento*
 - *C8 Comunicação*
 - *C26 Tomada de decisão*

Em geral, parece não haver distinção significativa quanto ao nível de importância entre competências genéricas e específicas. Em particular destacamos as competências *C12 Seleção de produtos, ingredientes, matérias-primas* e *C21 Responsabilidade* por serem consideradas de importância ‘elevada’ por 9 dos 12 empregadores.

Verificamos, também, que as competências genéricas que não constavam dos perfis profissionais iniciais surgem como de importância ‘elevada’ na opinião dos empregadores, o que poderá sugerir que serão competências mais relacionadas com a flexibilidade do que com a produtividade.

Quanto ao nível de domínio exigido, e retomando os dados do quadro 25, é possível observar quais as competências para as quais a maioria dos empregadores exige níveis de domínio elevados:

- Competências específicas
 - **C27** *Aplicação das normas de SHST*
 - **C31** *Avaliação das condições de segurança, higiene e limpeza*
 - **C12** *Seleção de produtos, ingredientes, matérias-primas*
 - **C14** *Avaliação da qualidade dos produtos*
 - **C20** *Gestão do serviço de alimentação e bebidas*
 - **C22** *Cumprimento de normas e regras protocolares*

- Competências genéricas, instrumentais
 - **C26** *Tomada de decisão*

- Competências genéricas, sistémicas
 - **C13** *Capacidade para aplicar conhecimentos na prática*
 - **C21** *Responsabilidade*
 - **C24** *Autonomia*
 - **C23** *Liderança*

- Competências genéricas, interpessoais
 - **C30** *Trabalho em equipa*

Mais uma vez parece não existir distinção quanto ao tipo de competências, genéricas vs. específicas, agora no que respeita ao nível de domínio exigido. Salientamos, no entanto, que 8 dos 12 empregadores exigem nível de domínio ‘proficiente’ ou ‘especialista’ relativamente à competência genérica **C26** *Tomada de decisão*.

Na sequência da resposta ao questionário, cerca de 50% dos respondentes foram entrevistadas telefonicamente. Este contacto tinha dois objectivos. O primeiro, era o de dar a oportunidade aos empregadores para, de forma completamente aberta, acrescentarem alguma informação que considerassem relevantes para além do que constava do questionário. O segundo, o de clarificar as respostas à questão aberta sobre as competências sugeridas. A maior parte afirmou nada mais ter a acrescentar. Alguns fizeram comentários que se prendem mais com o processo de consulta do que com os próprios requisitos e podem ser sistematizados nas seguintes ideias:

- *Manifestação de agrado quanto a serem ouvidos pela ESHTE;*
- *Intenção de utilização do perfil que consta do questionário para reflexão em futuros processos de recrutamento.*

3.2. CONCLUSÕES E SUGESTÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES

O tema deste trabalho surgiu, como referimos na introdução, da reflexão que temos vindo a realizar ao longo dos anos, a propósito do sistema de educação-formação, em geral, e sobre a questão das competências em particular. Contudo, a principal motivação para o estudo em concreto prende-se com as responsabilidades no acompanhamento da inserção profissional dos diplomados da Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril.

Actualmente, mais do que nunca, exerce-se sobre o ensino superior em geral, por variadas razões de ordem económica e social, a pressão da empregabilidade dos seus diplomados. As instituições de ensino superior não são, normalmente, organizações com capacidade para mudar rapidamente e isso só lhes dá a responsabilidade acrescida de tentar ver mais à frente no horizonte temporal. Na realidade, neste momento, os recém-diplomados pela ESHTE são dos jovens licenciados com melhores taxas de emprego a nível nacional e isso só reforça a importância de ser este o momento ideal para pensar as respostas da Escola para o futuro. Por outro lado, a nossa experiência no âmbito do Observatório do Emprego da ESHTE aponta no sentido de existirem fenómenos de sobre-educação e de baixas remunerações, que não serão diferentes de outras áreas e sectores, mas que devem ser melhor compreendidos.

Do conjunto de interrogações que se colocam à ESHTe resultantes da análise anterior considerámos particularmente relevante as relacionadas com exigências de competências por parte dos empregadores, e em particular, de competências genéricas. Se o Ensino Superior é cada vez mais considerado como um fornecedor das competências genéricas que garantem a empregabilidade, também é verdade que os empregadores continuam a exigir competências específicas dos contextos onde actuam. Para manter um equilíbrio entre a empregabilidade no curto e no longo prazo é importante que se estude o ajustamento entre as competências requeridas pelos empregadores, em termos de nível de importância para a função e nível de domínio exigidos, e as adquiridas pelos diplomados no ensino superior. Assim, surgiu especificamente a questão de partida desta investigação:

No acto do recrutamento, qual a relevância atribuída pelos empregadores do Sector da Hotelaria e Turismo às competências genéricas mobilizáveis pelos diplomados do ensino superior, comparativamente às competências específicas?

O objectivo principal desta investigação foi o de explorar a relevância das competências genéricas no mercado de trabalho específico do Sector, na medida que esta informação é útil para que as instituições do Ensino Superior possam ir mais ao encontro das necessidades actuais e futuras das empresas e, assim, fomentar a empregabilidade.

Uma das primeiras conclusões deste trabalho é que a grande maioria dos empregadores estudados não exige os níveis de escolaridade mais elevados. Considerando, também, que a maioria não revela exigências específicas quanto ao curso requerido mas que cerca de 50% dos empregadores da população inicial apresentam espontaneamente requisitos em termos de competências, parece revelar um interesse maior dos empregadores por ‘recrutar’ competências, nomeadamente as adquiridas no ensino, do que qualificações.

Em segundo lugar, verificámos também que para a maioria dos casos em que os empregadores apresentaram requisitos em termos de competências, a importância das competências genéricas ficou patente, revelando a possibilidade de não existir apenas interesse por um ajustamento à função. A hipótese da importância do ajustamento à organização decorre, também, do facto de metade dos empregadores descrever a empresa nos seus anúncios de emprego e, alguns, também o perfil pessoal requerido. As circunstâncias da economia global estarão a conduzir a que o ajustamento seja cada vez menos a um posto-de-

trabalho e, cada vez, mais à organização como um todo e à sua necessidade de constante mudança.

Assim, em geral e com poucas exceções, os empregadores da amostra não estabeleceram distinção significativa entre competências genéricas e específicas, quer quanto ao nível de importância, quer quanto ao nível de domínio. Consideramos este resultado particularmente relevante. Apesar de existirem diferenças entre os casos quanto ao número de competências que consideram de importância elevada, a maioria dos empregadores aparenta preferência por um perfil de emprego de banda larga no qual a flexibilidade será um objectivo relevante.

Existem, contudo, alguns empregadores que atribuem com mais frequência importância elevada e níveis de domínio superiores a competências específicas do que a competências genéricas. O que verificámos é que se tratam de microempresas, sugerindo que este tipo de empresas estará particularmente preocupado com a produtividade, daí a sua preferência por competências específicas.

Concluimos, também, que parece existir preferência dos empregadores inquiridos pelas competências genéricas sistémicas, aquelas que pressupõe a combinação da compreensão, sensibilidade e saberes que permitam que se perceba como as partes de um todo se relacionam e integram.

Finalmente, verificou-se que os dados empíricos parecerem sugerir a hipótese de que a ideia do valor informativo da educação não seja completamente descartada e que exista, com algum grau de importância, um efeito de reputação da Escola e/ou do Curso associado à escolha dos empregadores.

Em resposta à nossa questão de partida, e com base nos estudos de caso realizados, a maioria dos empregadores do Sector da Hotelaria e Turismo consideram as competências genéricas tão relevantes quanto as específicas, se não mesmo mais. Portanto, quer do ponto de vista teórico, quer do ponto de vista empírico, as competências genéricas parecem estar pelo menos em situação de igualdade com as competências específicas quanto à sua importância para a empregabilidade dos diplomados, e referimo-nos à empregabilidade no curto prazo e não apenas no longo. A hipótese daqui decorrente é que os empregadores esperam que os diplomados estejam tão bem preparados em termos de competências genéricas quanto de

específicas, resultando na necessidade de se realizarem estudos mais aprofundados para ponderar a forma como os currículos e processo de ensino-aprendizagem estão adaptados a essa realidade.

É certo que este estudo possui limitações que devem ser consideradas. Dadas as circunstâncias do trabalho empírico, os resultados não podem ser generalizados, e conseqüentemente, não será possível estender as conclusões para além dos casos em estudo. Outra limitação resulta dos dados serem, essencialmente, de natureza subjectiva pois resultam da opinião expressa pelos representantes das empresas empregadoras. Fica também a dúvida de que todos empregadores consigam fazer claramente a distinção entre ‘nível de importância’ e ‘nível de domínio’ de uma competência. Apesar das limitações do estudo, ele sugere em nossa opinião pistas de investigação futura que não devem ser ignoradas.

Há um resultado em particular que deverá motivar análises mais aprofundadas por parte da Escola: a competência que mais empregadores consideraram como de importância ‘elevada’ e grau de domínio ‘especialista’ foi a *Responsabilidade*, uma competência genérica do tipo sistémico.

Empiricamente, explorámos a possibilidade de os empregadores valorizarem as competências mobilizáveis no momento do recrutamento e verificámos que em grande parte dos casos o fazem. No entanto, dado o número significativo de empregadores na população inicial que não fizeram qualquer referência a competências ao longo do processo, coloca-se a hipótese de que existirão contextos externos e/ou circunstâncias internas às empresas que as distinguirão quanto ao valor que atribuem às competências mobilizáveis.

Assim, consideramos que os trabalhos de investigação se devem dirigir, no futuro, para o estudo das especificidades, eventualmente associadas às estratégias, aos modelos de gestão das empresas, às formas de organização do trabalho ou outras, que distinguem as empresas quanto à procura de competências. Em particular, será interessante conduzir trabalhos que expliquem a importância diferenciada que os empregadores atribuem aos três subtipos de competências genéricas: instrumentais, interpessoais e sistémicas, investigando em particular a eventual predominância das competências sistémicas.

O estudo destas especificidades, traz no entanto dificuldades metodológicas acrescidas, pois só será possível através da análise das empresas ‘pelo lado de dentro’ e de forma aprofundada, o que esbarra normalmente com duas barreiras: a renitência da maioria das empresas em abrirem as suas portas aos investigadores; e, os recursos necessários a um estudo dessa natureza.

Se reiniciássemos agora um estudo no mesmo âmbito, e na sequência dos resultados e conclusões deste, surgiriam imediatamente duas questões de partida, uma mais geral, outra mais específica:

O que explica a procura de competências?

Quais os factores intrínsecos que distinguem as empresas quanto ao tipo de competências genéricas que procuram?

A resposta a esta última questão é particularmente relevante para o sistema de educação, pois em função das respostas, as medidas a implementar pelas instituições de ensino superior podem estar mais ligadas aos conteúdos ou mais ligadas ao processo de ensino-aprendizagem.

Tal como refere o Professor Mário Murteira (2007) no seu livro «A Nova Economia do Trabalho», no campo das ciências sociais a realidade resulta da nossa visão do mundo. Mesmo o conhecimento científico, embora se esforce pela objectividade, não se liberta facilmente do paradigma construído e defendido pela comunidade científica dominante.

Queremos com isto dizer que apesar de este trabalho assentar nos paradigmas actualmente aceites associados ao Modelo de Competências, não significa que não existam pequenas brechas nesta construção que devem ser exploradas em trabalhos de investigação de natureza mais disruptiva. O modelo assenta essencialmente na noção de ‘lacuna’ o que pressupõe a necessidade de alguém agir como o ‘detentor da verdade’ quanto às competências consideradas ‘ideais’; parte do princípio que os indivíduos têm de se adaptar aos sistemas produtivos; e, encara os indivíduos como estando sempre em potencial ‘falta’.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Allen, J., & Van der Velden, R. (2005). The Role of Self-Assessment in Measuring Skills. *Transition in Youth Workshop 8-10 September*.

Allen, J., Ramaekers, G., & Van der Velden, R. (Summer de 2005). Measuring Competencies of Higher Education Graduates. (W. Periodicals, Ed.) *New Directions for Institutional Research*.

Arrow, K. J. (1984). Higher Education as a Filter. In K. J. Arrow, *Collected Papers of Kenneth J. Arrow: The Economics of Information* (Vol. 4, pp. 115-135). Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press.

Ashley, R. A., Bach, S. A., Chesser, J. W., & Ellis, E. T. (1995). A Customer-Based Approach to Hospitality Education. *Cornell Hotel and Restaurant Administration Quality*, 36 (4), 74-79.

Bassanini, A., Scarpetta, S., & Visco, I. (20 de October de 2000). *Knowledge, technology and economic growth: Recent evidence from OECD countries*. Obtido em 20 de Dezembro de 2007, de [http://www.oilis.oecd.org/oilis/2000doc.nsf/LinkTo/NT000029F6/\\$FILE/00084529.PDF](http://www.oilis.oecd.org/oilis/2000doc.nsf/LinkTo/NT000029F6/$FILE/00084529.PDF)

Baum, T. (1990). Competencies for Hotel Management: Industry Expectations of Education. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 2 (4), 13-16.

Becker, G. S. (1975). *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. Chicago: The University of Chicago Press.

Boyatzis, R. E. (1982). *The Competent Manager: A Model for Effective Performance*. New York: John Wiley & Sons.

Cabral-Cardoso, C., Estevão, C. V., & Silva, P. (Fevereiro de 2006). *Competências Transversais dos Diplomados do Ensino Superior: perspectivas dos empregadores e diplomados*. (TecMinho, Ed.) Obtido em 7 de Março de 2008, de www.tecminho.uminho.pt

Christou, E. (1999). Hospitality Management Education in Greece: Overview and Qualitative Assessment. *Tourism Management*, 20 (6), 683-691.

Christou, E., & Eaton, J. (2000). Management Competencies for Graduate Trainees of Hospitality and Tourism Programs. *Annals of Tourism Research*, 27 (4), 1058-1061.

Dalbor, M., & Feinstein, A. H. (2001). Was Thomas Jefferson Trained for his Profession? *Journal of Hospitality and Tourism Education*, 13 (1).

Dreyfus, H. L. (2002). Obtido em 23 de 2 de 2008, de <http://socrates.berkeley.edu>: <http://socrates.berkeley.edu/~hdreyfus/pdf/MerleauPontySkillCogSci.pdf>

Drucker, P. (1993). *Sociedade Pós-Capitalista*. Lisboa: Difusão Cultural.

González, J., & Wagenaar, R. (7 de Março de 2007). Obtido em 8 de Maio de 2008, de www.tuning.unideusto.org:
http://tuning.unideusto.org/tuningeu/images/stories/template/General_Brochure_final_version.pdf

Green, F., McIntosh, S., & Vignoles, A. (2002). The Utilization of Education and Skills: Evidence from Britain. *The Manchester School*, 70 (6), 792-811.

Hamel, G., & Prahalad, C. K. (1994). *Competing for the Future*. Harvard Business School Press.

IQF. (2005). *O Turismo em Portugal (Separata)*. Lisboa: IQF.

Jovanovic, B. (1979). Job Matching and the Theory of Turnover. *Journal of Political Economy*, 87 (5), 972-990.

Kay, C., & Russette, J. (2000). Hospitality-Management Competencies. *Cornell Hotel and Restaurant Administration Quality*, 41 (2), 52-63.

Kok, W. (2004). *Jobs, Jobs, Jobs - Creating more employment in Europe*. European Commission, Employment Taskforce. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Lawler, E. E. (1994). From job-based to competency-based organizations. *Journal of Organizational Behaviour*, 15, 3-15.

Le Boterf, G. (2000). *Construire les Compétences Individuelles et Collectives*. Paris: Éditions d'Organisation.

Le Boterf, G., Barzucchetti, S., & Vincent, F. (1992). *Comment manager la qualité de la formation?* Paris: Éditions d'Organization.

Mulder, M. (2007). Competência - essência e utilização do conceito em ICVT. *Revista Europeia de Formação Profissional*, 40, 5-23.

Murteira, M. (2007). *A Nova Economia do Trabalho: Ensaio sobre Emprego e Conhecimento no Mercado Global*. Lisboa: ICS.

Nelson, A., & Dopson, L. (2001). Future of Hotel Education: Required Skills and Knowledge for Graduates of U.S. Hospitality Programs Beyond the year 2000 - parte one. *Journal of Hospitality and Tourism Education*, 13 (5).

Parlamento Europeu. (2006). Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho. *Jornal Oficial da União Europeia*, (pp. L 394/10-18).

Pires, A. L., Caramujo, E., Alves, M. G., & Moreira, P. (1999). *Hotelaria em Portugal*. INOFOR.

Prahalad, C. K., & Hamel, G. (1990). The Core Competence of the Corporation. *Harvard Business Review*, 68 (3), 79-91.

- Sattinger, M. (1993). Assignment Models of the Distribution of Earnings. *Journal of Economic Literature* , XXXI, 831-880.
- Sattinger, M. (May de 1975). Comparative advantage and the distributions of earnings and abilities. *Econometrica* , 455-468.
- Sigala, M., & Baum, T. (2003). Trends and Issues in Tourism and Hospitality Higher Education: Visioning the Future. *Tourism and Hospitality Research* , 4 (4), 367-378.
- Smith, S. (2003). *Labour Economics* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Spence, M. (1973). Job market signaling. *Quarterly Journal of Economics* , 355-374.
- Spencer, L. M., & Spencer, S. M. (1993). *Competence at Work: Models for Superior Performance*. New York: John Wiley & Sons.
- Stevens, M. (1996). Transferable training and poaching externalities. In *Acquiring skills: market failures, their symptoms and policy responses*. CEPR.
- Suleman, F. (2000). Empregabilidade e Competências-chave: do conceito de competência às competências chave. In H. Lopes, & F. Suleman (Edits.), *Estratégias Empresariais e Competências-Chave* (pp. 79-115). Lisboa: Observatório do Emprego e Formação Profissional.
- Suleman, F. (2007). *O Valor das Competências: um estudo aplicado ao sector bancário*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tsai, F. C., Goh, B. K., Huffman, L., & Wu, C. K. (2006). Competency Assessment for Entry-Level Lodging Management Trainees in Taiwan. *The Chinese Economy* , 39 (6), 49-69.
- Van der Klink, M., Boon, J., & Schlusmans, K. (2007). Competências e ensino superior profissional: presente e futuro. *Revista Europeia de Formação Profissional* , 40.
- Villa, A., González, J., Auzmendi, E., Bezanilla, M. J., & Laka, J. P. (7 de Março de 2007). Obtido em 8 de Maio de 2008, de [www.tuning.unideusto.org](http://tuning.unideusto.org): http://tuning.unideusto.org/tuningeu/images/stories/template/General_Brochure_final_version.pdf
- Wesselink, R., Biemans, H. J., Mulder, M., & van der Elsen, E. R. (2007). Ensino e Formação Profissional (EFP) baseados nas competências, na óptica de investigadores neerlandeses. *Revista Europeia de Formação Profissional* , 40, 41-56.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Zarifian, P. (2002). L'entreprise de service. In J. Gadrey, & P. Zarifian, *L'émergence d'un modèle du service: enjeux et réalités*. Paris: Éditions Liaisons.
- Zarifian, P. (1999). *Objectif Compétence: pour une nouvelle logique*. Rueil-Malmaison: Éditions Liasons.

ANEXO I – APRESENTAÇÃO DA ESCOLA SUPERIOR DE HOTELARIA E TURISMO DO ESTORIL

A Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril (ESHTE) criada em 1991 pelo Decreto-Lei n.º 374/91, de 8 de Outubro, é um Estabelecimento Público de Ensino Superior Politécnico, tutelado pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Constitui um centro de formação cultural e técnica de nível superior, para preparar profissionais, que possam dar resposta aos desafios que se colocam ao sector empresarial e institucional do turismo. Através de uma preparação técnica e científica objectivada em função das necessidades do sector, os diplomados pela ESHTE perspectivam-se como verdadeiros agentes de mudança, capazes de enfrentar oportunidades e desafios, num contexto de grandes incertezas e de forte competitividade.

Vocacionada para a formação de quadros superiores nos domínios do turismo, da hotelaria e da restauração, a ESHTE lecciona actualmente cinco (5) cursos de licenciatura, adequados ao Processo de Bolonha: Direcção e Gestão Hoteleira; Gestão Turística; Informação Turística; Produção Alimentar em Restauração e Gestão do Lazer e Animação Turística; cinco (5) cursos de Especialização Tecnológica: Técnico de Animação em Turismo de Natureza e Aventura; Técnico de Gastronomia e Artes Culinárias; Técnico de Recepção e Alojamento; Técnico de Restauração; Técnico de Segurança e Higiene Alimentar; e dois (2) cursos de Mestrado: Mestrado em Segurança e Qualidade Alimentar em Restauração e Mestrado em Turismo, com três (3) ramos de especialização: Gestão Estratégica de Destinos Turísticos; Gestão Estratégica de Eventos e Planeamento e Gestão em Turismo de Natureza e Aventura.

A elevada qualidade dos cursos foi reconhecida pela Organização Mundial do Turismo através da certificação [TEDQUAL](#) (sistema de certificação de Programas de Educação em Turismo).

Presentemente, estão inscritos 1072 alunos nos cursos de licenciatura, e mais de 100 nos cursos de 2º ciclo. Para garantir a qualidade e excelência pretendidas, a ESHTE conta com um corpo docente constituído por 110 docentes que, para além de académicos, integra também profissionais do sector, permitindo assegurar um ensino vivo, que busca na prática profissional dos professores a sua actualidade e o indispensável ajustamento ao sector.

(continua)

A estrutura curricular dos cursos da ESHTe é portadora de um valor acrescido, ao incluir a realização de estágios profissionais obrigatórios em empresas privadas ou organismos do sector público do turismo, devidamente objectivados e pedagogicamente estruturados, sedimentando desta forma a relação e parceria da Escola com o mercado de trabalho, numa linha de contínua adequação dos percursos formativos e das tecnologias utilizadas às necessidades do sector.

A abertura da Escola ao exterior materializa-se igualmente pela realização sistemática de visitas de estudo ao longo do ano, bem como pela organização de ciclos de conferências temáticas, palestras, congressos e workshops, a cargo de quadros e especialistas dos mais variados segmentos da actividade do sector.

Acresce a celebração de Protocolos e Parcerias com várias instituições públicas e privadas, como hotéis, agências de viagens, empresas de restauração colectiva, empresas de animação, câmaras municipais e outros organismos públicos locais, regionais ou nacionais.

Cultiva-se, assim, uma forte ligação com os empregadores, o que permite uma permanente colaboração baseada num sistema eficiente, em que os alunos aplicam nas empresas e demais instituições os conhecimentos adquiridos na Escola e manifestam nesta as preocupações apreendidas naquelas organizações. Esta situação vê-se reforçada pela existência e funcionamento de um Conselho Consultivo, que sendo constituído por elementos dos universos institucionais, empresariais e profissionais a quem serve, assegura a relação formal e permanente entre as actividades da Escola e os mesmos.

Esta preocupação levou ainda à criação de um serviço para divulgação das inúmeras ofertas de emprego nas áreas do turismo, hotelaria e restauração que chegam à escola, o ESHTe*Emprego*. Os alunos e ex-alunos recebem regularmente as propostas via e-mail, ficando regularmente informados sobre as necessidades do sector.

Fonte: www.eshte.pt

ANEXO II – PLANO CURRICULAR DO CURSO DE PAR

UNIDADES CURRICULARES	CRÉDITOS
1º SEMESTRE	
Química Alimentar I	6
Artes Culinárias – Cozinha	7
História da Alimentação e da Gastronomia	5
Introdução ao Turismo	4
Língua Estrangeira I	3
Fisiologia Alimentar	4
Seminário de Metodologia	1
2º SEMESTRE	
Química Alimentar II	6
Artes Culinárias – Panificação e Pastelaria	7
Organização Empresarial	5
Nutrição	5
Tecnologia e Sistemas de Informação	4
Língua Estrangeira II	3
3º SEMESTRE	
Microbiologia Alimentar I	6
Contabilidade Geral	4
Artes Culinárias – Cozinha e Doçaria Portuguesa	6
Gestão de Alimentos e Bebidas	4
Produção Animal e Vegetal	3
Enogastronomia	4
4º SEMESTRE	
Microbiologia Alimentar II	6
Tecnologia Alimentar I	6
Artes Culinárias – Cozinhas da Europa	6
Contabilidade de Gestão	4
Gastronomia e Arte	3
Estágio I	8

(continua)

UNIDADES CURRICULARES**CRÉDITOS****5º SEMESTRE**

Artes Culinárias – Cozinhas do Mundo	6
Dietética	5
Tecnologia Alimentar II	6
Higiene de Segurança Alimentar	5
Ética e Responsabilidade Social	3
Instalações e Equipamentos	4

6º SEMESTRE

Marketing para Restauração	5
Artes Culinárias – Cozinha Dietética	6
Análise e Gestão Financeira	4
Gestão de Recursos Humanos	5
Sistemas de Restauração	3
Estágio II	8

Fonte: www.eshte.pt

ANEXO III – PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO QUESTIONÁRIO

O questionário elaborado inicialmente é constituído por 3 partes. A primeira parte tem como objectivo identificar o pedido, recolhendo informação relevante para a Eshtemprego e o candidato. Solicitou-se a seguinte informação:

- Nome do cargo;
- Data prevista para início da colaboração;
- Tipo de contrato (Sem termo / A termo incerto / A termo certo / Prestação de serviços);
- Duração do contrato (quando a termo certo ou prestação de serviços);
- Nível mínimo de escolaridade exigida (Frequência do ensino superior / Ensino superior completo);
- Curso exigido;
- Idade máxima;
- Remuneração bruta mensal (Euros).

A segunda parte do questionário serve para a caracterização da entidade empregadora e os indicadores que a integram foram seleccionados a partir da caracterização utilizada no formulário Quadro de Pessoal do Ministério da Segurança Social e Trabalho, considerando-se apenas os mais relevantes para o objectivo de caracterização da amostra.

- Caracterização da empresa:
 - Nome da empresa
 - Número de telefone
 - Responsável pelo recrutamento
 - Endereço de correio electrónico
 - Morada da sede, Localidade e Código postal
 - Actividade principal da empresa
 - N.º de empregados
 - Volume de negócios no ano transacto (Inferior a 2M de Euros; Entre 2M e 10M de Euros; Entre 10M e 50M; Mais de 50M);
- Localização do estabelecimento (caso o local de trabalho não seja a sede):
 - Nome do estabelecimento

- Número de telefone
- Responsável do estabelecimento
- Endereço de correio electrónico
- Morada da sede, Localidade e Código postal
- Actividade principal do estabelecimento
- N.º de pessoas ao serviço.

A terceira parte do questionário inclui a lista de competências com os descritivos e as respectivas escalas de classificação quanto à importância e ao nível de domínio requerido. Incluiu-se também uma escala para apreciação pelos empregadores do nível de preparação dos alunos, por competência. As competências foram ordenadas no questionário de forma aleatória e sem indicação de qualquer tipo de categorização ou agrupamento. Isto é, os respondentes não possuíam qualquer indicação quanto à diferenciação entre competências genéricas e específicas e a sua relevância para a investigação. Foi dada a possibilidade de o respondente incluir competências adicionais que considerasse relevantes e que não fizessem parte da lista fornecida.

A quarta, e última parte, incluiu um conjunto de questões de controlo da importância atribuída pelo empregador a algumas das competências genéricas, nomeadamente: *Utilização das TIC; Trabalho em equipa; Relacionamento interpessoal.*

A versão inicial do questionário consta do Anexo IV¹⁸. O teste ao questionário foi realizado junto de empresas que contactaram a ESHTEmprego em Julho de 2008 e conduziu à introdução de algumas alterações ao questionário inicial.

Relativamente à primeira parte do questionário, no que se refere ao nome do cargo e à data prevista para início da colaboração concluiu-se que constituíam uma duplicação da informação que já tinha sido prestada pelo empregador no seu anúncio de oferta de emprego. Relativamente aos dados sobre as habilitações requeridas foi incluído, a pedido de alguns empregadores, a opção ensino secundário completo.¹⁹ No que respeita à parte de

¹⁸ A versão no anexo IV não é exactamente igual à versão efectiva, do ponto de vista gráfico, visto o questionário ter sido preenchido *online*.

¹⁹ Apesar de esta opção não ser relevante para a divulgação de ofertas de emprego junto dos alunos e ex-alunos da ESHTe - todos têm, pelo menos, frequência universitária, considerámos muito relevante para o nosso estudo analisar o facto de, eventualmente, os empregadores não exigirem nível de escolaridade mais elevado do que o ensino secundário.

caracterização, detectou-se um problema com os dados: ‘valor da remuneração’ e ‘tipo de contrato oferecido’, pois os empregadores tinham relutância em fornecer estas informações nesta fase do recrutamento, e isso condicionava posteriormente a sua atitude para com o inquérito. Por se considerar que essas questões de caracterização não eram determinantes para o objectivo do estudo, foram retiradas.

Na segunda parte, verificou-se que os empregadores também não pretendem fornecer informação sobre o volume de negócios da empresa. Por outro lado, o facto de grande parte das empresas que contactam a ESHTEmprego serem PME’s com estabelecimento único, e considerando a necessidade de reduzir a extensão do questionário, verificou-se que a distinção entre dados da empresa e dados do estabelecimento não trazia vantagem acrescida. Por se considerar que essas questões de caracterização não eram determinantes para o objectivo do estudo, foram retiradas.

Quanto à terceira parte, confirmou-se a expectativa inicial que o número de competências na listagem era muito elevada tornando o questionário cansativo para o respondente, pelo que se decidiu retirar as competências específicas às quais os empregadores no teste atribuíram menor nível de importância (*Sentido estético, Elaboração de ementas, Apuramento das receitas e despesas do estabelecimento, Selecção de fornecedores e análise de propostas; Análise de indicadores de gestão; Apuramento dos preços e custos das refeições*). Não se excluíram competências genéricas para não criar desequilíbrio relativamente ao número de competências específicas. A alteração mais significativa ao questionário inicial resultou na anulação da questão quanto ao nível de preparação dos alunos por competência. Efectivamente, verificou-se que era difícil aos empregadores, especialmente àqueles que nunca tenham empregado um diplomado em PAR, responder de forma tão específica pelo que a questão foi substituída por outra de carácter mais geral:

Indique qual a sua opinião sobre a preparação dos alunos da Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril (ESHTE) na conclusão da licenciatura em Produção Alimentar em Restauração para a função de Chefe de Cozinha.

Não foram consideradas necessárias alterações à quarta parte do questionário.

Chegou-se, assim, à versão final do questionário (ver Anexo V) que incluía 33 competências, das quais 16 específicas e 17 genéricas.

ANEXO IV – QUESTIONÁRIO (VERSÃO INICIAL)



Agradecemos a sua disponibilidade para responder a este questionário. Esta informação é crucial para a identificação de candidatos com perfil adequado e para avaliarmos o ajustamento entre as competências para as quais preparamos os nossos alunos e as exigências do mercado de trabalho.

Identificação do pedido

Cargo				Data prevista para início da colaboração			
Tipo de contrato	Sem termo	<input type="checkbox"/>	A termo incerto	<input type="checkbox"/>	Prestação de serviços	<input type="checkbox"/>	
	A termo	<input type="checkbox"/>	Duração	<input type="checkbox"/>	semanas / meses (riscar o que não interessa)		
Habilitações mínimas (assinale com X o nível e a(s) área(s) de formação requeridas):							
Ensino superior completo	<input type="checkbox"/>	Frequência do Ensino Superior	<input type="checkbox"/>	Direcção e Gestão Hoteleira	<input type="checkbox"/>		
				Direcção e Gestão de Operadores Turísticos	<input type="checkbox"/>		
				Gestão do Lazer e de Animação Turística	<input type="checkbox"/>		
				Gestão de Produtos Turísticos	<input type="checkbox"/>		
				Produção Alimentar em Restauração	<input type="checkbox"/>		
Indiferente	<input type="checkbox"/>						
Idade máxima (anos)	<input type="text"/>	Remuneração bruta (em euros)	<input type="text"/>				

Caracterização da Empresa

Nome da empresa	Telefone			
Responsável pelo recrutamento	Correio electrónico			
Morada da sede				
Localidade	Código postal			
Actividade principal da empresa	N.º de empregados			
Volume de negócios no ano transacto (assinale o intervalo mais adequado)	Inferior a 2M Euros	Entre 2M e 10M Euros	Entre 10M e 50M Euros	Mais de 50M Euros

Localização do Estabelecimento (caso o local de trabalho não seja a sede)

Nome do estabelecimento	Telefone		
Responsável do estabelecimento	Correio electrónico		
Morada			
Localidade	Código postal		
Actividade principal do estabelecimento	N.º de pessoas ao serviço		

Caracterização do perfil do Cargo

Agradecemos que analise as competências listadas abaixo e na página seguinte.

Na coluna **(a)** deverá atribuir a cada competência o nível de importância para a função, numa escala de 1 a 4. Num extremo, o nível 1 significa que a mobilização dessa competência não é necessária para um bom desempenho na função. No outro extremo, o nível 4 significa que a mobilização dessa competência é crítica.

Na coluna **(b)** deverá atribuir a cada competência, excepto àquelas a que atribuiu 1 na coluna (a), o nível de domínio necessário dessa competência para a um bom desempenho na função, numa escala de 1 a 5. Num extremo, o nível 1 significa que o candidato deve dominar a competência a um nível de principiante. No outro extremo, o nível 5 significa que o candidato deve dominar a competência a um nível de especialista.

Na coluna **(c)** deverá indicar qual a sua opinião sobre como a Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril (ESHTE) prepara os seus alunos para o domínio de cada uma das competências listadas numa escala de 1 a 4. Num extremo, o nível 1 significa que considera que os alunos da ESHTE (em média) não possuem os saberes em causa quando terminam o curso, o nível 4 significa que considera que os alunos da ESHTE (em média) possuem os saberes em causa a um nível elevado.

Poderá acrescentar ao quadro competências que considere necessárias, para além das já listadas.

(continua)

Competências	(a) Importância para a função 1 – Nula 2 - Fraca 3 – Considerável 4 - Elevada	(b) Nível de domínio da competência requerido 1 – Principliante 2 – Iniciante avançado 3 – Competente 4 – Proficiente 5- Especialista	(c) Preparação dos alunos da ESHTE na conclusão da Licenciatura 1 - Nula 2 - Fraca 3 – Considerável 4 – Elevada
Programação das actividades ao nível do sector / estabelecimento <i>Aplicar técnicas de programação, estabelecendo sequências de actividades a realizar, de forma a atingir os objectivos pretendidos, nos tempos requeridos e desejáveis.</i>	1 2 3 4	1 2 3 4 5	1 2 3 4
Proposta de novos produtos, métodos de produção e serviços <i>Demonstrar capacidade e iniciativa para pesquisar e propor novos produtos - pratos, doces, formas de apresentação; e métodos de produção e serviços, em função do mercado e das orientações estratégicas do estabelecimento.</i>	1 2 3 4	1 2 3 4 5	1 2 3 4
Definição de medidas correctivas <i>Definir medidas correctivas de desvios e verificar a respectiva execução.</i>	1 2 3 4	1 2 3 4 5	1 2 3 4
Sentido estético <i>Demonstrar sentido estético, nomeadamente para orientar a decoração de espaços, a montagem de banquetes, de bufetes, e a apresentação dos produtos alimentares.</i>	1 2 3 4	1 2 3 4 5	1 2 3 4
Definição de normas, procedimentos e instrumentos de controlo <i>Definir normas e procedimentos, e aplicar técnicas e instrumentos, relativos à execução e verificação da produção alimentar do sector / estabelecimento, no que respeita à quantidade, qualidade, custos e apresentação.</i>	1 2 3 4	1 2 3 4 5	1 2 3 4
Elaboração de ementas <i>Aplicar técnicas de programação e elaboração de ementas do dia e de ementas especiais e eventos.</i>	1 2 3 4	1 2 3 4 5	1 2 3 4
Análise de informação <i>Analisar e interpretar informações.</i>	1 2 3 4	1 2 3 4 5	1 2 3 4
Planeamento <i>Fixar objectivos e metas, e identificar necessidades de ordem material, técnica e humana.</i>	1 2 3 4	1 2 3 4 5	1 2 3 4
Utilização das TIC <i>Utilizar ferramentas informáticas para registo e tratamento de dados.</i>	1 2 3 4	1 2 3 4 5	1 2 3 4
Seleção e caracterização da oferta de produtos e serviços <i>Identificar e seleccionar os produtos e serviços a apresentar na unidade/estabelecimento, e caracterizar tecnicamente os serviços especiais a oferecer (eventos, banquetes, etc.).</i>	1 2 3 4	1 2 3 4 5	1 2 3 4
Comunicação <i>Comunicar a nível interno (com as chefias, colegas e com as equipas de subordinados) e a nível externo à organização (fornecedores e clientes).</i>	1 2 3 4	1 2 3 4 5	1 2 3 4
Pesquisa de informação <i>Pesquisar e seleccionar informação relevante a partir de fontes diversas.</i>	1 2 3 4	1 2 3 4 5	1 2 3 4
Promoção dos produtos e serviços <i>Definir e animar acções de promoção/divulgação e venda dos produtos, serviços especiais ou de eventos de acordo com os objectivos previamente definidos para o estabelecimento.</i>	1 2 3 4	1 2 3 4 5	1 2 3 4
Apuramento das receitas e despesas do sector / estabelecimento <i>Efectuar cálculos e previsões relativos a despesas e receitas do sector / estabelecimento.</i>	1 2 3 4	1 2 3 4 5	1 2 3 4
Preparação dos meios de divulgação <i>Adaptar e/ou actualizar o porte fôlio de serviços a apresentar, utilizando os materiais e meios de divulgação adequados.</i>	1 2 3 4	1 2 3 4 5	1 2 3 4
Seleção de produtos, ingredientes, matérias-primas <i>Identificar e seleccionar ingredientes, produtos, matérias-primas para a preparação, confecção, empratamento e decoração de pratos e doces, em função da sua qualidade/preço.</i>	1 2 3 4	1 2 3 4 5	1 2 3 4
Capacidade para aplicar conhecimentos na prática <i>Recolher informação de diferentes fontes e aplicá-la para resolver um problema concreto.</i>	1 2 3 4	1 2 3 4 5	1 2 3 4
Negociação <i>Definir e negociar contratos, aquisição e venda de serviços, produtos e bens, com clientes e fornecedores.</i>	1 2 3 4	1 2 3 4 5	1 2 3 4
Avaliação da qualidade dos produtos <i>Verificar sensorialmente e/ou por amostragem, a qualidade dos produtos adquiridos, produzidos, as condições de armazenamento, de conservação e congelação, e a higiene.</i>	1 2 3 4	1 2 3 4 5	1 2 3 4

(continua)

Interpretação de documentação técnica <i>Interpretar documentação relativa a novos processos de confecção de alimentos, novos receituários, tendências gastronómicas, novos equipamentos e tecnologias.</i>	1 2 3 4	1 2 3 4 5	1 2 3 4
Avaliação da oferta face à procura <i>Avaliar a popularidade e a variedade dos menus de acordo com a procura.</i>	1 2 3 4	1 2 3 4 5	1 2 3 4
Programação das actividades produtivas <i>Aplicar técnicas de programação, estabelecendo sequências de procedimentos e actividades a realizar, e calcular as necessidades de consumo para as actividades de produção.</i>	1 2 3 4	1 2 3 4 5	1 2 3 4
Gestão da equipa <i>Seleccionar e aplicar técnicas de gestão de recursos humanos. Especificamente, determinar as necessidades de pessoal e formação; definir funções e responsabilidades; transmitir conhecimentos e normas; gerir conflitos.</i>	1 2 3 4	1 2 3 4 5	1 2 3 4
Identificação com os objectivos e cultura organizacionais <i>Identificar-se com os objectivos e a cultura da organização.</i>	1 2 3 4	1 2 3 4 5	1 2 3 4
Gestão do serviço de alimentação e bebidas <i>Aplicar técnicas de gestão dos serviços de alimentação e bebidas.</i>	1 2 3 4	1 2 3 4 5	1 2 3 4
Responsabilidade <i>Demonstrar responsabilidade para com os bens materiais e saúde de terceiros, para com a consecução dos objectivos, pela eficiência e eficácia das estratégias, bem como pela imagem a nível interno e externo.</i>	1 2 3 4	1 2 3 4 5	1 2 3 4
Cumprimento de normas e regras protocolares <i>Agir e fazer agir em conformidade com as regras protocolares na relação com os clientes e com as normas de saúde, higiene e segurança alimentar.</i>	1 2 3 4	1 2 3 4 5	1 2 3 4
Liderança <i>Liderar as equipas de subordinados e delegar responsabilidades.</i>	1 2 3 4	1 2 3 4 5	1 2 3 4
Autonomia <i>Demonstrar autonomia na execução das suas actividades e tarefas.</i>	1 2 3 4	1 2 3 4 5	1 2 3 4
Seleção de fornecedores e análise de propostas <i>Pesquisar, consultar e seleccionar os diferentes fornecedores necessários; analisar e seleccionar propostas; e elaborar os respectivos contratos de prestação de serviços.</i>	1 2 3 4	1 2 3 4 5	1 2 3 4
Adaptação a novas situações <i>Adaptar-se a contextos e situações diversas.</i>	1 2 3 4	1 2 3 4 5	1 2 3 4
Tomada de decisão <i>Tomar decisões oportunamente.</i>	1 2 3 4	1 2 3 4 5	1 2 3 4
Aplicação das normas de SHST <i>Dominar e aplica as regras de segurança, higiene e saúde alimentar e do trabalho.</i>	1 2 3 4	1 2 3 4 5	1 2 3 4
Relacionamento interpessoal <i>Estabelecer relações interpessoais.</i>	1 2 3 4	1 2 3 4 5	1 2 3 4
Análise de indicadores de gestão <i>Analisar indicadores relativos a custos, vendas, recursos humanos e situação financeira do sector / estabelecimento.</i>	1 2 3 4	1 2 3 4 5	1 2 3 4
Apuramento dos preços e custos das refeições <i>Efectuar cálculos para determinar custos das refeições e fixar preços.</i>	1 2 3 4	1 2 3 4 5	1 2 3 4
Avaliação da qualidade dos serviços prestados <i>Verificar presencialmente a qualidade dos serviços prestados, nomeadamente, pelos fornecedores contratados na execução dos serviços especiais e/ou eventos.</i>	1 2 3 4	1 2 3 4 5	1 2 3 4
Trabalho em equipa <i>Trabalhar em equipa, aceitar outras ideias e integrá-las; criar um clima social e motivacional favorável à cooperação.</i>	1 2 3 4	1 2 3 4 5	1 2 3 4
Avaliação das condições de segurança, higiene e limpeza <i>Verificar o estado de segurança, higiene e limpeza dos equipamentos e instalações.</i>	1 2 3 4	1 2 3 4 5	1 2 3 4
Preparação dos alimentos, e confecção e decoração de pratos <i>Definir as proporções de alimentos e ingredientes, calcular os tempos de preparação e confecção, aplicar as técnicas de serviços de cozinha e confecção de sobremesas, bem como as técnicas de decoração.</i>	1 2 3 4	1 2 3 4 5	1 2 3 4
Capacidade de crítica e auto-crítica <i>Emitir juízos críticos para melhorar o seu trabalho e o dos outros.</i>	1 2 3 4	1 2 3 4 5	1 2 3 4
	1 2 3 4	1 2 3 4 5	1 2 3 4

(continua)

Outras informações:

O colaborador utilizará, de forma regular, computador no exercício da sua função? (S/N)	
---	--

Assinale com X a opção mais adequada:

O trabalho será essencialmente...	Individual: O trabalhador tem objectivos individuais e exerce a sua função de forma relativamente independente de outros colegas.	
	Em equipa: O trabalhador partilha objectivos e exerce as suas funções de forma interdependente com outros colegas.	

Assinale com X a opção mais adequada:

O trabalhador contactará com clientes...	Nunca	
	Raramente	
	Frequentemente	
	Todos os dias	

Muito obrigado pela sua colaboração!

ANEXO V – QUESTIONÁRIO (VERSÃO FINAL)



PERFIL DE COMPETÊNCIAS REQUERIDO PARA A FUNÇÃO DE CHEFE DE COZINHA

Agradecemos a sua disponibilidade para responder a este questionário. Esta informação é crucial para a identificação de candidatos com perfil adequado aos requisitos dos empregadores e para avaliarmos o ajustamento entre as competências para as quais preparamos os nossos alunos e as exigências do mercado de trabalho.

Caracterização da Empresa

Nome da empresa		Telefone	
Responsável pelo recrutamento		Correio electrónico	
Morada da sede			
Localidade	Código postal		
Actividade principal da empresa		N.º de empregados	

Caracterização do perfil

Habilitações mínimas (assinale com X o nível e a(s) área(s) de formação requeridas):

A) Ensino Secundário	<input type="checkbox"/>	B) Ensino superior completo	<input type="checkbox"/>	C) Frequência do Ensino Superior	<input type="checkbox"/>
----------------------	--------------------------	-----------------------------	--------------------------	----------------------------------	--------------------------

Se assinalou a opção B ou C, indique o curso que considera mais adequado:

Direção e Gestão Hoteleira	
Gestão do Lazer e de Animação Turística	
Gestão Turística – Gestão de Empresas Turísticas	
Gestão Turística – Gestão de Produtos Turísticos	
Informação Turística	
Produção Alimentar em Restauração	
Indiferente	
Outro:	

Agradecemos que analise as competências listadas abaixo e na página seguinte.

Na coluna (a) deverá atribuir a cada competência o nível de importância para a função, numa escala de 1 a 4. Num extremo, o nível 1 significa que a mobilização dessa competência não é necessária para um bom desempenho na função. No outro extremo, o nível 4 significa que a mobilização dessa competência é crítica. É importante que atribua classificação a todas as competências listadas.

Na coluna (b) deverá atribuir a cada competência, excepto àquelas a que atribuiu 1 na coluna (a), o nível de domínio necessário dessa competência para a um bom desempenho na função, numa escala de 1 a 5. Num extremo, o nível 1 significa que um candidato deverá dominar a competência a um nível de principiante. No outro extremo, o nível 5 significa que um candidato deverá dominar a competência a um nível de especialista.

Poderá acrescentar ao quadro competências que considere necessárias, para além das já listadas.

Competências	(a) Importância para a função 1 – Nula 2 - Fraca 3 – Considerável 4 - Elevada	(b) Nível de domínio da competência requerido 1 – Principiante 2 – Iniciante avançado 3 – Competente 4 – Proficiente 5- Especialista
Proposta de novos produtos, métodos de produção e serviços <i>Demonstrar capacidade e iniciativa para pesquisar e propor novos produtos - pratos, doces, formas de apresentação; e métodos de produção e serviços, em função do mercado e das orientações estratégicas do estabelecimento.</i>	1 2 3 4	1 2 3 4 5
Definição de medidas correctivas <i>Definir medidas correctivas de desvios e verificar a respectiva execução.</i>	1 2 3 4	1 2 3 4 5
Definição de normas, procedimentos e instrumentos de controlo <i>Definir normas e procedimentos, e aplicar técnicas e instrumentos, relativos à execução e verificação da produção alimentar do sector / estabelecimento, no que respeita à quantidade, qualidade, custos e apresentação.</i>	1 2 3 4	1 2 3 4 5
Análise de informação <i>Analisar e interpretar informações.</i>	1 2 3 4	1 2 3 4 5
Planeamento <i>Fixar objectivos e metas, e identificar necessidades de ordem material, técnica e humana.</i>	1 2 3 4	1 2 3 4 5
Utilização das TIC <i>Utilizar ferramentas informáticas para registo e tratamento de dados.</i>	1 2 3 4	1 2 3 4 5

(continua)

Seleção e caracterização da oferta de produtos e serviços <i>Identificar e seleccionar os produtos e serviços a apresentar na unidade/estabelecimento, e caracterizar tecnicamente os serviços especiais a oferecer (eventos, banquetes, etc.).</i>	1 2 3 4	1 2 3 4 5
Comunicação <i>Comunicar a nível interno (com as chefias, colegas, etc.) e a nível externo à organização (clientes, etc.).</i>	1 2 3 4	1 2 3 4 5
Pesquisa de informação <i>Pesquisar e seleccionar informação relevante a partir de fontes diversas.</i>	1 2 3 4	1 2 3 4 5
Promoção dos produtos e serviços <i>Definir e animar acções de promoção/divulgação e venda dos produtos, serviços especiais ou de eventos de acordo com os objectivos previamente definidos para o estabelecimento.</i>	1 2 3 4	1 2 3 4 5
Preparação dos meios de divulgação <i>Adaptar e/ou actualizar o porte fólho de serviços a apresentar, utilizando os materiais e meios de divulgação adequados.</i>	1 2 3 4	1 2 3 4 5
Seleção de produtos, ingredientes, matérias-primas <i>Identificar e seleccionar ingredientes, produtos, matérias-primas para a preparação, confecção, empratamento e decoração de pratos e doces, em função da sua qualidade/preço.</i>	1 2 3 4	1 2 3 4 5
Capacidade para aplicar conhecimentos na prática <i>Recolher informação de diferentes fontes e aplicá-la para resolver um problema concreto.</i>	1 2 3 4	1 2 3 4 5
Avaliação da qualidade dos produtos <i>Verificar sensorialmente e/ou por amostragem, a qualidade dos produtos adquiridos, produzidos, as condições de armazenamento, de conservação e congelação, e a higiene.</i>	1 2 3 4	1 2 3 4 5
Interpretação de documentação técnica <i>Interpretar documentação relativa a novos processos de confecção de alimentos, novos receituários, tendências gastronómicas, novos equipamentos e tecnologias.</i>	1 2 3 4	1 2 3 4 5
Avaliação da oferta face à procura <i>Avaliar a popularidade e a variedade dos menus de acordo com a procura.</i>	1 2 3 4	1 2 3 4 5
Programação das actividades produtivas <i>Aplicar técnicas de programação, estabelecendo seqüências de procedimentos e actividades a realizar, e calcular as necessidades de consumo para as actividades de produção.</i>	1 2 3 4	1 2 3 4 5
Negociação <i>Definir e negociar contratos, aquisição e venda de serviços, produtos e bens, com clientes e fornecedores.</i>	1 2 3 4	1 2 3 4 5
Identificação com os objectivos e cultura organizacionais <i>Identificar-se com os objectivos e a cultura da organização.</i>	1 2 3 4	1 2 3 4 5
Gestão do serviço de alimentação e bebidas <i>Aplicar técnicas de gestão dos serviços de alimentação e bebidas.</i>	1 2 3 4	1 2 3 4 5
Responsabilidade <i>Demonstrar responsabilidade para com os bens materiais e saúde de terceiros, para com a consecução dos objectivos, pela eficiência e eficácia das estratégias, bem como pela imagem a nível interno e externo.</i>	1 2 3 4	1 2 3 4 5
Cumprimento de normas e regras protocolares <i>Agir e fazer agir em conformidade com as regras protocolares na relação com os clientes e com as normas de saúde, higiene e segurança alimentar.</i>	1 2 3 4	1 2 3 4 5
Liderança <i>Liderar as equipas de subordinados e delegar responsabilidades.</i>	1 2 3 4	1 2 3 4 5
Autonomia <i>Demonstrar autonomia na execução das suas actividades e tarefas.</i>	1 2 3 4	1 2 3 4 5
Adaptação a novas situações <i>Adaptar-se a contextos e situações diversas.</i>	1 2 3 4	1 2 3 4 5
Tomada de decisão <i>Tomar decisões oportunamente.</i>	1 2 3 4	1 2 3 4 5
Aplicação das normas de SHST <i>Dominar e aplica as regras de segurança, higiene e saúde alimentar e do trabalho.</i>	1 2 3 4	1 2 3 4 5
Relacionamento interpessoal <i>Estabelecer relações interpessoais.</i>	1 2 3 4	1 2 3 4 5
Avaliação da qualidade dos serviços prestados <i>Verificar presencialmente a qualidade dos serviços prestados, nomeadamente, pelos fornecedores contratados na execução dos serviços especiais e/ou eventos.</i>	1 2 3 4	1 2 3 4 5
Trabalho em equipa <i>Trabalhar em equipa, aceitar outras ideias e integrá-las; criar um clima social e motivacional favorável à cooperação.</i>	1 2 3 4	1 2 3 4 5
Avaliação das condições de segurança, higiene e limpeza <i>Verificar o estado de segurança, higiene e limpeza dos equipamentos e instalações.</i>	1 2 3 4	1 2 3 4 5
Preparação dos alimentos, e confecção e decoração de pratos <i>Definir as proporções de alimentos e ingredientes, calcular os tempos de preparação e confecção, aplicar as técnicas de serviços de cozinha e confecção de sobremesas, bem como as técnicas de decoração.</i>	1 2 3 4	1 2 3 4 5
Capacidade de crítica e auto-crítica <i>Emitir juízos críticos para melhorar o seu trabalho e o dos outros.</i>	1 2 3 4	1 2 3 4 5
	1 2 3 4	1 2 3 4 5

(continua)

Indique qual a sua opinião sobre a preparação dos alunos da Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril (ESHTE) na conclusão da licenciatura em Produção Alimentar em Restauração para a função de Chefe de Cozinha.	1 – Nula 2 - Fraca 3 – Considerável 4 – Elevada
--	--

Outras informações:

O detentor desta função utiliza, de forma regular, computador no exercício da sua função? (S/N)

Assinale com X a opção mais adequada:

O trabalho é essencialmente...	Individual: O detentor desta função tem objectivos individuais e exerce a sua função de forma relativamente independente de outros colegas.	<input type="checkbox"/>
	Em equipa: O detentor desta função partilha objectivos e exerce as suas funções de forma interdependente com outros colegas.	<input type="checkbox"/>

Assinale com X a opção mais adequada:

O detentor desta função contacta com clientes...	Nunca	<input type="checkbox"/>
	Raramente	<input type="checkbox"/>
	Frequentemente	<input type="checkbox"/>
	Todos os dias	<input type="checkbox"/>

Muito obrigado pela sua colaboração!