



Manuel António Brites Salgado **Educação e Organização Curricular em Turismo no Ensino Superior Português**

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Turismo, realizada sob a orientação científica do Professor Doutor Carlos Costa, Professor Associado com Agregação do Departamento de Economia, Gestão e Engenharia Industrial da Universidade de Aveiro e do Professor Doutor Rui Armando Gomes Santiago, Professor Associado com Agregação da Secção Autónoma de Ciências Sociais, Jurídicas e Políticas da Universidade de Aveiro

Apoio financeiro do Instituto de Turismo de Portugal no âmbito do Programa de Bolsas de Doutoramento.

o júri

presidente

Reitora da Universidade de Aveiro

vogais

Doutor Jorge Carvalho Arroteia
Professor Catedrático da Universidade de Aveiro

Doutor Henrique Manuel Morais Diz
Professor Catedrático da Universidade de Aveiro

Doutor Rui Armando Gomes Santiago
Professor Associado com Agregação da Universidade de Aveiro

Doutor Carlos Manuel Martins Costa
Professor Associado com Agregação da Universidade de Aveiro

Doutor Jorge Manuel Martins Umbelino
Professor Auxiliar da Universidade Nova de Lisboa

Doutora Adília Rita Cabral de Carvalho Viana Ramos
Assistente do Instituto Politécnico de Coimbra

agradecimentos

A elaboração desta tese teve um custo elevado para a minha família e exigiu de mim um considerável esforço. Contudo, o facto de a concluir tem o saber de dever cumprido, o que me traz uma alegria imensa.

Chegou a hora de agradecer a quem, directa ou indirectamente, contribuiu para a concretização deste trabalho. Assim, a minha profunda gratidão vai para:

Professores Doutores Carlos Costa e Rui Santiago, meus orientadores, pela disponibilidade e apoio que, com superior competência profissional, me proporcionaram;

Professor Doutor Chris Cooper, que também me orientou com grande competência;

Todos os docentes que, ao longo da minha formação na Universidade de Aveiro, contribuíram para que eu chegasse a este ponto;

Todos os colegas e amigos que, comigo, partilharam trabalhos e outras vivências académicas, com destaque para Pedro Cravo e Alexandre Martins;

Meus colaboradores (colegas/amigos) participantes nos inquéritos;

Meu sogro Amadeu pela ajuda na revisão dos trabalhos.

Dedico esta tese à minha mulher Cláudia e aos nossos filhos Maria e André, pelo amor e carinho que lhes consagro; e aos meus pais Emília e Manuel a quem, depois de Deus, tudo devo.

palavras-chave

Educação em Turismo, sistema educativo, desenvolvimento curricular, Ensino Superior, rede.

resumo

O turismo verifica uma crescente importância na economia e sociedade mundiais. A sua indústria é das mais florescentes e contribui para um desenvolvimento mais integrado e sustentado, em muitos países.

Os argumentos que justificam este estudo, prendem-se com o crescimento não sistematizado, quer do próprio turismo, quer da política educativa que lhe corresponde. Esta forma de crescimento, tanto a nível nacional como internacional, pode comprometer um fenómeno que é fundamental para o desenvolvimento económico, social e ambiental.

A transição para a Nova Era do Turismo foi promovida pela OMT, servindo-se de meios diversos, entre os quais se situam os instrumentos TEDQUAL e GTAT, com o fim de chamar a atenção para a necessidade de uma clara adaptação das políticas de educação no Turismo. Para isso é urgente estudar as estratégias curriculares adequadas à maturação de um sistema formativo integrado em rede, condição indispensável ao enriquecimento e valorização dos agentes profissionais abrangidos pelo processo, que são instrumentos imprescindíveis à afirmação do estatuto científico do Turismo e, conseqüentemente, ao desenvolvimento sustentado do sector.

A tese em curso pretende interpretar a realidade educativa e curricular do Turismo e sugerir as convenientes adaptações ao respectivo sistema formativo. Isso implica a apresentação de algumas directivas conducentes à alteração da política formativa sectorial, com vista à criação de um modelo adequado ao sistema de Ensino Superior, apoiado numa estrutura em rede.

O objecto da investigação centra-se no sistema formativo do Turismo e na organização curricular correspondente ao nível do Ensino Superior.

Reflecte-se sobre a evolução do conhecimento nesta área e, subsequentemente, sobre a situação educativa em Portugal, para que as recomendações ajudem a quem tem a responsabilidade de tomar as medidas adequadas no Turismo. Foi possível constatar o paralelismo entre o nosso sistema formativo e os de outros países que conosco ombreiam.

Está aqui incluído o estudo de algumas políticas e práticas educativas, com ênfase no processo curricular. Começa-se por uma pesquisa bibliográfica extensa, complementada com um trabalho de campo, em que se pesquisa a situação do já referido objecto da investigação. Houve que recorrer a instrumentos de inquirição, designadamente a entrevista e o questionário, conduzidos nas instituições de Ensino Superior com formação em Turismo.

Foi possível conhecer a comunidade, as instituições e a oferta educativa e, assim, concluir que não se enquadram num projecto em rede, desenvolvido a nível nacional. Porém, no Turismo verifica-se uma autonomia científica progressiva, bem como o reconhecimento da importância da organização curricular e da estruturação em rede, de acordo com a maioria dos docentes.

keywords

Education in tourism, educational system, curriculum development, Higher Education, network.

abstract

Tourism holds a developing importance in the world's economy and society. Its industry is one of the most prosperous and contributes for a more integrated and sustainable development, in many countries.

The arguments, that justify this study, are connected to systematic growth, whether from tourism itself or from the educational policy that corresponds to it. This pattern of growth, at a national and international level, can compromise a phenomenon that is fundamental to the economical, social and environmental development.

The transition to New Age of Tourism was promoted by WTO, using several means, among which TEDQUAL and GTAT are situated, in order to raise attention to the need of a clear adaptation of educational policies to Tourism. For that reason, it is urgent to study adequate curriculum strategies to the maturation of an integrated formative system, essential condition for the enrichment and valuation of professional agents comprised by the process, indispensable instruments for the Tourism scientific statute and the sustained development of the sector.

This thesis intends to interpret the educational reality that we have and suggests the environmental adaptation that implies the introduction of some measures leading to the alteration of a "sectorial" formative policy, with the aim of creating a suitable model for the higher education system, supported by a network structure.

The object of investigation centres in the educational context of tourism and the curricular organism in Higher Education.

The international reality was studied and, consequently, the educational situation in our country. These studies point out to recommendations to whom this concern. It was possible to determine the parallelism between our system and other countries that are our equals.

The study of some educational policies and practices is included here, emphasising the curricular process in tourism. It starts with an extensive bibliographic research, complemented with fieldwork study, where the situation of the previously mentioned object of investigation was researched. There was also the need to use inquiry instruments, namely interviews and questionnaires, practiced in those higher education institutions.

It was possible to get acquainted with the community, institutions and educational offers and conclude that they are not framed by a network project, developed at a national level.

Despite the non existence of a working network, the scientific autonomy and the importance of curricular and network organization can be verified, according to most of the enquired.

Índice geral

Introdução.....	25
Capítulo I - Educação e currículo	31
1.1 Introdução.....	31
1.2 Evolução da educação	32
1.2.1 Definição de conceitos.....	34
1.2.2 Intervenientes na educação	40
1.2.3 Massificação do ensino	43
1.3 Sistema educativo	45
1.3.1 Nível do Ensino Superior.....	49
1.4 Currículo e desenvolvimento curricular	56
1.4.1 Evolução do currículo.....	58
1.4.2 Desenvolvimento curricular	66
1.4.2.1 Justificação do currículo.....	69
1.4.2.2 Organização do currículo	75
1.4.2.3 Implementação do currículo.....	85
1.4.2.4 Avaliação do currículo	90
1.5 Investigação em educação	94
1.6 Conclusão	97
Capítulo II - Turismo	101
2.1 Introdução.....	101
2.2 Etimologia	102
2.3 Turismo no século XX.....	107
2.4 Procura turística.....	112
2.4.1 Tipologia de visitantes	113
2.4.2 Mercado turístico.....	117
2.5 Oferta turística	118
2.5.1 Destino turístico	119
2.5.2 Indústria turística	121
2.6 Sistema do turismo	126
2.7 Planeamento e gestão em turismo	132
2.8 Investigação e formação em Turismo	135
2.9 Conclusão	138
Capítulo III - Educação e formação em Turismo	141
3.1 Introdução.....	141
3.2 Evolução do Turismo e perspectiva internacional.....	143
3.3 Enquadramento científico do Turismo	150
3.3.1 Área disciplinar do Turismo	150
3.3.2 Abordagens educativas em Turismo.....	155
3.4 Currículo e organização curricular em Turismo	160
3.4.1 Justificação curricular em Turismo	160
3.4.2 Planeamento curricular em Turismo.....	176
3.4.3 Implementação curricular em Turismo.....	204
3.4.4 Avaliação curricular em Turismo.....	212
3.5 Sistema formativo em Turismo.....	220
3.6 Conclusão	225
Capítulo IV - Metodologia da investigação	229
4.1 Introdução.....	229
4.2 Investigação científica em Turismo.....	230
4.2.1 Natureza da ciência.....	233
4.2.2 Construção da teoria.....	235
4.2.3 Metodologias de pesquisa	236
4.2.4 Etapas da investigação científica	239
4.3 Estratégias e processos metodológicos usados no estudo	241
4.3.1 Estratégia geral do estudo	242
4.3.2 Objectivos, questões e hipóteses.....	244

4.3.3 Técnicas de recolha de informação.....	255
4.3.3.1 Recolha de informação secundária	256
4.3.3.2 Entrevista centrada	258
4.3.3.3 Redes sociais e análise quantitativa pela Sociometria	260
4.3.3.4 Inquérito por questionário.....	267
4.3.4 Processo de amostragem.....	271
4.4 Recolha e tratamento da informação.....	273
4.5 Avaliação da pesquisa	275
4.6 Conclusão	280
Capítulo V – Formação em Turismo: o caso português	283
5.1 Introdução.....	283
5.2 Turismo em Portugal e no mundo.....	284
5.3 Mercado de emprego no sector do turismo	293
5.4 Formação em Turismo	298
5.4.1 Evolução do processo formativo	302
5.4.2 Intervenientes na formação em Turismo.....	307
5.4.3 Abordagens formativas em Turismo	313
5.4.4 Ensino Superior em Turismo	325
5.5 Desenvolvimento curricular e investigação em Turismo.....	344
5.6 Conclusão	351
Capítulo VI - Análise e discussão dos dados.....	355
6.1 Introdução.....	355
6.2 Comunidade académica	356
6.2.1 Perfil do responsável de curso.....	357
6.2.2 Perfil do corpo docente.....	364
6.3 Organização em rede.....	379
6.3.1 Instituição	380
6.3.2 Cursos e sua estrutura curricular.....	384
6.3.3 Organização do ensino e das instituições	395
6.4 Organização do sistema formativo.....	420
6.4.1 Internacionalização do sistema formativo	421
6.4.2 Estatuto científico.....	422
6.4.3 Abordagens educativas.....	423
6.4.4 Sistema formativo do destino turístico	426
6.5 Processo de desenvolvimento curricular.....	428
6.5.1 Justificação curricular	429
6.5.2 Planeamento curricular	430
6.5.3 Implementação curricular	433
6.5.4 Avaliação curricular	434
6.6 Conclusão	441
Conclusões e Recomendações	445
Referências bibliográficas.....	469

Índice de figuras

Figura 1.1 - Modelo de interacção	53
Figura 1.2 - Articulação de graus e diplomas do Ensino Superior Português.....	55
Figura 1.3 - Elementos básicos do currículo.....	68
Figura 1.4 - Processo de desenvolvimento curricular.....	68
Figura 1.5 - Relação entre componentes curriculares	69
Figura 1.6 - Fontes do currículo	70
Figura 1.7 - Relação entre integração horizontal e articulação vertical.....	79
Figura 2.1 - Lazer, recreio e turismo	105
Figura 2.2 - Lazer, recreio e turismo	106
Figura 2.3 - Classificação de viajantes da OMT	116
Figura 2.4 - Definição da componente oferta da indústria turística	122
Figura 2.5 - Componentes directas e indirectas da indústria turística	123
Figura 3.1 - A criação do conhecimento do Turismo.....	152
Figura 3.2 - Os factores-chave para a avaliação dos estudos do Turismo	153
Figura 3.3 - Características da NAT	162
Figura 3.4 - O plano de formação	167
Figura 3.5 - Definição de carreiras na indústria turística.....	170
Figura 3.6 - Estudo do Turismo e abordagem disciplinar.....	177
Figura 3.7 - Modelo de ligação entre os sistemas de educação e de emprego	181
Figura 3.8 - Mapa tridimensional das profissões turísticas	181
Figura 3.9 - Triângulo da qualidade educativa.....	182
Figura 3.10 - Relação entre interdisciplinaridade e profissionalismo	191
Figura 3.11 - Ligações na prestação efectiva da formação em Turismo	205
Figura 3.12 - Matriz da estratégia competitiva no destino turístico	222
Figura 3.13 - Aproximação conceptual ao <i>Título de Grado en Turismo</i>	224
Figura 4.1 - Relação entre teoria, conceitos, variáveis e hipóteses.....	236
Figura 4.2 - Fases do planeamento da investigação em turismo.....	240
Figura 4.3 - Esquema geral da investigação	242
Figura 4.4 - As relações estabelecidas na matriz teórica da tese	243
Figura 4.5 - Investigação empírica	254
Figura 4.6 - Técnicas utilizadas no trabalho de campo	256
Figura 5.1 - Indicadores económicos mundiais das viagens e turismo	286
Figura 5.2 - Eixo de referência do sistema de trabalho no turismo.....	295
Figura 5.3 - A requalificação dos recursos humanos no sector do turismo	297
Figura 5.4 - Ministérios com intervenção na formação em Turismo	311
Figura 5.5 - Actividades turísticas sob o ângulo da formação	313
Figura 5.6 - Distribuição nacional dos cursos superiores em Turismo (2005/06).....	334
Figura 6.1 - Rede de relações entre instituições do sector público (Q4.2)	397
Figura 6.2 - Rede de relações entre instituições do sector público e do privado (Q4.2)	398
Figura 6.3 - Rede de relações entre instituições do sector privado (Q4.2).....	399
Figura 6.4 - Estrutura de ligações do perfil de GPT.....	416

Índice de tabelas

Tabela 1.1 - Gestão curricular e sistema educativo	71
Tabela 1.2 - Comparação entre investigação académica e avaliação de programas.....	92
Tabela 1.3 - Comparação entre a investigação académica e a contratada	95
Tabela 2.1 - As inter-relações do turismo: principais áreas de interdependência	131
Tabela 3.1 - Oportunidades de carreira em função do currículo em Turismo.....	169
Tabela 3.2 - Critérios para determinação de bandas de emprego	170
Tabela 3.3 - Importância da educação e formação	171
Tabela 3.4 - O grau de satisfação dos empregadores.....	183
Tabela 3.5 - Grau de importância da educação de base por nível profissional	184
Tabela 3.6 - Esquema formativo desenvolvido por empregadores.....	184
Tabela 3.7 - Vantagens da experiência obtida no trabalho.....	187
Tabela 3.8 - Quadro síntese das figuras profissionais	198
Tabela 3.9 - Importância da educação e formação	200
Tabela 3.10 - Áreas de conhecimento requeridas no trabalho.....	202
Tabela 3.11 - Tipo de qualificação e experiência na indústria turística.....	207
Tabela 3.12 - Métodos alternativos de ensino em Turismo	208
Tabela 3.13 - Crescimento dos cursos de Turismo/Hotelaria no RU.....	219
Tabela 4.1 - Tipos de interesse do conhecimento no currículo em Turismo	232
Tabela 4.2 - Métodos de recolha de dados.....	238
Tabela 4.3 - Classificação das metodologias de investigação	251
Tabela 4.4 - A investigação de políticas	252
Tabela 4.5 - Agenda da investigação sobre os recursos humanos	252
Tabela 4.6 - Relação entre hipóteses operacionais, conceitos e metodologias	255
Tabela 4.7 - Medições numa rede social	263
Tabela 4.8 - Símbolos do sociograma.....	264
Tabela 4.9 - Amostra e características das regiões promocionais	273
Tabela 5.1 - Contributo do turismo para o saldo da Balança Corrente	288
Tabela 5.2 - Receitas turísticas mundiais.....	291
Tabela 5.3 - Principais destinos turísticos mundiais em 2004.....	291
Tabela 5.4 - Previsões para o turismo receptor por regiões do mundo.....	292
Tabela 5.5 - Previsões para o turismo emissor por regiões do mundo	292
Tabela 5.6 - Cursos superiores de gestão em Turismo e Hotelaria.....	297
Tabela 5.7 - Sistema de formação regular segundo os critérios do CEDEFOP.....	306
Tabela 5.8 - Itinerários de Qualificação na Área 16. Hotelaria, Restauração e Turismo	318
Tabela 5.9 - Itinerários de qualificação em 811 - Hotelaria e Restauração e 812 - Turismo e Lazer... ..	318
Tabela 5.10 - Evolução de formandos no sistema de aprendizagem	319
Tabela 5.11 - Cursos Profissionais da Área 9 - Hotelaria e Turismo	322
Tabela 5.12 - N.º de alunos em cursos profissionais e na Área 9 - Hotelaria e Turismo.....	323
Tabela 5.13 - Cursos de Especialização Tecnológica em Turismo (nível IV)	324
Tabela 5.14 - Matriculados em CET da Área 81 – Serviços Pessoais	325
Tabela 5.15 - Áreas de estudo da investigação da tese	328
Tabela 5.16 - N.º de alunos inscritos pela 1ª vez/diplomados em mestrados no Turismo	330
Tabela 5.17 - Datas de criação dos cursos superiores públicos.....	332
Tabela 5.18 - Datas de criação dos cursos superiores privados	335
Tabela 5.19 - Área científica da disciplina por grau académico.....	342
Tabela 5.20 - Inscritos em formação inicial por entidade pública.....	346
Tabela 5.21 - Perfis profissionais.....	347
Tabela 6.1 - Instituições de Ensino Superior e unidades orgânicas.....	380
Tabela 6.2 - Nome dos cursos em Turismo	385
Tabela 6.3 - Principais objectivos dos cursos em Turismo.....	388
Tabela 6.4 - Áreas científicas predefinidas no currículo	392
Tabela 6.5 - Classificação dos cursos pelo índice de conectividade e eleição positiva.....	401
Tabela 6.6 - Ranking do posicionamento dos cursos	415

Índice de gráficos

Gráfico 5.1 – Saldo da Balança Turística em Portugal	288
Gráfico 5.2 - Turistas e receitas do turismo internacional.....	289
Gráfico 5.3 - Visitantes, turistas e receitas do turismo receptor em Portugal.....	290
Gráfico 5.4 - Alunos inscritos em cursos profissionais de nível III - Hotelaria e Turismo.....	323
Gráfico 5.5 - Acesso, alunos inscritos e diplomados no Ensino Superior.....	326
Gráfico 5.6 - Evolução do número de alunos na área de Serviços.....	327
Gráfico 5.7 - Número de cursos por tipo de subsistema de Ensino Superior.....	336
Gráfico 5.8 - Número de vagas por tipo de subsistema de Ensino Superior.....	336
Gráfico 5.9 - Vagas disponíveis em cursos superiores do Turismo	337
Gráfico 5.10 - Inscritos pela 1ª vez no 1º ano em cursos superiores no Turismo	338
Gráfico 5.11 - Nº de inscritos em cursos superiores no Turismo	338
Gráfico 5.12 - Inscritos pela 1ª vez no 1º ano, inscritos e diplomados no Turismo	339
Gráfico 5.13 - Nº de diplomados em cursos superiores no Turismo	339
Gráfico 5.14 - Diferenças entre o subsistema privado e o público.....	340
Gráfico 6.1 - N.º de anos na instituição e no Ensino Superior	358
Gráfico 6.2 - Sexo dos responsáveis de curso	359
Gráfico 6.3 - Idade dos entrevistados.....	360
Gráfico 6.4 - Habilitações académicas	360
Gráfico 6.5 - Subsector de Ensino Superior frequentado na licenciatura	362
Gráfico 6.6 - Sexo.....	364
Gráfico 6.7 - Idade.....	365
Gráfico 6.8 - Anos de docência no Ensino Superior	365
Gráfico 6.9 - N.º de docentes do curso por grau de formação	366
Gráfico 6.10 - Habilitações académicas dos respondentes	366
Gráfico 6.11 - Natureza da instituição de graduação	368
Gráfico 6.12 - Subsistema de Ensino Superior de graduação	368
Gráfico 6.13 - Pós-graduação adquirida.....	369
Gráfico 6.14 - Grau dos cursos de pós-graduação	369
Gráfico 6.15 - Área dos cursos de pós-graduação (ISCED).....	370
Gráfico 6.16 - Docentes do curso por vínculo profissional.....	370
Gráfico 6.17 - Docentes do curso por categoria profissional no Ensino Superior politécnico	371
Gráfico 6.18 - Docentes do curso por categoria profissional no Ensino Superior universitário.....	371
Gráfico 6.19 - Categoria profissional dos docentes.....	372
Gráfico 6.20 - Docentes do curso por grau de formação académica em Turismo.....	372
Gráfico 6.21 - Cursos superiores dos docentes com formação académica em Turismo.....	373
Gráfico 6.22 - Docentes com formação em Turismo e natureza do seu vínculo à instituição.....	374
Gráfico 6.23 - Docentes com formação em Turismo e categoria profissional no politécnico	374
Gráfico 6.24 - Docentes com formação em Turismo e categoria profissional na universidade.....	375
Gráfico 6.25 - A formação de base e área de ensino no perfil do docente	375
Gráfico 6.26 - A situação profissional no perfil do docente	376
Gráfico 6.27 - Data de criação da instituição educativa por curso.....	381
Gráfico 6.28 - N.º de funcionários e de docentes na instituição	382
Gráfico 6.29 - Natureza e subsistema de Ensino Superior por curso	382
Gráfico 6.30 - Áreas científicas de formação (ISCED).....	383
Gráfico 6.31 - Data de início de funcionamento do curso	386
Gráfico 6.32 - N.º total de docentes no curso em 2003/04.....	387
Gráfico 6.33 - Áreas científicas de formação dos docentes internos (ISCED).....	389
Gráfico 6.34 - Intervenientes na organização curricular	390
Gráfico 6.35 - Distribuição das disciplinas e de ECTS por áreas (1º ciclo – licenciatura)	391
Gráfico 6.36 - Áreas científicas consideradas nucleares no currículo.....	393
Gráfico 6.37 - Razões da escolha Ciências Sociais ou Ciências Empresariais	394
Gráfico 6.38 - Grau de relevância dos cursos (Q4.1).....	402
Gráfico 6.39 - N.º de contactos com docentes dos cursos (Q4.2).....	404
Gráfico 6.40 - Razão principal dos contactos com outros cursos (Q4.3).....	405

Gráfico 6.41 - Natureza da interactividade dos contactos entre cursos (Q4.4)	407
Gráfico 6.42 - Grau de importância dos contactos (Q4.5).....	408
Gráfico 6.43 - Grau de compatibilidade entre instituições académicas (Q4.6).....	410
Gráfico 6.44 - Grau de importância dos cursos (Q4.7).....	411
Gráfico 6.45 - Receptividade à rede de instituições em Turismo.....	413
Gráfico 6.46 - Perfil de coordenação na rede.....	415
Gráfico 6.47 - Objectivo principal da rede de organizações.....	417
Gráfico 6.48 - Funcionamento das organizações em rede	418
Gráfico 6.49 - Internacionalização do sistema formativo em Turismo (C1).....	421
Gráfico 6.50 - Estatuto científico em Turismo (C2).....	423
Gráfico 6.51 - Educação/formação em Turismo (C3).....	424
Gráfico 6.52 - Abordagens educativas em Turismo (C4)	425
Gráfico 6.53 - Sistema formativo do destino turístico (C9).....	427
Gráfico 6.54 - Currículo e justificação curricular (C5).....	429
Gráfico 6.55 - Planeamento curricular (C6).....	431
Gráfico 6.56 - Implementação curricular (C7).....	433
Gráfico 6.57 - Avaliação curricular (C8).....	435
Gráfico 6.58 - Competências da educação de base (saber).....	437
Gráfico 6.59 - Competências da formação técnica (saber fazer)	438
Gráfico 6.60 - Competências da educação pessoal (saber ser e saber estar)	439
Gráfico 6.61 - Sistema formativo e desenvolvimento curricular em Turismo	440

Índice de anexos

Anexo I - Guião da entrevista centrada feita a responsáveis de curso	509
Anexo II - Inquérito por formulário ministrado a docentes de cursos de turismo	519
Anexo III - Universo dos cursos de Turismo e Hotelaria no Ensino Superior em 2005/06	529

Glossário de siglas e abreviaturas

AEIST – *Association Internationale d'Experts Scientifiques du Tourisme*
AIH – Associação Internacional de Hotelaria
AMFORT – Associação Mundial para a Formação Profissional Turística
ANECA – Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación
ANESTUR – Federação Espanhola de Escolas de Turismo
ASEAN – *Association of South-East Asian Nations*
ATLAS – *European Association for Tourism and Leisure Education*
BAC – Bacharelato
CE – Comunidade Europeia
CCE – Comissão da Comunidade Europeia
CCISP – Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos
CEDEFOP – *Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle*
CESE – Curso de Estudos Superiores Especializados
CET – Curso de Especialização Tecnológica
CHRIE – *The Council on Hotel, Restaurant and Institutional Education*
CIPES – Centro de Investigação de Políticas de Ensino Superior
CITE – Classificação Internacional do Tipo de Educação
CNAA – *Council for National Academic Awards*
CNAEF – Classificação Nacional de Áreas de Educação e Formação
CNFTH – Centro Nacional de Formação Turística e Hoteleira
CSGDH – Curso Superior de Gestão e Direcção Hoteleira
CST – Conta Satélite do Turismo
CTP – Confederação do Turismo Português
DR – Diário da República
DESUP – Departamento do Ensino Superior
DET – Diploma de Especialização Tecnológica
DGES – Direcção Geral do Ensino Superior
DGFV – Direcção Geral da Formação Vocacional
DGH – Direcção e Gestão Hoteleira
DGOT – Direcção e Gestão de Operadores Turísticos
DGT – Direcção Geral de Turismo
E – Ecoturismo
EGT – Estratégia e Gestão Turísticas
EHL – Escola Hoteleira de Lausanne
EHT – Escola de Hotelaria e Turismo
EIAHMA – *Educational Institute American Hotel and Motel Association*
EIESP – *European Institute of Education and Social Policy*
ERASMUS – *European Community Action Scheme for the Mobility of University Students*
ESAC – Escola Superior Agrária de Coimbra
ESDSC – Escola Superior de Desenvolvimento Social e Comunitário
ESE – Escola Superior de Educação
ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra
ESEL – Escola Superior de Educação de Leiria
ESG – Escola Superior de Gestão
ESGHT – Escola Superior de Gestão, Hotelaria e Turismo
ESHTE – Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril
ESTG – Escola Superior de Tecnologia e Gestão
EST – Escola Superior de Tecnologia
ESTT – Escola Superior de Turismo e Telecomunicações
ETEN – *European Tourism Education Network*
ETN – *European Thematic Networks*
EUA – Estados Unidos da América
FE College – *Further Education College*
FIL – Feira Internacional de Lisboa

FUP – Fundação das Universidades Portuguesas
GETH – Gestão de Empresas Turísticas e Hoteleiras
GH – Gestão Hoteleira
GI – Guia-Intérprete
GLAT – Gestão de Lazer e Animação Turística
GPT – Gestão e Planeamento em Turismo
GTAT – *General Tourism Achievement Tests*
GTC – Gestão Turística e Cultural
GTCP – Gestão Turística, Cultural e Patrimonial
HE College – *Higher Education College*
IC – Índice de conectividade
IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional
INCM – Instituto Nacional da Casa da Moeda
INE – Instituto Nacional de Estatística
INFT – Instituto Nacional de Formação Turística
INFTUR – Instituto de Formação Turística
INOFOR – Instituto para a Inovação na Formação
IP – Instituto Politécnico
IPVC – Instituto Politécnico de Viana do Castelo
IQF – Instituto para a Qualidade na Formação
ISAI – Instituto Superior de Assistentes e Intérpretes
ISALM – Instituto Superior de Administração e Línguas da Madeira
ISCE – Instituto Superior de Ciências Educativas
ISCET – Instituto Superior de Ciências Empresariais e do Turismo
ISCTE – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa
ISHT – Instituto Superior de Humanidades e Tecnologias
ISLA – Instituto Superior de Línguas e Administração
ISNP – Instituto Superior de Novas Profissões
ISPGaya – Instituto Superior Politécnico de Gaya
ISPI – Instituto Superior Politécnico Internacional
IT – Informação Turística
IUOTO – *International Union of Official Travel Organizations*
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
LIC – Licenciatura
LICBI – Licenciatura Bietápica
MCT – Ministério da Ciência e Tecnologia
MCTES – Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
ME – Ministério da Educação
MEI – Ministério da Economia e Inovação
MTSS – Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social
NAT – *New Age of Tourism*
NCVQ – *National Council for Vocational Qualifications*
NLG - *National Liaison Group*
NUT – Nomenclatura das unidades territoriais
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
OCES – Observatório da Ciência e do Ensino Superior
OGT – Organização e Gestão Turística
OIT – Organização Internacional do Trabalho
OMT – Organização Mundial de Turismo
P – Perfil
PAR – Produção Alimentar em Restauração
PATA – *Pacific Asia Travel Association*
PGT – Planeamento e Gestão em Turismo
PGTT – Parecer do Grupo de Trabalho do Turismo
PIB – Produto Interno Bruto
PME – Pequena e Média Empresa
PNB – Produto Nacional Bruto

PNT – Plano Nacional de Turismo
POE – Plano Operacional de Economia
QCA – Quadro Comunitário de Apoio
RLT – Recreação, Lazer e Turismo
RU – Reino Unido
SET – Secretaria de Estado do Turismo
SPCE – Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação
SPP – Sociedade de Propaganda de Portugal
T – Turismo
TD – Turismo e Desenvolvimento
TEDQUAL – *Tourism Education Quality*
THT – Turismo, Hotelaria e Termalismo
TL – Turismo e Lazer
TM – Turismo e Mar
TT – Turismo e Termalismo
TTRA – *Travel and Tourism Research Association*
U – Universidade
UA – Universidade de Aveiro
UALG – Universidade do Algarve
UCC – *University College of the Cariboo (British Columbia)*
UE – União Europeia
UIB – Universidade das Ilhas Baleares
UNESCO – *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*
UPM – Universidade Politécnica de Madrid
UPS – Universidade do Pacífico Sul
UTAD – Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro
WTERC - *World Tourism Education and Research Centre*
WTTC – *World Travel and Tourism Council*

Introdução

Este estudo interessa-se, fundamentalmente, pela identificação dos diferentes paradigmas da educação e formação na área científica do Turismo. Em particular, procura-se perspectivar a dimensão histórica da emergência destes paradigmas, no sentido de compreender melhor a importância e a complexidade do fenómeno turístico, numa perspectiva global: académica, económica, social e cultural. Neste contexto elege-se, como objectivo principal deste estudo, a apreensão e definição do Turismo do ponto de vista da qualificação dos seus recursos humanos, tendo por quadro de referência o campo educativo e formativo.

A definição deste objectivo conduz-nos à necessidade de analisar, ao nível do Ensino Superior, a rede académica e a organização curricular no Turismo, enquanto instrumentos importantes para a construção das estratégias que suportem a desejada qualificação no sector. Estas estratégias visam a melhoria do sistema educativo e formativo, considerando, globalmente, as instituições públicas e as privadas. A eficiência deste sistema pressupõe a definição das melhores estratégias académicas, com vista a atingir os objectivos da comunidade científica e dos restantes intervenientes no universo turístico.

A primeira etapa da pesquisa consiste na construção do quadro teórico sobre a formação e o currículo em Turismo, percorrendo os conceitos de educação, currículo, turismo, formação e desenvolvimento curricular em Turismo. Este percurso é complementado com uma reflexão sobre a evolução do turismo mundial e português, por forma a sustentar a inserção desta matéria científica no processo educativo, principalmente a nível do Ensino Superior. A revisão bibliográfica forneceu os conhecimentos essenciais à matriz teórica, no âmbito da educação e formação em Turismo, e legitima as fases seguintes da metodologia e do trabalho de campo.

A presente investigação parte da tese de que é necessário um sistema formativo integrado e coerente no campo do Turismo, a nível do Ensino Superior Português, para o desenvolvimento sustentado do sector. A ilustração desta relação de dependência pressupõe o desenvolvimento de processos formativos e educacionais mais rigorosos e eficientes, que reconheçam ao Turismo o mérito próprio como área de conhecimento científico. Estes processos devem fazer bom uso da organização curricular e da estruturação do sistema em rede, como instrumentos de trabalho na prática educativa. Neste âmbito, esta investigação procura responder às seguintes questões:

(i) Existem ou não vários paradigmas de formação em Turismo ao nível nacional e internacional?

- (ii) Quais as “filosofias” e as estratégias que podem eventualmente sustentar a formação em Turismo ao nível do Ensino Superior?
- (iii) Qual a importância do currículo nos processos formativos em Turismo?
- (iv) Qual a evolução da formação em Turismo, e sua relação com o crescimento da indústria turística e a inserção no contexto sócio-económico global?
- (v) Qual o papel desempenhado pelos intervenientes nos processos curricular e formativo em Turismo?
- (vi) Qual a evolução verificada no sistema formativo em Turismo, em Portugal?
- (vii) Qual é a perspectiva educativa/formativa em Turismo das instituições académicas?

O desenvolvimento sustentado do turismo pode depender de uma análise global do sistema que o suporta, designadamente do eficiente funcionamento da sua componente educativa e formativa. Esta análise implica a organização de conhecimentos correspondentes aos princípios de um modelo educativo e formativo que o presente estudo visa identificar, o qual poderá elevar o rigor científico e a eficiência do currículo no ensino em Turismo. Este modelo pretende, assim, garantir um planeamento mais integrado (em rede) das instituições e dos cursos e, ao mesmo tempo, defender os princípios científicos inerentes ao currículo e à própria formação, de acordo com o reconhecimento da maturidade científica do Turismo.

Considera-se que no Turismo os cursos podem ser estabelecidos de acordo com necessidades nacionais e regionais, e com o planeamento integrado da respectiva rede pública e privada. Neste contexto formulam-se as seguintes hipóteses gerais de investigação para este estudo:

H₁ – A integração das instituições académicas com formação em Turismo num sistema em rede constitui um cenário futuro valorizado pelos actores desta área;

H₂ – O currículo e seu processo de desenvolvimento é percebido pelos actores como um instrumento indispensável à eficácia de qualquer curso em Turismo;

H₃ – O Turismo adquiriu a maturidade científica que o conduzirá num futuro próximo a tornar-se área de ensino e de investigação autónomas.

Este estudo pretende discutir, principalmente, três grandes temas na área do Turismo: o interesse da fundação de uma rede entre instituições académicas no sistema formativo em análise; o valor dos princípios orientadores do currículo e respectiva organização curricular; a pertinência da afirmação de uma maturidade científica suficiente no Turismo para a sua abordagem autónoma como disciplina de ensino e área de investigação académicas. A resposta é direccionada para a

validação de uma tese geral que postula a necessidade de estruturar um sistema formativo em Turismo, ao nível do Ensino Superior Português.

As estratégias de investigação delineadas para desenvolver esta tese processam-se em duas etapas principais: a fundamentação teórica e o estudo empírico da realidade. O trabalho de campo é, assim, desenvolvido no contexto das instituições académicas portuguesas, para ponderar as medidas e políticas educativas, que demonstrem a pertinência do sistema formativo em Turismo.

Na estrutura deste trabalho, o capítulo I contém a análise dos vários significados de educação, formação e currículo. Na realidade, começa por esclarecer a evolução desses significados, que é expressa na etimologia dos vários termos, até chegar ao conceito de desenvolvimento pessoal e profissional. Esta caminhada evolutiva tem integrado, paulatinamente, aqueles conceitos na esfera do sistema educativo, como referencial da educação tutelada pelo Estado, nos diversos níveis de ensino. O currículo surge como o cerne desse sistema e reflecte as políticas definidas e as estratégias implementadas no contexto escolar. É nesse preciso contexto que se reconhece a importância da pesquisa em educação, como um garante da modernidade deste complexo sistema educativo. O currículo e seu desenvolvimento são um instrumento imprescindível ao aperfeiçoamento permanente do sistema educativo. O processo curricular tem quatro fases, que são interactivas: justificação, planeamento, implementação e avaliação. O carácter evolutivo dos vários conceitos analisados possibilita interpretar a intersecção do turismo com a educação (cf. cap. III), intersecção essa que constitui o centro das preocupações deste trabalho.

O capítulo II enquadra o fenómeno turístico e a sua diversidade, e insere-o, como área educativa e curricular emergente, na sociedade académica contemporânea. Compreende-se melhor essa inserção a partir da análise da etimologia do próprio vocábulo turismo, que estabelece a ponte entre a origem e o período actual. Constata-se que o turismo se transformou num fenómeno de massas nos anos 60 e que os seus múltiplos desenvolvimentos apontam, agora, em várias direcções, mas todas elas exigem o mais elevado grau de profissionalização na indústria turística. No contexto actual, crescentemente complexo, é necessário definir com rigor a procura turística, definição que começa pelo próprio turista e se prolonga pelo mercado, de acordo com os esforços de muitos investigadores. Actualmente, verifica-se, assim, um crescente interesse dirigido à oferta com vista a transformá-la num campo e objecto de estudo coerentes a partir da análise dos destinos e dos diferentes sectores da indústria turística. Na sequência, a noção de sistema revela-se agora fundamental, por agregar a procura e a oferta numa perspectiva unificada. A interpretação da

unidade desse sistema confere maiores responsabilidades a quem planeia, executa, gere e controla as diversas actividades turísticas, o que conduz à exigência de maior rigor na formação desses responsáveis porque deles depende o desenvolvimento integrado, quer no âmbito do sector, quer da economia em geral.

O capítulo III relaciona os conceitos discutidos isoladamente nos dois capítulos anteriores. Pretende construir um corpo de conhecimentos sistematizado na educação em Turismo, através da interacção desses conceitos. É uma tarefa complexa por incluir uma diversidade considerável de componentes, que tem como principais objectivos: conhecer o desenvolvimento educativo; os seus intervenientes; e os paradigmas dominantes nesta área económico-social. A teoria curricular visa apoiar os responsáveis pela organização dos cursos e proporcionar flexibilidade bastante para responder, adequadamente, às mudanças do ambiente social e económico verificadas no fenómeno turístico. É um trabalho de natureza académica, que se pode projectar na indústria turística, da maneira mais eficiente possível. Ou seja, o processo de ensino-aprendizagem em Turismo pode conciliar as exigências teóricas e as práticas curriculares.

Como se constata, os três primeiros capítulos referem-se à problematização teórica desta investigação, que serve de suporte ao trabalho de campo. O capítulo IV, por sua vez, expõe a metodologia utilizada e refere os vários instrumentos usados no trabalho de campo. Também apresenta a justificação para as opções assumidas nesse trabalho, onde se recolheram os dados secundários e os primários sobre o objecto do estudo. Os objectivos gerais e os específicos, definidos para esta investigação, determinam as decisões e as acções conducentes à delimitação do objecto teórico do estudo, primeiro, e às escolhas metodológicas, depois. A sua pormenorização, neste quarto capítulo, é indispensável para melhor aferir o grau de cumprimento desses objectivos, na parte final do estudo.

O capítulo V analisa a evolução do sistema formativo em Turismo e, com o apoio da metodologia, torna possível conhecer a situação através do estudo empírico, em Portugal. Também estabelece a ligação da teoria à fase da investigação do trabalho de campo desenvolvido ao nível do Ensino Superior. Caracteriza-se o turismo, como fenómeno universal e, nesse contexto, analisa-se a sua evolução, no nosso País, mais detalhadamente, incluindo o desenvolvimento da oferta formativa. A reflexão sobre as políticas de formação existentes, e a análise da sua implementação, ajudam a conhecer e propõem correcções nos processos de ajustamento do sistema formativo.

Com esse fim em vista, o capítulo VI procura descrever, quantitativa e qualitativamente, de forma pormenorizada e tão rigorosa quanto possível, a informação primária recolhida nas instituições de Ensino Superior. A análise estatística e a discussão dos dados, recolhidos com base na entrevista e no questionário, seguiram a ordem mais adequada à estrutura deste capítulo, que mostra a comunidade académica em Turismo, a realidade da sua organização em rede e a do respectivo sistema formativo e, ainda, a do desenvolvimento curricular. Os vários indicadores da estatística descritiva, aqui usados, foram complementados com os testes da estatística inferencial, com o fim de detectar diferenças significativas entre grupos, segundo um critério definido. O critério do subsistema de Ensino Superior foi o mais usual, porque interessa, sobretudo, comparar a distribuição entre o público e o privado, para viabilizar a hipótese do sistema formativo em Turismo.

As principais conclusões e recomendações do estudo estão expostas no capítulo VII e constituem uma síntese dos contributos da tese para o conhecimento científico no Turismo. Ali se estabelecem as comparações entre os objectivos inicialmente definidos, que suportam a investigação em educação, e os resultados provenientes da análise da experiência académica em Turismo. A finalidade dessa confrontação é viabilizar algumas recomendações relevantes, em ordem a otimizar o modelo formativo e curricular existente no Turismo. As propostas apresentadas podem basear-se nos princípios teóricos discutidos e conduzir a acções eficazes, para melhor organizar o sistema formativo e o currículo nesta área científica, com vista a garantir a sua sustentabilidade no Ensino Superior Português.

Este estudo analisa, assim, as circunstâncias em que o Turismo se insere no sistema formativo português e verifica a organização dos respectivos cursos que, tendencialmente, poderá configurar-se em rede, e onde as abordagens curriculares e as estratégias de ensino podem caminhar, igualmente, para o que de melhor acontece nos sistemas educativos mais avançados. Acredita-se que só incluindo as tendências mais recentes do conhecimento científico, se aperfeiçoará o sistema educativo português, e se conferirá nele a verdadeira importância do Turismo. É um reconhecimento necessário para a articulação da oferta dos cursos, em rede, e a utilização de um modelo curricular adequado e eficaz.

De facto, o objecto desta tese é, simultaneamente, o sistema formativo e a organização curricular em Turismo, em Portugal. Neste âmbito, o objectivo da pesquisa visa identificar um novo modelo para a reorganização do referido sistema e, igualmente, conhecer o currículo e a sua organização,

no Ensino Superior. A implementação desse modelo pretende o aumento da eficiência e da interactividade (em rede) nesse nível de ensino, constituindo um instrumento de trabalho ao dispor dos responsáveis educativos e, também, dos governativos.

Capítulo I - Educação e currículo

1.1 Introdução

O primeiro capítulo começa por discutir dois objectos científicos, a educação e o currículo, que, no contexto escolar, assumem funções interdependentes, com vista ao bom desenvolvimento educativo da sociedade em que se enquadram. Porém, tanto no campo da educação, como no do currículo, existe muita dificuldade em circunscrever, com algum rigor, a amplitude da sua intervenção. Apesar dos obstáculos inerentes à complexidade dos dois objectos, pretende-se explicar as relações entre as funções formativas e as curriculares, no âmbito do seu enquadramento no sistema educativo nacional. O esclarecimento dos conceitos e das relações existentes nas matérias da educação e do currículo, visa a sua posterior aplicação à análise da formação em Turismo, desenvolvida no capítulo III. Tendo em atenção a importante função social e económica do turismo, na actual sociedade do lazer, os objectivos deste capítulo visam, também, explicar melhor a natureza da oferta de formação e o grau de profissionalização desta actividade em Portugal (cf. capítulo V).

A estrutura deste capítulo reflecte, de modo sequencial, a evolução dos principais conceitos de educação, formação, currículo e desenvolvimento curricular (secção 1.2.1). Também pretende identificar os principais intervenientes (secção 1.2.2) nos planos curricular e educativo, e estabelecer as relações destes planos com outros fenómenos sociais e económicos relevantes, em particular os decorrentes da actual filosofia e prática da escola inclusiva, a qual espelha um ensino com características de massificação (secção 1.2.3). Posteriormente, a interpretação da natureza do sistema formativo (secção 1.3), nas suas componentes curricular e pedagógica, sobretudo no Ensino Superior, visa conhecer o papel do currículo e do seu processo de organização (secção 1.4) no âmbito da formação académica, que mais adiante se transpõe para o Turismo. A importância da pesquisa aplicada à educação (secção 1.5), em geral, conclui a reflexão desenvolvida neste primeiro capítulo e permite justificar a prática da investigação em Turismo, quer no âmbito do currículo, quer da formação, que constitui o cerne desta tese.

Constata-se que a educação pode constituir uma prioridade do sector público, no sentido de melhorar os índices escolares dos cidadãos e torná-los mais aptos nos vários domínios do agir humano. A interpretação da teoria educativa, e a análise das práticas das instituições escolares, constituem instrumentos necessários ao investigador, para melhor compreender o desenvolvimento

educativo de uma dada sociedade. As políticas educativas enquadram-se nesse sistema e abarcam elementos muito diversificados. Contudo, muitas vezes, a realidade e a prática escolares revelam considerável distância dos objectivos definidos no sistema educativo nacional.

A conjuntura educativa actual exige um sistema educativo aberto, dinâmico e flexível para ajustar eficazmente a teoria e a prática escolares e, assim, reforçar a sua correlação. Esse sistema organiza os planos e os programas escolares, desde o nível nacional ao da escola, e tem em conta os vários níveis de ensino e os seus princípios, assim como os factores de enquadramento curricular e pedagógico. Na realidade, o currículo é a essência de um sistema educativo, pelo que se exige rigor nas orientações do planeamento escolar. Neste âmbito, interessa conhecer as quatro fases do desenvolvimento curricular e a pesquisa em educação, dado que, neste estudo, adiante, esta reflexão será transferida para o âmbito do Turismo.

1.2 Evolução da educação

A filosofia educativa actual e as suas estratégias de planeamento inserem-se num contexto sócio-económico de tendência globalizante. Na realidade, as dinâmicas sociais enfatizam preocupações cada vez mais materialistas e economicistas, que colocam em causa os tradicionais objectivos da educação. Neste sentido, reflecte-se, sinteticamente, sobre o surgimento da Universidade e o seu papel na evolução social, para compreender a situação actualmente vigente na academia. Esta discussão serve para contextualizar o surgimento de áreas vocacionais no Ensino Superior, como é exemplo a área do Turismo.

Segundo Gago (1994: 211), na perspectiva histórico-sociológica, os modelos de Universidade resumem-se a três: a universidade anglo-saxónica ou Newmaniana, com ênfase na educação geral ou liberal do estudante; a universidade francesa, orientada para a formação técnica avançada, ou modelo napoleónico; a universidade alemã ou Humboldtiana, introduzida no início do século XIX. Para Amaral (1998: 13), nas sociedades pré-industriais europeias (sécs. XIX e XX), o modelo de controlo pelo Estado definia o relacionamento entre as universidades e os governos nacionais pelo princípio da homogeneidade legal (conceito de igualdade dos cidadãos perante o Estado). A figura do Estado-Nação teve consequências nos padrões de controlo, na administração no mundo universitário e na procura da homogeneidade dos diplomas (Amaral, 2000: 2). Noutro sentido, as raízes neoclássicas reclamam da educação a “livre iniciativa privada e a liberdade individual, caracterizando-se pelo facto de o Estado não ter qualquer papel activo, antes lhe competir ser o

garante da iniciativa privada” (Cabrito, 1999: 253). A actuação do Estado, enquanto actor social, permite-lhe regulamentar, promover, orientar, produzir e financiar a educação.

A ideia humboldtiana de institucionalização da Universidade valoriza a importância do conhecimento e liberta-a das amarras da Igreja, do Estado e das suas solicitações sociais e económicas (Amaral, 2000: 4; Amaral *et al.*, 2002: 55). Este novo modelo apresenta as universidades como parceiros do Estado, as quais actuam ao nível mais elevado da cultura nacional, alargando assim a autonomia académica. Nas últimas décadas, alterou-se a filosofia do relacionamento entre as universidades, o Estado e a sociedade, verificando-se a transição do modelo de controlo estatal para o de supervisão estatal. Esta passagem deve-se, nomeadamente: à substituição do Estado pelo sector privado como o maior empregador; à massificação do ensino e às dificuldades de financiamento público; à impossibilidade de uma gestão centralizada; e ao surgimento de teorias neo-liberais na educação.

No actual ambiente social e económico, considera-se que os representantes legítimos do mundo exterior podem actuar no seio das instituições académicas, como parceiros, representando os interesses da sociedade, em geral. Ao reflectir sobre a realidade da universidade portuguesa, Amaral *et al.* (2000: 11-15) descrevem a situação da seguinte forma: “a presença ausente dos *stakeholders* ou o amigo imaginário das instituições do Ensino Superior”. Esta constatação assinala o insucesso da actuação desses parceiros, cujos motivos se prendem com a “falta de verdadeiro interesse, quer na sua participação na condução dos destinos das instituições de Ensino Superior, quer na tomada de decisões, que são discutíveis, do ponto de vista académico”. Esta realidade também se constata na formação e na organização curricular em Turismo (cf. secção 3.4.2), porque há ausência de compromissos e colaboração entre os vários *stakeholders* do sistema do turismo (cf. secção 2.6).

A regulação estatal e a do mercado caracterizam a atribuição de maior autonomia às instituições do Ensino Superior (Correia *et al.*, 2000: 28). Hoje, a mudança é de um sistema de regulação puramente estatal para um modelo com elementos de regulação pelo mercado, que é caracterizado como um modelo híbrido (Seixas, 2003: 53-54). No paradigma universitário actual, começa a ganhar maior importância a intervenção do mercado na procura, ao actuar em função das necessidades formativas da economia, em oposição à regulação feita pelo governo, que usava mecanismos *a priori* para influenciar os intervenientes. De facto, como se revela na secção 5.2, o turismo é um verdadeiro motor da economia portuguesa, evidência que justifica o seu peso actual

como área de formação no Ensino Superior, com vista a suprir diversas necessidades formativas do sector.

Constata-se a existência de um certo paralelismo entre o progresso social e as mudanças ocorridas no campo educativo, em especial as registadas na Universidade. A função social desta Instituição tem-se transformado substancialmente e, agora, caminha-se para um modelo universitário de dupla regulamentação (estatal e mercado), que exige uma eficiente cooperação entre os vários agentes sociais. A compreensão do desenvolvimento desse tipo de cooperação alargada (em rede) é um objectivo principal do presente estudo (cf. secção 6.3), que pretende propor as fases de construção de um modelo de interacção eficiente entre os intervenientes no Turismo.

1.2.1 Definição de conceitos

A educação e a formação têm sido objecto de preocupações em todas as sociedades e culturas, tendo em consideração o lugar determinante que ocupam na organização e na estruturação social, cultural e económica das sociedades. Em termos gerais, é um facto que estes conceitos têm surgido numa perspectiva dicotómica, com a educação a assumir um significado mais global, remetendo para todas as dimensões do agir humano onde a formação contém um significado mais específico e mais próximo do processo produtivo. Esta discussão é necessária para o esclarecimento da natureza destes processos quando aplicados ao campo formativo do Turismo, no Ensino Superior.

Em termos genéricos, a educação é vista como um processo natural e espontâneo, inerente à existência humana, e resulta da aquisição cumulativa de saberes e competências de um sujeito, em situação de contacto com o seu meio habitual. Também é diversificada, enquanto processo, porque acontece em todas as idades e tem lugar em múltiplos contextos, mediante a acção de diversos agentes formativos (Salgado *et al.*, 2003).

A educação tem um campo de acção muito abrangente e não se resume apenas ao problema do ensino no sistema formativo, mas também abarca os currículos, os financiamentos, a gestão das escolas ou os regimes disciplinares (Dionísio, 1998: 21). Martins (1998: 72) afirma que a educação tem uma natureza própria, muito complexa, que se reflecte na sociedade a longo prazo.

O ser humano está condenado a aprender, desde o seu nascimento, ou seja, “a atribuir sentido à realidade complexa em que se insere, fazendo-o a partir da sua história cognitiva, afectiva e social”

(Canário, 1998: 17). É um processo essencialmente individual, em ordem a construir uma visão da Humanidade, de si próprio e da sua relação com os outros e o mundo circundante. A ideia de diversidade é reforçada por Bento de Jesus Caraça (Martins, 1998: 71), ao definir o homem culto como o que tem consciência da sua posição no cosmos e, em particular, na sociedade a que pertence; da sua personalidade e da dignidade que é inerente à sua existência como ser humano; do seu aperfeiçoamento interior como preocupação máxima e fim último da vida.

No contexto social, Nérici (1971: 7-14) considera a educação como processo de amadurecimento do Homem, com vista a torná-lo capaz de ver a realidade de maneira consciente e de sobre ela agir como cidadão participante e responsável. De facto, a plena integração social e o amadurecimento pessoal dependem da educação. Na tentativa de definir uma noção integradora, refere tratar-se de um processo que visa capacitar o indivíduo para agir conscientemente sobre novas situações da vida, fazendo uso das suas experiências anteriores, tendo em vista a integração, a continuidade e o progresso sociais. A educação visa o desenvolvimento permanente do indivíduo pelo contacto com diversos agentes e contextos da vida. Nesse processo, o sistema formativo representa o esquema de formação institucional e socialmente organizado na Escola.

Martins (1999: 96) sublinha que o processo escolar contribui para o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos e a preparação para ocupações sociais diversas, bem como proporciona a sua convivência na sociedade. Muitas vezes, verifica-se o equívoco entre educação e ensino. Para Dionísio (1998: 22), este engano resulta de situações diversas, em que o Estado e a sociedade se reconhecem numa organização social, que admite a desigualdade, a injustiça e a incompetência como componentes de qualquer sociedade, e “a competição e a obediência como valores em si, e que encara a cultura como um terreno à parte, considerando-a um luxo para algumas elites e uma distração necessária ao povo”.

Num tom crítico, Reuchlin (1974: 11) classifica a educação institucionalizada como uma “representação alegórica em que a sociedade está em cena, num teatro fechado”. De facto, os acontecimentos que ocorrem nesse palco (a Escola) necessitam de ser constantemente repensados, adequados à evolução social e, sobretudo, à rápida mutação técnica e tecnológica. A Escola tem de ser um projecto aberto, suficientemente capaz de estimular e promover os ajustamentos necessários, para satisfazer as finalidades mais nobres. Nos anos 70, Simão *et al.* (2003: 342) afirmam a incapacidade de auto-reforma das universidades, que permanecem eminentemente conservadoras. O mesmo pensamento, em 1972, é exprimido por Orlando Ribeiro, quando alerta o

então ministro com uma reflexão e uma esperança: “só as universidades novas poderão modificar as estruturas caducas e os vícios inveterados das universidades tradicionais”.

Hegarty (1999: 6) afirma que os conceitos de educação e formação são frequentemente equacionados por homens do Direito e da Filosofia; formar é também educar, e vice-versa. Os dois conceitos possuem características comuns mas a relação entre eles é complexa. Muitas vezes, predomina uma das vertentes, noutras procura-se um equilíbrio difícil de alcançar. O equilíbrio depende de uma linha ténue que se estabelece entre o desenvolvimento pessoal e a eficiência profissional. A educação consiste na aprendizagem de competências para a vida, enquanto a formação visa o uso imediato dos conhecimentos num emprego específico (Wanhill, 1992: 89).

Nérici (1971: 11) refere a existência de educação orientada para a produção, designadamente a formação científica, técnica e profissional. No espaço profissional, a formação visa a sociabilização do indivíduo e, ao mesmo tempo, constitui um processo de aprendizagem e de transformação de identidades (Oliveira, 1994: 151). A mobilidade neste espaço define itinerários e modos de sociabilização, de aprendizagem social e técnica (aquisição de competências), de construção de relações sociais e profissionais específicas e, portanto, de identidades sócio-profissionais. A educação e a formação ao longo da vida constituem um novo paradigma, que decorre da nova ordem das sociedades pós-industriais.

Este (novo) conceito de educação ao longo da vida, e de formação contínua do indivíduo, pertence hoje à agenda política (Ambrósio, 1999: 20-21), porque os valores da cidadania, participação, responsabilidade, justiça e solidariedade desenvolvem-se através da educação, quer na vida individual quer na colectiva. A formação ao longo da vida sustenta-se em quatro aprendizagens fundamentais (Correia, 1999: 241), que constituem os pilares do conhecimento individual (MCT, 1997: 33): “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver em comum e aprender a ser”.

Na sociedade actual, cada vez mais se raciocina em termos de produção do que de educação (Carreira, 1999: 39). No ideal grego, a educação do indivíduo tem como fim a descoberta da liberdade (autonomia) e da verdade (felicidade), e não o trabalho, mas “hoje, a integração passa essencialmente pela formação profissional”. O conceito de formação está ligado à lógica da prática e à intenção da produção. Martins (1999: 75-92) discute o sistema de ensino, em geral, e o ensino tecnológico e profissional, em particular, destacando os cursos intermédios de acesso a profissões qualificadas, com incidência no sistema de emprego e nos novos perfis profissionais.

A formação pode constituir um serviço às empresas, que privilegie a sua dimensão instrumental e seja uma ocasião de desenvolvimento de novas competências, uma resposta ao desafio da necessidade de adaptação permanente de gestores e trabalhadores, e uma edificação com base em perfis de formação (Fragoso, 2000: 3-4). Neste contexto, os programas podem relacionar-se com as novas divisões de tarefas, profissões, responsabilidades e polivalências, a adquirir pelos trabalhadores do conhecimento, na medida em que gerem conhecimento e informação.

Para o *Centre Européen pour le Développement de la Formation Professionnelle* (CEDEFOP; 1991: 3), a formação profissional é factor essencial de “adaptação das empresas às novas condições tecnológicas, económicas e sociais”. Canário (1998: 14) valoriza a formação profissional para a satisfação das necessidades laborais das empresas. No contexto actual, a formação constitui um elemento-chave nas políticas de gestão social do desemprego e visa responder aos objectivos das empresas. As finalidades de promoção social, cultural e cívica, são cada vez mais substituídas pelo aumento da produtividade e pela criação de emprego. Assiste-se à subordinação da educação à lógica mercantilista e à racionalidade económica do mercado. A emergência do mercado constitui o corolário lógico da visão instrumental, que se encontra “ao serviço de uma política económica mercantil, complementada por uma visão predominantemente técnica das práticas educativas, marcadas por critérios empresariais de procura da eficácia e da qualidade”. É também uma característica da actual orientação educativa das universidades.

Gama (1994: 331) defende uma postura empresarial para a formação profissional contínua como uma “parte da estratégia de desenvolvimento da empresa, onde os recursos humanos são valorizados e considerados o centro do desenvolvimento e da competitividade”. Essa formação consiste no conjunto de conhecimentos necessários ao exercício de uma função específica. Segundo Suleman (1994: 317), é necessário proceder ao nivelamento dos cursos, no que respeita à duração e ao conteúdo programático, para redefinir melhor a estrutura da formação escolar.

Nérici (1971: 17) defende que o investimento na educação pode ser adequado às verdadeiras necessidades laborais e ao processo de produção de cada país. Na realidade, pode assumir-se como um processo técnico-profissional e um elemento de desenvolvimento económico e social das comunidades, preparando cada indivíduo para ser um eficiente produtor de riqueza. Martins (1999: 97-99) aborda a educação e o desenvolvimento económico, e descreve a sua importância como determinante na estrutura e no rumo seguido pela economia, procurando adequar a mão-de-obra ao sistema de emprego e ao tecnológico. Na medida que a educação se pode interligar cada vez mais

com a economia, Cooper (1999: 2) defende uma base vocacional das áreas aplicadas (Turismo e Hotelaria) e refere a crescente necessidade de se reflectir sobre as questões curriculares. A análise deste estudo é também aplicada ao currículo em Turismo, que é um dos temas principais do estudo teórico desenvolvido no terceiro capítulo.

Martins (1999: 129) refere três modelos de formação profissional: o escolar, o bipartido ou europeu, e o dual. O último modelo referido procura articular o ensino formal (formação teórica) com o sistema de formação profissional, que se encontra relacionado com o sistema de emprego (formação prática). O sistema dual reduz os aspectos negativos dos outros modelos, porque transmite conhecimentos gerais e científicos e, ao mesmo tempo, permite a passagem dos jovens do sistema formativo à vida activa, provavelmente com menores dificuldades.

No âmbito da formação, a noção de desenvolvimento profissional, em particular, tal como esta noção foi capturada pela ideologia neoliberal, emergiu como uma temática forte no contexto da formação vocacional. A intenção de atingir uma educação de qualidade, transforma-se numa referência constante nas políticas dos países desenvolvidos, acompanhando as alterações de atitudes perante o sistema formativo e as suas funções tradicionais. Hoje, a tendência é para uma rentabilidade maior da formação, em função dos investimentos financeiros feitos em educação, constituindo uma realidade política evidente. A reestruturação da economia global é fruto de uma rápida mudança tecnológica e de um novo paradigma técnico-económico, que impõem uma competitividade mais exacerbada, quer a nível empresarial, quer individual, no que respeita ao conjunto de saberes e competências profissionais dos actores sociais. Esta imposição induzirá, certamente, a consequências importantes no eixo do desenvolvimento pessoal e profissional.

Roldão (1999a: 91) fala dos saberes humanísticos e dos científicos e tecnológicos, e salienta a sua natureza formativa, dado o seu carácter humanizado, porque todo o conhecimento corresponde “ao antiquíssimo desejo inerente ao ser humano, de conhecer e compreender o mundo e a si próprio, de se apropriar inteligentemente do real e sobre ele agir”. Estes saberes compreendem as dimensões cognitivas, estéticas e éticas da vida, a ser desenvolvidas numa perspectiva formativa integral. No desenvolvimento do indivíduo, a problemática das novas competências profissionais surge como o eixo central. O desenvolvimento profissional passa obrigatoriamente pelo desenvolvimento pessoal, porque a aquisição de novas competências é um processo individual. De facto, cada pessoa desenvolve as suas competências, para depois as pôr em acção no campo profissional.

Segundo a Organização Mundial de Turismo (OMT, 1995: 191), o conceito de desenvolvimento profissional tem uma componente de evolução e de continuidade, e procura superar a tradicional justaposição entre a formação inicial e o aperfeiçoamento profissional.

Actualmente, a perspectiva de desenvolvimento integral de profissionais é influenciada por vários factores. Na realidade, o modelo de qualificação tem sido a preocupação dominante nos países industrializados, segundo Oliveira (1994: 146). À hierarquia de diplomas produzidos pela escola corresponde a dos empregos, pressupondo que o diploma certifica a qualificação pessoal. O recrutamento e a selecção têm, ainda, em consideração as características da personalidade individual (saber ser). A passagem do modelo de qualificação ao de competência é complexa, sobretudo pelas suas implicações na transformação das regras das hierarquias profissionais. O modelo emergente de competência centra-se nas potencialidades e capacidades de desenvolvimento individual. A ideia de realização humana no trabalho promove a motivação, o empenhamento e o desenvolvimento da competitividade dos recursos humanos na empresa.

Pires (1994: 198) descreve a existência de três dimensões no conceito de competência: técnica, social e política. É possível acrescentar-se-lhes uma perspectiva holística, a dimensão pessoal. As competências visadas pelo desenvolvimento pessoal e profissional referem-se a um complexo conjunto de saberes técnicos e sociais, que são utilizáveis no contexto do trabalho. Às aprendizagens formais, interiorizadas no sistema de ensino e formação, somam-se as informais, adquiridas ao longo da vida, o conhecido e antigo “saber de experiências feito”.

Para Correia *et al.* (1994: 427), o desenvolvimento também é, em si mesmo, formação. Alguns autores valorizam a metodologia da formação em alternância, com vista a criar as condições de realização de “exercícios em contexto real”, e a assegurar a aproximação da teoria à prática, em contexto formativo. Cabrito (1994: 439-440) afirma que as formações alternadas “pretendem concatenar aprendizagens teóricas e situações de simulação do real, na escola”. Estas formações respondem aos sistemas educativo e económico, e estabelecem uma ponte essencial, “sem que tal se concretize numa mera formação instrumentalizada pelas necessidades do económico”. As aprendizagens técnicas e tecnológicas dotam os jovens de capacidade de inserção qualificada no universo económico. Na verdade, a natureza instrumental e vocacional da educação satisfaz as necessidades da economia. O peso da vertente tecnológica/profissional ou da humanística, no percurso escolar e no mercado de emprego, faz pensar, muitas vezes, que estas posições não são

cruzáveis. Mas, a necessária complementaridade das duas vertentes constitui um importante desafio educativo/formativo e suas abordagens, designadamente em matéria de Turismo.

Ao analisar os sistemas de educação e de formação profissional, em Portugal, Martins (1998: 75) defende a necessidade de os tornar mais coerentes, complementares e comunicáveis. A alteração nas competências profissionais, e nos conteúdos da formação, constitui tarefa difícil de realizar, “mesmo em sistemas políticos fechados e em economias planeadas” (Martins, 1999: 132). A abordagem educativa e/ou formativa visa promover o respectivo desenvolvimento pessoal e/ou profissional e, ainda, a preparação para a vida activa, enquanto agente profissional, indivíduo e cidadão. A metodologia pode permitir uma aprendizagem orientada para o trabalho e fornecer, de forma equilibrada, os saberes ser e estar, a capacidade de fazer sínteses das vivências com os novos conhecimentos e aplicar tudo isso em diferentes contextos.

O cruzamento dos saberes constitui uma estratégia de enriquecimento das competências necessárias ao desenvolvimento pessoal e profissional de cada cidadão. Os conceitos de educação e de formação não podem, obviamente, ser desligados da acção. A análise de carácter narrativo destes conceitos pressupõe, igualmente, uma reflexão sobre as suas implicações sociais e educativas, tornando-se, assim, pertinente prolongar a reflexão para os intervenientes nos respectivos processos.

1.2.2 Intervenientes na educação

A Constituição da República Portuguesa data de 1976 e, no nono artigo, refere as tarefas fundamentais do Estado, atribuindo-lhe a obrigação de assegurar o ensino e a formação permanente, e ainda a promoção e difusão internacional da Língua Portuguesa. Nos direitos e deveres fundamentais consagra o princípio da igualdade e rejeita privilégios em razão da ascendência, sexo, raça, Língua, território de origem, religião, convicções políticas, grau de instrução e condição económico-social. Ao Estado compete promover a democratização do ensino, garantir o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolares. Porém, a Constituição Portuguesa de 1933 não garantia esse direito alargado à educação (Amaral *et al.*, 2002: 31).

A abertura da escola às comunidades é uma aquisição consagrada na Constituição de 1976. Niza (1998: 51-52) defende a responsabilidade social partilhada na educação, numa perspectiva

ecossistémica. A cultura da democracia pode ser incrementada no interior das próprias escolas através da participação que decorre da divisão da responsabilidade social: “a escola que todos sustentamos, como instância de sociabilização, tem que aprender a corresponder a essa aspiração (...) para a construção da democracia, nas relações quotidianas dos alunos com os professores”.

De uma forma explícita e sistematizada, quer ao nível das determinações legais, quer das práticas, qualquer sistema formativo reflecte um conjunto de opções fundamentais, que são assumidas pelo poder político instituído (Machado *et al.*, 1999: 154). Sendo os sistemas políticos condicionados pelas filosofias que os suportam, é óbvio que as opções condicionam a estruturação dos sistemas escolares (D’Hainault, 1980: 41-43). O Estado tem, assim, a responsabilidade de assegurar a educação, que constitui um dos direitos de todos os membros da sociedade. Na sociedade moderna desenvolvem-se sistemas educativos para garantir um acesso generalizado, assumindo, hoje, a educação uma conotação de fenómeno de massas.

Nas décadas de 80 e 90 assistiu-se a uma complexa articulação entre a educação dirigida para o desenvolvimento económico, cumprindo ao Estado garantir a existência desse bem público, e, simultaneamente, uma separação dessa mesma educação do controlo directo do Estado. Verificou-se uma certa acentuação da autonomia institucional, mas frequentemente subordinando a educação a uma lógica de mercado, que a tem conduzido para a esfera do bem privado (Ball, 1998). No que respeita ao Ensino Superior, a crise institucional do Estado-Providência, em particular a crise fiscal, tem vindo a ser utilizada por muitos decisores políticos, e mesmo académicos, como um argumento central para pressionar os sistemas e as instituições a orientarem-se para a noção de eficiência.

As reformas educativas promovidas pelo Estado visam incrementar a liberdade individual, a diversidade, a competição, a escolha e a descentralização, por forma a gerar a eficiência e a qualidade dos sistemas educativos, mas, paradoxalmente, o seu papel regulador e regulamentador aumenta (Seixas, 2003). Esta realidade está bem expressa em Neave (1998: 270-271), que utiliza a designação de Estado avaliador, para interpretar este processo. Com efeito, o Estado avaliador, que assenta na retórica técnica da eficiência, adaptação e flexibilidade, determina uma mudança da forma tradicional de regulação estatal dos sistemas de Ensino Superior, na Europa Ocidental (Dill, 1998). A expansão dos sistemas de Ensino Superior torna disfuncional o modelo de controlo estatal, transformando o Estado numa entidade supervisora, mas com um efeito fortemente estruturante no sistema e nas instituições, aderindo ao controlo pelos resultados. Este controlo

pode ser significado como pós-burocrático, mas, talvez seja mais impositivo que o controlo à *priori*.

A avaliação dos sistemas educativos tem sido uma função desempenhada pelo Estado, principalmente nos mais centralizados. O controlo exercido sobre as instituições públicas estava associado a uma verificação formal de natureza administrativo-burocrática (Neave, 1998). Agora, o Estado avaliador exerce a sua função no processo de tomada de decisão política, transformando a avaliação de rotina em avaliação estratégica. Neste sentido, esta avaliação passa a ser feita, como vimos, à *posteriori*. Assim, passa a avaliar-se a realização dos objectivos através do controlo do produto e não dos processos. Segundo Seixas (2003: 25), esta alteração representa uma transformação considerável, “ao privilegiar os resultados, redefine os objectivos do Ensino Superior, não em relação à procura individual, mas em relação às necessidades da economia ou do mercado”. Por último, esta transformação também constitui um poderoso instrumento de regulação das próprias instituições (Neave, 1988: 10).

No que respeita aos actores individuais, pode-se considerar que o professor é o principal agente social responsável pela função de educar. Roldão (2000a; 9-19) refere a natureza e a condição própria do docente e, ainda, o seu papel no currículo. Advoga-se a necessidade de formar profissionais/educadores para “conceber a formação como um instrumento de desenvolvimento profissional permanente e como uma estratégia de desenvolvimento das escolas”. A sua função de gestor do processo curricular constitui um dos elementos essenciais à caracterização do conteúdo funcional da sua actividade, em estreita articulação, quer com a docência, quer com a produção de saber educativo específico (Nóvoa, 1989).

A actuação do professor, no desenvolvimento curricular, presume uma capacidade adequada para decidir, consciente e fundamentadamente, no âmbito das várias opções. A OMT (1995: 187) refere que as propostas curriculares concebidas por professores têm por base o pressuposto destes actores serem verdadeiros artífices do currículo. O labor curricular enfatiza a importância da sua formação inicial e contínua, e também o valor da investigação aplicada, que funciona como um instrumento impulsor da reflexão, do aperfeiçoamento e da melhoria qualitativa da educação. Santos (1974: 98) afirma que a escola “é um artifício e a pedagogia é, necessariamente, artificiosa, o que em si não é um mal, se os artífices forem pensados para o cumprimento da finalidade que deve orientar o homem: ser autêntico”. Roldão (1999a: 39) defende que o professor é não só especialista de uma disciplina, mas também construtor e gestor do currículo. O currículo tem de ser uma unidade

integradora do que se quer fazer aprender aos alunos, de forma eficaz, o que exige ao docente a capacidade de ser decisor e gestor do processo curricular.

Por fim, também os alunos têm um importante papel, enquanto destinatários do processo educativo. Segundo Nadal (1998: 96), o aluno está à descoberta de si mesmo e da sua expressão individual. A missão singular da escola é “levar os alunos a aprender a pensar (...) aberta e criticamente sobre si próprios, a pensar sobre os outros, a pensar sobre o mundo, sobre o conhecimento disponível” (Valente, 1998: 101).

Os diversos intervenientes no campo educativo podem colaborar e interagir de modo a definir as melhores estratégias para o futuro da educação. Nas instituições escolares é necessário valorizar os agentes internos e, ao mesmo tempo, incentivar o alargamento e a participação dos intervenientes exteriores, que podem actuar activamente nas estratégias planeadas. Esta é uma exigência resultante da melhoria do acesso aos vários níveis de ensino, interessando ao presente estudo, em especial, o do Ensino Superior.

1.2.3 Massificação do ensino

Nas últimas décadas, verificou-se um notável progresso económico-social nos países desenvolvidos, o que permitiu criar as condições adequadas ao alargamento do acesso à educação escolar. Actualmente, assiste-se a uma massificação no Ensino Superior, fenómeno que se analisa nesta secção, quer nos seus aspectos positivos, quer negativos.

Peter Scott (1995), na obra *The Meanings of Mass Higher Education*, reflecte o actual paradigma neste nível de ensino, designando um conjunto de medidas susceptíveis de responder às múltiplas transformações da sociedade, da economia, da cultura e da ciência, bem como da própria academia. O autor realça a mudança da ênfase do ensino para a da aprendizagem, de acordo com as transformações sócio-económicas e científico-intelectuais, como sendo o coração do desenvolvimento do ensino superior de massas. Tornou-se cada vez mais difícil distinguir entre os quatro sistemas de educação superior, porque a tendência actual é a de transformar os duais em binários, e os binários em unificados. E os unificados, por sua vez, em estratificados. A importância dos sistemas escolares de massas, realça a educação como um bem público, acessível a todos, devendo, no entanto, ser fornecida na base do mérito individual (Boli *et al.*, 1986: 66).

Esta discussão suscita considerações de natureza quantitativa e qualitativa. Nadal (1998: 96) considera estes processos massificadores e despersonalizantes, e acusa-os de tornar mais difícil a afirmação individual das pessoas e a conquista de um espaço físico e psicológico próprio, condições indispensáveis ao exercício da cidadania. Tal é comparável, metaforicamente, ao “processo de encher chouriços”, por submeter os alunos à “acumulação acrítica de conteúdos teóricos, desligados de uma *praxis*”.

Neste contexto, Simão *et al.* (2003: 197-214) referem o crescimento exponencial do Ensino Superior em Portugal, sobretudo na última década, com um acréscimo de 107,3%, no ensino público, e 117,1% no privado. As necessidades de ajustamento aceleram-se e agudizam-se a partir de meados do século XX, primeiro em resultado do crescente número de alunos que o frequentam, transformando-o em ensino de massas, a partir da década de 70 (Crespo, 2003: 45).

Na passagem do sistema de Ensino Superior de elites para o de massas, verifica-se uma diversificação dos intervenientes, que assumem uma importância crescente na gestão e condução das instituições. As leis do mercado geram grande parte dessa diversidade. Porém, continuam a prevalecer substanciais dificuldades de estudo nessa diferenciação e diversidade, mormente no Ensino Superior (Meek *et al.*, 1998).

Na sociedade portuguesa, o processo de crescimento traduz uma nítida evolução de um “sistema universitário elitista para um sistema de Ensino Superior de massas” (Seixas, 2003: 70-84), que ocorre em três grandes momentos: fase de expansão – da década de 60 a 1976/77; limitações no acesso e crescimento moderado, de 1977/78 a 1987/88; emergência de um sistema de Ensino Superior de massas diversificado, de 1988/89 até à actualidade.

A estratégia política do Estado-Providência, a partir da década de 60, dá início à expansão e massificação dos sistemas de Ensino Superior, nos países desenvolvidos. Esta nova fase é descrita por Peter Scott (1995) como a passagem do sistema de elites para o de massas. Durante mais de uma década, segundo Amaral *et al.* (2002: 39), é contexto de expansão e diversificação do Ensino Superior, com o aumento do número de alunos em cursos, com destaque para a economia, que se constitui como a resposta adequada aos objectivos das políticas governamentais. Esta resposta inclui a abertura de cursos vocacionais em Turismo que, desde 1986, vêm ganhando importância na rede de Ensino Superior.

Uma nova realidade educativa, após a generalização da formação inicial, é a formação contínua que, segundo Gago (1994: 325), não é apenas um modelo do conceito de educação permanente (*life-long education*) ligado ao mundo do trabalho, “cuja importância e prioridade lhe advém das necessidades de modernização dos processos produtivos, em virtude da introdução das novas tecnologias, da reorganização das empresas ou das exigências competitivas dos mercados”.

O novo paradigma educacional, segundo Correia (1991: 243), combina diversos factores: o desenvolvimento de capacidades de auto-aprendizagem e de resolução de problemas; o desenvolvimento de novos saberes e novas competências face às exigências impostas pela era da informação; o estabelecimento de parcerias curriculares entre os diversos agentes educativos; a organização de um curriculum aberto e flexível, no qual se verifique maior integração dos conhecimentos e um elevado grau de interdisciplinaridade. O futuro da educação constitui um prisma de interpretação humana em que: “*The real voyage consists not in seeking new landscapes but in having new eyes*”.

A massificação, hoje, é uma realidade inquestionável no Ensino Superior. Como se demonstra no capítulo V, o turismo é uma das áreas que mais contribuiu para responder às necessidades económicas do mercado. A escola inclusiva é caracterizada pela heterogeneidade da população escolar, o que exigiu uma substancial mudança a nível organizacional. A par das vantagens de abrir a escola a todos os cidadãos, há algum exagero na redução dos conteúdos e na exigência colocada às aprendizagens que, por vezes, é transformada em permissividade, o que levanta muitas críticas dos especialistas em educação. As transformações recentes exigem a análise do sistema educativo nacional, com vista à adequação às novas tendências sociais, culturais e económicas, em particular no Ensino Superior, para responder eficazmente ao Processo de Bolonha.

1.3 Sistema educativo

O sistema educativo nacional constitui o quadro de referência dos currículos escolares, na medida em que fornece os princípios orientadores, propõe as finalidades educativas, garante a sua organização e, ainda, define as características estruturais. A natureza e o relacionamento entre os vários elementos do sistema exigem uma reflexão cuidadosa, que permita compreender as suas relações e definir as melhores estratégias educativas. Neste âmbito, é importante considerar os princípios de enquadramento curricular e pedagógico no Ensino Superior, no qual incide o estudo empírico desta tese (cf. cap. VI), aplicado à área do Turismo.

Os anos 60 assinalam o alargamento da rede de ensino e o “esforço de democratização do acesso e da equidade dos serviços prestados” (Arroteia, 1996: 39). A última reforma educativa corresponde à aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), em 1986 (Paulo, 1999: 335-347). A LBSE (Lei 46/86 de 14 de Outubro) contém as directivas da educação escolar. O primeiro artigo define o sistema como o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa, orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade; “(...) desenvolve-se segundo um conjunto organizado de estruturas e de acções diversificadas, por iniciativa e sob responsabilidade de diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas” (art. 1º).

O sistema formativo inclui a rede do Ensino Superior, sendo a sua organização, em termos constitucionais, da competência do Estado Português. Nos precisos termos do n.º 1 do artigo 75.º da Constituição da República, “o Estado criará uma rede de estabelecimentos públicos de ensino, que cubra as necessidades de toda a população”. Para Simão *et al.* (2003: 294-351), na construção desta rede interessa garantir critérios de: equidade geográfica, orientada para a superação de factores culturais e económicos, condicionantes do desenvolvimento regional; partilha equilibrada entre as duas modalidades de ensino, que configuram o sistema binário do Ensino Superior em Portugal, solicitando de cada uma o contributo mais ajustado à sua matriz formativa e às necessidades do País; escolha ponderada dos cursos ministrados em cada estabelecimento de ensino, fazendo-os depender do sentido de oportunidade sócio-económica, que ofereçam garantias de uma procura sustentada, determinada por motivações individuais inequívocas.

Parece existir, actualmente, a necessidade de se repensar o edifício legislativo do Ensino Superior e a sua coerência, com base na ideia de que é necessário reformular a LBSE, que poderia tender para uma Lei de Bases da Educação e Formação. O alargamento do sistema português, à dimensão europeia, constitui uma vertente decisiva nesta mudança. Segundo Carvalho (2003: 117), o espaço europeu consubstanciado na Declaração de Bolonha, “constituirá uma nova e importante linha mestra de orientação para o desenvolvimento do nosso Ensino Superior”.

Nas sociedades ocidentais, Roldão (1999: 20) argumenta que existem dimensões nucleares da Escola que não são desempenhadas por outra instituição. O cidadão de hoje é um mestiço cultural e cabe à Escola torná-lo fluente no entendimento das diversas culturas. Queirós (1998: 31) admite o valor da escola orientada para a eficácia e a preparação de técnicos para a sociedade

tecnocrática. A educação articula-se, cada vez mais, com a emergente sociedade da informação, na qual podem respeitar-se os princípios e os valores da democraticidade, do universalismo da educação e do acesso à informação. O Livro Verde (MCT, 1997: 33) sublinha que a sociedade da informação aponta para uma contínua consolidação e actualização dos conhecimentos por parte dos cidadãos. A Escola desempenha um papel fundamental nesse processo, dado que o aluno transporta consigo a imagem de um mundo que ultrapassa os saberes tradicionais da família e da comunidade.

Na adaptação às novas realidades destaca-se a função do Ensino Superior. Simão *et al.* (2003: 26-50) descrevem a natureza das instituições académicas “como fóruns de humanismo e vanguarda de pensamento, integrantes do economicismo imprescindível, sem perderem de vista a sua contribuição específica para a diminuição de disparidades sociais e económicas”, em particular, no seio da União Europeia (EU). O Ensino Superior desempenha um papel relevante na construção da nova sociedade do conhecimento, fomentando a cidadania, a cultura, a ciência e a inovação.

Segundo Arroiteia *et al.* (1999), do ponto de vista das transformações da sociedade portuguesa, e do seu tecido empresarial, justifica-se o estudo da inserção dos diplomados na vida activa, devido ao vasto processo de democratização do ensino e à expansão progressiva da rede de Ensino Superior. As alterações verificadas no sistema de emprego “ocorrem em toda a estrutura e a todos os níveis (...). Hoje, de forma prospectiva, começa a colocar-se a questão da pertinência do próprio conceito de sistema de emprego (...)” (Arroiteia *et al.*, 1999: 355).

O aluno faz o percurso normal de escolarização no sistema educativo, numa sequência de níveis definidos pela *International Standard Classification of Education (ISCED)*, da autoria da *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)*. Segundo Tessaring (1998: 288-291), esta classificação é um instrumento para a reunião, compilação e apresentação de estatísticas da educação, quer a nível nacional quer internacional. A ISCED compreende “as actividades deliberadas e sistemáticas, concebidas para satisfazer necessidades de aprendizagem (...) e a educação compreende a comunicação organizada, concebida para alcançar a aprendizagem”. No entanto, a nível europeu, constatavam-se diferenças significativas nos sistemas dos vários países, o que conduziu ao Processo de Bolonha. Para o estudo desta tese interessa, sobretudo, a formação de nível 5 e 6, que corresponde à formação no Ensino Superior.

Como se sabe, o grau académico obtido no âmbito do sistema educativo de cada país está, assim, sujeito a uma hierarquia internacional. No primeiro nível do Ensino Superior (ISCED 5A), os cursos comportavam várias designações, nomeadamente *Bachelor's degree*, em países de Língua Inglesa, *Diplom*, em países de Língua Alemã, *Licence*, em países francófonos. Este nível inclui os programas de *Master's degree*, *Maîtrise*, entre outros. O nível 6 da ISCED representa programas para a qualificação em investigação avançada, que dizem respeito à pesquisa original de doutoramento. A defesa de uma tese de qualidade publicável e a respectiva aprovação são um contributo importante para o conhecimento científico. O objectivo é preparar diplomados para leccionar em universidades e especialistas para as instituições públicas e as indústrias produtivas.

A ISCED é o instrumento da UNESCO que visa a harmonização e comparação das estatísticas da educação. No presente estudo interessa destacar os vários níveis do Ensino Superior (V – licenciatura; VI - mestrado, doutoramento e pós-doutoramento). O Conselho das Comunidades Europeias (ME, 1998: 7) propõe cinco níveis para enquadrar a qualificação profissional: Nível 1 – a execução de um trabalho simples que implica um nível elementar de conhecimentos técnicos e capacidades práticas; Nível 2 – a execução de uma actividade bem determinada, o que implica a capacidade de utilizar instrumentos e técnicas a ela relacionadas; Nível 3 – a execução de um trabalho técnico com responsabilidades de enquadramento e coordenação; Nível 4 – a execução autónoma de um trabalho técnico com responsabilidades de concepção e/ou de direcção e/ou de gestão; Nível 5 – execução autónoma de uma actividade profissional que pressupõe o domínio dos fundamentos científicos da profissão. É de destacar que as ofertas formativas na área do Turismo estão disponíveis a partir do nível 2, depois do aluno completar o sexto ano de escolaridade.

A abordagem ao sistema formativo português é essencial para compreender as suas orientações e as práticas de organização curricular e de ensino e, sobretudo, enquadrar o nível do Ensino Superior, no qual incide o objecto do presente estudo. A educação escolar é uma rede estruturada de múltiplas facetas e natureza complexa. Hoje, a organização do sistema é composto por três níveis sequenciais de ensino: o básico, o secundário e o superior (Pires, 1995: 29-30). O nível de Ensino Superior inclui os sub-sistemas politécnico e universitário. A reestruturação em curso no Ensino Superior, no âmbito do Processo de Bolonha, considera a formação em três ciclos, desde a licenciatura (LIC), ao mestrado e ao doutoramento.

Ao abordar o binómio educação-formação, Simão *et al.* (2003: 389) referem a necessidade de articular as duas políticas, ainda que na sua concretização participem diferentes estruturas

governamentais portuguesas. Nos primeiros níveis fala-se de um sistema articulado de educação e formação profissional, que “contempla na sua estrutura diferentes percursos, alguns de cariz educativo, outros de carácter predominante formativo, permitindo que os utilizadores do sistema possam optar por diferentes vias em função das finalidades pretendidas”. No âmbito desse sistema distingue-se a formação inserida no sistema escolar e a formação inserida no mercado de trabalho, diferenciando-se as duas ofertas, essencialmente, pela respectiva base institucional, pelas ofertas formativas e seus destinatários. Estas ofertas possibilitam níveis de qualificação e perfis profissionais equivalentes, mas divergem, por vezes, nos conceitos subjacentes, nas finalidades e no processo de certificação. É evidente a tendência para promover uma articulação entre elas, com base na assunção do princípio da transferibilidade e na preocupação em aliar a progressão escolar a uma qualificação profissional, e vice-versa. No entanto, este esforço de articulação, embora intensificado nos últimos anos, tem sido prejudicado por elementos culturais e institucionais que fragilizam os elos de ligação entre os dois sistemas.

Para Joaquim (1998: 5-6) “a forma como resolvermos as questões da educação, da formação e, conseqüentemente, dos recursos humanos, desenharão necessariamente o futuro da sociedade portuguesa no próximo milénio”. Põe-se em causa a escola actual, pois já não forma para a vida. A formação assume-se como um processo contínuo num contexto de forte mobilidade profissional.

Esta secção analisou a organização do sistema educativo e os seus níveis de ensino, os quais parecem assumir um pendor crescentemente formativo. O alargamento do acesso à educação, nomeadamente no Ensino Superior, pode desenvolver-se em interacção com o sistema de emprego de cada país, dada a sua intenção de qualificar as pessoas para um melhor desempenho profissional. A essência deste nível de ensino merece, agora, uma análise mais detalhada, tendo em atenção a orientação deste estudo para o campo académico do Turismo (cf. capítulo VI).

1.3.1 Nível do Ensino Superior

A abordagem específica ao Ensino Superior pretende criar um quadro compreensivo sobre a sua evolução até ao momento actual. O conhecimento das características da academia serve para enquadrar o Turismo nesse âmbito (capítulo III). Interessa, por isso, conhecer o paralelismo entre os desenvolvimentos educativos verificados em Portugal e as tendências noutros países. A evolução do Ensino Superior em Portugal é analisada por Gago (1994), Arroiteia (1996), Reis (2001), Amaral *et al.* (2002), Carvalho (2003), Simão *et al.* (2003), Seixas (2003), entre outros

autores. A institucionalização do ensino politécnico, por exemplo, é perspectivada na revista *Politécnica* (Conselho Coordenador dos Institutos Superiores Politécnicos - CCISP), em Arroteia (2002) e em Seixas (2003).

A primeira universidade portuguesa foi fundada em Lisboa por D. Dinis, em 1290. Mais tarde (1537), é transferida para Coimbra; a única existente no início do séc. XX. A implantação da Primeira República, em 1910, permite a criação das Universidades do Porto e de Lisboa, em 1911. A Reforma de Veiga Simão, em 1973, fomenta a expansão do Ensino Superior. O surgimento do sistema binário (universitário e politécnico) fortalece e diversifica a rede existente em Portugal, sendo uma realidade inquestionável dos dias de hoje (Amaral, 2002: 21). Simão *et al.* (2003: 337-362) apresentam a actual visão estratégica do Ensino Superior Português.

Para Simão *et al.* (2003: 19), “a soberania desloca-se cada vez mais do plano político e militar para o plano científico e cultural”, no âmbito da dimensão europeia do Ensino Superior. A soberania cultural e científica alarga-se e enfrenta os riscos provenientes da internacionalização, da perda de identidade do próprio sistema e das instituições face à subvalorização da Língua Portuguesa e à subalternização de Portugal como país periférico. Interessa compreender o binómio Ensino Superior e sociedade do conhecimento, como desafio à própria identidade da academia nacional.

A evolução da Universidade, em Portugal, segundo Gago (1994: 216-222), passa por três fases: a primeira termina nos anos 70 e representa o fim da universidade tradicional; a segunda ocorre nos anos 80, quando se afirma a universidade de investigação; e, nos anos 90 surge a terceira fase, verificando-se grandes alterações na universidade no sentido do fortalecimento da sua ligação à indústria. Hoje, a configuração das estruturas do Ensino Superior tem por base o sistema binário, em que coexistem os ensinos universitário e politécnico. Esta solução sistémica tem uma base histórica que remonta à década de 60 (cf. Simão *et al.*, 2003: 187-230).

A LBSE (Lei 46/86, de 14 de Outubro, art. 47.º e n.º 6) refere que o desenvolvimento curricular do Ensino Superior pretende estabelecer planos curriculares para cada uma das redes de instituições de ensino, de acordo com as necessidades económicas, sociais e culturais nacionais e regionais e uma perspectiva de planeamento integrado. A Lei permite a liberdade de conceber o currículo e de implementar os cursos, mas impõe este tipo de planeamento. O artigo 11.º (DR, 1986: 3071), n.ºs 1 e 2, enuncia os objectivos do Ensino Superior, a saber: estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; formar diplomados nas

diferentes áreas do conhecimento, aptos a serem inseridos em sectores profissionais e assim participar no desenvolvimento da sociedade a que pertencem e colaborar na própria formação contínua; incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica em ordem ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia, a criação e difusão da cultura e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos, que constituam património da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de difusão; suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; estimular o conhecimento dos problemas do mundo de hoje, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; e continuar a formação cultural e profissional dos cidadãos, pela promoção de formas adequadas de extensão cultural.

No mesmo art.º 11º, os n.ºs 3 e 4, referem que estes objectivos podem ser concretizados pelo ensino universitário, que tem como fim assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica, que habilite para o exercício de actividades profissionais e culturais, e fomenta o desenvolvimento das capacidades de concepção, de inovação e de análise crítica. Mas, também, pelo ensino politécnico que visa proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver também a capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática, que permitam o exercício de actividades profissionais.

A legislação que institucionaliza o Ensino Superior Politécnico (Decreto-Lei 513-T/79), de acordo com Arroiteia (1996: 35), consagrou definitivamente esta designação e atribuiu a este subsistema uma “(...) tónica vincadamente profissionalizante (...) – respondendo às necessidades de formação sentidas pelo sistema produtivo – em contraste com as características mais conceptuais e teóricas do Ensino Superior universitário”.

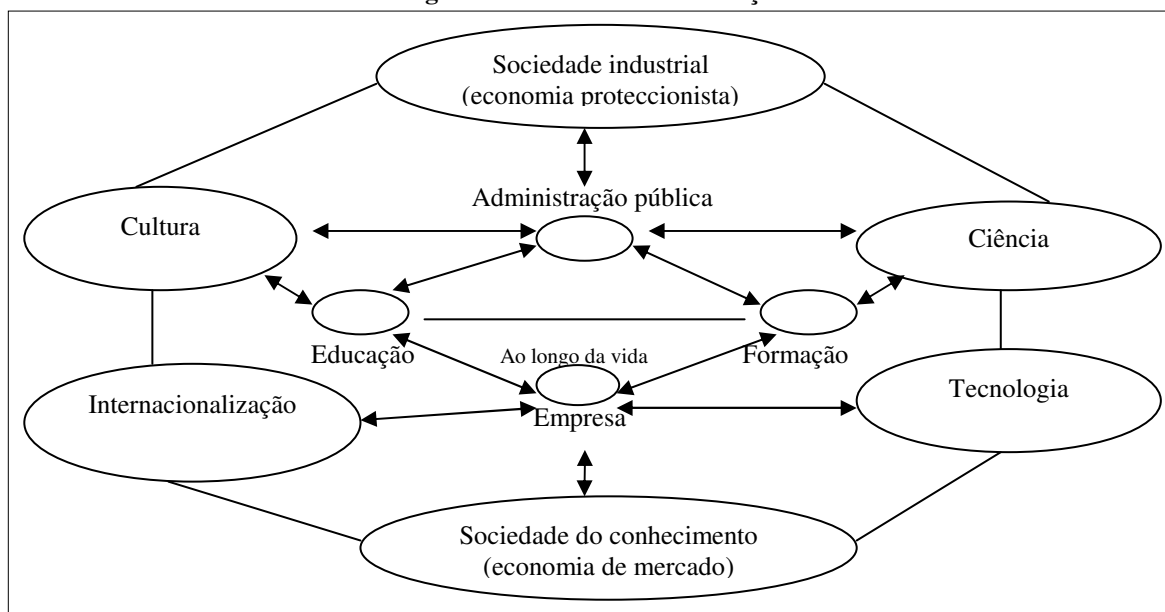
A crescente abertura da academia exige a redefinição do relacionamento universidade/politécnico com as empresas, segundo Simão *et al.* (2003: 62-64), incidindo em “aspectos organizativos e de financiamento, pelo que se podem clarificar com rigor os limites da liberdade de investigação e de exploração dos resultados e a sua confidencialidade”. As instituições de Ensino Superior podem preservar a “independência de pensamento na sociedade do conhecimento, se forem capazes de

desempenhar a importante missão de se colocarem na vanguarda das transformações sociais (...)”. Actualmente, está-se mais sujeito do que nunca ao impacto de forças sociais e económicas exteriores. A transição da sociedade industrial para a do conhecimento só é possível com investimentos selectivos na qualificação dos recursos humanos e em investigação e desenvolvimento.

O Ensino Superior deve ser concebido na lógica de “cadeia educativa”, segundo Martins (1998: 75), tanto o universitário como o politécnico, quer no sector público, quer no privado, para fomentar a apreciação da qualidade “para o maior número nas melhores condições”. O Estado pode assumir as responsabilidades do seu desenvolvimento, consolidação e avaliação; considerar a participação financeira limitada e reduzida a alguns estudantes e famílias, através da melhoria efectiva dos apoios sociais, segundo o princípio da igualdade de oportunidades.

A figura 1.1 apresenta a interacção entre educação e formação, tecnologia, mercado e internacionalização, tendo como *pivot* a sociedade ou a empresa, e como mais-valia a complementaridade das interacções entre cultura, ciência e administração pública. As instituições académicas podem ser centros de criação, transmissão e difusão da cultura, da ciência e da tecnologia, bem como da formação para a cidadania e democracia e, ainda, contribuir para responder criativamente ao desafio da competitividade entre nações. Outros desafios relevantes para essas instituições são a diminuição demográfica, o atraso da Academia Europeia em relação à sua congénere americana, a necessidade da aprendizagem ao longo da vida e o aperfeiçoamento dos meios utilizados, de modo a atingir a excelência na qualidade.

Figura 1.1 - Modelo de interação



Fonte: Simão *et al.* (2003: 69)

Nérici (1971: 97) afirma que o Ensino Superior forma líderes sociais e profissionais, que defendem boas causas, visto reunirem as condições para criar novos instrumentos de produção. Os seus objectivos dependem da investigação como um garante da adaptação social, a fim de evitar conflitos decorrentes dos desajustamentos entre o indivíduo e os padrões orientadores da sociedade. Pode dizer-se que o objectivo é “levar o homem a reflectir sobre a vida social, o próprio homem, o mundo e os seus fenómenos”.

O processo de internacionalização dos sistemas educativos tende a gerar uma globalização nas respectivas políticas educacionais (Seixas, 2003: 17). A filosofia tecnocrática é a base das orientações educativas nos países desenvolvidos, por atribuir importância à educação para a competitividade, num mercado de tendência internacional, que obedece a imperativos de natureza económica (Ball, 1998). A articulação entre o sistema formativo e o produtivo visa responder à dinâmica de mercado, o que implica uma reorganização e centralização dos currículos.

As organizações internacionais contribuem, de forma decisiva, para a globalização das políticas educativas. As principais orientações da reforma dos sistemas de Ensino Superior preconizadas pelo Banco Mundial, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e UNESCO, procuram defender o modelo emergente da universidade “empreendedora” (*entrepreneurial university*). Face à crescente importância do mercado, e ao forte peso do Estado, preconiza-se o incremento da intervenção da comunidade na regulação dos sistemas educativos.

Para Seixas (2003; 19-37), a crescente competição económica internacional exerce fortes pressões sobre os sistemas educativos, mas a importância do capital humano confere à educação um papel fundamental nas políticas nacionais de desenvolvimento económico e político.

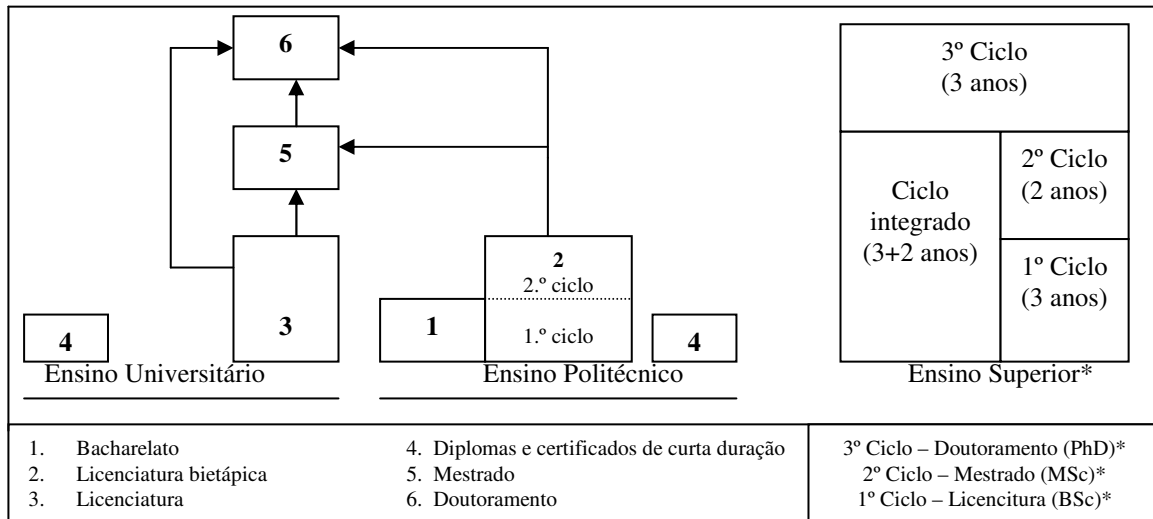
No contexto dos programas da UE, a crescente mobilidade dos estudantes contribui para internacionalizar os sistemas educativos e os currículos, e para o desenvolvimento dos mercados de Ensino Superior. A necessidade de comparar cursos e diplomas incentiva a constituição de mecanismos de avaliação, de modo a fortalecer a dimensão internacional dos currículos. Esta matéria era da competência exclusiva de cada Estado-membro, dado o seu papel na construção da identidade nacional. Porém, a partir do Tratado de Maastricht (1992) a educação figura como área de actividade da UE¹, reconhecendo a Comissão Europeia a importância de uma educação de qualidade (Arroteia, 1996: 96).

O Processo de Bolonha, actualmente em implementação em Portugal, constitui um bom exemplo das pressões (europeias) sobre os sistemas nacionais de Ensino Superior, tendo em vista a sua internacionalização.

O ensino universitário (Pires, 1995: 59) conferia os graus de licenciado, mestre e doutor. O politécnico conferia o grau de bacharel e de licenciado, obtido por justaposição do de bacharel, que constitui o primeiro ciclo da designada licenciatura bietápica (LICBI), criada pelo Decreto-Lei 234-C/98), e que confere o grau de licenciado através da passagem ao segundo ciclo. A figura 1.2 descreve a articulação dos vários graus até aqui conferidos nas instituições de Ensino Superior. Contudo, o Processo de Bolonha obrigou a uma simplificação do sistema, conduzindo a três ciclos de estudos: licenciatura (1º ciclo), mestrado (2º ciclo) e doutoramento (3º ciclo). A nova nomenclatura é definida pelo Decreto-Lei 74/2006, que clarifica a atribuição de graus, títulos e diplomas no Ensino Superior. Na tipologia que entrará em vigor, a partir de 2006/07, apenas o doutoramento passa a ser da exclusiva responsabilidade do sistema universitário, enquanto que os dois primeiros ciclos podem ser ministrados nos subsistemas politécnico e universitário.

¹ O que não acontecia no Tratado de Roma (1957), que previa apenas a existência de uma política comum de formação profissional.

Figura 1.2 - Articulação de graus e diplomas do Ensino Superior Português



A investigação científica é um dos pilares do Ensino Superior. Fomenta o progresso, o saber estruturado e a resolução dos problemas colocados pelo desenvolvimento social, económico e cultural do País. Para tal, devem ser garantidas as condições de publicação dos trabalhos científicos e de divulgação dos novos conhecimentos, das perspectivas do conhecimento científico, dos avanços tecnológicos e da criação cultural. O artigo 15º da LBSE estabelece os princípios da promoção e criação das condições necessárias ao desenvolvimento da investigação científica nas instituições portuguesas de Ensino Superior.

Os objectivos do Ensino Superior estão declarados na LBSE, bem como o sistema binário nacional e as diferenças entre subsistemas. Neste nível de ensino, há que fortalecer a ligação entre a organização do currículo e a satisfação das necessidades educativas nacionais e regionais, pelos desafios de aproximação à empresa e à sociedade do conhecimento. As organizações internacionais podem conduzir as estratégias com vista a gerar consensos e o desenvolvimento equilibrado no Ensino Superior, a nível europeu e mundial. No contexto de mudança educativa generalizada, salienta-se a importância de analisar as necessárias transformações curriculares exigidas nesse ambiente global.

1.4 Currículo e desenvolvimento curricular

Em qualquer sistema educativo, seja em que país for, a organização do currículo assume grande importância, pois constitui a essência desse sistema. É do currículo que emanam as orientações da educação com vista ao cumprimento das finalidades propostas no sistema educativo. Para compreender a evolução e as funções do currículo, e do processo de desenvolvimento curricular, expõem-se os momentos e as contribuições dos especialistas desta área científica.

O sistema formativo inclui três elementos indissociáveis: currículo, ensino e aprendizagem. É uma associação presente no conjunto de aprendizagens planeadas, transmitidas em situação de ensino e efectivamente adquiridas pelos alunos, numa sobreposição dos universos do currículo, do ensino do professor e da aprendizagem do aluno. O processo de desenvolvimento curricular, nas fases de planeamento, implementação e avaliação, constitui uma construção harmónica entre os objectivos de ensino, as experiências educativas realizadas e os resultados da aprendizagem.

De acordo com Roldão (1999a: 23), a investigação educacional e a curricular atravessam, actualmente, uma fase crítica, pois o aparecimento da “área do Currículo e Desenvolvimento Curricular, sendo um parente modesto das Ciências (ou Ciência) da Educação (...)”, quase impôs os estudos sobre as componentes práticas e operativas da realidade educativa. Hoje, o currículo ganha importância enquanto *corpus* estruturado e estruturante das aprendizagens a garantir pela Escola, a todos os cidadãos, no seu espaço e tempo de vida. O papel central do currículo é realçado por Smith *et al.* (1957), por constituir o conjunto de experiências formativas organizadas pelo sistema educativo, o veículo de transmissão da experiência cultural da humanidade e de introdução de crianças e jovens na cultura do seu grupo social (sociabilização).

Para Martins (1999: 9), as novas solicitações feitas aos sistemas educativos são inerentes ao tipo de saberes presentes nos currículos e à criação de novos cursos em áreas emergentes, como é a área do Turismo. O tipo ideal de currículo para o ensino técnico e profissional é, segundo este autor, constituído por elementos julgados necessários à aprendizagem: saberes práticos, que facilitam o ingresso na vida activa; saberes científicos, que permitam o conhecimento das práticas profissionais e a sua reciclagem ao longo da vida profissional; saberes de cultura geral, facilitadores das aprendizagens e do desempenho de actividades em sistemas complexos e abertos, interna e externamente. Um currículo é uma estrutura complexa, que contempla a componente geral, ligada ao desenvolvimento integral das capacidades cognitivas e do espírito crítico do

educando, a componente científica conectada com a apreensão das práticas fundamentais de investigação, e a componente profissional, destinada a desenvolver a destreza e as habilidades de execução funcional.

A essência de qualquer sistema formativo reside nos seus princípios e políticas curriculares. Parece que existem tantos modelos de organização do currículo, quantas as suas definições conceptuais. Um exercício útil é a criação de matrizes de exemplos práticos e contemporâneos, cuja realidade seja alvo de reflexão a nível da eficácia da prática escolar, em ordem ao cumprimento dos objectivos pretendidos pelo sistema. A evolução do conceito de currículo consiste na interpretação da sua finalidade conforme o plano formal de educação, da relação com os sistemas conexos e do seu próprio processo de desenvolvimento. A teoria curricular pode dar respostas às necessidades educativas e formativas específicas, de ordem cultural, científica e tecnológica, por forma a adequar a oferta de profissionais qualificados às necessidades da sociedade e da economia.

O esquema clássico de Hilda Taba (1962: 9-12) distingue duas etapas maiores no processo de desenvolvimento curricular: o *design* ou concepção e a implementação. Contudo, o desenvolvimento curricular pode ser visto como uma tarefa de pensamento sequencial complexo das fases de: diagnóstico das necessidades; formulação dos objectivos; selecção e organização dos conteúdos; selecção e organização das experiências de aprendizagem; e determinação dos processos e meios da avaliação.

As sucessivas fases do desenvolvimento curricular funcionam como ciclo enriquecedor, de modo a identificar os desajustes entre o currículo planeado e a realidade escolar, apontando constantemente para a melhoria dessa relação. A interdependência das fases (justificação, organização, implementação e avaliação), no processo de desenvolvimento curricular, constitui uma estratégia necessária para realçar o papel relevante de cada uma. De seguida, analisa-se o modo como o currículo ganha importância no âmbito das Ciências da Educação.

1.4.1 Evolução do currículo

O currículo continua a ser um elemento-chave no contexto do processo educativo, tendo em conta as mutações e as exigências da sociedade contemporânea. Identificar o seu desenvolvimento e a sua valorização, ao longo dos tempos, é importante para compreender as conquistas da educação institucionalizada. Hoje, numa sociedade em que a informação possui uma amplitude mundial, parece fundamental interpretar a forma como os sistemas educativos recorrem a este instrumento, para organizar e desenvolver a melhor estratégia para o processo educativo.

A reflexão sobre o currículo parece ser tão antiga como a própria educação. Mas a ciência da prática curricular (actividades de construção e estudo do currículo) é um estudo relativamente novo (Goodlad, 1985: 1141). São igualmente recentes, em termos científicos ou académicos, as designações de *design* curricular, teoria do currículo ou desenvolvimento curricular.

No vasto manancial da História da Educação, há a referir um texto de Aristóteles que testemunha a divisão das opiniões acerca do que as crianças devem aprender, em defesa do melhor currículo para as escolas do seu tempo (Machado *et al.*, 1999: 77). Em 1980, Schubert identifica a obra de Fleury *The History of Choice and Methods of Studies* (de 1695), como sendo o livro mais antigo sobre as questões curriculares, mas no seu artigo intitulado “Oitenta Anos de Teoria Curricular” reconhece a idade oficial do estudo académico do currículo.

O pensamento curricular ainda hoje é influenciado por dois episódios históricos classificados como exemplos do modelo por objectivos. O primeiro foi a rápida expansão do ensino primário na Inglaterra, entre 1834 e 1860, que fez surgir o código revisto de 1862, baseado em objectivos e no sistema da antiga *accountability*, conhecido desde então como “pagamento por resultados”. O segundo episódio foi a rápida expansão do ensino secundário nos Estados Unidos, a partir de 1890, que levou a várias tentativas para aplicar a eficiência industrial às escolas, como é apresentado em dois trabalhos de Bobbitt (de 1912 e de 1918).

Roldão (1999a: 16-18) associa os vários factores do currículo (referidos adiante) numa evolução pendular, porque “do peso relativo de cada um resulta a dinâmica evolutiva dos currículos escolares”. Esta autora designa o currículo, mais precisamente, como um pêndulo oscilante. Os momentos importantes na teoria curricular são quatro: as primeiras décadas do século assistiram a um período de teorização curricular, que valoriza os princípios de formação integral do aluno,

particularmente nos Estados Unidos – teorização de John Dewey; a dimensão do saber e dos resultados académicos emerge em meados do século, como reacção à alegada insuficiência de preparação académica oferecida pelas escolas de inspiração progressista, agudizando a competição científico-tecnológica associada à Guerra-fria, e às exigências de sociedades tecnicistas, em que as necessidades de mercado impunham elevados *standards* de competência científica. Estes movimentos, de revalorização curricular dos saberes científicos, encontram-se ligados ao *New Academic Reform Movement* das décadas de 1960 e 1970 – teorização de Jerome Bruner; no início da década de 1970 verificam-se movimentos contestatários, que abalam as sociedades ocidentais na Europa e na América. Pedem-se o reforço dos valores da liberdade e da relevância pessoal, para uma nova vaga de currículos centrados nos interesses do aluno, em temas de actualidade social, na abordagem integradora do conhecimento ao serviço de problemas reais, na flexibilidade e abertura dos planos curriculares; novas reacções emergem nos finais da década de 1970 e, em 1980, face à redução do nível de conhecimentos científicos e de resultados académicos, retoma-se, nos currículos, a preocupação de garantir o domínio dos conhecimentos básicos e o desenvolvimento de aprendizagens sistematizadas.

O currículo é um campo disciplinar recente no âmbito das Ciências da Educação. Na academia, a disciplina de Desenvolvimento Curricular tem vindo a substituir a de Didáctica Geral, nos cursos de formação de professores, por razões que têm a ver com o advento da escola de massas. Esta evolução decorre da ideia que identifica o currículo com o conjunto de experiências oferecidas e vividas pelos alunos sob os auspícios da Escola. Esta perspectiva tem sido valorizada em detrimento da visão do currículo como conteúdos de um curso. Segundo Roldão (2000: 18), o desenvolvimento curricular foi, durante muito tempo, o parente pobre das Ciências da Educação, mas esta mentalidade está, visivelmente, a mudar.

O nascimento do currículo, como campo autónomo da educação (ciência de construção de currículos), está associado à primeira obra de Franklin Bobbitt (Machado *et al.*, 1999: 39). É atribuída a Bobbitt (OMT, 1995: 142) a paternidade dos estudos sobre o currículo (teoria do currículo), presente nas seguintes obras: *The Curriculum* (1918); *Curriculum Making* (1922); e *How To Make a Curriculum* (1924). Esta área científica apresenta uma história curta e a sua relativa juventude reflecte tanto a sua vitalidade como a imprecisão e ambiguidade conceptuais.

Whitfield (1980: 31) afirma a necessidade de reconhecer que a reforma do currículo tem evoluído desde a inicial abordagem lógica, relevante e simplista, do pai-fundador dos objectivos curriculares

(Franklin Bobbitt). Em 1924, Bobbitt sugere a construção do currículo escolar como o ponto de partida teórico da análise dos conteúdos laborais e domésticos da vida adulta; isto é, a educação pode afirmar a verdade da vida e os desejos de preparação das pessoas para as futuras exigências. Whitfield afirma ser difícil aplicar o princípio de Bobbitt na sociedade actual, porque o aumento verificado no desemprego, particularmente entre os jovens, no início dos anos da década de 1980, faz com que o nível de escolaridade seja crucial. A aparente lentidão de resposta do currículo formal aos factores da rápida mudança do mundo externo, revela a necessidade de uma abordagem mais eficaz à reforma curricular, exigindo a reavaliação dos seus objectivos. Bobbitt (2004: 83-130) refere que a eficiência profissional é um dos objectivos da formação.

O currículo, como área de estudo, não deriva de outras disciplinas académicas ou aplicadas, como acontece em outras áreas da educação (Cherryholmes, 1987: 295). Esta independência é rara e tem os seus custos. Segundo Cherryholmes, existe maior segurança quando é possível associar uma nova disciplina, que permita orientar a investigação, ajudar a identificar problemas importantes, definir metodologias e técnicas de investigação. Tendo em conta essa independência do currículo, não surpreende que a sua história seja marcada por repetidas confusões e conflitos, visto ser possível questionar os seus propósitos, fundamentos, valores, metáforas, pressupostos e orientações, que lhe dão sentido e significado. O conjunto das metáforas permite comparar o currículo com a morte e a doença, termos que têm sido usados para descrever esta área. Em 1969, Schwab (cf. Machado *et al.*, 1999: 41) usou a palavra “moribundo”; em 1975, Huebner escreveu sobre a “vigília”; e em 1980, Jackson questionou a existência da área curricular. Estas metáforas resultam de uma concepção errada do currículo e da sua dinâmica. Os conflitos internos e a confusão existente em torno dos mesmos não são estranhos, visto estarem presentes em todas as áreas de estudo. Porém, a natureza e a independência do currículo potenciam esta realidade.

Na opinião de Kuhn (1970), existe uma certa ilusão de estabilidade nas áreas da educação, visto que as disciplinas académicas não são estáveis nem o conhecimento nelas contido. Tais disciplinas estão sujeitas à natural revolução científica, apesar das suas tradições e legados. Para Cherryholmes (1987: 314), não existem fundamentações sólidas e imutáveis, quer no currículo, quer nas restantes ciências da educação. No entanto, esta inexistência é mais notória no currículo e, geralmente, não há consenso, estabilidade e acordo; inversamente, constata-se conflitos, instabilidade e desacordos, pois ao processo de construção curricular segue-se outro de reconstrução, procurando sempre melhorar o que os estudantes podem aprender.

A história da ciência do currículo pode ser interpretada como uma série de sucessivas substituições de princípios, que organizam e comandam o pensamento, para lhe dar maior coerência e significado. Goodson (1985: 6) defende que os estudos da história do conhecimento escolar possuem três grandes funções: melhorar o currículo através do esclarecimento do processo de mudança humana e da definição e promoção dos objectos de estudo escolar; explicar a tradição investigadora dominante entre os professores; informar e influenciar a política e a prática, tendo por base o melhor conhecimento dos precedentes históricos.

Antes do período de 1800 a 1914 (Musgrave, 1988: 2-3), os trabalhos eram pouco explícitos, quando se tratava de apresentar algumas lições práticas e de fazer referência ao conteúdo dos cursos, mas também aos efeitos da aprendizagem nos estudantes, e outros assuntos, tais como os recursos humanos, a política, as infra-estruturas, os estilos de ensino e de aprendizagem, a organização escolar e os procedimentos de descrição e de avaliação. Naquele período, registou-se uma considerável tendência para aumentar a amplitude da análise curricular, também associada à crescente importância atribuída ao currículo escondido, que inclui uma reflexão sobre a componente moral.

Para Goodson (1987), a área do currículo é claramente pré-paradigmática e o trabalho histórico e etnográfico constitui uma forma de aprofundar e ampliar a nossa compreensão. Esta tendência beneficia a realidade curricular e escolar, deixando de valorizar a retórica pura e simples. Segundo Baker (1996: 108), nos anos 80, defendeu-se a influência da nova Sociologia nas concepções dominantes do currículo, nomeadamente: a ênfase das vertentes morais; a importância da prática escolar; e a profundidade e abertura da sua concepção, devido às pressões exercidas pelas opiniões políticas sobre os académicos. Para Whitfield (1980: 21), as controvérsias na literatura sobre o currículo originam uma bipolarização das perspectivas, diferenciando a ciência da arte. As finalidades, intenções, metas e objectivos educativos, transformam-se em necessidades profissionais, bem diferentes dos simples dados para reflexão filosófica.

O currículo procura um estatuto epistemológico-científico próprio (Ribeiro, 1993: 4). Com efeito, apesar da diversidade de concepções e de práticas do currículo, não deixa de constituir o cerne de qualquer sistema educativo, na sua qualidade de proposta de ensino e de aprendizagem. O desenvolvimento curricular é um processo complexo e, como tal, convém que seja investigado e praticado sistematicamente, visto encontrar-se, ainda, como área de estudo em fase incipiente.

Existe uma corrente de autores contemporâneos que preferem encontrá-lo e inspirá-lo na análise da sua prática, em contexto escolar, e orientado para a solução dos problemas da sociedade que serve.

É importante considerar as fontes justificativas do currículo, visto não ser apenas um conceito, mas antes uma verdadeira construção cultural. Não é um conceito abstracto e exterior ao contexto humano, mas constitui uma forma de organização das práticas educativas (Grundy, 1987). O currículo procura comunicar os princípios e as características essenciais do desígnio educativo, com o intuito de permanecer aberto à discussão crítica e a ser transformado em prática (Stenhouse, 1984). Taba (1983) concebe-o como um plano de instrução, mas considera que o desenvolvimento da sua teoria exige uma investigação continuada sobre os requisitos da cultura e da sociedade.

Com este pano de fundo, Schwab (1969) crítica a tendência teórica do desenvolvimento curricular e propõe aos especialistas que, em vez de perseguirem teorias e especulações, se dediquem ao estudo das práticas curriculares quotidianas na escola. É para elas, em última análise, que deve apontar o saber teórico. Em 1969, num documento intitulado *The Practical: a Language for Curriculum* (Machado *et al.*, 1999: 80), Schwab não menosprezou a teoria, mas serviu-se de uma parte desse vasto e complexo campo de estudo para incrementar a pesquisa da prática quotidiana, pondo assim a teoria a responder às questões reais. De facto, o movimento curricular tem sido excessivamente teórico e essa realidade tem-no atraído.

Goodlad *et al.* (1979) também preconizam a investigação da prática curricular. A natureza e âmbito do currículo, enquanto área de estudo, caracterizam-se por três elementos importantes: substantivos, sócio-culturais e técnico-profissionais. Os primeiros são os mais usados no currículo: objectivos, conteúdos, experiências, organização e avaliação. Os segundos dizem respeito aos processos humanos de decisão sobre os anteriores. Os últimos relacionam-se com as operações, metodologias e processos de elaboração, implementação e renovação curricular. Muitos autores consideram que o currículo escolar inclui uma selecção da cultura da Humanidade. Mas, a Escola ainda não promove a aquisição desses conhecimentos e competências para todos os grupos sociais.

No plano teórico, identificam-se centenas de definições de currículo, nem sempre convergentes (Roldão, 2000: 11). O conceito muda ao longo do tempo e em função de diversos factores. No meio “dessa miríade de concepções e mutações”, interessa conhecer o que há de comum, visto a sua construção visar uma resposta a uma necessidade socialmente reconhecida. O currículo é “o lugar de intersecção e convergência de todas as variáveis em jogo no processo educativo” (Roldão,

1999a: 23). A diversificação e integração dos vários grupos evita a formação de guetos de alunos mais fracos, porque já existem guetos suficientes fora da escola, e não pode ser ela a recriá-los. Uma questão essencial é definir o *core curriculum* (existente em muitos sistemas educativos) e ao mesmo tempo “avançar com processos de gestão flexível e diferenciada”.

Malcolm Skilbeck (colectânea da OCDE – “*The Curriculum Redefined: Schooling for the 21st Century*”) afirma que os países reconheceram a necessidade de educar para alcançar um nível essencial de aprendizagens, indispensáveis à motivação para continuar a aprender. Assim, o próprio desenvolvimento do currículo, a planificação e a execução, deverão combinar as aprendizagens gerais definidas pelo poder central, em colaboração com as escolas e a gestão local diferenciada (OCDE, 1994: 92-93).

O *Shorter Oxford Dictionary* define currículo como “um curso regular de estudos numa escola ou universidade” (Machado *et al.*, 1999: 70). O seu uso verificou-se a partir do séc. XVII, na Grã-Bretanha, em resultado das tentativas sistemáticas para regularizar certos cursos. O texto intitulado “os fundamentos para a realização do currículo” (Rugg, 1927), gerou uma declaração conjunta de um grupo de personalidades, com o objectivo de responder adequadamente aos problemas de definição, delimitação do campo e aferição da linguagem do currículo (cf. Machado *et al.*, 1999: 39). Goodlad (1979: 45) lamenta a falta de clareza e definição, o que não permite ao currículo afirmar-se decisivamente como espaço distinto do conhecimento. Tanner *et al.* (1980: 4) referem que às grandes transformações do seu conceito, ocorridas neste século, não corresponde uma definição consensual. Na verdade, a definição de currículo, universalmente aceite, tem sido infrutífera, mas o seu progresso conceptual e operacional não tem parado.

A definição programática de Scheffler’s interpreta o currículo como a totalidade das experiências de cada educando, sob a influência da escola (Cooper, 1999: 2). Segundo esta perspectiva, a educação escolar compreende todas as actividades que, intencional, deliberada e conscientemente planeadas, são realizadas para atingir os objectivos escolares (Hirst, 1980; Johnson, 1967).

Entre os significados habituais do currículo predomina o de sequência de matérias ou disciplinas propostas para o sistema escolar, que se confunde com um plano de estudos ou um conjunto estruturado de matérias de ensino. Outro significado identifica-o com os programas de ensino, num determinado nível de ensino. O currículo exprime-se numa listagem de tópicos, obedecendo a uma determinada organização e sequência. Esta é a lógica do sistema francês e do português,

claramente nacional e prescritiva. O programa substitui o currículo, ou seja, conquista o seu lugar (Roldão, 2000: 15-16). Há duas tendências opostas: o currículo nacional, muito prescrito, em que os programas assumem maior valor; e o currículo mais lato, onde as escolas têm maior poder de decisão. Uma terceira baseia-se no uso equilibrado das anteriores.

Na opinião de Roldão (1999a: 43), “as mudanças significativas no campo educativo têm de ser abordadas numa perspectiva sistémica”. O currículo actual requer apreciações que funcionem como processos abrangentes, com vista ao seu desenvolvimento e actualização. D’Hainaut (1985) afirma que o currículo abrange os programas das várias matérias, mas também as finalidades da educação, as actividades de ensino e aprendizagem e as indicações precisas de como avaliar o aluno. Ou seja, o currículo deve especificar os objectivos, os conteúdos, as actividades e o modelo de avaliação. A definição de currículo tem sofrido transformações constantes, no sentido da maior amplitude (Musgrave, 1988: 11). Os responsáveis pela organização curricular já não são administradores subservientes, pois possuem um amplo conhecimento em diversas disciplinas que os ajudam a solucionar melhor os problemas.

Roldão (2000: 17) advoga que o currículo é, realmente, “um corpo de aprendizagem que é preciso que se adquira, que é comum e que tem de ser garantido para todos”. Ele tem de ser definido e garantido a nível nacional, e possuir a dupla valência do binómio: definido a nível nacional, com muita clareza, e também aplicado no contexto local, da forma mais flexível para funcionar melhor.

O currículo abarca os meios educativos que possibilitam ao aluno aprender, não só conceitos mas, também, princípios, procedimentos e atitudes. Trata-se de meios fornecidos pela instituição escolar para a realização dos processos de ensino-aprendizagem (OMT, 1995: 143). Esta perspectiva atribui ao currículo uma interpretação abrangente. Tanner *et al.* (1980: 45) manifestam a preocupação de conciliar as diferentes ópticas, pois o conjunto de experiências de aprendizagem planeadas, bem como de resultados de aprendizagem previamente definidos, formulam-se umas e outros, mediante a reconstrução sistemática da experiência e do conhecimento humano, sob os auspícios da Escola e em ordem ao desenvolvimento do educando, nas suas competências pessoais e sociais. Machado *et al.* (1999: 165) expressam a seguinte analogia, “tal como o efectivo funcionamento do corpo humano é produto de uma orquestração interactiva das componentes do sistema, o efeito holístico do currículo depende da integração das suas componentes”.

Contudo, as duas dimensões que prevalecem no entendimento do currículo são a intenção, ou objectivo, e a experiência ou processo. A primeira refere o plano anterior à situação de ensino-aprendizagem e assume o carácter de exigência prescritiva, enquanto na segunda assumem especial relevo a interacção e experiência resultante da aprendizagem na situação efectiva de ensino. Às definições expostas podem associar-se três conceitos importantes: objectivos e resultados de aprendizagem a alcançar, matérias ou conteúdos a ensinar, e experiências e capacidades a adquirir. A integração destes conceitos permite ver o currículo como plano estruturado de ensino-aprendizagem e proposta de objectivos, conteúdos e processos.

A diversidade de noções de currículo resulta do uso de diferentes critérios de classificação. De facto, a ligação de um currículo com os vários sistemas conexos gera diversas acepções. Kelly (1982: 7-10) define várias ideias sobre o currículo e justifica a sua opção, porque os sociólogos têm prestado maior atenção ao currículo oculto. O currículo veicula um significado mais restrito (preferido pela Teoria Curricular) ou um mais lato (preferido pela Sociologia da Educação). É importante determinar a relação entre o currículo e os sistemas conexos, ou seja, a relação com o sistema educativo, o ensino em situação escolar e as actividades não curriculares.

No âmbito dos sistemas conexos, o currículo é definido como explícito ou implícito, em função da complementaridade das principais funções da escola: a instrução e a sociabilização. O processo de assimilação de aprendizagens, no currículo implícito, é mais lento, mas, também, mais duradouro, na sua influência sobre a formação do educando. Na realidade, o aluno aprende mais lentamente por este currículo do que pelo outro, não esquecendo tão facilmente o que aprendeu, como acontece com as regras gramaticais e os pormenores históricos (Bloom, 1976).

Para compreender a natureza do currículo é importante diferenciar as várias acepções. O currículo formal é planeado e organizado para promover aprendizagens explicitamente definidas. O currículo informal inclui actividades, estruturadas ou não, orientadas por intenções não explícitas de aprendizagem planificada e sistemática. Por último, o currículo oculto acentua os resultados e os processos do ensino escolar, que não sendo explícitos nos planos curriculares constituem, mesmo assim, parte integrante da experiência do aluno na escola; e decorrem da própria organização pedagógica do ensino e dos ingredientes constitutivos da vida e da instituição escolar.

Goodlad *et al.* (1979: 60-64) explicam as diferentes dimensões do currículo: formal, percebido, experimentado e observado. Na realidade, as relações são complexas entre “o que

o aluno aprende, o que o professor ensina e o que o autor do currículo tinha em vista, para ambos”. A principal corrente do planeamento curricular apoia o dualismo entre o currículo e o ensino, a descontinuidade entre os fins e os meios educativos, porque a determinação dos objectivos pertence ao domínio curricular, ao passo que a selecção de estratégias e meios para os alcançar, representa uma decisão pedagógico-didáctica.

Esta secção demonstra que o currículo escolar evolui numa trajectória deveras sinuosa. A sua história remonta à Antiguidade, uma vez que Aristóteles se preocupou em planear os conhecimentos a serem ensinados. Mas, o espaço académico do currículo só é conquistado no séc. XX com as contribuições decisivas de Bobbitt. Os movimentos pendulares do currículo, ao longo deste século, caracterizam a sua tendência oscilante entre os dois pontos de referência – a teoria e a prática curriculares. Muitos especialistas concordam que o currículo foi, durante muitos anos, o parente pobre das Ciências da Educação. A recente valorização da sua visão sistémica, como ponto de partida teórico para o estudo e a intervenção na prática escolar, permitiu que se afirmasse como ciência importante, que foi mais tardiamente reconhecida no sistema formativo português.

1.4.2 Desenvolvimento curricular

A complexidade do currículo é uma evidência reconhecida entre os especialistas. Também há algum consenso quanto às suas componentes principais, apesar de alguma variedade nas terminologias e nos conceitos utilizados. O desenvolvimento curricular é um método de organização de quatro fases que, sendo sequenciais, procuram gerar maior eficiência e eficácia a nível educativo. A explicação da natureza de cada fase e da sua função no desenvolvimento curricular visa a sua posterior aplicação, no terceiro capítulo, à área científica do Turismo.

Segundo Gil e Alarcão (2004: 198), a qualidade do ensino e da aprendizagem no Ensino Superior atribuem ao currículo um papel central, na lógica de processo em desenvolvimento contínuo. A doutrina que o define como um plano de instrução anterior à prática está a ser substituída por visões mais dinâmicas de dialéctica de planeamento e acção. Esta interpretação leva Tanner *et al.* (1980: 30-34) a referirem a seguinte analogia – é como separar o acto de nadar da própria água. Contudo, o desenvolvimento curricular pode assumir sempre uma nova feição.

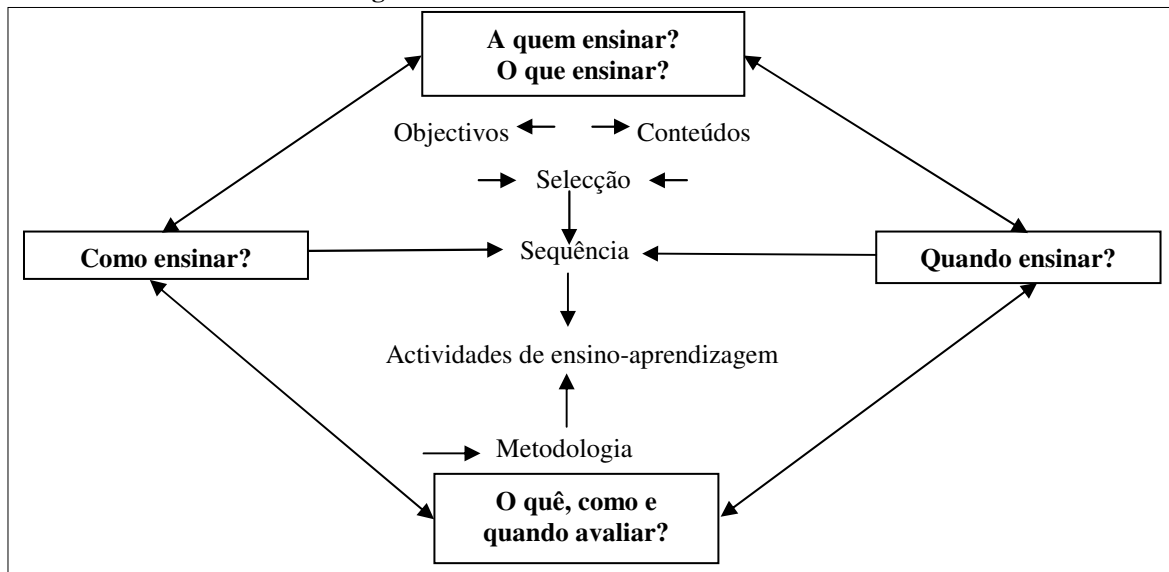
Roldão (1999a: 38-39) concebe o currículo como um projecto contextualizado e diferenciado, composto por núcleos de aprendizagem indispensáveis à sobrevivência social e cultural dos

indivíduos, incluindo a transposição didáctica do saber. A tendência para contextualizar manifesta-se na passagem da centralização programática para a diferenciação curricular, para que os alunos aprendam melhor. A massificação do ensino está associada à ideia de “garantir maior equidade social”, porque manter a uniformidade de tratamentos para públicos diversos “mais não tem feito que acentuar perigosa e injustamente as mais graves assimetrias sociais”.

A natureza e o âmbito do currículo, em qualquer modelo, apontam para a sua compreensão como um sistema organizado de elementos em interacção (Ribeiro, 1993: 39): “finalidades e objectivos, matérias e conteúdos, estratégias e actividades, e avaliação”. Os vários elementos podem estar presentes, de forma equilibrada, em qualquer plano curricular. A distância, entre o currículo que teoricamente se defende e o que na prática se realiza, pode ser explicada por imprecisão nas justificações e nas orientações do plano curricular proposto.

Hirst (1980: 9) defende os princípios básicos de um planeamento curricular racional, que inclua: decisões curriculares de acordo com um programa de actividades planeadas de forma intencional, deliberada e consciente; actividades para alcançar os objectivos e levar os alunos a aprenderem conhecimentos e técnicas; actividades adequadas de ensino e de aprendizagem; estratégias de selecção justificada dos objectivos e das formas adoptadas para atingir as finalidades. Segundo Ribeiro (1993: 40), o currículo deve incluir as seguintes componentes: contexto e justificação; quadro de objectivos; mapa de conteúdos; plano de organização e sequência do ensino-aprendizagem; plano de avaliação; condições de execução prática. A OMT apresenta os elementos básicos do currículo, a planificação do ensino, a sequência e as relações do desenvolvimento curricular (figura 1.3).

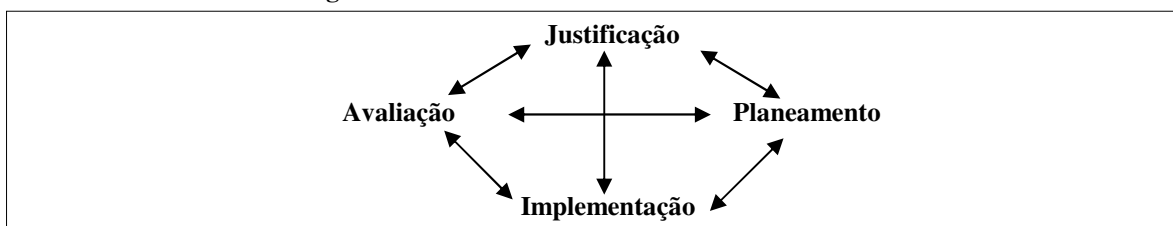
Figura 1.3 - Elementos básicos do currículo



Fonte: OMT (1995: 149)

Hirst (1980: 13) refere o desenvolvimento curricular como sendo cíclico e recíproco, porque se seleccionam os objectivos de acordo com os métodos e, a seguir, os métodos sugerem também novos objectivos. O currículo está em aperfeiçoamento contínuo, com base em fases que se remetem umas para as outras, com o objectivo de o aproximar à melhor conjuntura. A perspectiva sistémica do currículo fomenta a relação mútua entre essas fases, começando na justificação, passando pelo planeamento e pela implementação, e terminando na avaliação (figura 1.4).

Figura 1.4 - Processo de desenvolvimento curricular

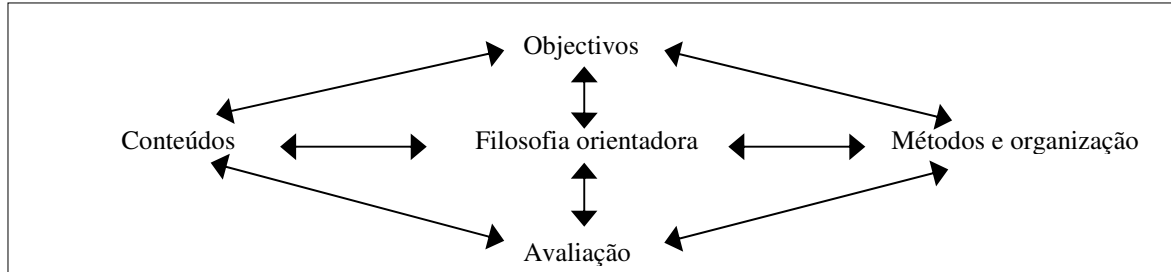


Fonte: Ribeiro (1993: 7)

O desenvolvimento curricular sofre influências (oportunidades ou limitações) de vários sistemas: político, social, cultural e económico. O modelo desenvolvido por Manwaring *et al.* (citado em Cooper *et al.*, 1996: 67) constitui uma abordagem integral ao currículo e identifica vários constrangimentos, nomeadamente os recursos, os custos, as atitudes e as políticas. Os elementos do currículo são organicamente interdependentes e qualquer alteração num deles afecta o funcionamento e a estrutura globais. A sua coordenação, interdependência e integração no sistema,

constituem funções essenciais de um currículo bem organizado e implementado. A figura 1.5 esquematiza a importância dessas funções na articulação das componentes do currículo.

Figura 1.5 - Relação entre componentes curriculares



Fonte: Ribeiro (1993: 43)

O desenvolvimento curricular sistémico reflecte a natureza complexa do currículo, que, ao ser contextualizado como um sistema, admite a diferenciação, pela valorização de uma componente. As quatro fases são distintas mas interdependentes, e seguem a sequência: justificação, planeamento, implementação e avaliação. Começa-se, assim, por discutir a justificação do currículo para, depois, analisar a organização do currículo em Turismo.

1.4.2.1 Justificação do currículo

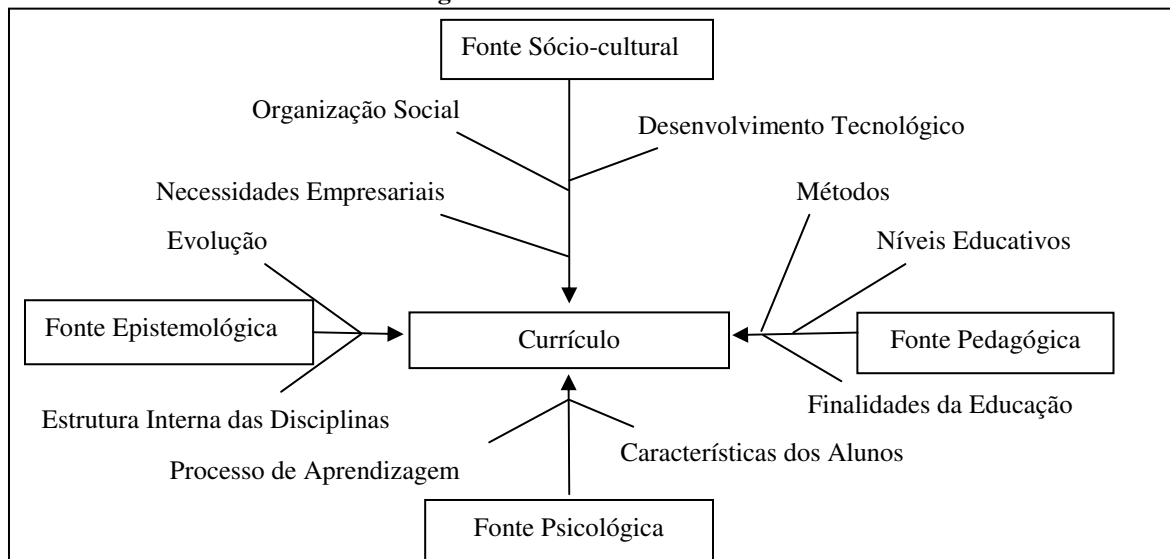
A justificação é a primeira fase do desenvolvimento curricular e serve para enquadrar o contexto próprio que legitima os planos curriculares e os programas de ensino. Também preside aos critérios de fundamentação, em termos de pressupostos científicos, sobre os quais assentam as finalidades a prosseguir no sistema educativo de um país. O enunciado que debate o plano de ensino deve responder rigorosamente às opções assumidas, explicar como se validam as aprendizagens propostas aos alunos e justificar o plano de organização do ensino, com vista a garantir essas aprendizagens. O objectivo desta explicação, em termos de critérios justificativos de um currículo, visa discutir as razões que validam o currículo no Turismo, descritas na secção 3.4.1.

A organização de currículos e programas de ensino deve incluir a referência aos fundamentos e às orientações assumidas, no respectivo sistema educativo. A ordem das justificações deve ser considerada nas fases seguintes do planeamento e da implementação curriculares. Trata-se de conferir legitimidade ao currículo, no seu contexto e nos valores educacionais que propõe (Ribeiro, 1993: 45). De acordo com alguns analistas curriculares, distinguem-se três tipos de fundamentos, numa base triangular: a sociedade, o sujeito (ou educando) e o universo do conhecimento (ou cultura). Kaufman *et al.* (1969) assentam essa representação sobre os três pilares: a sociedade, o

sujeito e o conhecimento. Por sua vez, Roldão (1999a: 15-16) refere a articulação desses factores pela influência que exercem sobre o currículo, porque “a concepção do aluno articula-se quer com o estado do saber científico sobre o desenvolvimento do indivíduo, quer com concepções sociais de carácter valorativo, num determinado momento”.

A OMT (1995: 145) identifica quatro fontes para o desenvolvimento do currículo (figura 1.6): a sócio-cultural, referente à procura sócio-económica e cultural, à assimilação dos saberes sociais e do património cultural da sociedade, que permite aos alunos tornarem-se membros activos e responsáveis; a psicológica, relacionada com o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, que determina quando, como e o que aprender; a pedagógica, que reconhece o valor da fundamentação teórica e da experiência docente; a epistemológica, apoiada no conhecimento científico, na metodologia, na estrutura interna do corpo de conhecimentos e na relação interdisciplinar.

Figura 1.6 - Fontes do currículo



Fonte: OMT (1995: 147)

Para Ribeiro (1993: 48), as decisões assumidas sobre as componentes fundamentais do currículo, designadamente em termos de objectivos e conteúdos, devem assentar em pressupostos e critérios tendencialmente consensuais, sobretudo: sócio-culturais (análise da sociedade), psicopedagógicos (análise do sujeito e do processo de aprendizagem) e epistemológico-disciplinares (análise do universo do conhecimento e da cultura). O desenvolvimento de currículos e programas deve nortear-se por princípios teóricos ou situações ideais e por contextos da vida.

O currículo é orientado exclusiva, ou predominantemente, para as exigências da sociedade, da realização pessoal ou da transmissão do conhecimento humano. As fontes de influência do desenvolvimento curricular ganham, assim, em ser consideradas complementares e organicamente interdependentes, segundo redes de relações e de critérios orientadores recíprocos. Em síntese, as três fontes principais são: a sociedade (fonte sócio-cultural); o educando e o processo de aprendizagem (fonte psicológica e fonte pedagógica); o saber disciplinar (fonte epistemológica).

As três fontes principais de fundamentação correspondem às orientações maiores dos currículos e dos programas escolares: a sócio-cultural centra-se na sociedade; a psicopedagógica incide sobre o sujeito da aprendizagem; e a epistemológico-disciplinar realça o conhecimento disciplinar. As várias justificações são hipóteses de trabalho estabelecidas com base na informação disponível. O conceito de desenvolvimento curricular, segundo Kelly (1980: 62), supõe adaptações contínuas do currículo. Neste sentido, assume-se a flexibilidade nos princípios curriculares e educativos, e a utilização plural de orientações pedagógicas, que atribuem maior relevância à gestão curricular (Roldão, 1999: 35). Interessa, assim, compreender a evolução dos sistemas educativos, quer sejam centralizados, quer centrados nas escolas (tabela 1.1).

Tabela 1.1 - Gestão curricular e sistema educativo

	Currículo	Escola	Professores
Sistema educativo centralizado	Definido apenas a nível nacional. Uniforme. Constituído essencialmente por conteúdos e tópicos. Avaliação por referência ao normativo programático único.	Estrutura de funcionamento administrativo-burocrática. Organização hierárquica. Campos de iniciativa e decisão limitados. Prestação de contas perante a administração central.	Actividade regulada pelos conteúdos curriculares. Campos de iniciativa e decisão limitados ao desenvolvimento e metodologia das aulas. Prática predominantemente individual.
Sistema educativo centrado nas escolas	Binómio curricular: currículo nacional (<i>core curriculum</i>) + currículo de cada escola (projecto curricular, integrado e ampliado, de forma própria, o currículo nacional). Alargamento do currículo a vários tipos de aprendizagens. Avaliação por referência a: avaliações nacionais externas; avaliação pela e na escola, face aos seus objectivos.	Estrutura de funcionamento autónoma (em graus variáveis). Organização funcional (em modalidades várias). Campos de iniciativa e decisão próprios. Prestação de contas perante a comunidade e a administração.	Actividade regulada pelos objectivos e metas curriculares da escola. Campos de iniciativa e decisão próprios – gestão curricular, no plano individual e colectivo. Práticas de colaboração entre pares.

Fonte: Roldão (1999: 35)

Os argumentos curriculares próprios do campo social são referidos por Machado *et al.* (1999: 134-136). A análise de factores político-institucionais, culturais, sociais e económicos, justifica-se na medida em que a educação escolar é um veículo prioritário de preparação dos membros da

comunidade e a sua forma de sociabilização cultural comum. O currículo insere-se num determinado contexto social, num espaço e num tempo determinados, e as decisões sobre ele obrigam a salvaguardar a relevância social dos planos e programas escolares (Ribeiro, 1993: 50-52). Na realidade, o meio social exerce a sua influência no currículo mediante o controlo do sistema educativo, no sentido de resistir à mudança (peso da tradição) ou de a acelerar (transformações sócio-culturais). De entre as influências sócio-culturais salientam-se: a tradição histórica e cultural do sistema educativo; as funções sociais da escola; o contexto social, económico e político; e os factores de controlo e influência da sociedade. A função económica influencia directamente a construção de currículos, com a finalidade da obtenção de competências básicas e profissionais, nomeadamente: as requeridas no desenvolvimento da economia, na estrutura ocupacional e no mercado de emprego; os requisitos educativos básicos e as aptidões e conhecimentos específicos para o desempenho das ocupações profissionais; os aspectos referentes a informação, orientação profissional e escolar, e de educação para carreiras; as exigências de entidades empresariais ou grupos profissionais representativos de um sector.

O currículo deve proporcionar as atitudes, as aptidões e os conhecimentos, que sejam necessários ao indivíduo para contribuir para a sociedade (Kaufman *et al.* 1969). O desenvolvimento global e contínuo do educando é uma finalidade da educação, pelo que a aprendizagem escolar deve orientar a sua estrutura, conteúdo e sequência, para uma promoção equilibrada desse desenvolvimento. Para Ribeiro (1993: 53-59), a análise dos pressupostos psico-pedagógicos encontra o seu maior fundamento por se dirigir ao estudo de um grupo de alunos, num dado tempo da sua escolarização, com determinadas características, necessidades e níveis de desenvolvimento humano. O currículo como plano de aprendizagem exige a apreciação das condições, processos e limites da aprendizagem proposta, a natureza e o desenvolvimento do sujeito, e a natureza e as condições desse processo, no âmbito escolar. A aprendizagem é um factor de desenvolvimento intelectual que se traduz cumulativamente e na transferência das aptidões intelectuais adquiridas para os novos saberes propostos. Nesta perspectiva, trata-se de um processo de transmissão que requer o confronto do sujeito com algumas situações problemáticas, para provocar a sua actividade intelectual e, assim, desencadear estratégias cognitivas de auto-descoberta de soluções, que sejam aplicáveis a novos contextos e a situações diversas.

Cooper *et al.* (1994: 69) consideram que o educando tem um papel central no currículo. Ribeiro (1993) valoriza a análise do sujeito e inclui-a na justificação curricular. A educação visa a adaptação do indivíduo aos padrões da sociedade, para ser um cidadão produtivo, adaptado e

realizado, no seio das várias instituições sociais. As fontes promotoras do seu desenvolvimento são: a maturação física; as pressões sociais (sociabilização); a personalidade do próprio indivíduo (seus valores e inspirações); e a interacção resultante dos três factores anteriores. O conceito de tarefas de desenvolvimento pretende ser uma síntese das ideias sobre o desenvolvimento biológico e psicológico, a sociabilização e as motivações. O sucesso pessoal e educativo é marcado pela história de cada indivíduo, pelas experiências que contribuem para o seu desenvolvimento humano e social e, por via disso, pelas predisposições afectivas e motivacionais para aprender o que a escola e a sociedade lhe propõem.

O universo do conhecimento humano encontra-se segmentado em disciplinas, que constitui a fonte mais utilizada no desenvolvimento curricular, por se recorrer a especialistas disciplinares para a elaboração de planos e programas escolares. A evolução dos paradigmas das disciplinas é a principal causa da inovação curricular que, por sua vez, conduz à mudança dos conteúdos. Na história dos currículos americanos há uma versão moderna do tradicional racionalismo académico (Machado *et al.*, 1999: 119-132). A reforma curricular do início dos anos 60 é feita sob a égide da estrutura das disciplinas e os conteúdos passaram a ser extraídos essencialmente delas. Disciplina deriva do latim *discipulus* – significa discípulo, alguém que recebe instrução de outro. *Discipulus* radica, por seu turno, no verbo *discere* – aprender. Etimologicamente, a disciplina é um conhecimento apropriado para ser ensinado e aprendido, ou seja, organizado para a instrução. As disciplinas pertencem ao domínio do puro conhecimento – do saber profissional e especializado e da investigação; por outro lado, a educação é uma tarefa muito diferente.

Kvale (citado em Tessaring, 1998: 192) apresenta três formas de conhecimento: a dogmática (origem em Deus ou noutra divina autoridade); a objectiva (resultante de factos objectivos com regras lógicas de combinação entre eles); a normativa ou social (enquadrada numa fronteira temporal e contextual). A estrutura de uma disciplina possui os conceitos que guiam a investigação (estrutura substantiva) e a configuração dos seus processos e métodos de investigação (estrutura sintáctica). A perspectiva do especialista valoriza a iniciação e o desenvolvimento da estrutura lógica, conceptual, de investigação e metodológica da sua própria área disciplinar.

A inclusão dos conteúdos nos currículos não pode ser dissociada da intencionalidade formativa. O recurso ao universo disciplinar “visa a formação geral do aluno enquanto pessoa bem formada e possuidora de um suporte cultural de base, ou pretende, em última instância, vir a preparar o “especialista” num determinado ramo do saber” (Ribeiro, 1993: 63-64). No currículo escolar são

possíveis três noções de conhecimento disciplinar: conjunto organizado de informações, conceitos e processos considerados isoladamente e tratados de modo estruturado em cada disciplina; conjunto de informações, conceitos e processos não organizados em disciplinas rígidas, mas tratados de modo mais funcional na solução de problemas e na análise de temas comuns; combinação equilibrada entre o tratamento estruturado das disciplinas e a abordagem mais funcional do conhecimento disciplinar, segundo temas e problemas interdisciplinares.

Do ponto de vista do “generalista” está em jogo a formação do Homem porque se privilegia o valor formativo da disciplina e a sua contribuição. O objectivo da formação obriga, por certo, a ultrapassar as fronteiras das disciplinas especializadas, a não se circunscrever ao seu terreno próprio e a requerer perspectivas pluri e interdisciplinares, que sejam mais próximas dos problemas reais da vida e da sociedade, não se compadecendo com a visão “purista” do especialista disciplinar (Tanner *et al.*, 1980).

Porém, a perspectiva tradicional defende a organização do currículo e do ensino em disciplinas separadas, com vista a contribuir para a solução dos problemas pessoais e sociais (Ribeiro, 1993: 66). Numa perspectiva intermédia, as disciplinas e a organização de generalizações, conceitos e factos nelas incluídos, são instrumentos para a análise e resolução dos problemas. Os conteúdos disciplinares são seleccionados em função da sua relevância para o estudo e a ordenação pragmática, em função dos problemas a resolver. Na perspectiva recente, a estrutura e a lógica interna de cada disciplina representa o melhor processo de iniciação nas várias formas do saber.

Nesta secção analisou-se, sobretudo, as três fontes principais que servem de justificação à organização de currículos e de programas escolares. Normalmente, a orientação de um currículo privilegia uma das fontes em detrimento das outras, tendo presentes as vantagens próprias da fonte predominante. Na realidade, a sociedade, o educando e o universo do conhecimento têm orientado o desenvolvimento curricular nos sistemas educativos. Todas as fontes justificativas estão presentes num currículo, mas o predomínio de uma delas conduz à sua orientação maior. Esta análise aplicada ao Turismo, que se afirma inequivocamente como área científica e disciplinar (cf. secção 3.3), é essencial a este estudo por se identificar a fonte disciplinar do seu corpo de conhecimento, suportada em critérios justificativos de cariz económico-social (cf. secção 3.4.1).

1.4.2.2 Organização do currículo

A orientação e a estrutura de um currículo devem obedecer à definição dos seus elementos, em função do modelo curricular seguido no sistema educativo, com vista a organizá-los rigorosa e eficazmente. Esta é a fase do planeamento, propriamente dito, também referida como organização curricular, que tem de obedecer à influência dos pressupostos justificativos, anteriormente definidos. É a fase de definição do quadro de referência do currículo e de organização das suas componentes, que também estão presentes nas fases subsequentes da implementação e da avaliação. Interessa conhecer as características gerais desta fase para verificar o grau de paralelismo com a organização curricular análoga aplicada ao Turismo (cf. secção 3.4.2).

As questões científico-técnicas colocadas no planeamento e na implementação curriculares devem ser consideradas na estrutura do currículo, sobretudo: objectivos, conteúdos, experiências de aprendizagem, estratégias e meios de ensino e avaliação e factores de organização escolar. As diversas modalidades de estruturação do saber originam diferentes modelos que, segundo Taba (1962), representam os elementos curriculares básicos e suas relações, os princípios estruturantes do todo curricular e as condições da realização prática do currículo. O modelo convencional, para Galton (1980: 51), constitui “um tetraedro com objectivos, conteúdos, experiências de aprendizagem e avaliação”. A organização desses quatro elementos, em linhas e colunas, descreve uma matriz funcional e biunívoca.

A decisão sobre um modelo curricular fundamenta-se em factores e influências condicionantes do currículo, e na apreciação sobre a exclusividade, a predominância ou o equilíbrio dos critérios justificativos (Ribeiro, 1993: 79), expostos na secção anterior. Para Klein (1985), um currículo apresenta sempre uma estrutura de relações entre as componentes, de modo explícito ou implícito. A sua coerência interna resulta da compatibilidade entre os pressupostos justificativos e as componentes curriculares, que devem assegurar a efectiva aprendizagem dos educandos. Na realidade, os modelos de organização curricular não existem sob formas “puras” e estão sujeitos à evolução escolar e social. A construção do currículo considera as limitações e as vantagens desses modelos, utilizando diferentes estruturas para o currículo nos vários níveis do sistema educativo. De facto, porque este estudo incide sobre o Ensino Superior, tal obriga a considerar os modelos curriculares (cf. secção 3.3.2) mais adequados a esse nível de ensino, assim como a própria natureza disciplinar do Turismo (cf. secção 3.3.1).

No contexto holístico do currículo, a OMT (1995: 152) refere as características mais importantes a considerar na organização curricular. Neste âmbito, Zerdin (1994: 2) apresenta um modelo de organização do currículo que considera as diversas dimensões da teia curricular, distribuídas em oito dicotomias: educação/formação; disciplinas/humanismo liberal; fácil entrada/financiada; processo/produto; técnica e racional/reflexão em acção; tradicional/progressiva; extrínseca/intrínseca; planeada/intuitiva. A complexidade do planeamento curricular é descrita em mapa taxionómico, que tem a finalidade de clarificar as opções curriculares (Machado *et al.*, 1999: 142). O sumário dessas opções ajuda os educadores a conhecer as mudanças curriculares e a promover a aprendizagem num mundo em transformação.

O planeamento e a estruturação dos *curricula* em Portugal (Freitas, 1988: 33-40), ainda não obtiveram a importância devida no processo educativo e “as consequências nefastas dessa incapacidade estão à vista: inovações potencialmente importantes falham, a taxa de fracassos permanece excessiva e vergonhosamente elevada”, porque o currículo é, muitas vezes, reduzido à simples construção dos programas das diferentes disciplinas. Formosinho (1987: 41-50) considera que a filosofia curricular prevalecente no País é planeada centralmente por iluminados (iluminismo); adaptada e executada pelos serviços centrais (centralismo); integrada por um saber fragmentado à maneira de um pouco de tudo (enciclopedismo); uniforme para todos os alunos, todas as escolas e todos os professores, independentemente das características e aptidões dos que o transmitem e dos que o recebem, e das condições da sua implementação (uniformismo); preparatória para o grau escolar imediatamente a seguir (sequencialismo). Estas são características do currículo “pronto-a-vestir de tamanho único”. Formosinho discorda desta filosofia e defende a necessidade de uma alternativa curricular para que “a nível central se definam alguns conteúdos do saber e em que, a nível da escola, se ajustem os conteúdos às necessidades dos alunos concretos (...)”. Na realidade, só um currículo planeado pelo professor, que seja opcional, flexível, aberto e com objectivos rigorosos, pode ser adequado à variedade de alunos da escola inclusiva.

A organização curricular pode ser interpretada numa divisão tendencialmente bipolarizada. Santiago (1997: 21) afirma que “a acção educativa está ligada a dois paradigmas fundamentais da escola, a escola transmissiva e a escola construtiva”. Na segunda, prepara-se o aluno para a inserção sócio-profissional, sendo um processo mais individualizado e centrado na noção de desenvolvimento. A necessidade de flexibilidade curricular, leva Hirst (1980: 12) a rejeitar a ideia simplista do currículo escolar ser uma linha de produção industrial, que assume que a criança é a matéria-prima que acaba como um carro construído através de um processo de engenharia.

Cooper *et al.* (1994: 75) descrevem várias formas de organizar os elementos curriculares. A perspectiva do currículo comum fornece uma experiência educacional estandardizada aos alunos, quer na abordagem, quer no conteúdo, e o professor desempenha um papel central. Noutra óptica, o currículo tem uma natureza mais flexível e permite aos estudantes construírem os seus estudos de modo a assegurar as suas necessidades educativas. Estes dois modelos são opostos na significação que atribuem ao currículo.

De facto, a abordagem ao conteúdo constitui a forma convencional de ensino e aprendizagem. É o modelo menos flexível e mais orientado para a instituição e o educador. Para a sua análise é necessário ter em conta os elementos do desenvolvimento curricular. A ciência escolar tem sido marcada pelo objecto disciplinar e orientada para os conteúdos das disciplinas (Tomley, 1980: 34), e o ensino tem reflectido uma preocupação sistemática sobre os conteúdos do objecto de cada disciplina. Esta perspectiva visa a socialização para os padrões, pensamentos e comportamentos tradicionais, numa clara hierarquia entre o aluno, o professor e o tutor.

O modelo orientado para as disciplinas depende do progresso científico e das constantes mudanças de relação entre a ciência e a sociedade, e explica a evolução pedagógica de cada disciplina. Por um lado, é necessário compreender a hierarquização e a estrutura do corpo de conhecimentos e, por outro, os métodos de ensino próprios de cada disciplina. A utilização de um esquema conceptual pressupõe um esboço da evolução de cada disciplina. León (1983: 129-141) afirma a importância de se conhecer o grau de aproximação da disciplina em causa às ciências das quais provém. O objecto técnico da disciplina é analisado quer no estatuto de minoridade (objecto de uso), quer no de maioridade (conhecimento racional). De facto, o estatuto da disciplina é necessário para interpretar “um conjunto complexo de relações que há que analisar de um triplo ponto de vista: científico, pedagógico e social”. A hierarquização das matérias está associada às disciplinas e a sua estruturação deve-se à necessidade do cientista elaborar um sistema coerente e hierarquizado dos conhecimentos a ensinar ou difundir, segundo a ordem lógica.

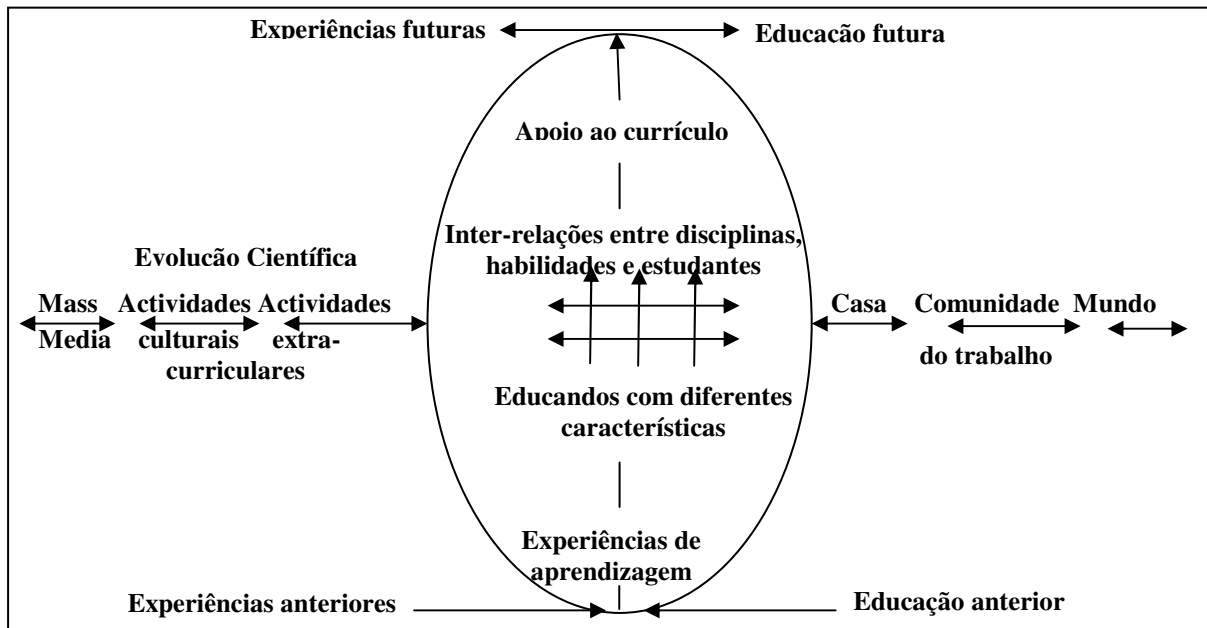
As disciplinas são a fonte predominante dos conteúdos curriculares e programáticos, o método mais eficaz para a sua organização e o processo mais eficiente de aprender o conhecimento humano (Hirst, 1975). A estrutura de cada disciplina e o conjunto de conceitos e processos, necessários à sua compreensão, determinam a escolha e a organização dos conteúdos e dos métodos de ensino-aprendizagem. A definição da estrutura e dos métodos de transmissão cabe aos especialistas disciplinares.

As variantes do modelo centrado em disciplinas podem ser mistas, obviando a inconvenientes da forma disciplinar pura. Em particular, à excessiva compartimentação do conhecimento e da cultura. Segundo Ribeiro (1993: 83-87), as variantes são: a pluridisciplinar; a de pendor interdisciplinar²; e por áreas de conhecimento. A terceira revela-se nas perspectivas anteriores, uma vez que a separação entre as matérias se esbate bastante. É uma síntese e integração dos conhecimentos provenientes de um ramo do saber, tornada possível pela estruturação das várias disciplinas em torno de um esquema conceptual desse ramo. O segundo modelo é baseado em núcleos de problemas/temas transdisciplinares e pretende ultrapassar as barreiras disciplinares, estabelecer pontes entre as várias áreas do saber e utilizar a técnica de resolução de problemas, em situação de trabalho em grupo.

A abordagem ao processo constitui outra estratégia de ensino e de organização do saber, que valoriza a aprendizagem do educando. Knowles (1984) discute as principais características desta abordagem ao processo. Para Cooper *et al.* (1994: 91-92), esta abordagem desenvolve a compreensão do ambiente mais propício à aprendizagem do formando e o desenvolvimento curricular visa a satisfação das suas necessidades formativas. Nesta abordagem é essencial conhecer a integração do currículo a nível vertical e horizontal (figura 1.7). A integração das variáveis em causa constitui o seu objectivo e visa incluir as necessidades e as experiências de aprendizagem dos educandos. A integração horizontal e a articulação vertical permitem construir um diagrama de análise à abordagem ao processo, definindo a relação dos vários factores e a percepção da globalidade pelo educando.

² Fusão de matérias disciplinares com afinidades entre si.

Figura 1.7 - Relação entre integração horizontal e articulação vertical



Fonte: Cooper *et al.* (1994: 96)

A integração horizontal refere-se aos factores que influenciam a aprendizagem do aluno e alteram o seu desempenho, atitude e capacidade, no contexto educativo. A articulação vertical enfatiza a aprendizagem efectiva ao longo do tempo e consiste na coordenação das experiências escolares inseridas no currículo, nos vários níveis educativos, e na relação com o processo progressivo de aprendizagem. O estudante possui um papel principal no modelo centrado no educando.

O modelo de organização curricular centrado no educando apresenta modalidades e designações diferentes (Ribeiro, 1993: 87-88). As componentes do currículo são estabelecidas em função das necessidades e interesses dos educandos, que aprendem mediante a interacção com o seu meio. A justificação do modelo reside na adequação a diferenças individuais de desenvolvimento e de relevância pessoal. A selecção e a organização dos objectivos, conteúdos e actividades de ensino-aprendizagem são as adequadas aos propósitos do desenvolvimento individual do educando, seguindo o seu ritmo próprio de aprendizagem, no sentido de promover a sua autonomia e de facilitar a sua sociabilização, tornando-o autónomo no processo de aprendizagem e de sociabilização. O currículo caracteriza-se pela flexibilidade na definição de programas de ensino, o que torna extremamente difícil a sua estruturação sistemática e a reunião das melhores condições de execução. Deste modo, são necessárias mais competências e melhor qualidade na formação do professor, e também mais tempo e recursos educativos. De facto, este tipo de currículo privilegia contactos e experiências pessoais, como aspectos fundamentais da sua implementação na escola.

Por outro lado, o modelo centrado na sociedade constitui uma forma eficiente de atender a prioridades sociais, de garantir conhecimentos e aptidões socialmente relevantes e de aproximar os programas escolares à vida quotidiana dos alunos. Este modelo de currículo visa desenvolver a compreensão e a responsabilidade do educando, ao encontrar-se com as situações quotidianas, e a capacidade de lidar com factores e forças do meio ambiente, que envolvem fenómenos naturais, recursos tecnológicos, estruturas e forças económicas, sociais e políticas.

O projecto curricular deve prever o que vai conseguir e como o consegue, de forma clara e flexível. A intencionalidade implícita deve ser prescritiva, caso contrário seria assumir a absoluta espontaneidade do ensino-aprendizagem. No entanto, a sua configuração deve ter carácter de orientação e permitir ao professor a sua compreensão e conseqüente adaptação. Os modelos de organização curricular constituem formas alternativas de integrar os diversos elementos, de maneira a responder mais eficazmente às finalidades definidas. As decisões sobre os modelos de desenvolvimento curricular assentam em múltiplos critérios e dependem de vários factores, o que torna difícil defender um tipo de organização como modelo único ou exclusivo. Interessa, assim, experimentar os modelos exequíveis e, sobretudo, escolher diferentes tipos de organização curricular adequados aos vários currículos ou seus segmentos, de acordo com os objectivos.

A definição de objectivos representa uma operação essencial no planeamento do currículo, nomeadamente a sua selecção e justificação, os princípios e modo de formulação, a classificação e estrutura, e a hierarquia e sequência. León (1983: 110-112) destaca três orientações principais nos objectivos: as funções da escola e os modelos educativos são produto do sistema social e, ao mesmo tempo, o meio privilegiado de perpetuação do sistema; o aprofundamento das disciplinas; e a inspiração racionalista ou tecnológica. Para evitar os “becos sem saída da pedagogia por objectivos” é necessário considerar as três orientações e distinguir três níveis: as finalidades superiores da educação; o nível intermédio dos objectivos gerais; e o nível dos objectivos operacionais. Neste contexto, Ribeiro (1993: 98) apresenta a seguinte categorização: “intenções educativas de longo alcance (finalidades educativas); conjunto de objectivos intermédios explícitos e delimitados (objectivos gerais de ensino); resultados explícitos de aprendizagem limitada e imediata, que se esperam dos alunos (objectivos específicos de ensino)”. As finalidades educativas são individuais, sociais e transcendentais (Nérici, 1971: 18).

As finalidades educativas imprimem a direcção global ao planeamento curricular e possuem um carácter de intenções genéricas. O efeito acumulado nas aprendizagens traduz as características

desejáveis de um indivíduo “bem formado” e não apenas atitudes, aptidões ou conhecimentos resultantes do processo curricular e do pedagógico. Para Ribeiro (1993: 95), as finalidades antecipam a imagem do que os educandos devem ser em resultado da formação. Essas finalidades devem reflectir as orientações fundamentais do currículo e constituir o seu quadro justificativo.

A especificação prévia dos resultados de aprendizagem é essencial no planeamento curricular, quer se refiram a processos de aprender ou a produtos a aprender, mas assume um valor de hipótese sujeita a modificações, se não conduzir às finalidades ou não se enquadrar nos princípios orientadores do currículo (Kelly, 1980). Por outro lado, a distinção entre objectivos gerais e específicos corresponde à diferença entre a generalidade ou a especificidade das aprendizagens propostas, nos níveis de decisão institucional e pedagógico-didáctica.

Para Ribeiro (1993: 99-100), a selecção e a justificação dos objectivos curriculares são complexas e requerem a avaliação das informações e das prioridades nas aprendizagens propostas. As categorias dos objectivos estão associadas aos três universos justificativos do currículo.

Com efeito, um objectivo é requerido por exigências funcionais da vida social e profissional, se contribui para a apropriação e o desenvolvimento do saber humano, e se corresponde a necessidades e interesses do desenvolvimento pessoal. Uma das missões da escola é ajudar os alunos no acesso à cultura, à ciência e à tecnologia. Interessa conhecer o universo do saber e os objectivos referentes à aquisição e à compreensão de conteúdos culturais, bem como os inerentes aos vários processos e aptidões intelectuais generalizáveis aos diferentes domínios e situações da vida (Rowntree, 1974).

As necessidades educativas servem para estabelecer as prioridades entre os objectivos, através da análise às discrepâncias entre a situação presente e a desejável. No planeamento curricular, Ribeiro (1993: 101) refere que nem sempre se procede à análise da situação de partida, de modo sistemático. Muitas vezes, os especialistas definem o enunciado de objectivos e, de seguida, procedem à elaboração dos programas de ensino. As técnicas para definir as prioridades entre os objectivos incluem a sondagem de opinião a intervenientes do sistema formativo (Witkin, 1977).

A OMT (1998: 168) realça o valor da formação profissional que é organizada de acordo com os estudos do mercado de emprego e dos postos de trabalho e implementada num sistema teórico-prático equilibrado (em alternância, dual e *sandwich*). A selecção de objectivos não é um processo

meramente racional e resulta de uma negociação entre os intervenientes, porque indicam a direcção e a intencionalidade do ensino-aprendizagem, e incentivam a comunicação entre os responsáveis do sistema escolar.

Os princípios de formulação dos objectivos curriculares (Ribeiro, 1993: 105-120), e as suas características, contribuem para que a sua enunciação não seja apenas uma declaração platónica de intenções distanciada da realidade prática. Ao reflectir sobre os objectivos da educação, Nérici (1971: 19-44) afirma que se deve educar com vista à aquisição de princípios. De facto, os fins da educação são mais gerais e teóricos, enquanto os objectivos são mais particulares e práticos.

O currículo fundamenta-se em objectivos, seleccionados e organizados segundo uma estrutura articulada com os vários níveis da sua formulação. A especificidade desejável nos objectivos deve ser objecto de cuidada ponderação, porque não podem ser uma simples listagem para definir as prioridades na selecção de conteúdos e experiências de aprendizagem. Para Ribeiro (1993: 107-111), os objectivos específicos de ensino definem-se também em termos comportamentais. Os critérios de classificação desses objectivos são, nomeadamente: matérias ou áreas disciplinares; domínios do comportamento humano; necessidades de desenvolvimento do educando³; áreas funcionais da vida social; e diferentes combinações dos critérios precedentes. A taxionomia dos objectivos educacionais organiza-os por níveis de complexidade das operações a realizar pelo sujeito da aprendizagem, dentro de domínios distintos dos comportamentos (Bloom, 1976): cognitivos; afectivos; e psicomotores.

O plano curricular inclui uma variedade apreciável de objectivos, tanto nos domínios e níveis de comportamento, como nas áreas de conteúdos abrangidos. Em termos práticos, parte-se de uma listagem de objectivos de ensino visados, procede-se ao seu agrupamento em categorias segundo o critério adoptado e, por fim, hierarquizam-se dentro da estrutura das categorias propostas (Ribeiro, 1993: 112-116). Ao afirmar-se que o currículo consiste numa “série estruturada de objectivos”, salientam-se dois aspectos que representam decisões nucleares no processo de planeamento curricular: a sequência do desenvolvimento; as relações hierárquicas entre os objectivos. A articulação dos objectivos específicos assenta na possibilidade de proceder, por aproximações sucessivas, à decomposição e à especificação progressivas dos objectivos mais gerais, considerados como resultados finais a alcançar. O currículo especifica-se quando se formulam os

³ A nível físico, intelectual, social, emocional, moral, artístico, etc.

objectivos terminais, se descreve a sequência dos objectivos de percurso e, ainda, se identificam as aptidões iniciais dos alunos.

Hirst (1980: 18) defende que os objectivos e as finalidades são importantes no planeamento e no desenvolvimento do currículo. A sua rigorosa definição permite orientar o desenvolvimento dos conteúdos curriculares, cuja determinação acontece na base da hierarquia dos objectivos. Em qualquer área do conhecimento é possível distinguir entre os conteúdos, entendidos como informações específicas acerca de fenómenos (factos, conceitos ou teorias) e os processos, ou métodos de aquisição, tratamento e validação daquelas informações. De facto, entende-se por conteúdo educativo toda a herança cultural, científica, social e tecnológica, que deve ser actualizado e seleccionado, ordenado e doseado de acordo com critérios sociais, económicos, culturais, políticos, entre outros. O conhecimento académico resulta da selecção feita dos conteúdos agregados no currículo, constituindo a forma de apresentação e organização do conhecimento para a sua transmissão institucional aos alunos. O significado mais frequente identifica o conteúdo à matéria de ensino proveniente dos domínios da cultura humana, estruturada em disciplinas, e a experiências de aprendizagem, que são justificadas pela interdependência entre conteúdos disciplinares e os processos de os tratar e aprender. Esta acepção traduz uma mudança significativa do repertório experimental dos educandos, no domínio dos conteúdos programáticos e das operações mentais exercidas sobre eles.

No sentido mais específico, os conteúdos definem-se como o conjunto de conhecimentos (factos, conceitos, generalizações ou princípios) presentes num programa de ensino e organizados em torno de matérias disciplinares, sem excluir outros modos de estruturação. Tais conteúdos culturais têm de se apresentar sob forma utilizável para efeitos de ensino (Ribeiro, 1993: 123-124). É necessário conciliar a diversidade de conteúdos e a sua correspondente integração para a aprendizagem. O valor fundamental dos conteúdos prende-se, não só com a quantidade de conhecimentos específicos mas, sobretudo, com a compreensão das ideias fundamentais e dos modos de pensar acerca dos problemas relativos a tais conhecimentos e, ainda, com o modo de justificação e validação das informações adquiridas.

A OMT (1995: 166) afirma a importância dos conteúdos conceptuais, dos procedimentos e das atitudes. O procedimento veicula um conjunto de acções ordenadas e orientadas para a consecução de uma meta, para levar o profissional a transmitir determinado conhecimento, que também possui valores e atitudes.

O âmbito dos conteúdos depende da disciplina, enquanto conjunto de conhecimentos a transmitir, e da forma de compreender as ideias fundamentais da sua estrutura básica (Ribeiro, 1993: 126-127). A fonte de onde se extrai o conteúdo curricular é o universo da cultura e das experiências humanas. É legítimo considerar dois tipos de conteúdos culturais (Johnson, 1977): os estruturados em disciplinas e representados por investigação sistemática, num quadro de pressupostos e metodologias aceites pelos especialistas; os resultantes da experiência humana e pertencentes à cultura do “saber de experiências feitas”.

Os princípios orientadores da selecção dos conteúdos são (Taba, 1962): a instrumentalidade face aos objectivos curriculares; a validade e o significado no conjunto do universo cultural; a relevância social dos conteúdos; o equilíbrio entre extensão e profundidade de conhecimentos; a selecção em profundidade do tratamento de alguns conteúdos; a adequação às experiências e capacidades dos alunos; a viabilidade do ensino dos conteúdos (Johnson, 1977); e a relevância e o significado pessoal desses conteúdos.

Os problemas de estruturação dos conteúdos dizem respeito, fundamentalmente, à extensão, sequência, integração e estrutura. Os critérios justificativos das decisões sobre esta matéria situam-se, por um lado, em princípios de organização lógica e, por outro, nas exigências psicopedagógicas de assegurar a continuidade e a integração da aprendizagem (Ribeiro, 1993: 130). A sequência da aprendizagem dos conteúdos, proposta num currículo, considera duas dimensões simultâneas, segundo Taba (1962): a sequência de conteúdos em ordem crescente de complexidade; e a sequência progressivamente mais elevada de processos cognitivos.

Os critérios considerados na sequência dos conteúdos podem ter a seguinte classificação (Ribeiro, 1993: 139): a sequência de conteúdos é coerente com as relações verificadas entre os fenómenos, tais como ocorrem na realidade, os tipos de sequência reflectem a organização do mundo real ou, mais exactamente, organizam conteúdos temáticos em coerência com o que aí se passa; a sequência de conteúdos exprime relações lógicas entre conceitos (obedece à estrutura do universo conceptual, ao modo como as ideias se relacionam e se organizam); a sequência de conteúdos obedece à lógica e metodologia da investigação científica, isto é, decorre da maneira como se considera que os conhecimentos se geram, descobrem ou verificam; a sequência de conteúdos pretende traduzir a natureza e as condições do processo de aprendizagem, reflectindo o modo como os alunos aprendem e se desenvolvem. Em qualquer situação, a sequência baseia-se na

ordenação de passos, na ordem natural de procedimentos da análise e solução de um problema e na frequência de utilização dos conteúdos.

A organização é uma etapa intermédia do desenvolvimento do currículo, que deve considerar a anterior justificação curricular e, sobretudo, enunciar os objectivos e os conteúdos. Os modelos de estruturação de qualquer currículo são diversos e organizam os seus elementos com base em critérios rigorosos. A direcção do currículo depende das finalidades curriculares e dos objectivos gerais e operacionais, que são previamente definidos em operações complexas, como vimos atrás. No campo de acção dos conteúdos é importante afirmar a sua ligação aos objectivos e o seu enquadramento numa determinada abordagem curricular. A compreensão deste tipo de organização curricular, de natureza genérica, é importante para a análise aplicada ao âmbito do Turismo, que se discute na secção 3.4.2, onde se justifica o modo de identificar os seus objectivos de formação e de seleccionar os conteúdos do corpo disciplinar próprio.

1.4.2.3 Implementação do currículo

A implementação constitui a terceira fase do desenvolvimento curricular, na qual se define e hierarquiza as estratégias e actividades de ensino-aprendizagem mais adequadas, para garantir a realização dos objectivos e a aquisição dos conteúdos, analisados na secção anterior. Como se constatou, a determinação dos objectivos e dos conteúdos, bem como a sua estruturação e sequência, têm assumido um peso predominante na construção do currículo. As abordagens educativas e a organização das experiências de ensino-aprendizagem, em parte, resultam da variedade das propostas curriculares e suas vantagens. Os desvios às estratégias formativas devem ser identificados e corrigidos na fase posterior de avaliação curricular (secção 1.4.2.4), de modo a garantir uma monitorização permanente do currículo e a sua correspondente actualização.

A didáctica estabelece os recursos técnicos com vista a dirigir a aprendizagem do educando para um estado de maturidade suficiente, que lhe permita compreender a realidade circundante, de modo consciente, equilibrado e eficiente, e sobre ela agir como cidadão participante e responsável. Nérici (1971: 50-51) acredita no interesse da didáctica para tornar o ensino mais eficiente e ajustado às possibilidades do educando e da própria sociedade, pois não se interessa tanto “pelo que vai ser ensinado, mas como o vai ser”. Segundo Nérici, não basta conhecer bem a disciplina é também preciso que haja conveniente formação didáctica. Não é só a disciplina que deve ser considerada, também o aluno e o seu meio físico, afectivo, cultural e social devem desempenhar

uma função central no currículo. A didáctica torna mais consciente e eficiente a acção do professor, ao mesmo tempo que torna mais proveitosos os estudos do aluno.

No ensino-aprendizagem, Santos (1974: 10-18) afirma que a pedagogia é científica em certos momentos e metafísica noutros, mas de maneira diferente: “não absorve a pedagogia em qualquer ciência ou teoria, mas serve-se da ciência, e também da metafísica, para tornar pedagógica a pedagogia”. O processo de ensino é complexo e não obedece a regras prévias, que se apliquem sempre em determinado contexto escolar. Na realidade, o pedagogo incorpora novos tipos de pensamentos de diferentes ciências, que o afastam do tema central dos seus interesses predominantes: o processo de aprendizagem.

Ribeiro (1993: 147-150) refere que a natureza das estratégias de ensino-aprendizagem deve ser entendida como um esboço do plano de organização e desenvolvimento do processo de ensino, com indicação das estratégias gerais e das modalidades de aprendizagem, ambas requeridas pela estrutura e sequência dos objectivos e dos conteúdos curriculares formulados, anteriormente, no planeamento curricular. Nas actividades de ensino-aprendizagem devem considerar-se: princípios pedagógicos; métodos pedagógico-didácticos gerais; actividades e experiências ou situações de aprendizagem dos alunos; materiais de ensino-aprendizagem; aspectos organizacionais; factores físicos; factores institucionais. O conceito de modelo de ensino baseia-se numa estratégia articulada e assente em princípios educativos, que regulam as acções de professores e alunos, ao mesmo tempo que conduzem esses alunos às situações de aprendizagem. O modelo de ensino constitui a estratégia docente vinculada a orientações pedagógicas, baseadas em princípios teóricos sobre educação, ensino e aprendizagem. A selecção da estratégia tem presente a necessária flexibilidade da sua utilização, de acordo com as características e as condições da sua execução. A OMT (1995: 167) postula a definição de critérios para organizar as actividades de ensino-aprendizagem com vista a satisfazer as necessidades da formação turística.

Os critérios de selecção, organização e sequência das actividades de ensino-aprendizagem são, de acordo com Ribeiro (1993: 159), estabelecidos, de modo seguro e definido, por quem elabora o currículo; estabelecidos de modo flexível, cabendo ao professor, em situação de ensino, determinar as estratégias ou escolher entre as sugeridas por quem elabora o currículo; deixados ao critério do professor, que dispõe de um conjunto de métodos, materiais e actividades de ensino.

Em termos globais, podem distinguir-se três fases principais numa sequência de actividades de ensino-aprendizagem (Taba, 1962): introdução, com funções de diagnóstico da situação dos alunos, de motivação para a tarefa de aprendizagem proposta e de orientação no assunto ou problema a estudar; desenvolvimento do assunto, problema ou tarefa, com funções de estudo e análise dos vários conteúdos, de organização de métodos de tratamento dos vários aspectos envolvidos, e de avaliação formativa e generalização; conclusão, com funções de aplicação, consolidação e revisão da aprendizagem realizada. Esta organização em três fases inclui uma sequência de “acontecimentos” pedagógico-didácticos comuns a vários tipos de ensino-aprendizagem (Tyler, 1985).

As condições da aprendizagem requerem estratégias e experiências organizadas, regra geral, do seguinte modo (Ribeiro, 1993: 165): actividades de motivação para a tarefa de aprendizagem proposta, tendo em conta potenciais interesses dos alunos, captando e controlando a sua atenção para essa tarefa; estratégias para favorecer a percepção de objectivos pelo aluno através da justificação, importância, propósito e informação clara sobre o que se pretende aprender ou mediante a demonstração do que se espera vir a realizar; actividades de relacionamento da tarefa com aprendizagens anteriores, tornando acessíveis e disponíveis os pré-requisitos necessários à nova aprendizagem; métodos de apresentação do conteúdo e/ou componentes da tarefa de aprendizagem a realizar, requerendo informações sobre conhecimentos, aptidões ou atitudes superiores aos que o aluno já possui, acompanhados das actividades apropriadas e de materiais à disposição do aluno; orientação contínua na realização da tarefa de aprendizagem, dando instruções sobre o modo de proceder, recorrendo a questões que ajudem o aluno e o incentivem a tentar, sem receios, a realização da tarefa proposta (importância de estratégias promotoras do clima de confiança e do apoio na aprendizagem); prática apropriada da tarefa de aprendizagem, proporcionando variedade de situações onde se aplique o que foi aprendido, potenciando a complementaridade dos diversos meios; actividades de *feedback* sobre a execução da tarefa, acentuando a satisfação do aluno, no caso de sucesso, e estimulando-o a tentar de novo, no caso de insucesso, ao dar-lhe conhecimento das dificuldades e dos erros observados; prática sequencial da tarefa em situações e contextos diferenciados, porventura mais exigentes do que os anteriores e progressivamente mais afastados da situação em que se aprendeu, de modo a promover a retenção e a transferência da aprendizagem. Esta sequência é usual em qualquer modalidade de aprendizagem, embora não tenha de ocorrer sempre nesta ordem e não estarem todas as condições presentes, em qualquer situação de ensino.

Os métodos de ensino representam as estratégias e as técnicas docentes, não vinculadas necessariamente a modelos pedagógicos estruturados e com orientações teóricas definidas, e apontam para determinados tipos de objectivos educacionais. Segundo Joyce e Weil (1980), os modelos de ensino enquadram-se em quatro orientações curriculares e pedagógicas, dominantes no panorama educativo: modelos humanistas; modelos sociais; modelos cognitivos; modelos comportamentais. A estrutura, a sequência e o ritmo de aprendizagem são mais firmemente estabelecidos e controlados pelo professor, embora variem consoante a sua orientação do modelo assente numa aprendizagem por “descoberta guiada” ou por “recepção significativa” (Ausubel, 1968). Para Ribeiro (1993: 152), cada modelo estrutura-se segundo diferentes parâmetros: a orientação básica; a estrutura e sequência de desenvolvimento; o sistema social; os princípios de reacção; o sistema de apoio; e os efeitos didácticos e educativos.

A OMT (1995: 170) identifica quatro tipos de aulas teóricas. O método expositivo (Ribeiro, 1993: 156) caracteriza-se como o modo de transmissão de informações, em forma acabada, conduzido pelo professor, assumindo o aluno o papel de receptor mais ou menos passivo da comunicação transmitida. A discussão ou debate em grupo, normalmente dirigida a grupos pequenos, caracteriza-se pela troca de opiniões e ideias sobre um problema entre os membros participantes, podendo esse intercâmbio ser orientado para questões propostas ou livres. O método de inquérito caracteriza-se pela auto-descoberta de conhecimentos, de geração de ideias ou conceitos, de investigação da solução dos problemas e requer uma participação activa dos alunos na construção da aprendizagem pessoal. O professor assume aqui um papel de orientação e apoio, criando condições para originar problemas e questões, fornecendo meios e clarificando algumas ideias conflituosas. Para Ribeiro, estes métodos devem ser utilizados com ponderação na situação escolar, equilibrando-os face às suas potencialidades e limitações, de acordo com uma análise comparativa de custos-benefícios. Noutra aproximação, Rowntree (1974) distingue situações de aprendizagem mediante a interacção humana e a observação e contacto com as realidades. Para Ribeiro (1993: 157), as situações de aprendizagem analisam-se em função do controlo da situação, do tamanho do grupo e do modo de acesso à informação.

A OMT (1995: 171-177) apresenta também dois tipos diferentes de aulas práticas, nas quais a experiência é importante para a formação profissional dos alunos, e segundo três modelos principais: dual (modelo alemão), *sandwich* (modelo inglês) e alternância.

Um plano curricular traduz-se em documentos ou materiais e assume diversas modalidades, para levar a cabo as actividades programadas. Em primeiro lugar, mencionam-se os chamados “guias” curriculares e programáticos, e os livros de textos ou manuais escolares, nas suas versões diferenciadas para os professores e os alunos, que constituem a “face concreta” do currículo. Roldão (1999a: 48) descreve que o lançamento dos manuais no mercado é apoiado por uma indústria poderosa, que usa “materiais altamente estruturados e centrados na sua utilização pelo professor”, mas induz ao controlo da prática profissional dos docentes, reduzindo drasticamente o peso do seu papel institucional e da qualidade da sua intervenção.

A natureza das orientações e sugestões metodológicas dirigidas ao professor, tanto em manuais didácticos como em módulos curriculares sobre uma matéria, varia em função da quantidade, tipo e especificidade dessas sugestões (Ribeiro, 1993: 167). Elas situam-se entre a mera lista de referências bibliográficas sobre o assunto e a transcrição completa de instruções pormenorizadas. É bem conhecida a expressão “materiais à prova do professor”, que designa a utilidade destes produtos didácticos, dado o seu elevado grau de estruturação e sequência.

As potencialidades de documentos e outros materiais curriculares, em que se exprime o currículo, constituem uma função do estudo da “prática curricular” pelos responsáveis pela implementação das inovações. Nesta linha de pensamento assumem relevo as acções de formação de professores, que são orientadas para o desenvolvimento de competências de análise e utilização prática desses materiais. De modo geral, reconhece-se a vantagem de combinar, simultânea ou sequencialmente, as várias modalidades de aprendizagem. De forma a garantir uma formação profissional equilibrada, o currículo deve incluir aulas teóricas e práticas, seminários e acções tutorais.

O plano de avaliação dos resultados da aprendizagem pretende, após a execução do currículo, verificar se os objectivos enunciados, como resultados a alcançar, foram efectivamente atingidos. Paralelamente, o plano de avaliação do desenvolvimento e da sequência do ensino-aprendizagem visa conhecer o seu grau de congruência com os objectivos e os conteúdos curriculares.

O sistema de avaliação das estratégias tem a função de aperfeiçoamento da aprendizagem e define-se como um processo contínuo de apreciação do progresso do aluno face aos resultados visados. O plano de avaliação concretiza-se pela selecção de processos, técnicas e instrumentos, que verificam a consecução dos objectivos estabelecidos, em diferentes fases do ensino-aprendizagem (Ribeiro, 1993: 172). A OMT (1995: 179-181) refere que o âmbito do processo avaliador incide sobre

conhecimentos, hábitos e habilidades e atitudes. É importante que o professor conheça os interesses e as atitudes dos alunos, para os avaliar mais correcta e justamente no seu rendimento global. Os instrumentos de avaliação são diversos e vão desde as provas orais e escritas até às práticas, em que o aluno realiza uma actividade para demonstrar o conhecimento ou a habilidade técnica. Importa, sobretudo, não se adoptar uma rotina de “avaliar por avaliar”, mas sim proceder-se à interpretação da informação recolhida, quer para introduzir estratégias de compensação em relação aos problemas detectados, quer para melhorar o processo de ensino e a aprendizagem dos educandos.

Na implementação curricular encontram-se o ensino e a aprendizagem, que designam as oportunidades proporcionadas pelos professores aos alunos, em ambiente e situação propícios à sua realização. As situações educativas conduzem à aquisição de experiências de aprendizagem, através da participação activa dos alunos, que traduzem as interacções dos alunos com o meio e a situação criada e, por isso, privilegia o resultado formativo, de acordo com o próprio objectivo geral do Processo de Bolonha. Os modelos pedagógicos conciliam as vertentes teóricas e práticas, de modo a efectivar a aprendizagem planeada pelo currículo. A fase de implementação exige diversos meios e recursos que são indispensáveis para efectivar a transformação desejada nos educandos. Desde já, considera-se a existência de estratégias valorizadas no ensino do Turismo, que são expostas na secção 3.4.3. A aproximação entre a transformação planeada, no ensino, e a ocorrida, na aprendizagem, é aferida pela avaliação das estratégias. A comparação mais ampla, entre os objectivos planeados e os resultados atingidos, é desenvolvida posteriormente na avaliação curricular, que constitui a discussão da secção que se segue.

1.4.2.4 Avaliação do currículo

O ciclo curricular culmina na avaliação e, como o próprio nome indica, trata-se de um procedimento de análise do desempenho do currículo, que visa garantir a integração efectiva das fases anteriormente descritas. Também funciona como instrumento que visa melhorar as debilidades encontradas no desenvolvimento curricular, de modo a garantir maior eficiência nos resultados, de acordo com os objectivos previamente definidos. É uma avaliação global que deve conduzir a algumas transformações, sobretudo qualitativas, no novo desenvolvimento curricular.

A avaliação é um instrumento fundamental de controlo da acção educativa no Ensino Superior (Carvalho, 2003: 237-246). A avaliação do currículo constitui a fase terminal do desenvolvimento

curricular e permite fazer as correcções necessárias, de forma continuada, e confirmar o cumprimento das funções das fases anteriores. A necessidade de monitorização contínua pretende, igualmente, validar a sequência natural das quatro fases curriculares. A avaliação curricular é uma expressão cada vez mais usada nos debates sobre educação, em Portugal, e os avaliadores são especialistas disciplinares que, muitas vezes, são convidados para avaliar os cursos superiores.

Taba (1962: 310-330) refere a importância central da avaliação do currículo. Nas sociedades onde o sistema público de educação é financiado pelo Estado, directa ou indirectamente, há necessidade de verificar se as contribuições pagas às instituições estão a ser bem utilizadas (Machado *et al.*, 1999: 207). Na Inglaterra, um exemplo dessa avaliação ocorreu em meados do séc. XIX. A avaliação do currículo desenvolveu-se a partir do considerável crescimento das despesas governamentais em educação. Na década de 60, assistiu-se ao apogeu do desenvolvimento do currículo e as despesas em educação tornaram-se objecto de maior controlo.

A avaliação global do sistema está presente na LBSE (Lei 46/86, de 14 de Outubro, art. 49), porquanto “deve ser objecto de avaliação continuada, e deve ter em conta os aspectos educativos e pedagógicos, psicológicos e sociológicos, organizacionais, económicos e financeiros e, ainda, os de natureza político-administrativa e cultural”. Segundo a OMT (1995: 219), a avaliação de um programa é um processo sistemático, intencional e técnico, que pretende recolher a informação mais válida e fiável, e identificar as qualidades e as falhas do programa para ajudar na tomada de decisões mais acertadas. Galton (1980: 61) refere o considerável interesse em aperfeiçoar os instrumentos de recolha de dados, com o intuito de melhorar a sua precisão e viabilizar as avaliações, tanto as formativas como as sumativas.

O Ministério da Ciência e Tecnologia (1997: 34) advoga as adaptações do sistema de ensino à comunidade, no que se refere a programas, conteúdos, formação de professores e recursos diversos. As iniciativas locais devem ser encorajadas, num processo de descentralização, no sentido de se aperfeiçoarem competências de gestão e conhecimentos técnicos. Para essa descentralização, “é necessário encontrar formas de parceria entre agentes da comunidade e agentes educativos”.

A diversidade de procedimentos metodológicos permite concluir que nenhum método pode abranger todos os aspectos a avaliar num currículo, numa inovação ou numa instituição escolar. Os diversos factores pesam na determinação dos processos a adoptar e nenhuma abordagem é

considerada exaustiva ou de validade exclusiva (Machado *et al.*, 1999: 207). Pode utilizar-se várias dimensões dicotómicas para classificar a avaliação: formativa ou sumativa; formal ou informal; caso particular ou generalização; produto ou processo; descritiva ou valorativa; pré-ordenada ou reaccional; holística ou analítica; interna ou externa.

A avaliação encerra um determinado ciclo curricular mas integra-se numa perspectiva sistémica contínua. O seu papel é mais de renovação do novo ciclo do que de términos do anterior. As conclusões da avaliação não têm acção retroactiva, mas assumem uma orientação para o novo ciclo que prevê a correcção dos desajustes verificados. Uma questão importante é saber porque se avalia (Anderson, 1998: 145). De facto, as razões para avaliar os currículos são, nomeadamente: verificar a continuidade do programa; melhorar as práticas e os procedimentos; ajustar técnicas e estratégias específicas; aprender lições para implementar o programa noutra local; aplicar melhor os recursos; validar os resultados dos investidores; verificar se alcançou os objectivos definidos; medir o impacto e os efeitos do programa. A avaliação é uma actividade prevalecente na sociedade contemporânea e constitui uma forma eficiente de verificar se os objectivos são atingidos. A avaliação é o estudo sistemático e objectivo do planeamento, da implementação e da análise dos resultados de uma dada intervenção. Os dois principais propósitos da avaliação são melhorar a política e as intervenções futuras, através das lições apreendidas na avaliação, que constitui uma ferramenta de aprendizagem para melhorar os processos em causa. Na tabela 1.2 comparam-se dois tipos de investigação fundamentais e frequentes no Ensino Superior.

Tabela 1.2 - Comparação entre investigação académica e avaliação de programas

Investigação académica	Avaliação de programas
Relacionada com a teoria.	Relacionada com a prática.
Construída em prévia literatura.	Revisão da literatura raramente é pertinente, mas as lições aprendidas em avaliações anteriores são cruciais.
Construída com base em anteriores actividades de investigação.	Tende a ser vista como um estudo de caso isolado, ainda que as metodologias possam ser transferíveis.
Tem caminhos metodológicos em paradigmas positivista e pós positivista.	Tem uma colecção ecléctica de metodologias que são crescentemente de género pós positivista.
A investigação acontece, muitas vezes, em fases relacionadas com o financiamento académico.	De acordo com o esquema temporal definido pelos decisores. Muitas vezes ocorre num período de 3 a 4 meses.
Tenta ser objectiva e livre de valores.	Construída com base em valores e políticas.
Preocupação limitada à sua aplicação prática.	A principal preocupação é a aplicação prática.
A prescrição ocorre quando a predição se torna precisa e/ou a teoria se torna lei.	É prescritiva e baseada na lógica e na experiência.
Os relatórios são escritos para outros investigadores académicos.	Os relatórios são escritos para implementadores, usuários e outras pessoas interessadas.
Pretende-se publicar e disseminar os resultados publicamente.	A extensão da disseminação dos resultados é controlada pelo patrocinador.

Fonte: Anderson (1998: 137)

O modelo de avaliação estruturada de Tyler (Machado *et al.*, 1999: 207) é dos mais antigos e apresenta a avaliação do desenvolvimento curricular como a fase da verificação dos resultados, confrontando-os com os objectivos predefinidos, em termos dos comportamentos dos alunos. Numa perspectiva mais ampla, Cronbach (1975: 400) defende que a avaliação não se deve referir unicamente ao êxito do ensino e da aprendizagem, também deve fornecer informações para a tomada de decisões. Uma reforma curricular isolada pode “converter-se num verniz efémero que, temporariamente, dissimula as lacunas profundas e extensas que viciam a qualidade da prática docente” (Machado *et al.*, 1999: 207). Neste contexto, a avaliação educativa é mais do que a observação participante, própria dos métodos tradicionais influenciados pela psicologia behaviourista e industrial.

O conceito de acreditação tem origem no vocábulo inglês *creditation*. Trata-se de um processo resultante de uma avaliação académica, que pretende confirmar o valor dos cursos. Em sentido lato, a acreditação tem por base um conjunto de requisitos que ajudam a antever as expectativas numa determinada acção, em condições de interesse garantido, e a satisfação de exigências qualitativas bastantes. Com base nessas expectativas, deve autorizar-se o funcionamento de um curso de Ensino Superior. Simão *et al.* (2003: 285-287) referem a importância dos processos de acreditação académica e profissional. A realização de um curso superior é programada através do “esforço de coerência interna desejável, o processo de acreditação, no sentido académico, acaba por coincidir com a aprovação dos cursos pelos órgãos institucionais competentes e consequente registo, este também condicionante do respectivo funcionamento”. Esta é a apreciação apriorística de um conjunto de requisitos expressos sob a forma de indicadores de relevância e qualidade. No sentido profissional, a lógica é idêntica porque além da verificação apriorística, por ser anterior à inserção no respectivo grupo profissional, de que o candidato satisfaz um conjunto de requisitos em matéria de conhecimentos, competências e atitudes comportamentais, que deixam a expectativa de um satisfatório exercício profissional futuro. Outra distinção importante é entre creditação⁴ e acreditação. Esta segunda “é apriorística, aquela resulta de uma avaliação do desempenho e, como tal, suporta-se em indicadores de realização”. Esta questão foi resolvida em Portugal com a instituição do sistema nacional de avaliação, através da Lei 38/94 de 21 de Novembro, sendo certo que um dos objectivos dos cursos é a preparação para a melhor integração profissional dos diplomados, tornando-se desejável a articulação das actividades de avaliação desse sistema nacional com as entidades competentes na respectiva acreditação.

⁴ Em Portugal, utiliza-se muito a terminologia classificações de mérito.

O currículo inclui as fases da caracterização e justificação, do planeamento (modelos, objectivos e conteúdos), da implementação (estratégias e actividades de ensino-aprendizagem) e culminar na avaliação. A diversidade de razões, modelos e métodos de avaliação, permite considerar esta fase como um procedimento indispensável ao bom nível curricular e educativo, mas muito exigente na escolha das acções mais eficazes. De facto, organizar um currículo é uma tarefa complexa porque os elementos e as fases revelam uma dinâmica permanente, o que justifica a sua interpretação como sistema. A sequência cíclica das fases, que constituem o desenvolvimento curricular, admite o controlo da execução das tarefas. Todo o currículo deve enquadrar-se nas normas emanadas pelo sistema educativo do país. Uma avaliação repartida, no diagnóstico e no controlo democrático da qualidade do ensino e do currículo, pode ser vista como uma ameaça à autonomia das partes, especialmente da dos professores. Contudo, é uma forma de evitar a apropriação exclusiva desta actividade e de garantir o funcionamento de uma sociedade democrática.

1.5 Investigação em educação

A transmissão do conhecimento é um desafio fundamental do processo educativo. O ensino deve ser dinâmico e apresentar uma evolução sólida, pois subordina-se a conhecimentos que estão em permanente aperfeiçoamento. Esta certeza salienta a interdependência entre ciência, investigação e ensino, e as suas disparidades e evolução não verificam semelhanças noutra época histórica. As teorias e as práticas curriculares devem basear-se no requisito de actualização permanente, para que o currículo não se torne obsoleto e perca articulação com a sua justificação social e económica, que constitui o enquadramento da pesquisa em educação como uma funcionalidade central da estratégia curricular e educativa. Esta análise justifica-se porque a investigação do presente estudo integra-se nas realidades formativas do Ensino Superior e, neste caso, incide sobre a área do Turismo, que demonstra a importância desta abordagem (cf. secção 5.5).

A LBSE⁵ reconhece a importância de investigar em educação, por esta pesquisa se destinar a avaliar e a interpretar, cientificamente, a actividade desenvolvida no sistema educativo, devendo ser incentivada, “nomeadamente nas instituições de Ensino Superior que possuem centros ou departamentos de ciências da educação, sem prejuízo da criação de centros autónomos especializados neste domínio”. A sua interpretação revela o alargamento da pesquisa em educação às restantes áreas científicas. Neste caso, a investigação recai no Turismo, para permitir compreender melhor esta área científica e pedagógica, e sobre ela agir mais rigorosa e

⁵ Lei 46/86, de 14 de Outubro, art. 50.º.

eficientemente. A distinção entre desenvolvimento e avaliação tende a desaparecer e ambos se fundem no conceito de investigação (Machado *et al.*, 1999: 207). A avaliação e a qualidade são importantes desafios das reformas a implementar no Ensino Superior (Seixas, 2003: 42-43).

Nadal (1998: 93) afirma que “a abundante reflexão sobre os temas da educação e do ensino não tem conseguido ultrapassar o plano teórico nem tem igual correspondência na prática”. O sistema instituído permanece impermeável a propostas mais inovadoras, quer por razões de incompatibilidade estrutural, quer por resistência do factor humano às mudanças. A crítica ao sistema de ensino, vigente em Portugal, prende-se com uma cultura fechada e sectorizada, pois tem como principal objectivo a transmissão de conteúdos teóricos. Por permanecer no campo das teorias, o sistema educativo não consegue enquadrar uma cultura aberta e interactiva, na qual a componente demonstrativa e experimental das ciências e das tecnologias assumam o seu peso.

Para Anderson (1998: 5-6), a investigação em educação é a tentativa disciplinada de colocar questões e de resolver problemas, através da recolha e análise de dados primários, com o propósito da descrição, explanação, generalização e predição. Na investigação educacional podem utilizar-se quatro tipos de abordagens: a descritiva; a exploratória; a generalização; a básica ou teórica. No campo educativo, os investigadores procuram conhecer as investigações anteriores já realizadas na área, antes de embarcarem numa nova pesquisa. Este tipo de investigação divide-se em duas abordagens (tabela 1.3): a académica e a contratada.

Tabela 1.3 - Comparação entre a investigação académica e a contratada

Investigação académica	Investigação contratada
É patrocinada por uma agência comprometida com o avanço geral do conhecimento.	É patrocinada por uma agência com interesse nos resultados.
Os resultados são propriedade da sociedade e da comunidade de investigação.	Os resultados tornam-se propriedade do patrocinador.
Os estudos baseiam-se na reputação reconhecida dos investigadores e estão totalmente sob o seu controlo.	Os estudos seguem explicitamente os termos de referência desenvolvidos pelo patrocinador, para servir as suas necessidades
A afectação do orçamento baseia-se em propostas globais e a contabilização é feita pelos investigadores.	A contabilidade orçamental está relacionada ao patrocinador, bem como os termos de referência, a temporização e as metodologias.
A condução da investigação baseia-se na boa fé entre o investigador e o financiador.	O trabalho é contratado entre o patrocinador e o investigador.
A investigação produz descobertas e conclusões, mas raramente recomendações.	A investigação inclui recomendações aplicadas para uma determinada acção.
A investigação académica tende a estender-se a uma determinada disciplina escolar.	Pela sua natureza, a investigação contratada tende a ser interdisciplinar.
A investigação académica incide tipicamente num conjunto simples de hipóteses a testar.	A investigação contratada frequentemente analisa as consequências das opções políticas alternativas.
As regras de decisão estão relacionadas com testes teoricamente baseados em significância estatística.	As regras de decisão estão relacionadas com as convenções pré determinadas e os acordos entre o patrocinador e o investigador.
Os relatórios da investigação são orientados para outros investigadores especializados na mesma área.	Os relatórios de investigação são documentos reais para ser compreendidos por pessoas do negócio.

Fonte: Anderson (1994: 6)

Para Ambrósio (1999: 25), investigar e formar em educação concretiza-se em modalidades e processos de investigação/formação nos estabelecimentos de Ensino Superior e difunde-se em redes de inovação nas escolas e centros de formação no país, em redes europeias ou internacionais. “Não devemos concebê-los como actividades separadas mas em interacção inclusive com outros programas de intervenção social, contextualizados”. Carreira (1999: 37) afirma não existir um modelo único de educar ou formar, nem um modelo único de investigar em educação. Na realidade, cada povo tem de encontrar o seu modelo melhor, aquele que cumpra da melhor forma os objectivos do bem comum dos indivíduos e das sociedades. “Com a rápida evolução das sociedades actuais, os modelos de ensino têm que ser pensados, experimentados e revistos constantemente, por isso se intensifica a necessidade da investigação em educação”.

Couceiro (1999: 42-47) acredita que reflectir sobre a realidade supõe a compreensão da teoria e prática das histórias da vida em formação, que dão “contributos fundamentais para pensar e conceber processos de formação centrados na reflexão sobre as práticas profissionais”. A acção reflexiva do sujeito facilita este processo, contribuindo para a criação de uma forma singular própria, inscrita na multiplicidade das relações sociais. A investigação deve partir da prática social e reflectir sobre ela, para pôr em evidência “as teorias implícitas que informam o nosso agir a abrir-nos a novas perspectivas transformadoras da nossa prática como contribuir para aquilo que globalmente somos”. Santiago *et al.* (1999: 107) afirmam que os estudos teóricos e empíricos sobre o Ensino Superior têm vindo a aumentar exponencialmente e “os quadros de referência utilizados são (...) diversificados e normalmente inspiram-se nas diferentes áreas das ciências humanas e sociais”. Também Machado *et al.* (1999: 16) referem a investigação educacional, associada à ideia da planificação das mudanças no ensino e a consequente necessidade de investigação nesse domínio, como tendo ainda uma história curta.

Oliveira *et al.* (2004: 36) realizaram um estudo no qual concluem sobre a “prevalência de orientações para a investigação descritiva e explicativa, em detrimento da investigação-acção e da investigação de desenvolvimento e avaliativa”. Na realidade, a lógica operatória sobrepõe-se a lógicas sistémicas e fenomenológicas, eventualmente mais pertinentes e flexíveis, sobretudo as que incidem no âmbito da formação de professores em matérias de metodologia de investigação. Estes autores defendem a pluralidade no espaço curricular, de modo a facilitar o encontro entre saberes e práticas numa perspectiva multi e interdisciplinar, para ajudar a compreender o carácter globalizante dessas práticas educativas.

A OMT (1995: 237) justifica o seu interesse na investigação porque ela constitui o eixo motor de todo o ensino, onde se têm investido muitos recursos físicos e humanos. Contudo, no ensino do Turismo tem havido uma notável falta de interesse pela investigação. Os estudos de mensuração da importância do turismo são escassos, e o já referido diminuto investimento em investigação não corresponde ao crescimento deste fenómeno na economia e sociedade actuais. Por isso, é importante proceder a uma reavaliação dessa conjuntura, que subestima o impacto turístico. Segundo esta entidade, os factores mais importantes no Turismo são: a excessiva amplitude; a incoerência entre a educação e a investigação; e o problema do “colonialismo” metodológico.

A investigação científica e o desenvolvimento experimental (I&D) representam um investimento no futuro da educação. Os valores da sociedade emergente exigem o contínuo fortalecimento da interacção entre os sistemas científico, tecnológico, educacional e a indústria do País. A aplicação deste tipo de investimento ao sector do turismo permite-lhe alcançar maior maturidade; também constitui um requisito da transição do turismo de massas para a NAT. É evidente que sem investigação sistematizada será impossível a transmissão de conhecimentos inovadores e, portanto, conceber uma educação de qualidade. Em consequência, o desenvolvimento curricular perde articulação entre as várias fases, e o ciclo correspondente enfraquece. Contudo, a crescente maturidade científica e educacional desta área científica, e o desenvolvimento da indústria e do sistema tecnológico correspondentes, são realidades a valorizar na investigação educacional.

1.6 Conclusão

Este capítulo teve como objectivo fundamental analisar a natureza da educação e a essência e funções do currículo no sistema educativo. A delimitação do sistema educativo e do curricular revelou-se indispensável para se proceder, posteriormente, à projecção da reflexão para o sistema do turismo (cf. cap. II), que constitui, também, uma área científica emergente na esfera académica (cf. cap. III). A dinâmica do relacionamento e a organização dos sistemas referidos constitui o objecto estruturado na matriz teórica da tese, que está exposto nos três primeiros capítulos.

Na primeira secção do capítulo analisou-se a evolução do campo educativo e o grau de paralelismo entre o progresso social e as mudanças ocorridas nesse campo. As diferentes abordagens educativas e/ou formativas accionam o desenvolvimento pessoal e/ou profissional e preparam os cidadãos para a vida activa. Actualmente, o próprio modelo universitário português está a mudar consideravelmente para uma combinação de regulação estatal e de mercado, o que exige uma

maior e mais eficiente cooperação entre os vários agentes sociais. A metodologia seguida para compreender os vários conceitos analisados (secção 1.2.1) visa permitir aprender para este trabalho e fornecer, equitativamente, os saberes ser e estar, a capacidade de apropriação de vivências e de as transformar em novos conhecimentos e, também, de as aplicar em diferentes contextos. Na secção 1.2.2 aborda-se a necessidade de diálogo e de definição de estratégia entre os intervenientes na educação. De facto, cada agente deve assumir a sua quota-parte dessa responsabilidade social. Tradicionalmente, o Estado delibera sobre os direitos do cidadão, na própria constituição nacional. Mas, a actual lógica de mercado leva ao alargamento dos agentes educativos, devido ao estado de massificação do ensino. Os vários elementos da sociedade e do mercado são progressivamente incentivados a colaborar no amplo processo educativo. A escola inclusiva conduziu a uma certa massificação (secção 1.2.3), que constitui uma realidade educativa. Hoje, a escola de massas é caracterizada por uma população escolar muito heterogénea, de acordo com o modelo dominante de escola inclusiva. Esta é também uma realidade importante na sociedade portuguesa, mas que levanta muitas críticas da parte de especialistas do campo educacional.

A educação é uma tarefa complexa realizada, em parte, no âmbito do sistema educativo (secção 1.3), através de múltiplas actividades e meios programados, de acordo com estruturas e modos de funcionamento socialmente aceites. Porém, enquanto processo pessoal a educação é mais ampla e apresenta desiguais dimensões. O sistema educativo insere-se nesse amplo processo e representa a formação institucionalizada dos membros da sociedade. O pluralismo da escola portuguesa representa um claro desafio à actual LBSE. Hoje, a reorganização educativa é um instrumento necessário para melhorar o sistema escolar vigente, do ponto de vista das eficácias curricular e pedagógica. O Ensino Superior deve inserir-se na lógica da integração entre os vários níveis, com vista a atingir as suas finalidades educativas. A compreensão do sistema formativo e a complexidade dos níveis escolares, agregados na classificação internacional da UNESCO (ISCED), revelam-se indispensáveis para a análise ao Ensino Superior, que nas últimas duas décadas se expandiu consideravelmente no nosso País. A formação académica deve desenvolver-se em paridade com o sistema de emprego, dada a sua função para a qualificação dos profissionais dos vários sectores produtivos, nomeadamente do turístico. No estudo do Ensino Superior considera-se a realidade do sistema binário nacional e as diferenças de finalidades entre os dois subsistemas. No processo de aproximação à empresa e à sociedade do conhecimento, revela-se indispensável o compromisso de organizações internacionais, de modo a gerar consensos para um futuro melhor no Ensino Superior, como é visível pelo Processo de Bolonha.

Como se viu, o currículo ganhou importância no seio das Ciências da Educação. A secção 1.4 refere o desenvolvimento curricular como um ciclo virtuoso, que permite identificar os desajustes entre o currículo planeado e a realidade escolar. A correlação entre as quatro fases desse desenvolvimento torna indissociáveis as funções da justificação, organização, implementação e avaliação curriculares. O espaço académico do currículo só é conquistado verdadeiramente no séc. XX, com as contribuições científicas de Frank Bobbitt (cf. secção 1.4.1). A recente valorização da visão sistémica do currículo, como ponto de partida teórico para o estudo e a intervenção na prática escolar, permite a sua afirmação como ciência fundamental. O desenvolvimento curricular, abordado na secção 1.4.2, revela um processo sistémico internamente complexo e com múltiplas influências externas. Na fase da justificação (secção 1.4.2.1) registam-se três fontes principais do currículo (a sociedade, o educando e o universo do conhecimento), que servem à organização de programas escolares, num determinado sistema educativo. As dimensões justificativas estão presentes em qualquer currículo, contudo a dominância de uma fonte conduz à orientação predominante do currículo escolar. O planeamento/organização curricular (secção 1.4.2.2) é uma etapa intermédia e os seus modelos de estruturação são diversos e organizam os vários elementos em função de uma direcção definida.

O planeamento tem em conta a natureza das finalidades e dos seus objectivos gerais e operacionais, bem como dos conteúdos de cada disciplina. Na implementação curricular (secção 1.4.2.3) cruzam-se dois processos importantes, o ensino e a aprendizagem, que constituem as oportunidades educativas proporcionadas pelos professores aos alunos. As situações educativas devem conduzir à aquisição de significativas experiências de aprendizagem através de uma participação activa dos alunos. A avaliação final do currículo (secção 1.4.2.4) permite a sua revisão, dentro das normas do sistema formativo do país. A sequência cíclica das quatro fases referidas admite uma avaliação constante, em função do incumprimento dos requisitos próprios de cada uma, dando lugar à monitorização e às medidas de correcção consideradas adequadas.

A investigação no campo educativo e no curricular foi abordada na secção 1.5. O interesse do conhecimento das teorias educativas e das práticas escolares, nomeadamente no Ensino Superior, permite estabelecer um compromisso com o intuito de justificar a utilidade deste estudo, na área da formação no Turismo. A crescente importância da indústria turística resulta do seu rápido desenvolvimento, a nível mundial, o que promove a aproximação do turismo aos sistemas educativo e formativo. Na verdade, hoje revela-se indispensável esta intercepção do turismo com as esferas educativa e curricular. Interessa considerar os conceitos e os processos descritos no

capítulo I para os aplicar ao Turismo, no terceiro capítulo, com vista a ajudar a definir o objecto de estudo deste estudo, que visa analisar a organização educativa e curricular no sistema formativo do Ensino Superior em Turismo.

Capítulo II - Turismo

2.1 Introdução

Neste segundo capítulo, propõe-se uma análise dos principais conceitos ligados ao Turismo, no sentido de clarificar melhor a relação entre a educação e a organização curricular nesta área do conhecimento e de actividade económica, social e cultural. Assim, procura-se caracterizar o fenómeno turístico e identificar as suas componentes da oferta e da procura para depois configurar o sistema do turismo.

A análise etimológica (secção 2.2) inicia-se com a explicação dos significados e das origens dos vários vocábulos utilizados: turista, mercado turístico, destino turístico, indústria turística e sistema turístico. Reconhece-se, no entanto, que nenhuma disciplina científica apresenta uma formulação definitiva para os significados que abarca, especialmente no âmbito das Ciências Sociais. Numa perspectiva histórica (secção 2.3), as definições são tendencialmente provisórias. A análise da actividade turística revela um fenómeno recente da realidade económica e social e, ainda, educativa. Porém, a rápida evolução ocorrida no século XX incrementa a sua importância como vector de modernização social e como motor económico, a nível planetário.

No seguimento da reflexão teórica, institui-se uma abordagem dividida entre as definições de procura (secção 2.4), que inclui as tipologias de visitantes e o mercado turístico, e as de oferta (secção 2.5), que envolve o destino e a indústria turística. Identificam-se os principais elementos destas definições analisadas parcelarmente. A noção de sistema turístico também será objecto de reflexão (secção 2.6), dado que se trata de uma noção integradora que unifica diferentes componentes deste fenómeno e desvenda o significado das suas relações. Actualmente, é erróneo definir turismo na ausência desta óptica global. O seu estudo sistemático permite-lhe aspirar, progressivamente, a um estatuto próprio e à sua gradual autonomia no âmbito do ensino e da criação de um corpo próprio de conhecimento científico.

De facto, as interacções entre o sistema turístico e os outros sistemas que o envolvem – económicos, sociais, culturais, ambientais e políticos – fornecem uma visão global da abrangência dos fenómenos e dos impactos que provoca na estruturação das sociedades. Tal pressupõe a definição, entre outras acções possíveis, de estratégias de planeamento e gestão (secção 2.7), que funcionem como base de um desenvolvimento integrado e sustentado do País.

Por último, ainda neste capítulo, propõe-se a análise das condições que podem contribuir para a promoção e a maturidade científica do Turismo, na nossa perspectiva só possível através do desenvolvimento da investigação (secção 2.8). O conhecimento das relações existentes nas diferentes componentes do fenómeno turístico pretendem ultrapassar o empirismo e a inabilitação persistente em algumas práticas profissionais. A educação e a formação dos profissionais do sector, em primeiro lugar, e a sensibilização dos restantes membros do universo turístico, em segundo lugar, contribuirão de forma importante para a afirmação científica e social do turismo. Uma hipótese colocada neste estudo é a da afirmação da maturidade disciplinar do Turismo, enquanto área de ensino e de investigação.

2.2 Etimologia

Samuel Pegge foi o responsável pela introdução do novo vocábulo *tour-ist*, em 1800, e a *England's Sporting Magazine* introduz, em 1911, a palavra *tour-ism* (Smith, 1989: 17). Segundo Smith (1933: 190), *tourist* e *tourism* são palavras datadas, respectivamente, de 1800 e 1811, conforme o *The Oxford English Dictionary*, significando: “*Tourist: One who makes a tour or tours, especially one who does this for recreation; one who travels for pleasure or culture; one who visits a number of places for their objects of interest, scenery or the like*”; “*Tourism: The theory and practice of touring; travelling for pleasure. Use, depreciatory*”. Mais tarde, o *Webster's New Collegiate Dictionary* adiciona uma segunda noção: “*the guidance or management of tourists as a business or government function*”; o *Random House Dictionary* inclui uma terceira ideia: “*the promotion of tourist travel, especially for commercial purposes*”; e o *Webster's New University Dictionary* (Soulchanov *et al.*, 1984: 1221) define turismo como: “*travelling for pleasure; the business of providing tours and services for tourists*”; e turista: “*one who travels for pleasure*”. Em 1838, Stendhal escreve “*Les Mémoires d'un Touriste*”, que é considerada a primeira utilização escrita da palavra *tourist*.

Segundo a maioria dos dicionários (Fúster, 1991: 21), *tour* provém do inglês do séc. XVIII, provavelmente resultante do galicismo *tour*. Documentalmente, *tour* aparece em 1760, no intransitivo “*to make a tour (or circuits journey in which many places are visited for recreation or business)*”. Ao analisá-lo, etimologicamente, descobrem-se duas raízes, *tour* e *turn*, ambas provenientes do latim *tornus* (torno, volta, giro), substantivo e *tornare* (tornar, voltar, girar), verbo. No séc. XII encontra-se, também em Inglaterra, o vocábulo *torn*, cuja origem é difícil de determinar, isto é, saber de qual dos vocábulos latinos procedeu directamente: se do substantivo

tornus, ou do verbo *tornare*. A ideia de giro, viagem *circular*, ou de regresso ao ponto de partida, "deduz-se claramente de uma raiz comum, que originaria *tornos* e *tornare*". Parece, pois, que o *turn* britânico de 1746 (*to take a turn*) cedeu o lugar, cerca de 1760, ao *tour* (*to make a tour*), de influência francesa; deriva, daqui, o "*Tour'er: one who makes tours*". *Tour'er* e *tourist* são, pois, sinónimos. Como se pode verificar, as duas palavras contêm a raiz *tour* e os sufixos *-ist* e *-ism*. Theobald (1994: 6) refere que o vocábulo *tour*, etimologicamente, deriva do latim *tornare* e do grego *tornos*⁶, significando "torno mecânico ou circulo". Este significado alterou-se no Inglês moderno, para *one's turn*. O sufixo *ism* é definido como "uma acção ou processo", enquanto o sufixo *-ist* é "aquele que realiza determinada acção". A associação da palavra *tour* com os sufixos *-ism* e *-ist*, sugere uma movimentação circular.

Fúster (1991: 22) refere que Arthur Haulot apresenta a possibilidade da origem hebraica de *tour*. De facto, a palavra *tur* figura na Bíblia⁷, nomeadamente no texto em que Moisés envia um grupo de exploradores à terra de Canaã, para colher informações sobre o povo que ali habitava: se era forte ou fraco, pouco ou muito numeroso; se a terra era boa ou má; se as cidades eram abertas ou fortificadas; se o terreno era de natureza fértil ou estéril; se ali havia ou não árvores de fruto. Incumbiu-os também de trazer frutos da terra. Eles cumpriram integralmente a missão que lhes foi confiada: cortaram um ramo com um cacho de uvas que foi trazido por dois homens, assim como romãs e figos. Como curiosidade, registre-se que a Corporação Turística Israelita tem, como insígnia, dois homens transportando aos ombros um grande pau, do qual pendem cachos de uvas, como os enviados de Israel quando regressaram da sua "viagem" de exploração, ordenada por Moisés. Descreveram a topografia do terreno, bem como a geografia humana e outros elementos que Moisés lhes mandara recolher. *Tur* é, contudo, do Hebreu antigo, que já não existe no vocabulário moderno. Corresponde ao conceito de "viagem de descoberta" ou reconhecimento.

Leiper (1992: 539) afirma que *tour* significa um tipo de viagem que deriva de *tower*, significando castelo, e referindo-se originalmente a viagens de lazer, associadas a circuitos realizados nos parapeitos das fortalezas. Leiper (1979: 391) refere que a palavra turismo foi utilizada pela primeira vez em Inglaterra, para referir os jovens aristocratas do sexo masculino, educados para as carreiras política, governamental e diplomática. Estes jovens embarcavam na *Grand Tour*, durante três anos, percorrendo o Continente Europeu para completarem os seus estudos; regressavam a casa quando a sua educação cultural estava completa. De acordo com Inskip (1991: 6), o primeiro livro deste tipo de viagens foi o *Thomas Nugent's The Grand Tour*, publicado em 1778. É assim

⁶ Movimento à volta de um ponto central ou eixo.

que, em meados do séc. XVIII, a expressão *Grand Tour* começa a usar-se, referindo-se a viagens de lazer, na Europa, por motivos culturais. Segundo Ritchie (2003: 9-13), a *Grand Tour* corresponde ao início do turismo cultural e educacional, realizado pelos jovens aristocratas ingleses como parte terminal da sua educação liberal, nos séculos XVII, XVIII e XIX. O propósito da *Grand Tour* era a educação dos participantes, através da realização de uma série de viagens de estudo, em destinos da Europa. A obra *Managing Educational Tourism* fornece um modelo actual para os potenciais segmentos de mercado do turismo educacional (*edu-tourism*) e refere a relação entre a educação, o turismo e o ambiente geral.

Nos seus princípios históricos e no conceito simples e vulgar da palavra, entendeu-se sempre que o turismo era, apenas, uma viagem de prazer ou de aprazimento (Fúster, 1991: 22). Ainda hoje, muitas pessoas o consideram dessa forma e não compreendem que se incluam, nas suas estatísticas, outras viagens cuja motivação é diferente da enunciada. Segundo esta opinião, restrita e antiquada, um comerciante que visita uma feira estrangeira, um doente que chega a um balneário termal, um crente que peregrina a um santuário, um técnico que intervém num congresso internacional, não é um turista. Existem, contudo, motivos mais do que suficientes para admitir a tese oposta, e aceitar plenamente o carácter polivalente do turismo. Vejamos o argumento numérico: se as viagens, desde a antiguidade até ao séc. XIX, tiveram como preferência outros motivos, que não o prazer de viajar, a partir do começo do séc. XX já as correntes turísticas alcançaram tais cifras, que esmagaram literalmente as do tráfego comercial, de cura e religioso; de facto, esses visitantes constituem uma percentagem reduzida do tráfego propriamente turístico. Além disso, existem as viagens não turísticas. Segundo os tradicionalistas, estas são mistas e dificilmente separáveis do tráfego turístico. Um viajante que se desloca a feiras ou a congressos ou um doente do corpo ou da alma comportam-se, em relação ao hoteleiro, ao agente de viagens e ao transportador, de uma maneira idêntica e indiferenciada à de um turista clássico; tem o mesmo comportamento de consumo dos diversos componentes do produto turístico.

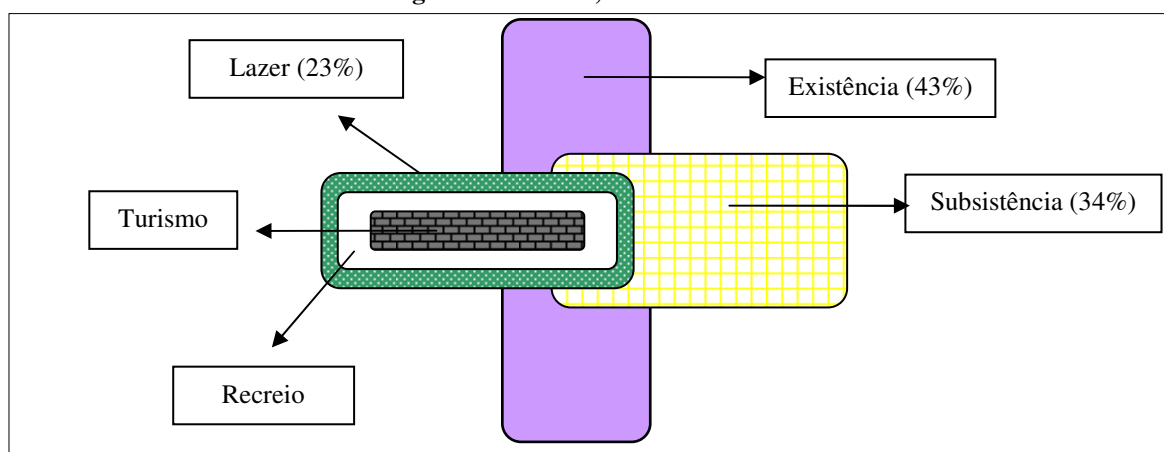
Ao contextualizar o turismo é fundamental definir, de forma simples, precisa e prática, os conceitos de lazer e recreio. Muita da confusão existente, acerca da disponibilidade e da qualidade da informação estatística do turismo, relaciona-se com a imprecisão conceptual entre lazer, recreio, turismo e excursionismo. Borg (1991: 7) define assim os três termos: lazer, como sendo o tempo livre, em contraste com o trabalho e o tempo relacionado com o trabalho; recreio, como conjunto das actividades, que satisfazem as necessidades, por prazer; turismo, como conjunto de actividades

⁷ Bíblia, Livro dos Números, Capítulo XIII, Versículos 1 a 29.

que resultam da viagem de ida e de volta, e o estabelecimento de residência temporária, nouro ambiente que não seja o seu. Define ainda excursionismo, como uma forma especial de turismo. Ambas as actividades se desenvolvem nouro ambiente, que não é o diário; mas o turismo implica, necessariamente, a estada de uma noite no destino, e o excursionismo desenvolve-se num período inferior a vinte e quatro horas. Mathieson *et al.* (1982: 1), ao relacionarem o turismo com o lazer e recreio, classificam-no como um tipo de lazer que representa mais oportunidades para o exercício de actividades recreativas, através da viagem.

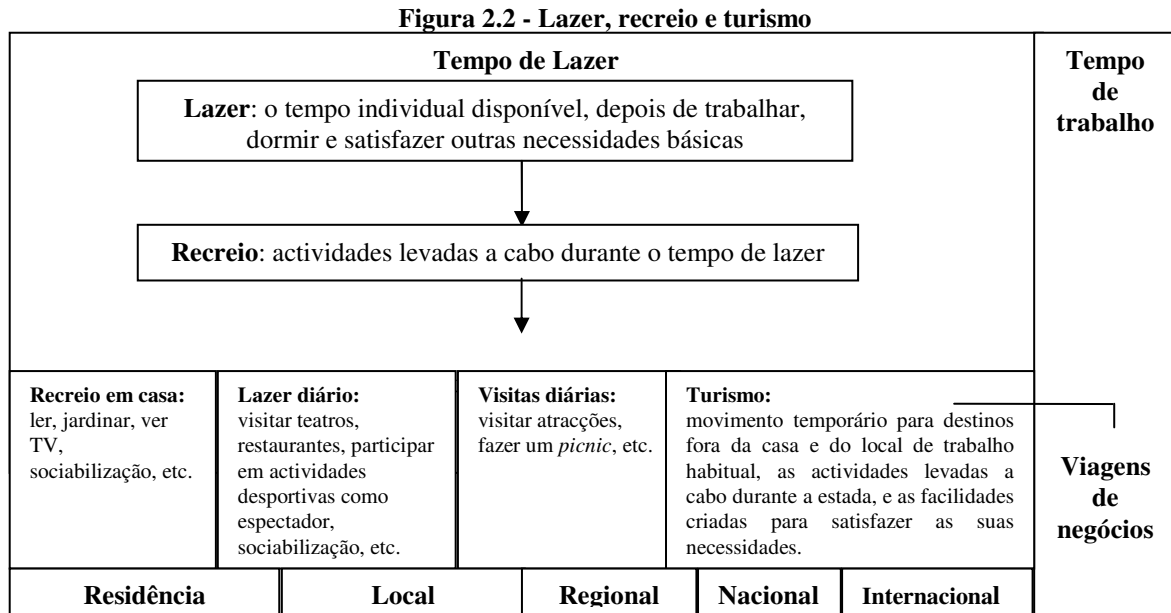
Costa (1996: 1-6) refere a importância do turismo, do recreio e do lazer na existência pessoal. Estes conceitos são inerentes a necessidades de relaxamento, satisfação, prazer e enriquecimento interior, e desempenham uma função essencial com vista à satisfação das necessidades de lazer, de subsistência e de existência. A figura 2.1 representa, esquematicamente, os conceitos de lazer, recreio e turismo. Em primeiro lugar, numa perspectiva orgânica, as várias actividades de lazer ocorrem após o tempo dedicado ao trabalho. Em segundo lugar, refere-se que o tempo de lazer, de existência e de subsistência, apesar de enquadrados em diferentes âmbitos, conforme a figura 2.1 revela, reafirmam uma intercepção entre estes três conceitos numa perspectiva holística. Assim, o tempo de lazer reflecte a interdependência entre os conceitos de turismo, recreio e lazer. O tempo de lazer permite o desenvolvimento de actividades recreativas e, através da viagem, o próprio turismo. A figura 2.1 representa simultaneamente lazer como uma noção de tempo (23%) e as actividades lúdicas inerentes a esse tempo.

Figura 2.1 - Lazer, recreio e turismo



Fonte: Costa (1996: 6)

Na abordagem de Boniface e Cooper (1994: 2) a distinção e as inter-relações entre lazer, recreio e turismo, são fundamentais para classificar as actividades, tendo em conta a análise do tempo e da distância viajada. A figura 2.2 representa as diferenças conceptuais entre os três elementos.



Fonte: Boniface *et al.* (1994: 2)

A análise dos modelos de Costa (1996) e de Boniface e Cooper (1994) permite concluir que os três elementos considerados se encaixam no mesmo tempo: o residual ao tempo de trabalho. No entanto, subsistem diferenças, sobretudo no espaço em que se desenvolvem.

Para Tribe (1997: 618), compreender a etimologia ajuda ao conhecimento desta matéria. Também legitima o corpo de conhecimentos, promove a qualidade dos saberes e define fronteiras para os estudos sobre o turismo. Porém, a palavra turismo é problemática, porque quando é usada na linguagem corrente, de uma forma imprecisa e vaga, assume vários significados. Portanto, trata-se de um assunto do mundo externo dos eventos, com interpretações diversas em função dos ângulos da análise desenvolvida a partir do tipo de dados recolhidos.

A educação é uma prática no espaço desse fenómeno, que tem por função transmitir o conhecimento dessa área académica. Segundo Cooper *et al.* (1998: 3), actualmente, a área científica do Turismo ainda possui uma certa fraqueza e confusão conceptual, por aparecerem neologismos como verde, alternativo, responsável, sustentável e ecológico. De facto, não existe, ainda, acordo sobre as várias definições, nem uma clarificação dos limites da indústria. A realidade

mostra a falta de rigor e de focalização na construção do objecto de estudo, sendo, por isso necessário manter a discussão aberta a contribuições futuras no campo conceptual.

A origem do fenómeno turístico reside em determinados espaços geográficos e momentos históricos, aqui reflectidos. Na Inglaterra, foram reunidas as condições imprescindíveis ao seu surgimento institucional, no contexto da *Grand Tour*. É uma viragem substancial, verificada numa sociedade que, tendencialmente, valoriza a realização dos seus membros, através da fruição do tempo livre em actividades de lazer, recreio e turismo. Este tipo de viagem turística é resultado de conjunturas económico-sociais que se acentuaram nos dois séculos seguintes (XIX e XX), facultando, nos anos sessenta, o aparecimento do turismo de massas.

A análise das definições permite concluir que os conceitos de lazer e de turismo surgem na literatura de modo diversificado. Devido a esta constatação, e como se verá adiante, o ensino e a formação em Turismo reflectem essa diversidade e a ausência de um paradigma dominante, o que se traduz, na prática, pelo aparecimento de cursos superiores com matrizes de conhecimento de base diferenciada, não consensuais, muitas vezes profundamente divergentes, e que dão igualmente origem a percursos de investigação e a perfis de formação diversos.

2.3 Turismo no século XX

Nesta secção pretende-se salientar a importância e o reconhecimento do turismo, no seio dos acontecimentos ocorridos na sociedade do precedente século. Foi um período caracterizado por profundas transformações económicas e tecnológicas, que revolucionaram integralmente os comportamentos da Humanidade. Pretende-se fazer essa caracterização e descrever as circunstâncias relacionadas com o turismo de massas e o actual, na NAT. As primeiras definições tinham um intrínseco significado popular, tendo por base o comportamento dos turistas.

Hoje, na comunicação diária, quando se fala de turismo, está-se a associá-lo ao negócio ou à indústria, numa óptica restrita. Porém, certas formas simples e práticas de interpretar este fenómeno tornam mais difícil a sua descrição. Os investigadores sempre manifestaram a dificuldade em definir apropriadamente o seu objecto de estudo, apesar de constituir uma condição essencial ao sucesso da sua pesquisa. Na qualidade de matéria de investigação, começa a adquirir forma, no período que medeia a Primeira e a Segunda Guerra Mundial (Fúster, 1991: 23). Para a

OMT (1998: 43), só nesse período é que o fenómeno turístico começa a interessar a comunidade científica, como autêntica matéria de investigação universitária.

Nesse período, surgem economistas, na Alemanha, Suíça, França e Reino Unido, a aplicar os seus conhecimentos de pesquisa neste fenómeno (Fúster, 1991: 23-24). Entre eles, destaca-se o grupo alemão conhecido por “Escola Berlinense”, assim designada não por constituir uma equipa homogénea, mas porque estudava e divulgava o resultado dos seus trabalhos de investigação a partir da Universidade de Berlim. Como economistas inclinaram-se, naturalmente, para o estudo do impacto económico que o fenómeno turístico ia produzindo. O turista foi considerado como o agente produtor da actividade, e o turismo como um conjunto de fenómenos de vária natureza.

Na definição destes fenómenos, estes economistas apenas focalizaram o sujeito/agente. Fúster refere diversos trabalhos científicos desses economistas, entre os quais Glücksmann diz em 1929 que “o turismo é um ganho de espaço, por pessoas que afluem a um sítio onde não possuem um lugar fixo de residência”. Ainda segundo Fúster, outros autores, como Schwinck, Bormann e Morgenroth, continuam com essa imagem, juntando-lhe algumas notas complementares. Schwinck, por exemplo, define-o como: “o movimento de pessoas que abandonam temporariamente o lugar da sua residência permanente, por qualquer motivo relacionado com o espírito, o corpo ou a profissão”. Bormann, em 1930, introduz o conceito de viagem por prazer, característico do período que vai do princípio do séc. XX à II Guerra Mundial: “o turismo é o conjunto das viagens, cujo objectivo é o prazer ou motivos comerciais, profissionais ou outros análogos, durante as quais a ausência da residência habitual é temporária”. Precisamente, no que se refere ao prazer no turismo, Roscher e Stradner (citados por Fúster) insistem na ideia de um “consumo de luxo”. Para tal, basta observar o estrato económico dos turistas da época, facto reafirmado por Morgenroth (ainda citado por Fúster), ao definir o movimento turístico como: “Tráfego de pessoas que se afastam do seu habitat, temporariamente, com o objectivo de satisfazer as suas necessidades vitais e de cultura, ou para levar a cabo desejos de diversa índole, unicamente como consumidores de bens económicos e culturais”. Como se nota, o conceito original de turismo deriva do tráfego, constituindo ainda hoje uma das suas características mais importantes. No entanto, há que separar o tráfego turístico daquele outro que não tenha essa qualidade. As primeiras definições significam a superação das distâncias espaciais e, inclusivamente, limitam-se à classe alta (social e economicamente) que, naquela época, o podia empreender.

Nos anos imediatamente anteriores à Segunda Guerra Mundial, o impacto económico do turismo, verificado nos núcleos receptores, já tinha assumido uma importância notável. O turismo deixara de ser, simplesmente, a deslocação de visitantes. Continuando a sua enumeração de autores, Fúster indica que o próprio Glücksmann, em 1935, o confirmava, nos seguintes termos: quem interpreta o turismo como um problema de transporte, confunde-o com o do tráfego de turistas. O turismo começa onde acaba o tráfego, num posto de turismo ou num lugar de alojamento. O tráfego de viajantes conduz ao turismo. Todavia, não é turismo propriamente dito, nem sequer em parte. Daqui surgirá, pouco depois, o que poderá ser considerado como a melhor definição de turismo, enunciada antes da Segunda Guerra Mundial e devida, também, a Glücksmann (citado por Fúster): “o turismo é o conjunto das relações entre as pessoas que se encontram temporariamente num lugar de estadia, e os nativos desse lugar”.

A investigação aplicada começou há aproximadamente 50 anos, com o trabalho pioneiro de Glücksmann (Fúster, 1991: 25). Este trabalho foi prosseguido por outros investigadores, gerando uma definição bastante mais completa, que fica a dever-se a dois professores suíços, Kurt Krapf e Walter Hunziker, da Universidade de Berna. Curiosamente, esta definição foi publicada em plena Segunda Guerra Mundial (1942), numa obra conjunta intitulada *Allgemeine Fremdenverkehrslehre* (Noções Gerais de Turismo), e constituiu uma antevisão do turismo de massas, que se desenvolveria depois do conflito. O turismo é “o conjunto das relações e fenómenos produzidos pela deslocação e permanência das pessoas, fora do seu lugar de domicílio, enquanto aquelas deslocações e permanências não forem motivadas por uma actividade lucrativa” (Burkart *et al.*, 1974: 40). De acordo com esta definição, o turismo é visto como um conjunto dos fenómenos com origem nas viagens. Essas viagens iniciam-se no mercado turístico, formam e engrossam as correntes turísticas e têm como destino os núcleos receptores. A obra *Grundlagenlehre des Fremdenverkehrs* (Teoria Básica de Turismo) foi publicada por Paul Bernecker na Universidade de Viena. Estes investigadores foram líderes na construção do corpo teórico do conhecimento em Turismo, influenciando investigadores de outras disciplinas como a Sociologia, a Psicologia e a Geografia, a investigarem e a esclarecerem a natureza deste fenómeno.

Mas, o turismo não possui ainda uma definição real, objectiva, precisa e independente, havendo a necessidade de a construir. Smith (1989: 31) conclui que o maior obstáculo ao desenvolvimento de uma definição de turismo, aceitável por todos, é o facto de os planeadores e pesquisadores precisarem de formular definições operacionais para as suas necessidades. Importa delinear um conceito aceite pela generalidade dos especialistas, para fins de planeamento e de definição de

políticas, embora seja necessária uma certa flexibilidade na criação desse conceito. A credibilidade do turismo e a sua pesquisa beneficiarão muito pelo uso objectivo, verificável e defensável de uma única definição operacional.

Pearce (1993: 1-9) afirma que nunca existiu um acordo universal sobre o termo turismo, por ter sido definido por peritos de outras áreas do conhecimento. Smith (1990), no mesmo registo, afirma, igualmente, que não há uma definição única, perfeita e cabalmente aceite, devido às diferentes perspectivas dos investigadores, que o definem segundo os interesses da sua área disciplinar, ou sob perspectivas pessoais (OMT, 1998: 43). O mesmo autor entende que as perspectivas diferentes geram, em consequência, definições de turismo correspondentes em número às suas aplicações disciplinares, nomeadamente: os economistas consideram-no um objecto económico e definem-no como uma indústria; os investigadores de marketing percebem-no como um mercado; os cientistas das áreas naturais analisam os impactes ambientais gerados; os ideólogos dos sistemas expressam um quadro integrado do fenómeno; os cientistas sociais enfatizam a dimensão humana, como factor central. Leiper (1979), para além da dimensão económica, acrescenta as dimensões técnica e holística. As técnicas centram-se mais no turista, com vista a obter uma base comum para a recolha de dados estatísticos. E as holísticas, sendo mais abrangentes, pretendem compreender toda a sua essência.

A generalidade dos autores reconhece dois tipos de definições, cada uma com sua utilidade funcional. Burkart *et al.* (1981) sugerem a existência de definições conceptuais com o objectivo de fornecer um quadro teórico, que identifique as características principais do turismo e o distinga de outras actividades similares. Neste sentido, Jafari (1977: 6) afirma que o turismo é o estudo do homem fora do seu habitat usual, da indústria que responde às suas necessidades, e dos impactes que o próprio turista e a indústria exercem no ambiente sócio-cultural, económico e físico da comunidade receptora. Por outro lado, as definições técnicas têm como função providenciar informação turística, com propósitos estatísticos e legislativos, e de permitir a normalização e a comparação de dados recolhidos, quer a nível nacional, quer internacional.

Voltando a Leiper (1992: 544), este autor explica que os diferentes usos de definições são relevantes para as várias disciplinas. Mas, neste contexto, a palavra turismo, usada por muitos escritores, representa objectos substancialmente diferentes. Também defende o conceito erudito⁸ de turismo, associado ao significado original, sem qualquer conotação depreciativa. Leiper propõe,

⁸ *Ism* representa a colecção de ideias, o conjunto de teorias postas em prática, pelos adeptos – *ists*.

finalmente, que os estudos de profissionais e académicos, relacionados com o assunto, devem diferenciar operacionalmente os conceitos de turismo, turista, mercado turístico, indústria turística, sistema turístico e estudos turísticos. Ideia reforçada por Przeclawski (1986), ao entender o turismo como forma de comportamento humano e conjunto de ideias e práticas dos turistas.

McIntosh *et al.* (1995: 10) definem o turismo como a soma dos fenómenos e relações resultantes da interacção de turistas, fornecedores turísticos, governo e comunidades receptoras, no processo de atracção de turistas e outros visitantes. Segundo os autores, em 1993, a OMT chega a uma definição de turismo que é actualmente a mais aceite, introduzindo algumas alterações às anteriores. Assim, a definição oficial da OMT passa a ser: “o turismo compreende as actividades de viagem de pessoas, e de alojamento, em locais fora do seu ambiente usual, durante não mais do que um ano consecutivo; por lazer, negócios e outros motivos” (cf. OMT, 1998: 44). O ambiente usual é considerado não só como a área de residência da pessoa, mas, também, como os locais para onde ela se desloque regularmente: o local de trabalho, quando este não coincide com a área de residência e outras viagens de carácter rotineiro. Esta perspectiva conceptual, abrangente, é defendida por Jafari, citado por Witt *et al.* (1994: 1), ao referir turismo como “o estudo do homem (o turista) longe do seu habitat usual, do aparato e das redes turísticas que respondem às suas necessidades, do mundo ordinário (baseado na casa) e não ordinário (baseado no turismo) e ainda das suas relações dialécticas”.

Verifica-se a existência de elementos comuns na maioria das definições de turismo. Przeclawski (1993: 11) sustenta a existência de um consenso geral, envolvendo a viagem e a visita temporária a um local longe de casa, sendo que essa mudança de local é voluntária. As diferenças de perspectivas que persistem são baseadas nos propósitos da viagem.

A teoria elementar sobre o turismo constitui uma prioridade, com vista a atingir uma definição operacional única, nomeadamente para fins de investigação. Contudo, ainda perduram diferentes tipos de definições em ordem às suas várias utilidades funcionais, apesar dos múltiplos esforços de clarificação levados a cabo, nomeadamente pela OMT. Recentemente, enquanto objecto de investigação, o turismo apresenta uma amplitude crescente pela atracção de académicos de outras áreas, da qual resultam novas perspectivas de análise. A maioria dos cientistas sociais mantém-se adjacente à noção popular original, expressando a sua essência com a sua prática e teoria baseadas nos comportamentos dos turistas (procura turística). Actualmente, a significação do conceito de turismo é apreendido, também, segundo quatro ângulos de análise – mercado, indústria, sistema e

domínio académico – que, em seguida, se aprofundam. Esta explicação parcelar é importante para a visão multidisciplinar dos estudos turísticos e a compreensão sistémica do seu objecto.

2.4 Procura turística

A discussão conceptual e teórica em torno da problemática do turismo passam, necessariamente, por uma análise aprofundada do sujeito turístico e das suas práticas. Para tal, estabelece-se o relacionamento entre os tipos de turismo e as correspondentes tipologias dos seus praticantes. Nesta circunstância fala-se de procura turística, numa visão agregada, quando se refere o conjunto de participantes activos nos fluxos turísticos. Enquanto fenómeno humano interessa compreender a natureza e os impactes dessa massa de visitantes num destino turístico.

Uma vez mais, regista-se que as definições de procura turística variam de acordo com a formação de base e os interesses de pesquisa de cada investigador: os economistas percebem-na associada ao valor monetário do produto ou serviço que as pessoas desejam e estão dispostas a pagar, a um preço e num período específicos; a Psicologia interpreta-a na perspectiva da motivação e do comportamento turístico; a Geografia define-a como o número de pessoas que viajam, ou desejam viajar, para usar as facilidades e os serviços turísticos, longe do local de trabalho e de residência (Mathieson *et al.*, 1982).

Segundo o modelo desenvolvido por Leiper (citado em Cooper *et al.*, 1998: 5), o turista é o actor do sistema, porque o turismo é, essencialmente, uma experiência humana, antecipada (motivação), realizada (durante a experiência) e recordada mais tarde, considerando-a como momento importante da sua vida. A procura turística gera-se na região emissora, onde o turista reside, trabalha e acumula a motivação para viajar; e depois de procurar a informação necessária, faz a reserva e viaja para a região de destino turístico. Para a OMT (1999: 15), o termo turismo não se pode definir por si próprio, independentemente dos indivíduos agentes do fenómeno.

Para compreender a essência desta definição, é necessário ter em conta o agente (turista) e a realidade actual da massificação da procura turística, em consonância com a oferta industrializada. Estes dois factores constroem um mercado turístico organizado, onde a oferta e a procura se encontram. Mitchell (1994: 198) refere que a procura e o consumo são, muitas vezes, assumidos como sendo a mesma coisa. Contudo, são conceitos discordantes. A procura constitui um

sentimento de desejo individual, enquanto o consumo, sendo um acto de aquisição, participação ou utilização, envolve estruturas, logo mais pessoas.

A procura turística constitui uma abordagem introdutória à noção de sistema, porquanto é um dos seus dois elementos principais, como mais adiante se demonstra. Tradicionalmente, o visitante assume um papel preponderante no fenómeno turístico produzido no destino e, em consequência, os investigadores sobrevalorizavam a sua acção enquanto fenómeno humano, apesar de muitas vezes essa actividade se revelar negativa. Actualmente, a dominância desse tipo de estudo é menos importante, em detrimento da investigação sobre a oferta turística. Hoje, o conhecimento desta procura torna deveras indispensável o conhecimento sobre os seus distintos segmentos. Neste sentido, no ponto seguinte, abordam-se as diversidades de tipologias de visitantes presentes nos fluxos turísticos contemporâneos.

2.4.1 Tipologia de visitantes

A procura turística é caracterizada por uma grande heterogeneidade entre os tipos de visitantes de um destino. Na *New Age of Tourism* (NAT) a segmentação constitui um instrumento essencial no estudo e no correspondente melhor conhecimento do mercado. Assim, deve-se realizar um trabalho sistemático de investigação sobre as diversidades existentes na vertente humana. O aprofundamento do estudo das tipologias destes agentes, que originam a actividade turística, é uma tarefa notável e, ao mesmo tempo, uma exigência de uma indústria turística moderna orientada para a satisfação integral das necessidades dos seus clientes.

As estatísticas do turismo internacional abrangem a definição de visitante, desde 1963⁹, como “qualquer indivíduo que viaje a um local que esteja fora do seu ambiente habitual de residência, por um período inferior a doze meses e cujo motivo principal da visita não seja o de exercer uma actividade remunerada no local visitado” (OMT, 1999: 15). Existem duas categorias de visitantes: os turistas – visitantes temporários, que permanecem pelo menos 24 horas no país visitado (dando lugar a pelo menos uma noite num meio de alojamento); e os excursionistas – aqueles cuja permanência não ultrapasse as 24 horas (não inclui uma noite num meio de alojamento). Estas definições dizem respeito ao turismo internacional, mas também são adoptadas no interno. De facto, a OMT esforça-se por fazer aplicar estas e outras definições no conjunto dos seus Estados Membros, de modo a harmonizar a recolha estatística.

⁹ Após a recomendação da Conferência das Nações Unidas sobre o turismo, em Roma.

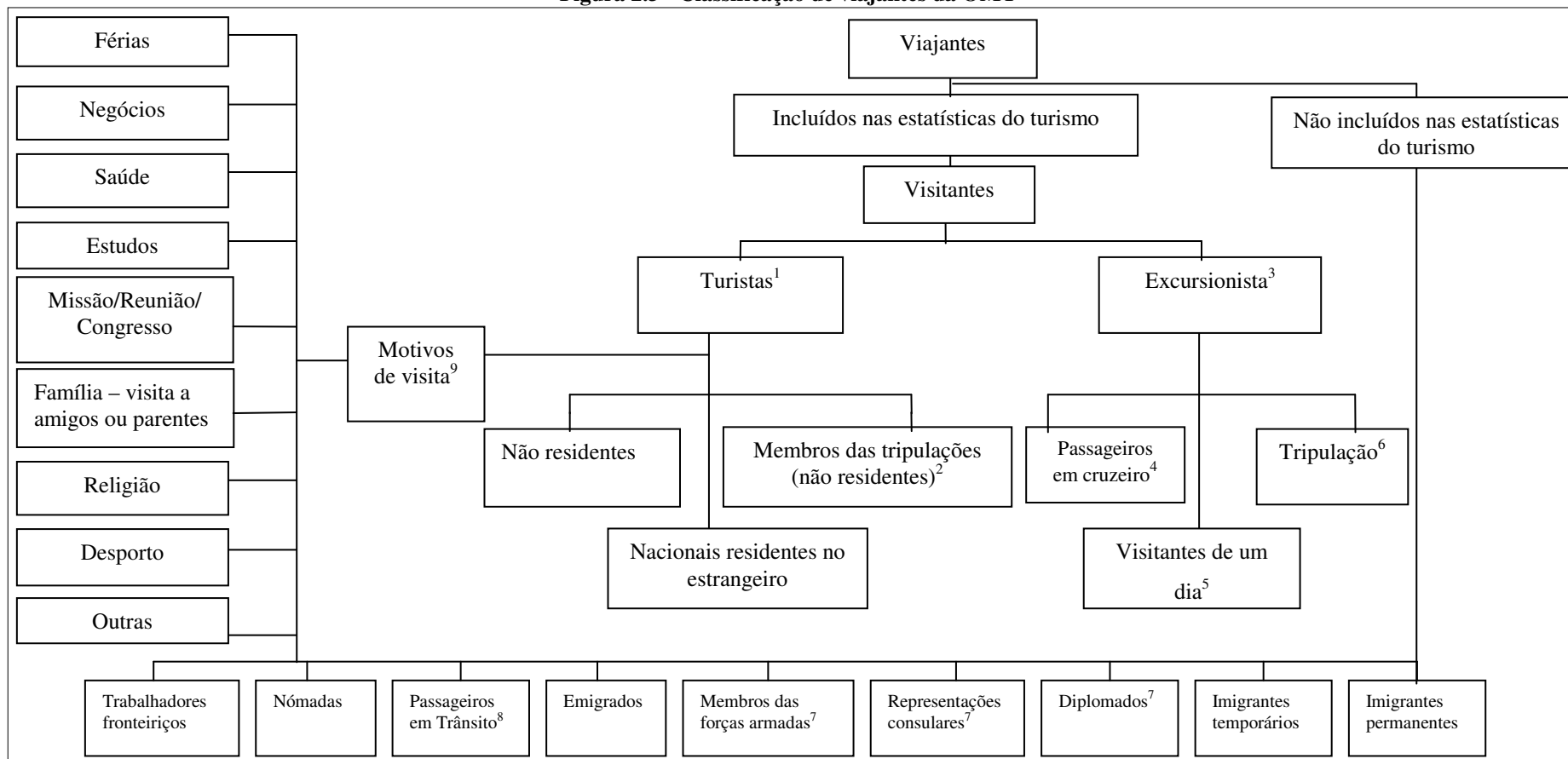
O Comité de Turismo da Sociedade das Nações (1972: 1) considerou turistas todas as pessoas compreendidas nas seguintes categorias de viagem: por prazer ou razões familiares, saúde, etc.; para participar em reuniões numa deslocação em serviço (científico, administrativo, diplomático, religioso e desportivo); em negócios; em cruzeiros marítimos. E exclui deste conceito aqueles que entram num país para: desempenhar um cargo ou exercer uma actividade profissional; fixar residência; residir como estudantes em colégios ou casas particulares; trabalhar, residindo num país fronteiriço; viajar sem uma paragem propriamente dita, numa duração superior a 24 horas. A OMT estabeleceu um quadro próprio com vista a uma classificação de viajantes, universalmente aceite para uso no turismo internacional (cf. figura 2.3). Esta Organização tem vindo a assumir um papel de liderança no estabelecimento de um quadro conceptual para o turismo. Contudo, Smith (1989: 17) refere a inexistência de consensos acerca da definição dos vários tipos de viajantes, turistas e excursionistas. Este autor defende a implementação da classificação oficial da OMT, tornando assim possível a normalização das estatísticas do turismo a nível mundial, de modo a transformá-la na abordagem adoptada universalmente.

Para Leiper (1992: 540-543), a procura de uma definição de turista conduz à formulação de diferentes significados. Uma perspectiva de análise habitual identifica três tipos: popular, heurística e técnica. A definição popular possui distintos significados, pelo seu uso frequente na comunicação interpessoal, visto estes serem facilmente compreensíveis. Por outro lado, a heurística pretende clarificar a compreensão do conceito e representa uma evolução da aceção anterior rumo a noções mais académicas. A sua função específica é obter o conhecimento dos padrões comportamentais dos turistas. O estudo formal do sujeito gera benefícios se for desenvolvido por categorias comportamentais, nomeadamente pela concentração do pensamento do investigador no exercício de formulação de definições e pela melhor compreensão dos leitores. Este segundo tipo de definição privilegia três componentes da viagem: distância, duração e propósito. Existem, ainda, duas componentes adicionais: o tipo de serviços usados e a sua forma de organização. Por último, as definições técnicas são utilizadas em pesquisas quantitativas para permitir uma análise estatística, mas também ajudam na execução/aperfeiçoamento da legislação mais adequada às necessidades do sector. São definições mais abrangentes do que as anteriores. Os representantes das organizações privadas tendem a sobrevalorizar os aspectos económicos que relevam a importância do turismo, de modo a convencer as estruturas oficiais a reconhecer o valor real dos negócios turísticos na economia do país.

Estes três tipos de explicação (popular, heurística e técnica) referidos por Leiper, a propósito da essência do agente do turismo, são utilizados quer para uma região, quer para um país de destino. São explicações que também servem diferentes interesses de pesquisa: a popular visa conhecer as opiniões usuais das pessoas sobre os turistas; a heurística interessa a investigadores e académicos porque os ajuda a expressar as suas opiniões ou descobertas, obtidas através de pesquisas qualitativas aplicadas aos comportamentos dos turistas; a técnica é empregue em estudos estatísticos e serve os interesses das pesquisas quantitativas.

A heterogeneidade de experiências humanas, ocorridas no turismo, conduz ao aparecimento de uma diversidade de tipologias de turistas, naturalmente, com base em categorizações aplicadas aos seus comportamentos e atitudes. A investigação das características dos visitantes produziu assim vários tipos de nomenclatura, tendencialmente mais populares ou técnicas, em função dos interesses de pesquisa das várias disciplinas de cariz social que estudam o fenómeno turístico pelo seu próprio prisma.

Figura 2.3 - Classificação de viajantes da OMT



Fonte: Baptista (1997: 41)

1- Visitantes que passam pelo menos uma noite no país visitado. 2 - A tripulação dos navios ou aviões estrangeiros em reparação ou fazendo escala no país e que utilizam os meios de alojamento do país. 3 - Visitantes que não passam pelo menos uma noite no país visitado, mesmo que possam visitar o país durante um ou mais dias e regressar ao seu barco ou comboio para dormir. 4 - Incluídos normalmente nos excursionistas. 5 - Visitantes que chegam e partem no mesmo dia. 6 - As tripulações que não residem no país visitado e que ficam por um dia. 7 - Quando eles se deslocam do seu país de origem para o país onde são colocados ou inversamente. 8 - Que não abandonam a área em trânsito do aeroporto ou do porto. Em certos países o trânsito pode incluir uma estada de um ou mais dias. Nesse caso, é necessário incluí-los nas estatísticas dos visitantes. 9 - Principais motivos de visita.

2.4.2 Mercado turístico

O turismo é geralmente entendido como um negócio que explora mercados. Esses mercados podem ser interpretados como grupos de compradores segmentados e/ou indiferenciados. Pode resumir-se, simplesmente, que um mercado é um conjunto de pessoas com disposição e possibilidade de comprar e consumir alguma categoria de produtos ou serviços. Deste modo, o turismo enquanto fenómeno económico, desenvolve-se de acordo com as forças resultantes da ligação entre a oferta e a procura respectivas. A estrutura desse mercado baseia-se no equilíbrio entre esta oferta e a procura de bens e serviços turísticos produzidos na economia.

Bain *et al.* (1988) entendem que as infra-estruturas, os produtos e os serviços turísticos, devem ser produzidos e geridos eficazmente, de modo a justificar a sua orientação para um mercado predefinido. Porém, nem todas as componentes do produto turístico global se baseiam na assumpção dos mecanismos de mercado, por não serem susceptíveis de comercialização. Nesta lógica, o turismo não pode ser definido unicamente em função do mercado. No entanto, verifica-se que os turistas revelam uma crescente apetência para adquirir serviços num determinado mercado. A abordagem feita ao mercado turístico depende da perspectiva e da estratégia dos negócios empresariais. O modelo de sistema turístico, desenvolvido por Murphy (1985), exprime, de forma bastante clara, que o mercado ocupa um lugar central no fenómeno turístico. Neste modelo, os intermediários desempenham um papel activo ao aproximar a informação sobre a oferta existente à procura turística.

O conceito de consumo turístico compreende a existência do respectivo mercado. A OMT (1999: 20-23) descreve que, da mesma forma que o visitante é o núcleo da actividade turística, o seu consumo é o núcleo da avaliação económica do turismo. “O visitante é considerado como um tipo de unidade de consumo particular, que só se distingue das outras famílias pelo facto de estar fora do seu ambiente habitual, ou por ter a intenção de o deixar rapidamente”. Pode, assim, definir-se o consumo turístico como sendo “a despesa total do consumo efectuada, por um visitante ou por conta de um visitante, para e durante a sua viagem e a sua permanência no local de destino”. A Conta Satélite do Turismo define tal consumo como todas as despesas de consumo efectuadas durante as viagens, seja qual for a natureza dos bens e serviços respectivos, com a condição de se tratarem de bens e serviços de consumo; todas as despesas de consumo em serviços (vacinação, passaportes, controlos médicos, etc.) e pequenos artigos de uso individual ou presentes comprados antes da viagem, na condição da sua utilização estar directamente relacionada com a viagem; todas

as despesas de consumo em bens e serviços efectuadas após a viagem e manifestamente ligadas a esta.

O aumento substancial do número de visitantes acaba por transformar, integralmente, a vida nos núcleos receptores. É um crescimento que origina a criação de empresas privadas e de estruturas públicas, de forma a estabelecer as bases estruturais do sistema que apoie essa expansão do destino turístico. Depois, é ainda necessário planear e executar campanhas publicitárias, criar postos de informação turística, escolas de ensino do Turismo e Hotelaria, promoção do turismo social, entre muitas outras funcionalidades. O mercado turístico torna possível o movimento das massas humanas e a satisfação das expectativas da procura potencial que, através da viagem, realiza as suas experiências e se transforma em procura efectiva. De facto, é o surgimento de empreendedores (agentes de viagens e turismo e de operadores turísticos) que torna o negócio mais abrangente e mais complexo, porque aumenta os níveis da cadeia de distribuição.

2.5 Oferta turística

Em turismo, hoje, revela-se fulcral a análise das problemáticas em torno das possíveis ofertas. Pode começar-se, numa primeira abordagem mais específica, por estudar os recursos primários e os secundários. Eles constituem a base para um desenvolvimento turístico adequado em função das características endógenas de cada destino. Por outro lado, numa perspectiva integral, interessa estudar o relacionamento entre todas as componentes do produto que é proposto ao turista no destino. Porém, esta perspectiva exige uma descrição muito complexa, dadas as múltiplas peças do *puzzle* que compõem a oferta turística.

Na realidade, os investigadores deste fenómeno enfrentam sempre sérias dificuldades em circunscrever o seu objecto turístico específico. A primeira dificuldade reside logo na sua definição (Guibilato, 1983). O turismo como fenómeno humano é rico, complexo e polivalente. Holloway (1989: 11) afirma que defini-lo de forma concisa constitui uma tarefa difícil, se não mesmo impossível. Baptista (1990: 10) reforça esta ideia, ao afirmar que o turismo pode ser entendido e definido segundo várias ópticas. Para Cooper *et al.* (1994: 32), as definições podem ser discutidas até ao infinito. No entanto, apesar da variedade, hoje, insiste-se em duas perspectivas integradoras principais: o conceito de turismo como indústria e como sistema.

Stear *et al.* (1993: 41) referem-se ao debate em torno da terminologia e dos conceitos próprios do turismo, por lhe serem atribuídas características muitas vezes contrastantes pelos diversos agentes. Esta diversidade de opiniões verifica-se, principalmente, na fase da taxionomia das novas áreas de estudo. Nesta área, o debate incide sobre os diferentes significados e existem muitas dificuldades em contextualizar os seus núcleos centrais, as suas fronteiras e, ainda, a extensão da sua indústria. A confusão conceptual tem efeitos significativos na formação em Turismo e, conseqüentemente, pode mesmo comprometer o seu desenvolvimento.

A dificuldade conceptual constitui um importante e sério debate entre educadores, empresários, representantes de estruturas oficiais, estudantes e outros intervenientes no universo turístico. Nesta perspectiva da oferta turística, aprofunda-se agora o estudo do destino e da indústria, por constituírem variáveis essenciais a considerar na identificação e definição das componentes mais relevantes a incluir na noção de sistema do turismo, analisada na secção 2.6.

2.5.1 Destino turístico

A região de destino pode ser definida como o território onde acontecem as actividades turísticas e onde os turistas se encontram com a oferta (natural e derivada). As experiências vividas, nesse destino, proporcionam determinados graus de satisfação das necessidades dos clientes da indústria turística. A oferta local encontra-se organizada em serviços comerciais prestados por produtores turísticos mediante o pagamento correspondente. No destino turístico surgem diversos impactes que devem ser previstos, planeados e geridos, tanto quanto possível através dos melhores planos e estratégias. Por um lado, procura-se garantir a maximização dos impactes positivos e, por outro, o controlo e a minimização dos negativos. Muitas vezes, verificam-se gravosas conseqüências nos recursos naturais e culturais da região turística.

Os produtos turísticos organizados num destino têm por base os recursos locais. Na verdade, o sustentáculo desta actividade é a oferta original ou primária. Para a explorar, são construídas infra e super estruturas também designadas de oferta derivada ou secundária. A oferta primária constitui a condição básica do desenvolvimento turístico. Sem terem uma ligação directa com o turismo, os recursos originais determinam a capacidade atractiva de uma região e definem as suas potencialidades. Estes recursos geram as actividades como, por exemplo, a neve (recurso) que conduz à prática de esqui (actividade). Distinguem-se dois tipos de recursos primários, os naturais e os criados. Os primeiros definem o espaço turístico e são de índole diversa. Consideram-se como

criados, os elementos de natureza arquitectónica que suscitam interesse (monumentos actuais e antigos, museus, barragens, pontes, etc.), a existência do próprio homem nos territórios (civilizações e povos, usos e costumes, língua e cultura), e as suas actividades de expressão cultural (festas, folclore, técnicas artesanais de produção, jogos tradicionais e desportivos, etc.).

O recurso possibilita o exercício de diversas actividades no destino turístico. Porém é necessário delinear um planeamento racional dos equipamentos a construir para a realização dessas actividades. Se não houver o necessário cuidado, e a exploração adequada, pode chegar-se à destruição ou poluição do recurso e, por conseguinte, à rarefacção dos atractivos naturais. Todavia, a crescente capacidade de inovação e a curiosidade do turista levam a uma proliferação dos recursos, criando novos espaços artificiais. Neste contexto, em cada região e país¹⁰, existe a necessidade de elaborar um inventário exacto dos recursos existentes, de modo a adoptar uma política turística racional de exploração das suas riquezas. Na realidade, os equipamentos criados pelo Homem servem para explorar os recursos turísticos primários, designadamente: o geral, que não sendo propriamente turístico facilita essa actividade; e o turístico, que é formado por estruturas específicas para responder às necessidades da procura. Trata-se da oferta derivada, em sentido restrito, nomeadamente o alojamento e a restauração, e ainda as diversas componentes de distração e organização.

O destino é um elemento crucial do sistema do turismo (Cooper, 1998: 121). Isto, porque além de ser o espaço onde acontece esta actividade é, também, um factor de atracção do turista, associada às suas características e qualidades, apoiadas numa super e infra-estruturas desenvolvidas com esse fim. Pelo exposto, é fundamental que o planeamento e a gestão do produto turístico sejam eficazes no destino. Primeiramente, deve-se assegurar o seu desenvolvimento sustentado e, ao mesmo tempo, adaptar-se, no sentido de melhor responder aos mercados turísticos para proporcionar as experiências desejadas pelos visitantes. De maneira a utilizar melhor um determinado espaço turístico, os empreendedores desse destino devem realizar diversos projectos e acções com vista a implementar uma estrutura física e institucional de verdadeiro apoio à actividade turística. Presentemente, a indústria procura dar as respostas mais adequadas à crescente procura, de acordo com um mercado mais amadurecido e extremamente diversificado. A diversificação dos negócios constitui uma estratégia eficaz para satisfazer a totalidade dos segmentos.

¹⁰ Em Portugal, a DGT construiu o SIGRT (Sistema de Informação de Gestão de Recursos Turísticos).

2.5.2 Indústria turística

À medida que os fluxos turísticos aumentam no mercado emissor também se organiza uma complexa rede de organizações no destino turístico, que têm a função de receber e acolher tais correntes de visitantes. Interessa compreender a interligação entre as múltiplas partes dessa complexa indústria, que tem como objectivo essencial satisfazer a procura turística contemporânea. As características e o relacionamento dos diferentes negócios incluídos nesta indústria são o tema que se passa agora a examinar mais pormenorizadamente.

Actualmente, ninguém questiona a importância fundamental da indústria do turismo. Todavia, já o futurista Herman Kahn, em 1979, previra que se transformaria na maior indústria mundial, por volta do ano 2000 (Hudman *et al.*, 1989: 201). É, portanto, legítimo, também, considerar o turismo como uma indústria. Mas, por se tratar de um fenómeno eminentemente social, alguns autores erguem a sua voz contra aquela classificação industrial. Outros, ainda, descrevem-no como um conjunto de indústrias, que se complementam para melhor satisfazer as necessidades dos turistas.

Para Smith (1989: 37), o conceito de turismo, como indústria, ultrapassa uma simples listagem de definições do fenómeno; deve mesmo ser estabelecida uma estratégia de explicação capaz dessa indústria. Também Powell (1978: 1) afirma que o “turismo é, ao mesmo tempo, uma indústria e uma resposta à necessidade social...”. Os vários produtos são articulados de modo a dar uma resposta eficaz às necessidades e expectativas do consumidor. Na conferência sobre turismo, em 1971, a Sociedade das Nações sugere que tal indústria é uma concepção abrangente que representa a totalidade das actividades industriais e comerciais geradoras de produtos e serviços consumidos por visitantes estrangeiros ou nacionais, quer em parte, quer totalmente. Uma definição similar foi proposta pelo *U.S. Senate Committee on Commerce, Science and Transportation*, em 1978, como sendo a amálgama inter-relacionada de negócios, organizações e organismos oficiais, que providenciam, na totalidade ou em parte, os meios de transporte, as matérias-primas, os serviços, os alojamentos e outras facilidades, programas e recursos, para viagem e recreio.

Em 1985, a *Canadian National Task Force on Tourism Data* define a indústria turística como a agremiação dos retalhistas e negociantes de produtos e serviços que servem as necessidades dos visitantes. Esta entidade divide os negócios turísticos em dois segmentos (figura 2.4): o primeiro actua em função do turismo, unicamente; o segundo subsiste sem os negócios turísticos, mas de

maneira diminuída. A divisão depende da escala da análise e das características regionais da indústria, que fazem variar a importância do segundo segmento (Cooper *et al.*, 1998: 9).

Figura 2.4 - Definição da componente oferta da indústria turística

Percentagem de receitas provenientes dos turistas:		Exemplos:
10 a 90%	Segmento 2	Restaurantes, taxis, atracções locais, etc.
100%	Segmento 1	Companhias de aviação, hotéis, parques nacionais, etc.

Fonte: *Canadian National Task Force on Tourism Data* (1985)

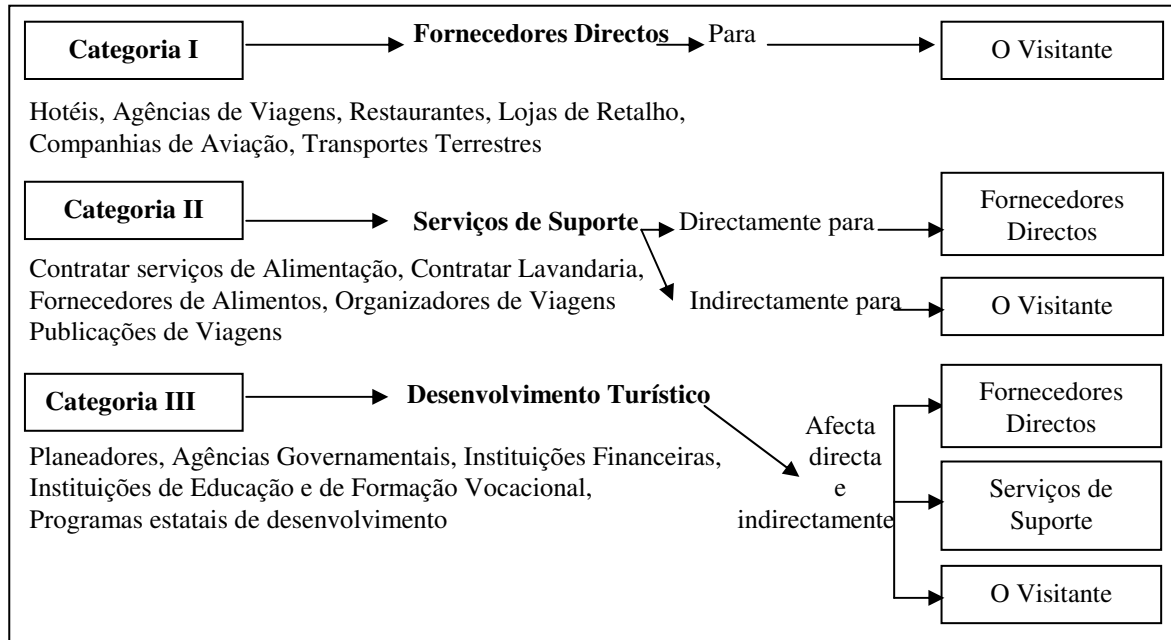
Nos segmentos 1 e 2, os exemplos da indústria turística, segundo estimativas preliminares das receitas turísticas derivadas, são os seguintes: segmento 1 (*ferries*, autocarros interurbanos, agentes de viagens, companhias de caminhos de ferro, hotéis e motéis, companhias de aviação); e segmento 2 (autocarros urbanos (20%), estações de serviços, restaurantes e venda de automóveis (25%), táxis e aluguer de automóveis (33%) e ainda locais de recreio e divertimento (50%). Smith (1989: 37) realça algumas vantagens desta divisão, considerando-a consistente, se comparada com a organização de outras indústrias. Esta segmentação permite uma avaliação mais precisa da magnitude da indústria e facilita a separação entre turistas e excursionistas.

Howell (1989: 7) defende que o turismo é uma indústria por ser constituído por um grupo de negócios e de empresas que fabricam produtos e serviços com vista à obtenção de lucro. Só pode ser considerado como indústria porque gera milhões em receitas nos seus sete sectores. Os três primeiros sectores correspondem aos serviços de transporte aéreo, marítimo e terrestre. Os dois seguintes à função de hospedar e divertir (alojamento e animação). E os dois últimos (operadores turísticos e agências de viagens) providenciam os meios de distribuição desses produtos e serviços. Apesar de cada segmento ser independente dos outros, eles acabam sempre por interagir num sistema global. A diversidade de negócios na indústria turística é referida por Burkart (1981), quer na abrangência, quer na fragmentação, definindo-a como o conjunto de negócios e organizações que incluem todas as áreas da economia, de um forma directa ou indirecta.

Gee *et al.* (1989: 4) entendem a indústria turística como o conjunto das organizações de natureza pública e privada, implicadas no desenvolvimento, na produção e no marketing de produtos e serviços para satisfazer as necessidades dos visitantes. Este conceito consiste no escalonamento da indústria em três categorias de negócios e organizações, e entre estes e os visitantes (ver figura 2.5): a categoria I envolve as organizações que providenciam serviços e produtos, directamente, ao

visitante; a categoria II é mais complexa, pois fornece produtos e serviços aos visitantes e às organizações já referidas; a categoria III é constituída pelas instituições oficiais, responsáveis pela definição e implementação da política de planeamento e desenvolvimento do sector.

Figura 2.5 - Componentes directas e indirectas da indústria turística



Fonte: Gee *et al.* (1989: 7)

Segundo Gee *et al.* (1989: 4), a confusão de definições entre as indústrias de viagens, turismo e, mais recentemente, de visitantes, deve-se a preocupações académicas e práticas. A pesquisa requer uma definição comum que permita o estabelecimento de parâmetros para as investigações. Sem essa definição não há um acordo em relação aos métodos de medição do turismo como actividade económica e, também, no cálculo do seu impacto na economia nacional e internacional. As definições anteriores reflectem essencialmente abordagens macroeconómicas de agregação, ao referir que todas as despesas dos turistas se reflectem na escalada desta indústria. Porém, outros autores defendem opinião contrária. Destes, alguns fazem crer que se trata de indústrias separadas, com diferentes tipos de relação com os turistas; outros, ainda, afirmam que a sua definição, como indústria, é restrita e limitada. Nesta segunda perspectiva não se valoriza o seu peso económico. Por exemplo, Gunn (1994: 5) afirma que a sua interpretação como indústria é errada. Considera o turismo como conjunto de programas de desenvolvimento do território com vista à satisfação das necessidades dos visitantes, e como fenómeno conducente a implicações ambientais, sociais e económicas. Neste contexto, o turismo é constituído por três sectores, incluindo o empresarial, as organizações sem fins lucrativos e as estruturas oficiais.

Davidson (1994: 21-26) menciona três vantagens em considerar o turismo como indústria, por haver necessidade de: ser reconhecido o seu importante contributo para o crescimento da economia; constituir uma estrutura eficaz de recolha, análise e publicação de dados relativos ao sector; estabelecer uma identidade própria. Como indústria, pode obter mais facilmente a identidade e o reconhecimento desejados. Porém, esta perspectiva levanta um conjunto de problemas de definição, assim dividida como: um fenómeno social e não uma actividade de produção; a soma das despesas efectuadas pelos visitantes (independentemente dos motivos) e não só a receita de um grupo de estabelecimentos similares; uma experiência ou processo e não um produto. A definição do turismo como indústria é redutora, visto tratar-se de um fenómeno social e económico que funciona como engenho de progresso económico e evolução social. Logo, o turismo é muito mais do que uma indústria, abrangendo mesmo várias indústrias.

A indústria turística é composta por todas as empresas e organizações que têm a função de responder às necessidades e interesses dos turistas (Leiper, 1979: 400). Em 1990, o mesmo autor evolui para uma posição intermédia, ou seja, uma abordagem inovadora: trata-se de incluir as organizações que fornecem produtos e serviços a certos segmentos de turistas. Esta inclusão, para ser eficaz, exige a cooperação e a interacção dessas organizações. Esta posição rejeita, assim, a noção subjectiva de indústria fragmentada. É um conceito que reflecte ideias de uma gestão microeconómica sectorial, que requer a análise isolada de cada negócio, numa abordagem de desagregação. Depois, integram-se esses negócios na indústria turística.

Para Rubin (1992: 4-8), o turismo e as viagens formam uma rede complexa de serviços fundamentais, que afecta quase todas as pessoas e negócios mundiais. Estes sectores satisfazem certas necessidades da vida moderna, fruto da globalização, visto que o mundo se vai transformando, a passos largos, numa aldeia global. Os seus profissionais sentem uma grande satisfação ao vender às pessoas um momento de vida feliz. É a satisfação de contribuir para a felicidade das pessoas, através do contacto humano, uma condição necessária à boa prestação dos serviços nesta indústria. Apesar do desenvolvimento tecnológico, o emprego tem por base o acto de servir os clientes, o que supõe a existência de múltiplos contactos humanos. Neste contexto acontece também o crescimento do emprego criado. A quantidade, qualidade e diversidade deste emprego torna esta indústria multifacetada e enriquecedora de uma sociedade em que o mercado de emprego já está saturado. É extremamente difícil definir, precisamente, a indústria do turismo e das viagens. No entanto, o mesmo autor refere que a definição da *U.S. Travel Data Center*

(USTDC) foi classificada, um tanto artificialmente, como o conjunto de diversos produtos vendidos por uma indústria fragmentada a certos segmentos de mercado, através de uma cadeia de distribuição complexa.

Outra importante distinção que urge clarificar é entre as indústrias do turismo e da hotelaria. A confusão existente é descrita por Stear *et al.* (1993: 41-48), identificando-a com um “mito popular” com quatro preconceitos: a hotelaria constitui a mais expressiva componente comercial; o sector hoteleiro é o mais importante dessa indústria e, para muitas pessoas, a indústria hoteleira identifica-se com a turística; os serviços comerciais da hotelaria são fornecidos a turistas; e a formação para a indústria hoteleira é considerada comum à da indústria turística. Há que intervir no sentido de “separar as águas”.

A estruturação das necessidades dos turistas levou a um aperfeiçoamento das classificações sectoriais desta indústria. Cada sector é agora identificado de acordo com a sua função primária, de forma a responder directamente a um conjunto de necessidades específicas dos turistas. Tem ainda em conta a complexidade do produto e a sua amplitude geográfica. O alojamento é apenas um entre sete sectores usualmente identificados nas nomenclaturas desta indústria. Contudo, é um dos que menos atracção exerce sobre os visitantes. Muitos deles – excursionistas – não chegam mesmo a utilizar os serviços hoteleiros, e nem todos os clientes da indústria hoteleira são turistas, como é óbvio. O alojamento é somente um dos muitos serviços da indústria hoteleira moderna. Poderá nem sequer ser o seu maior sector. De acordo com esta ideia, não é lícito valorizar na educação os conteúdos da hotelaria em detrimento de outros aspectos. As possíveis causas dos preconceitos acima referidos apresentam-se da seguinte forma: a indústria hoteleira, particularmente os hotéis e as estâncias hoteleiras de quatro e cinco estrelas, representa um valor elevado no investimento global; existe uma maior visibilidade da infra-estrutura hoteleira, quando comparada com a de outros sectores; a indústria hoteleira é muito exigente em termos de qualificação, por ser muito complexa nos recursos, tecnologias, conhecimentos e técnicas necessários às operações. Apesar de uma certa diversificação de serviços, as suas funções principais centram-se no fornecimento de alimentação e bebidas, e alojamento. A hotelaria, para Cooper *et al.* (1996: 3), constitui um sector da indústria turística, apesar de certos serviços (*catering*) não serem prestados a turistas.

Num destino desenvolvem-se diversas tipologias de organizações turísticas que agem de um modo diferenciado, mas, ao mesmo tempo, complementar. Na realidade, todas partilham uma finalidade comum que é a de receber e acolher adequadamente os visitantes nesse local receptor. A ligação

entre as numerosas partes dessa indústria turística tem, assim, por objectivo central satisfazer a procura turística contemporânea. É uma indústria que, no conjunto das suas organizações, constitui, hoje, a mais significativa contribuição para a economia e a sociedade modernas.

2.6 Sistema do turismo

A noção de sistema é hoje vastamente aplicada ao conhecimento científico, na generalidade das suas áreas. Por regra, os modelos de sistema adoptados na estruturação da actividade turística pretendem ser abordagens mais completas, por forma a conter o maior número de elementos da oferta e da procura, e também dos intermediários. Esta abordagem de sistema é particularmente importante na área do turismo, dado que, como foi analisado na secção 2.2, o conceito de turismo inclui uma multiplicidade de áreas disciplinares.

A pesquisa, neste campo, facultou a criação de vários modelos, em resultado dos trabalhos realizados por investigadores nas áreas de Gestão, Economia, Antropologia, Geografia, Psicologia, Sociologia, entre muitas outras. Foram importantes contribuições para o desenvolvimento desta nova área de estudo. Em parte, esta diversidade de tipologias resulta da complexidade do fenómeno turístico. Assim, pretende-se conhecer os modelos de sistema do turismo que sejam os mais pertinentes para enriquecer e apoiar este trabalho, como importantes instrumentos para a educação.

O interesse de diferentes abordagens ao sistema do turismo é realçado por Ferreira (2003; 359), nomeadamente os modelos de Butler (1980), Doxey (1975), Leiper (1979 e 1990), Jafari (1989), Mill e Morrison (1985) e Plog (1972), que são caracterizados como modelos abertos. A análise de objectos de pesquisa, através desta óptica, é indispensável para o entendimento de temáticas complexas. É uma perspectiva especialmente apropriada ao estudo e à compreensão do turismo, pela sua complexidade. Um sistema define-se como conjunto de elementos em interacção que, num ambiente aberto, funcionam como um todo e em ligação com outros ambientes externos (cf. OMT, 1998: 45-54). A visão sistémica é indispensável a este estudo porque se analisa a rede de ensino superior em Turismo, a qual, como se verifica no capítulo VI, é marcada por uma notável diversidade de elementos provenientes da interdisciplinaridade própria do Turismo.

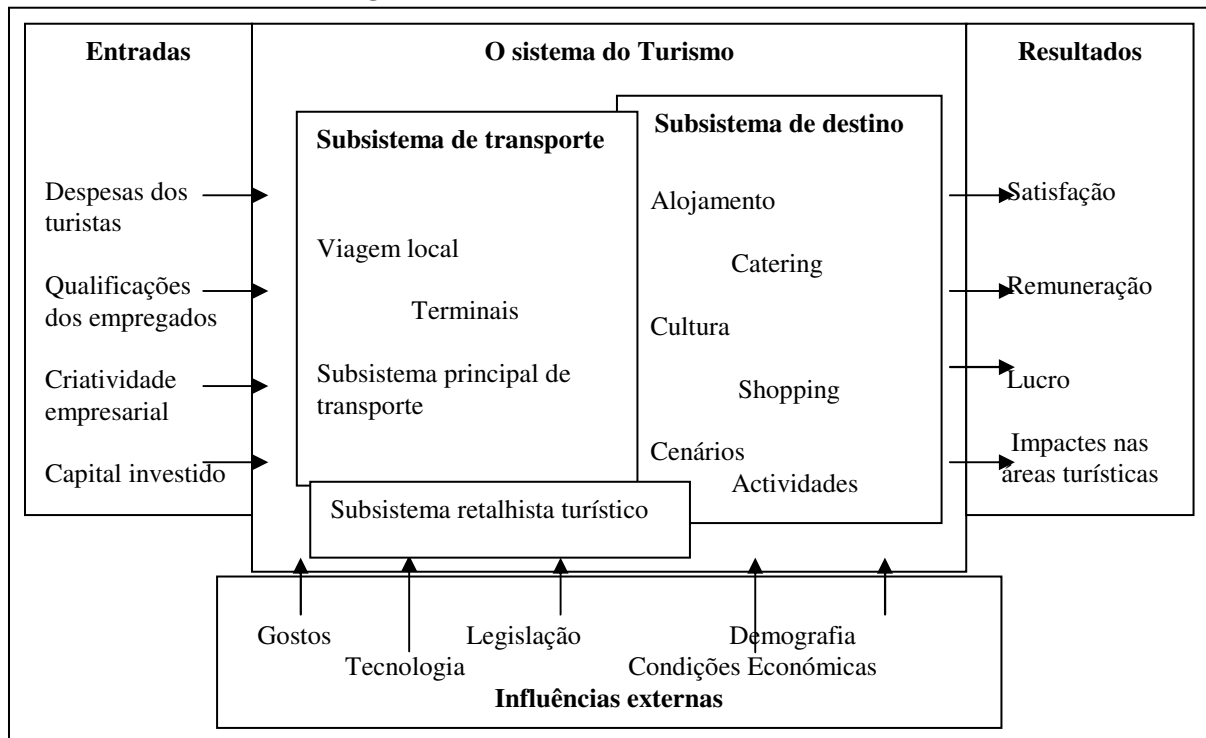
Segundo McIntosh *et al.* (2002: 30), para estudar o turismo é necessário assumir-se uma interpretação sistémica. Kaspar (1983: 12) refere que esta é uma explicação multi-dimensional com vantagens, por abandonar a perspectiva unilateral em relação aos problemas existentes no fenómeno. Os factores endógenos e exógenos da actividade turística exigem a definição de uma efectiva política turística.

O modelo sistémico, desenvolvido por Gunn (1979), realça a importância do ambiente externo (político, económico, físico, natural e cultural) e as relações entre os elementos (turistas, atracções, transporte e serviços, orientação e informação). Mais tarde, o mesmo autor (1994: 33) classifica este sistema como funcional, e destaca dois centros: a procura e a oferta (atracções, transportes, serviços, informação e promoção). É uma definição imprescindível ao planeamento turístico. No seguimento, Leiper (1981: 69) preconiza uma abordagem simples entre as regiões geradoras, de trânsito e de destino, porque o itinerário relaciona-se com esses três espaços. No primeiro começam e acabam as viagens, desenvolvem-se as motivações individuais, acumulam-se os recursos financeiros e organizam-se vários tipos de viagem. A região de trânsito integra os territórios de passagem do visitante até chegar à de destino. No destino procura usufruir das experiências desejadas. A indústria turística desenvolve-se nas três localizações geográficas.

Existem modelos que contêm quatro elementos principais: o mercado emissor, o destino turístico, o marketing e o transporte. Por exemplo, Westlake (1985) realça o papel fundamental do transporte e da comunicação, na ligação da procura à oferta. Também destaca as estratégias de planeamento e desenvolvimento do destino para valorizar os recursos e minimizar os impactes negativos. O modelo proposto por Mill e Morrison (1992: 2) tem, igualmente, uma organização cíclica, pois cada elemento do sistema influencia o seguinte (mercado, viagem, destino e marketing).

O modelo de sistema proposto por Laws (1991: 3) engloba três fases (ver figura 2.6): a inicial, pondera os equipamentos, técnicas, recursos e clientes; a intermédia, refere o processo interno de transformação; e a terceira considera os resultados, ou seja a satisfação, remuneração, lucro e impactes. Os componentes estão interligados e, portanto, a eficiência das operações é influenciada por qualquer mudança ocorrida num deles.

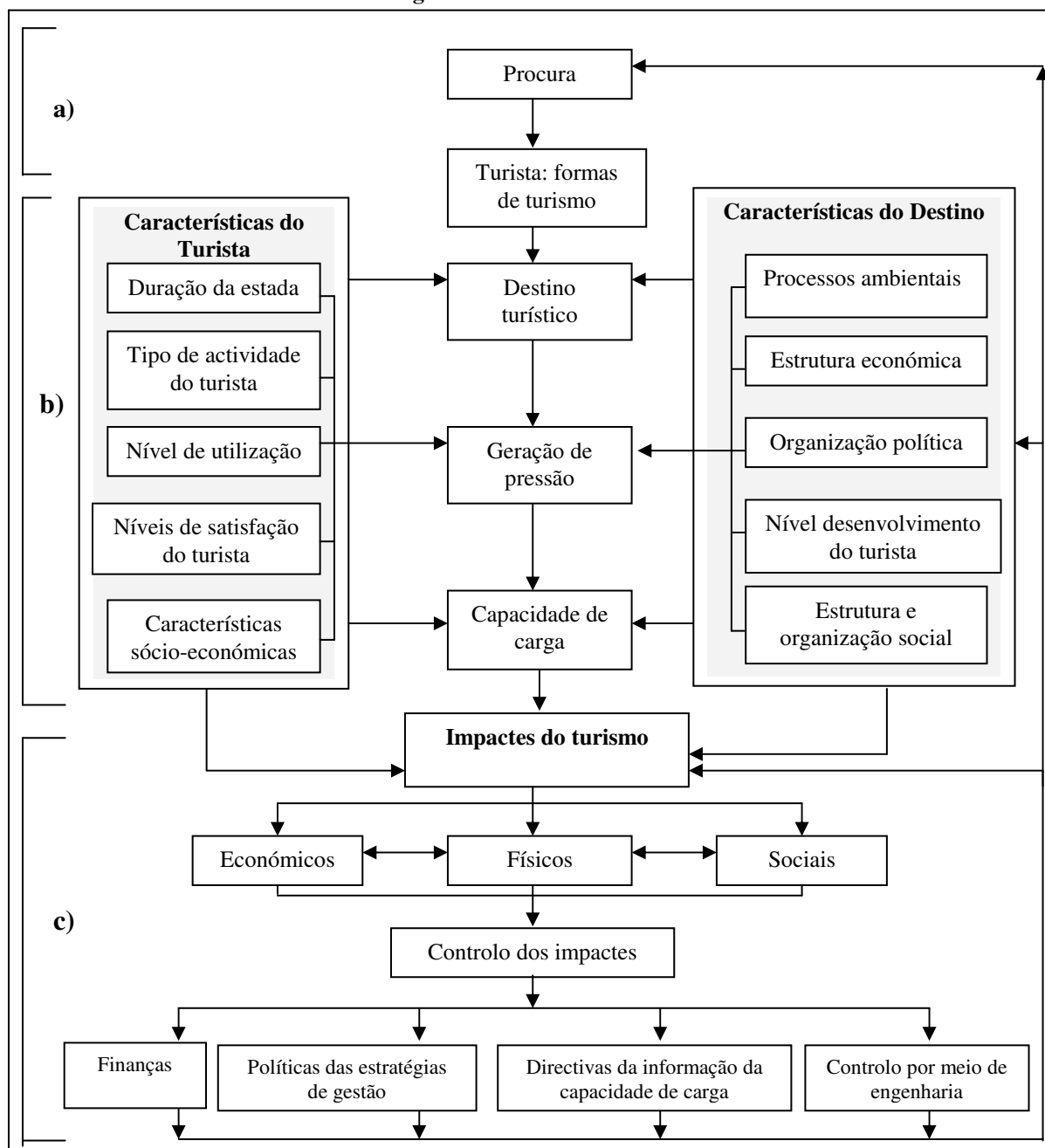
Figura 2.6 - O modelo de sistema do turismo



Fonte: Laws (1991)

Mathieson e Wall (1982: 1), por sua vez, descrevem a actividade turística como “o movimento temporário de pessoas para destinos situados fora da residência e local de trabalho, as actividades realizadas durante a estada e os serviços criados para satisfazer as necessidades dos turistas”. Esta definição é pertinente, porque aborda, nomeadamente: a viagem e a estada no destino fora do local habitual de residência e de trabalho; o carácter temporário e a intenção de regresso; as motivações dos turistas para viajar, excluindo a obtenção de emprego e de residência permanente. O modelo de sistema proposto é ilustrado na figura 2.7, a qual classifica os seus elementos em: dinâmicos (a), estáticos (b) e consequentes (c). Os dinâmicos intervêm no processo de escolha da viagem para o(s) destino(s) seleccionado(s). Os estáticos representam os elementos presentes no destino turístico, que sofrem uma certa pressão em função da capacidade de carga do local visitado. Os impactes produzidos representam os elementos consequentes, que precisam de ser controlados através de políticas eficientes de planeamento e de gestão.

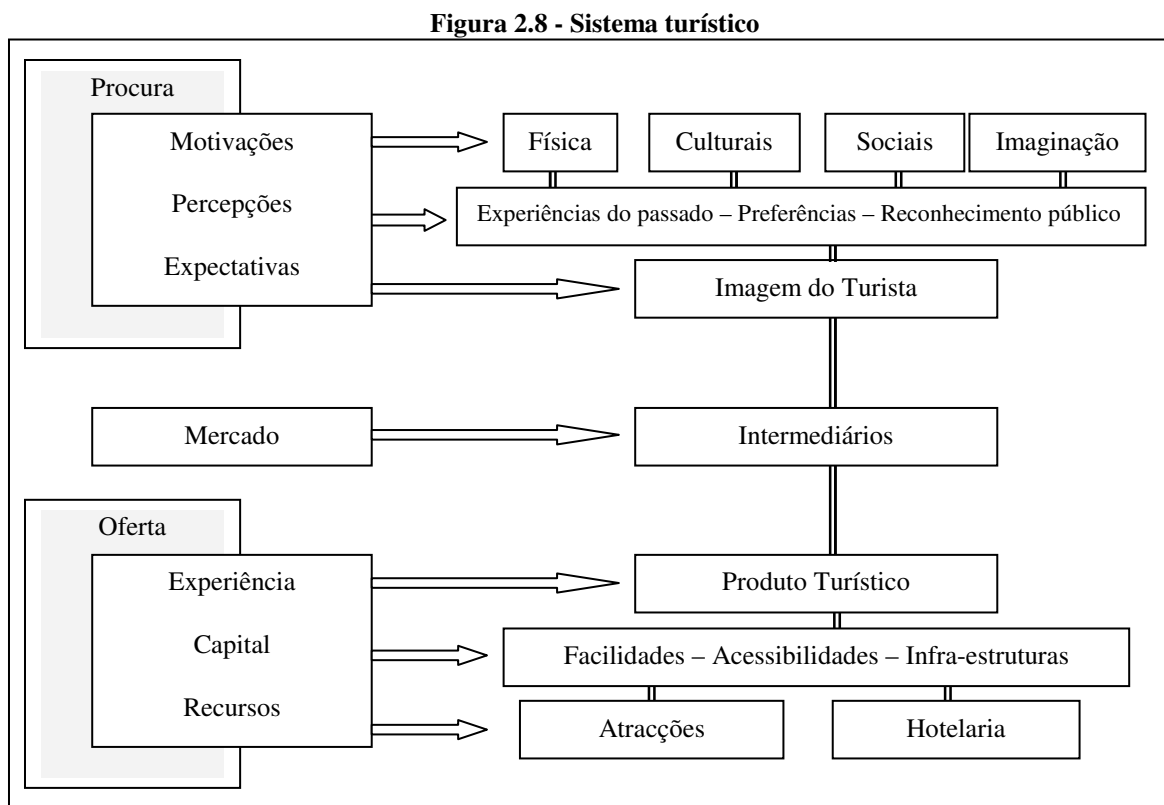
Figura 2.7 - Sistema do turismo



Fonte: Mathieson e Wall (1982: 15)

Para Hudman *et al.* (1987: 4) o turismo é a soma de todas as relações entre turistas, indústria turística, organizações públicas dos países de origem e de destino, e comunidades locais. Os turistas possuem um conjunto de necessidades e desejos próprios, satisfeitos pela indústria turística através da produção de serviços e produtos adequados. Por sua vez, as organizações públicas asseguram as competências necessárias para o desenvolvimento desta exportação competitiva, geradora de emprego intensivo. Por fim, as comunidades receptoras assistem ao surgimento de impactes diversos, a nível económico, social e ambiental.

Murphy (1985) propõe um modelo (figura 2.8) assente em factores de índole psicológica, na componente da procura (motivações, percepções e expectativas), em serviços turísticos, prestados no destino pela oferta, e na junção da imagem do produto produzida pelos intermediários¹¹ junto do turista.



Fonte: Murphy (1985)

As diferentes tipologias são apenas propostas de modelação do relacionamento dos elementos do universo do turismo. Há necessidade de considerar o valor singular de cada modelo. Porém, incluem três denominadores comuns, aplicáveis tanto a nível nacional como internacional: o movimento entre dois ou mais locais (origem e destino), o motivo da viagem e a sua natureza temporária.

A avaliação do turismo numa perspectiva sistémica exige o pressuposto da interdependência das componentes da procura e da oferta, no mercado turístico, e da existência de impactes resultantes dessa conexão. A necessidade de planear e gerir adequadamente as actividades é justificada pela

¹¹ Agentes de viagens e turismo e operadores turísticos.

actual magnitude do fenómeno. Os impactes económicos, sociais e ambientais alteram os destinos de forma significativa e, muitas vezes, mesmo definitivamente.

O sistema formativo e científico de um país está interligado com os processos de produção dos conhecimentos e da sua transmissão. Transmitir conhecimento sobre o turismo, por um lado, garante o desenvolvimento de aptidões pessoais para a compreensão do fenómeno e, ainda, de capacidades de inovação e criatividade e, por outro, ajuda as populações a retirar mais e melhores proveitos do seu desenvolvimento. No passado, o turismo dependia basicamente da existência de recursos naturais e culturais no destino. Hoje, os conhecimentos e saberes transformam-se num alicerce essencial no progresso futuro desta actividade.

A visão sistémica do turismo é indispensável ao desenvolvimento do seu sistema formativo e científico, com vista ao seu melhor conhecimento (tabela 2.1), tendo em atenção que (Cunha, 2001: 123): a sua inexistência impede o estudo global, que não se confina aos aspectos económicos; a carência de estudos do turismo determina, também, a inexistência da formulação de uma teoria própria; a inexistência de teoria causa graves desequilíbrios na formação, nomeadamente a nível do ensino superior; a teoria e a formação devem estar estreitamente ligadas à pesquisa, de base científica aplicada; estas carências geram a adopção de políticas impróprias, erradas e, por vezes, negativas para o desenvolvimento do turismo.

Tabela 2.1 - As inter-relações do turismo: principais áreas de interdependência

1. Economia Desenvolvimento económico Produção de riqueza Dinamização de outras actividades Emprego	2. Social Comportamentos colectivos Estrutura familiar Propensão à viagem Intercâmbio de valores Informação e comunicação	3. Tecnologia Transportes Materiais de construção Telecomunicações Informática Meios de transporte
4. Política Liberdade de deslocação Objectivos do Estado Tensões políticas Conflitos laborais	5. Ambiente/Ecologia Condições naturais Meio urbano Recursos naturais Poluição	6. Institucional/Jurídico Facilidades à viagem Duração das férias Despesas do consumidor Regulamentação turística
7. Cultural Tradições Património cultural Aculturação	8. Sanitárias Epidemias Tratamentos e recuperação Sistema político de saúde Rede de instalações sanitárias	9. Ciência e educação Investigação Sistema formativo do turismo Difusão dos conhecimentos Formação profissional

Fonte: Cunha (2001: 123)

Esta categorização sistémica integra, como se vê, num conjunto de elementos sectoriais em perfeita interacção, no plano ideal. A sua adopção permite, designadamente: utilizar racionalmente

recursos naturais, culturais e humanos, e valorizar as comunidades receptoras; melhorar a qualidade do serviço prestado e a satisfação dos visitantes; aperfeiçoar a organização do sector nas suas entidades públicas e privadas; compreender a complexa rede da indústria do turismo; reflectir sobre as práticas modelares de planeamento e gestão, de acordo com a sua natureza e complexidade; atribuir especial importância ao processo de educação e formação nesta área científica emergente.

A variedade de modelos de organização das várias componentes do universo turístico resulta das diferentes perspectivas disciplinares e das próprias necessidades de investigação. Hoje, a interpretação completa desse universo norteia o processo de pesquisa, o que evita alguma predominância de uma qualquer disciplina sobre as outras. É a referência mais abrangente e consensual entre os especialistas, porque permite um estudo e uma observação integrais. Esta visão sistémica permite uma crescente afirmação do turismo como área científica. De facto, é a implementação da multidisciplinaridade no Turismo que viabiliza a sua gradual identidade no campo das ciências, tornada possível através da integração das múltiplas contribuições disciplinares. Neste estudo considera-se essencial a inclusão dessas contribuições nos estudos turísticos, de acordo com modelos de natureza sistémica, como é reconhecido pelos docentes do Turismo (cf. secção 6.4).

2.7 Planeamento e gestão em turismo

As secções anteriores demonstraram a complexidade e os múltiplos impactes gerados em muitos ambientes em ligação com o sistema do turismo. Daqui resulta a certeza de que é necessário construir os processos mais eficientes com vista a um desenvolvimento turístico modelar, satisfazendo os intervenientes eficazmente e respeitando os territórios envolvidos. Esta é a justificação para a análise das atribuições do planeamento, gestão e controlo dos projectos e acções das actividades turísticas. Pretende-se, assim, valorizar os instrumentos que geram eficácias a nível do fenómeno, através de uma intervenção humana metódica.

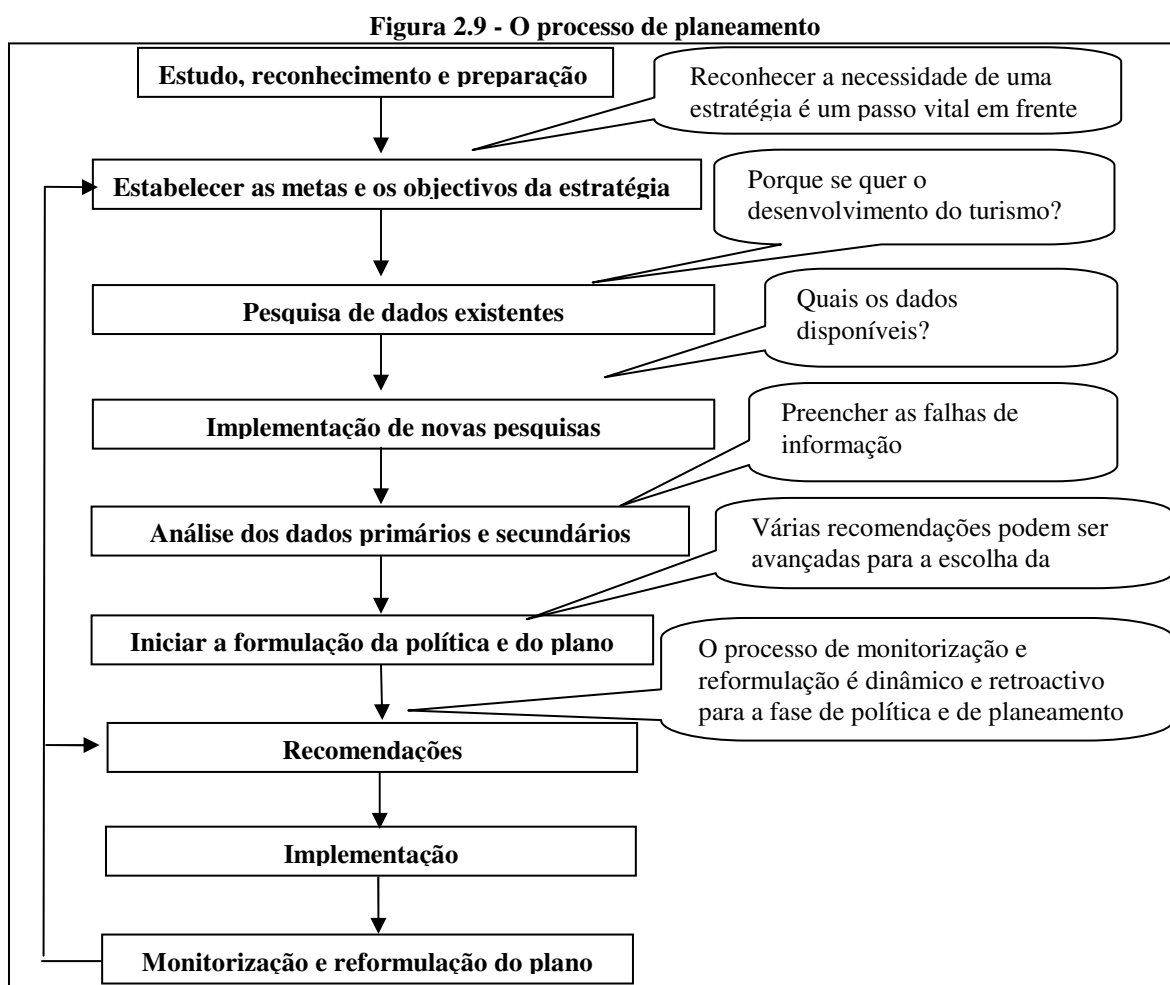
Em geral, os impactes positivos gerados na economia da comunidade receptora têm justificado o desenvolvimento do turismo (OMT, 1998: 115-253). A literatura da especialidade retrata quase sempre a importância deste tipo de impacte. No entanto, assiste-se a uma crescente tomada de consciência sobre a necessidade de estudar os impactes sociais e culturais, e os físicos e ambientais, que inevitavelmente ocorrem nos espaços locais em resultado das actividades

turísticas, os quais, em diversas situações, são negativos. Os elementos identificados no modelo de Mathieson e Wall (cf. fig. 2.7) referem-se aos impactes de natureza económica, social e física registados nas áreas de destino. A OMT (1997b: 211-276) defende que o turismo pode contribuir para um desenvolvimento económico, sócio-cultural e ambiental sustentável. Esta noção inclui, obrigatoriamente, a análise das variáveis da actividade turística que geram impactes nos âmbitos global, regional e local. As acções e actividades turísticas são, em qualquer destino, necessariamente abrangidas pelo planeamento e desenvolvimento.

É importante conhecer a grandeza das despesas turísticas na economia, de modo a ajudar os planeadores a determinar o grau da sua dependência em relação ao turismo. Tal conhecimento é importante para definir as estratégias mais eficazes para o futuro (Cooper *et al.*, 1998: 146, 183). Os modelos de avaliação económica são complexos, dado este tipo de impacte tem reflexos a três níveis diferentes: directo, indirecto e induzido. O cálculo da despesa exige o conhecimento prévio dos multiplicadores económicos dos sectores desta indústria. Por sua vez, os impactes sócio-culturais resultam do contacto entre visitantes e residentes no destino. Pode dizer-se que, ao nível macro, se assiste ao resultado do contacto entre as características importadas pelos turistas do mercado emissor e as intrínsecas aos residentes do próprio destino. O interesse em preservar a herança cultural do destino, ou em descobrir como essa mesma herança é influenciada pela presença dos turistas, revela as dificuldades próprias no âmbito da investigação cultural. A análise do desenvolvimento turístico num local é uma medida prévia que permite avaliar a situação existente, por forma a ajudar a manter a integridade das heranças culturais existentes. A autenticidade cultural constitui um factor de atracção de turistas em relação a qualquer destino. Contudo, a realidade social possui uma dinâmica própria de mudança, mas o turismo tem a capacidade de a acelerar. O fenómeno turístico inclui deslocações de muitos visitantes a locais com um menor desenvolvimento sócio-cultural em relação ao seu lugar de origem. Por este facto, os turistas transportam os seus valores e estilos de vida para o destino. Durante o seu tempo de permanência (férias) produzem um efeito de demonstração perante os elementos da comunidade local, o que conduz a uma alteração progressiva dos valores sociais e culturais.

Os impactes ambientais negativos não são exclusivos do turismo. Mesmo assim, verifica-se uma crítica desproporcionada aos que são gerados por esta actividade. A sua manifestação verifica-se também a três níveis (directo, indirecto e induzido), realidade que deve ser tida em conta no estudo ambiental. A consciência sobre a qualidade do ambiente é um sentimento crescente na sociedade moderna e os seus cidadãos vão-se tornando cada vez mais sensíveis a este aspecto. Para este

desígnio, os planos de desenvolvimento turístico¹² têm de respeitar as características físicas dos locais, cada vez mais de acordo com os melhores padrões de preservação e promoção desse desenvolvimento sustentável. Os seus objectivos só se atingem pela implementação de planos em que todas as suas fases deverão ser cumpridas com o maior sentido de responsabilidade, começando no reconhecimento e estudo das características endógenas, passando pela implementação e monitorização, e finalmente, pela reformulação permanente das fases para melhorar os planos (figura 2.9).



Fonte. Cooper *et al.* (1998: 209)

Todas as organizações, incluindo as pertencentes às indústrias do lazer e do turismo, recorrem a processos diversos para a definição das melhores estratégias de planeamento e de gestão, de modo a alcançar as suas metas (Veal, 1997: 5-8). Trata-se da determinação das políticas e dos planos de acordo com a necessidade de estudar e investigar estes fenómenos humanos. Perante objectos de

¹² Incluem a realização do estudo de impacto ambiental e o cálculo da capacidade de carga.

natureza tão dinâmica, é necessária uma actuação com o recurso a instrumentos de planeamento, gestão e controlo. Em qualquer momento torna-se importante a adaptação às tendências e às novas realidades do fenómeno turístico. A explicação da utilidade de planear e gerir o sistema turístico prende-se com as suas múltiplas influências e proveitos verificados na economia, sociedade, cultura e ambiente da região ou país. Também é verdade que estes quatro sistemas, entre muitos outros, influenciam ainda o desenvolvimento da própria actividade turística. Assim sendo, as influências exercem-se reciprocamente.

A conjuntura de uma das indústrias mais fluorescentes no início do presente milénio, torna impensável continuar a considerar a actuação de processos meramente espontâneos, sem regras de organização e funcionamento bem definidas. Pelo contrário, a actividade turística moderna exige uma séria política de planeamento e gestão da globalidade dos planos e acções executados. A sua magnitude, em termos nacionais e mundiais, obriga a agir mais cientificamente, para qualificar o destino, a indústria e a administração turísticas, com o objectivo de formar os profissionais do sector e sensibilizar os próprios turistas. É uma nova realidade, com maiores exigências e implicações a nível da qualificação dos seus profissionais, através de uma educação que deve ser íntegra e valorizar a componente formativa e a humanista.

2.8 Investigação e formação em Turismo

Na linguagem corrente utilizam-se muitas expressões que se referem a turismo como actividade humana (objecto de estudo), por um lado, e aos estudos turísticos (sujeito académico), por outro. O primeiro está ao alcance do ser humano, mas o segundo está dependente da capacidade de interpretação da comunidade científica. Os estudos turísticos têm sido diversamente orientados, consoante as perspectivas, objectivos e valores dos investigadores. São estudos que, de certo modo, atomizam o seu objecto teórico, incidindo num conhecimento parcelar, e, ao mesmo tempo, assumem uma direcção algo “monodisciplinar”, estruturando-se em torno de quadros teóricos ligados a determinadas áreas específicas das Ciências Sociais ou afins.

Silva (1989) destaca o relacionamento do sistema do turismo com os sistemas científico e educacional. O ensino, a formação e a investigação em Turismo podem unir-se num só objectivo a prosseguir pelas instituições de Ensino Superior, definido em torno da inovação na pesquisa e reflexão sobre a melhor forma de inserir o turismo no desenvolvimento regional. Para isso, há que prevenir agressões ambientais desencadeadas pelos fluxos de procura turística, e defender os

interesses das populações e da sua cultura, acolhendo os que sejam portadores de projectos inovadores e fornecendo-lhes os meios adequados ao desenvolvimento de novos produtos e empresas. A inter-relação entre o sistema científico, o educacional e outros, com o do turismo, traduz uma actuação benéfica para a região turística, do ponto de vista dos seus problemas e originalidades. Esta síntese revela-se de inegável interesse, pela ligação dos subsistemas sujeito e objecto turísticos às habituais expressões de procura e oferta, e ainda aos demais sistemas e factores externos.

De acordo com Sinclair *et al.* (1991: 16), o turismo ainda não possui uma sólida fundamentação teórica, o que é causado pela fragmentação existente na investigação, ou seja, pelas divisões estabelecidas nas várias disciplinas. Também não existe um consenso sobre o melhor formato para orientar a investigação, tendo em vista o desenvolvimento de uma estrutura teórica única e generalizável. Por exemplo, a investigação suportada em modelos geográficos apenas reflecte uma análise espacial dos aspectos da procura e da oferta turísticas, que incide sobre a ligação entre os locais de origem e de destino, a estrutura do turismo e a sua influência sobre a procura e a oferta. Pearce (1987) identifica quatro categorias de modelos geográficos: espaço da viagem e turismo, o qual analisa a distância entre a área geradora e a do destino; origem-destino, que decifram as características dos locais de origem e de destino, como um reflexo das funções de criação e recepção dos fluxos turísticos; centro-periferia da indústria turística, que reflecte o controlo exercido pelas companhias internacionais, com sede em países desenvolvidos, e tem em conta a concentração principal do mercado e da indústria turística em países geradores e de destino, e uma certa dispersão de mercados a nível regional e local; dinâmico, o qual é caracterizado pela mudança produzida nos destinos, ao longo dos tempos, a qual é determinada por padrões e preferências de férias mediante a vontade dos turistas.

Os modelos económicos constituem esforços de pesquisa distribuídos por três ângulos (Sinclair *et al.*, 1991: 16): impactes económicos gerados, estrutura da indústria e procura turística. A aplicação de modelos de gestão e de marketing surge como uma pesquisa mais prática, por utilizar metodologias mais comerciais. A procura turística constitui o principal objecto dos modelos sociológicos e psicológicos, apreciando motivações, imagens e decisões, visto tratar-se de uma área que pressupõe um grande envolvimento pessoal e social. Finalmente, outros modelos ainda abrangem contribuições de outras disciplinas para o desenvolvimento do turismo como área disciplinar. Persiste, assim, a inexistência de uma generalização desta matéria.

Segundo McIntosh *et al.* (2002: 28), na análise do turismo empregam-se vários métodos. No entanto, constata-se a inexistência de consenso em torno da estratégia do seu estudo. Nesta linha de raciocínio, Smith (1989: 31) afirma que o maior obstáculo a uma classificação definitiva, aceite pela comunidade científica, é a necessidade dos pesquisadores formularem definições operacionais específicas. A criação de definições para desiguais propósitos exige alguma flexibilidade. Contudo, é necessário estabelecer uma definição acordada entre a generalidade dos especialistas, com vista a servir ao planeamento e à definição das políticas.

Tribe (1997: 621) afirma que o estudo do turismo se alarga a novas significações. Novos conceitos geram também novas teorias, o que exige a reformulação do seu corpo de conhecimentos. O seu estudo é somente um microcosmo da actividade turística, mas é um trabalho fundamental para resolver questões importantes, nomeadamente os seus conceitos e limites. A criação das definições é indispensável à qualificação do processo de ensino. Esta ideia é partilhada por Jafari (1989: 437), tendo em conta que as tentativas para definir o turismo já preocupam os investigadores há várias décadas. É uma pesquisa teórica que contribui para enriquecer o conhecimento nesta área. Para Shortt (1994: 444), os turistas e as comunidades receptoras são os elementos centrais da investigação. Actualmente, assiste-se ainda a um estudo individualizado dos elementos do sistema, com o propósito de uma posterior inclusão na visão sistémica.

O reconhecimento do estatuto do turismo conforme indústria e disciplina é relevante para assegurar o seu estudo, numa perspectiva global enquanto sistema (Ritchie, 1988: 36). Os esforços de investigação devem subentender a interdependência das partes desse sistema, de modo a facilitar a sua posterior aplicação às realidades escolar e de gestão.

Neste sentido, a programação de um curso deve abranger a universalidade do fenómeno, em vez de especializar num sector. Todavia, a estruturação dos cursos, com índole mais técnica, na escola hoteleira, constitui um movimento contrário, por se alicerçar em argumentos justificativos de uma certa especialização. Os peritos em hotelaria acreditam que os saberes globais do Turismo podem enfraquecer a aprendizagem técnica nos programas de Gestão Hoteleira (GH).

O turismo é um tema transversal para estudo em diversas disciplinas (OMT, 1997b: 19). Dada a sua importância global, hoje torna-se imprescindível analisá-lo como uma matéria interdisciplinar, com um apoio numa perspectiva integral. Este cenário tem em vista uma “atenção cuidadosa aos

limitados recursos naturais da Terra e à noção da responsabilidade social e cultural dos visitantes”. Só assim se obterá uma prosperidade sustentável nesta indústria.

A actual realidade atesta uma divisão profunda entre académicos, no que se refere às definições da indústria turística e do turismo e, também, à fragmentação das suas teorias e práticas (Costa, 1996: 15). A credibilidade da pesquisa em torno destes objectos melhoraria em resultado do uso de uma única definição operacional. Tendo em consideração as várias correntes de opinião sobre esta matéria, seria importante continuar a estudar sistematicamente o fenómeno turístico. Só assim se poderia criar um corpo de conhecimento consistente, suportado em definições de reconhecido valor científico. Tal conhecimento, também, permitiria a definição de políticas e estratégias sectoriais, a nível legislativo, académico e empresarial.

O melhor investimento é aquele que é feito na educação e formação das pessoas. Na realidade, a finalidade da existência humana fundamenta-se num equilibrado desenvolvimento pessoal e profissional. A aquisição de saberes específicos do turismo também pode ter presente esse fim, de forma ponderada. Porém, dadas as crescentes exigências de um mercado turístico mais maduro, acentua-se o interesse na valorização dos processos formativos especializados. Conhecer as melhores metodologias educativas em turismo exige uma cuidada investigação em educação, que seja feita sistemática e cientificamente no seio das instituições educativas, de modo a adequar constantemente as teorias curricular e educativa em função das realidades diagnosticadas.

2.9 Conclusão

Neste capítulo aborda-se a natureza e a evolução do fenómeno do turismo, as componentes do seu sistema, nomeadamente a oferta e a procura, e a interpretação da complexidade das suas relações internas e externas. O estabelecimento de definições sobre as realidades do turismo precede os esforços de investigação. Contudo, é um fenómeno moderno com uma crescente vastidão, exigindo novas ópticas de pesquisa. Os conceitos evoluíram dos mais populares para novas significações mais sofisticadas e pormenorizadas, assumindo um crescente cariz científico.

A génese deste fenómeno reside em espaços geográficos e momentos históricos predeterminados. Em Inglaterra, reuniram-se as condições imprescindíveis ao seu surgimento institucional na *Grand Tour*. As primeiras referências a turismo apareceram há 200 anos, na Língua Inglesa (cf. secção 2.2). É uma viragem fundamental na sociedade, que valoriza a realização dos seus membros

através da fruição do tempo livre em actividades de lazer, recreio e turismo. É o resultado de conjunturas económico-sociais acentuadas nos séculos XIX e XX, que proporciona o advento do turismo de massas (cf. secção 2.3). As tentativas de sistematização de definições esbarram numa relativa imaturidade do turismo. Verifica-se, porém, um esforço considerável para responder eficazmente aos desafios económicos e sociais, através de instrumentos mais científicos.

A secção 2.4 analisa a procura turística. Os investigadores sobrevalorizavam a acção do visitante no destino, tornando-se importante conhecer a diversidade de segmentos da procura, com o intuito de melhor agir sobre cada um e, assim, satisfazer as necessidades dos vários tipos de turistas (cf. secção 2.4.1). Os estudos sobre comportamentos e atitudes dos visitantes conduziram a vários tipos de classificações. Os critérios e objectivos usados pelos cientistas são diferentes, logo os resultados também reflectem a divergência dos modelos. O aumento do número de visitantes tem reflexos irreversíveis nos núcleos receptores. A secção 2.4.2. enuncia que o mercado facilita a viagem das massas de turistas. Os agentes de viagens e os operadores turísticos trabalham nesse mercado, desempenhando uma função essencial na cadeia de distribuição do produto.

Na perspectiva da oferta (secção 2.5), o destino e a indústria turística emergem como dois elementos centrais para a sua compreensão. As definições da oferta turística estão menos desenvolvidas porque é também mais recente o reconhecimento da sua consideração. Só mereceram atenção quando a indústria turística acentuou o seu crescimento. São definições essenciais para a comparação desta indústria com outros sectores económicos.

O destino turístico (secção 2.5.1) procura alcançar um desenvolvimento sustentado. Este desenvolvimento depende de intervenções pensadas, a longo prazo, e importantes na fidelização dos vários mercados turísticos. A estrutura física e institucional que se desenvolve para suportar a actividade turística é complementar aos recursos primários de cada destino. Hoje, a indústria turística (secção 2.5.2) adapta-se constantemente em função do mercado, mas tendo sempre presente o respeito pela preservação das características endógenas do destino. As organizações turísticas têm funções específicas nessa indústria actuando de modo concorrencial, mas também complementar. Os sectores económicos incluídos partilham da universalidade dos objectivos deste fenómeno. A sua interligação eficiente é um objectivo central da indústria.

A organização do universo turístico tornou-se possível através do uso da perspectiva de sistema (secção 2.6). É uma visão norteadora da pesquisa e da formação em Turismo. A diversidade de modelos criados pelos cientistas tem por base uma metodologia que é abrangente e consensual,

pela sua interpretação integral deste fenómeno. Neste âmbito, as várias abordagens evoluíram até à sua classificação actual como sistema. A interdependência entre os elementos desse sistema é um factor de união entre a procura e a oferta.

A secção 2.7 apresenta o planeamento e a gestão aplicados ao turismo. Neste campo, a actuação destes instrumentos exige processos cada vez mais rigorosos na sua organização e funcionamento, com uma base mais científica. Tem de ser uma verdadeira política de planeamento e gestão dos planos concebidos no contexto teórico, mas com a clara aplicação na realidade. É um novo contexto com exigências acrescidas ao nível da qualificação dos seus profissionais, através de uma educação integral e integradora. A investigação em educação (secção 2.8) surge como uma “atitude” científica a incentivar nas instituições, principalmente ao nível do Ensino Superior. A teoria curricular e educativa deve ser ajustada à realidade particular em todos os níveis de ensino.

Este capítulo incide sobre os vários conceitos da “ciência” em turismo. Contudo, a ausência de uma noção definitiva susceptível de unificar as tendências, que o dividem, fragiliza a sua estrutura conceptual. A análise dos conceitos permite melhorar a educação, tendo um reflexo positivo aos níveis: do mercado turístico, da área de destino, da indústria turística, da administração pública do sector, e dos intervenientes directos e indirectos. A análise interdisciplinar define-o de um modo mais funcional para o uso dos investigadores e educadores. Há uma afirmação crescente da autonomia do turismo como corpo disciplinar autónomo. Mas, faltam-lhe alguns pressupostos científicos indispensáveis, pelo que persiste um caminho a percorrer rumo à maioria científica.

Capítulo III - Educação e formação em Turismo

3.1 Introdução

Este capítulo incide sobre a análise das características da interdependência dos conceitos examinados nos dois capítulos anteriores. Ao nível mundial, a disciplina do Turismo manifesta um crescimento considerável no último quarto do século XX. O processo educativo e de investigação, particularmente o realizado no Ensino Superior, confere-lhe um progressivo reconhecimento académico. É um empreendimento estratégico para o desenvolvimento regional e nacional que, pela qualificação dos profissionais, permite a consolidação do turismo.

Neste contexto, os objectivos que se pretendem atingir com os desenvolvimentos teóricos incluídos neste capítulo são, sumariamente, os seguintes: analisar a evolução internacional desta recente ciência; conhecer o seu desenvolvimento científico e o da formação nesta área; aferir os níveis de influência dos vários intervenientes, designadamente no contexto curricular; e compreender os paradigmas dominantes no Turismo.

Inicia-se a análise pelo reconhecimento das influências históricas da educação sobre o desenvolvimento do Turismo, ao nível internacional (secção 3.2), colocando em relevo os principais contributos surgidos, neste campo, nos âmbitos europeu, norte-americano e de outras regiões desenvolvidas. Não limitamos a nossa análise a estas regiões, mas procuramos, também, nela incluir alguns países em vias de desenvolvimento. Tal surge como pertinente se se quiser interpretar a evolução da realidade nacional (capítulo V) em confronto com as realidades observadas noutros países.

O estatuto científico do Turismo (secção 3.3.1) revela a sua divisão interna e oculta e o seu estatuto disciplinar e académico. Por enquanto, ainda existe uma certa indefinição filosófica e metodológica no seu “aparelho” conceptual, para a qual também contribui a sua relativa imaturidade. Interessa, neste ponto, esclarecer duas questões importantes: como investigar (métodos) e como ensinar (filosofias científica e pedagógica). De facto, é uma área académica com características peculiares, determinadas pela natureza complexa e multidisciplinar do seu objecto de estudo (cf. capítulo II), designadamente: a imaturidade, a interdisciplinaridade, a diversidade de filosofias educativas e formativas, a indefinição e imprecisão filosófica e metodológica e a indefinição científica.

A teoria curricular pode apoiar a tomada de decisão dos responsáveis pela organização dos cursos. Como se mostra no capítulo I, um currículo é uma construção social, historicamente enquadrada e culturalmente determinada. Porém, terá de ser suficientemente flexível e capaz de incorporar as mudanças do ambiente social e económico, nomeadamente as registadas no fenómeno turístico, mas também emergir como dimensão académica e, ao mesmo tempo, responder eficazmente às necessidades da indústria que serve. Coloca-se, assim, a questão de saber como conciliar as exigências teóricas e as práticas curriculares nos processos de ensino-aprendizagem. Considerando a sequência do processo de desenvolvimento curricular (cf. secção 1.4), procura-se, agora, aplicá-las ao Turismo, tendo presente a necessidade de compreender a sua natureza específica deste campo. Assim, a justificação, o planeamento, a organização e a avaliação curriculares, integram esta sequência que analisaremos na secção 3.4 do capítulo.

As acções realizadas no âmbito do sistema formativo, por escolas profissionais, centros de formação, universidades e politécnicos, devem cobrir as necessidades laborais do sector. A finalidade é melhorar os níveis de qualificação dos profissionais, mobilizando também o corpo de conhecimentos científicos acumulados sobre este domínio.

Hoje, a educação, a formação e a investigação, são instrumentos necessários para gerar eficácias ao nível das práticas profissionais. Existe um maior consenso entre os profissionais da indústria e do sector público (administrativo e educativo) sobre a necessidade de articulação de um sistema formativo integrado do Turismo a nível nacional, para melhor qualificar os profissionais e responder às solicitações externas dos diferentes *stakeholders*. É uma via indispensável para a competitividade sustentável no sector.

Os planos formativos são desenvolvidos para responder à necessidade de instrução e formação dos profissionais. A justificação da estrutura dos planos está presente no currículo, que é (ou deve ser) negociado entre os responsáveis (da indústria, da administração pública e da instituição escolar), com o intuito de melhor profissionalizar o sector. Contudo, a ausência de uma estrutura educativa previamente organizada e integrada, é uma preocupação de docentes e investigadores, que estão cientes da diversidade de perspectivas, quer a nível nacional, quer internacional, o qual inibe o desenvolvimento científico do Turismo.

3.2 Evolução do Turismo e perspectiva internacional

Como vimos atrás, o turismo é uma actividade de âmbito internacional moldado à realidade de cada país, de modo a respeitar e valorizar as suas particularidades. A evolução dos conceitos reflecte diferenças epistemológicas e as filosofias educativas dominantes. Desta forma, o enquadramento histórico do processo formativo passa pela alusão às escolas e às suas conjunturas e aos paradigmas e factos dominantes numa perspectiva universal.

Para Cooper *et al.* (1996: 32) e Cunha (1997: 78), a formação em Turismo acontece com a abertura da Escola Hoteleira de Lausanne (EHL), inaugurada a 15 de Outubro de 1893 (Jonhson, 1998: 74). Baum (1998: 463) afirma que a formação a nível técnico e de gestão em Hotelaria tem cem anos, no RU. Fúster (1991: 676) argumenta que o desenvolvimento do ensino profissional tem a sua origem nas escolas hoteleiras e de turismo, sendo as primeiras mais antigas e numerosas. Baum (2001: 206) afirma que o relacionamento no Turismo é complexo, a nível da política curricular e da sua implementação, o que obriga a conhecer as suas origens.

Airey (1988) descreve a dificuldade em determinar o nascimento da formação em Turismo. A sua origem pode estar relacionada com os primeiros cursos de chefes e empregados de mesa, no início do século XX. Contudo, foi só na década de 50 que se formaram os primeiros agentes de viagens. O Turismo começa a ganhar autonomia na década de 60, a partir dos cursos de GH. Os geógrafos e os economistas afirmam tê-lo incluído nos seus estudos desde longa data. Cooper *et al.* (1994: 46) afirma que os geógrafos têm-no considerado desde a década de 20.

Segundo Bonneau (1990: 59), a organização do Ensino Superior em Turismo e Hotelaria é recente. A Universidade de Cornell, a pedido da Associação Americana de Hotéis, realizou o primeiro curso em 1922. Statler e a Associação Americana de Hotéis estabelecem o primeiro programa de Hotelaria nesta Universidade (Chung, 2000: 473). O movimento expande-se a universidades americanas e europeias. Vukonic (1995) afirma existirem, desde 1920, programas de Turismo na Faculdade de Economia da Universidade de Zagreb (Croácia).

No início do séc. XX, segundo Graburn *et al.* (1991: 2), as Ciências Sociais fragmentaram-se e o estudo do turismo tornou-se difícil. Muitos estudiosos analisaram aspectos específicos deste fenómeno: os impactes económicos, os movimentos espaciais ou as motivações psicológicas. Apenas os geógrafos e antropólogos procuraram manter a sua perspectiva integral. A contribuição

das várias disciplinas sociais iniciou-se nos anos de 1930. Depois da Segunda Guerra Mundial, a investigação no turismo passa a funcionar como um meio para o desenvolvimento, particularmente nos países do Terceiro Mundo. A pesquisa foi entregue a planeadores e a economistas da ONU, da OCDE e de outras organizações congéneres. Na década de 1960, os benefícios económicos tornam-se inquestionáveis nesta indústria em franco crescimento, produtora de receita e de emprego. Na década de 1970, a perspectiva de sistema é impulsionada por revistas académicas que publicam os trabalhos de investigação de natureza multidisciplinar.

Para Cooper *et al.* (1992: 236), a formação em Turismo teve sempre uma orientação técnica para formar os operacionais da indústria. Os cursos em Turismo e gestão turística foram desenvolvidos nos anos 1980. Na década de 1990, constituem já os cursos que mais técnicos preparam para o mercado de trabalho. Estas duas décadas assistem à rápida expansão do Ensino Superior em Turismo, nos países onde a sua indústria é importante (Cooper *et al.*, 1996: 35). Go (1994: 330-346) estuda a evolução do ensino da gestão turística. A mudança na educação (*educator-driven*) é pormenorizada por Cunha (2003: 64-65), de acordo com uma orientação mais académica que surge a partir dos anos 1980.

A afinidade entre os fenómenos de lazer e de turismo (cf. secção 2.2) reflecte-se nos conceitos e na formação respectiva. Richards (1995: 5) afirma que os cursos em Turismo resultaram dos de Hotelaria e *Catering*, e os de Lazer reflectem essencialmente a perspectiva sociológica. O turismo era, especialmente, interpretado como área de produção social e o lazer como consumo social. Hoje, o lazer é também fonte de rendimento e emprego.

Para Cooper *et al.* (1994: 22), a hotelaria é um sector da indústria turística que tem um estatuto, fronteiras e um corpo de conhecimentos melhor definidos. O seu período de maturação em departamentos académicos tem reflexos positivos, quer na investigação, quer no ensino. A hotelaria é interpretada como uma componente essencial do sistema do turismo. A Gestão Hoteleira é uma área académica mais madura e tem um objecto de estudo melhor definido. A necessária unificação do Turismo exige a inclusão da Gestão Hoteleira nos seus estudos (cf. secção 3.3.1). Na contextualização histórica, o ensino da Hotelaria acontece no final do séc. XIX, o que conduz à precedência em relação ao Turismo, que se desenvolve a partir da segunda metade do séc. XX.

A caracterização dos paradigmas educativos em Turismo compreende o papel das escolas e das orientações filosóficas. Em 1893, na EHL inicia-se a formação de técnicos para desempenho de funções na hotelaria. A formação profissional começa pelo nível técnico e alarga-se aos de supervisão, de gestão e de planeamento estratégico. A formação superior e de pós-graduação começa a desenvolver-se, principalmente nos últimos 30 anos. Todavia, em 1922, a Universidade de Cornell realizou o primeiro curso nesta matéria. As contribuições das Ciências Sociais ajudaram ao progressivo estudo autónomo do Turismo, apesar de ainda hoje ser difícil estabelecer a sua calendarização cronológica.

O processo educativo expressa modelos nacionais e padrões regionais diferenciados, em função do desenvolvimento económico e social. É importante distinguir os contextos das regiões desenvolvidas (Europa e América do Norte) e das que se encontram em vias de desenvolvimento.

A maioria dos cursos superiores em Turismo tem âmbito nacional. Contudo, há possibilidades de formação além fronteiras, através da realização de cursos por correspondência (Fúster, 1991: 687-689): especialização em agências de viagens pela *American Society of Travel Agencies* (ASTA); especialidades de agências de viagens, transportes e guias turísticos pela *North American School of Travel*; a *International Union of Official Travel Organizations* (IUOTO) organizou cursos anuais, desde 1963. Inicialmente, só abrangia países membros da Organização mas, a partir de 1965 (secção de ensino de Turim), estende a participação a outros países.

A OMT (1992) e a Associação Mundial para a Formação Profissional Turística (AMFORT) apresentam uma rede de doze centros formativos. A sua função é organizar e executar o plano estratégico para criar a infra-estrutura educativa universitária e, assim, melhorar o profissionalismo e a qualidade da formação turística.

O Mercado Único Europeu constituiu, para Tessaring (1998: 226), uma nova fase do desenvolvimento e da reforma dos Tratados de 1987, a nível das políticas da educação e da formação profissional. Pela primeira vez, o Tratado de Maastricht inclui a política educativa e redefine as competências da formação profissional. Até à assinatura deste Tratado, a UE tinha um papel subsidiário e de apoio à colaboração entre estados membros. Nesta política, a Comissão Europeia fomenta o desenvolvimento de *European Thematic Networks* (ETN), para agrupar académicos na discussão de questões de interesse comum na sua disciplina (Richards, 1998: 1).

Uma rede importante é a *European Association for Tourism and Leisure Education* (ATLAS), que defende a importância do Turismo e do Lazer na educação e no currículo.

O Tratado de Maastricht respeita as decisões dos Estados Membros da UE e define o desenvolvimento de uma dimensão europeia da educação, que passa pelo incentivo à mobilidade de estudantes e professores. Essa mobilidade implica a criação de mecanismos orgânicos de reconhecimento dos diplomas académicos. O Tratado de Amesterdão reforça a política científica e tecnológica comum, apoiando as actividades de I&D de elevada qualidade.

A internacionalização e globalização do Ensino Superior, para Simão *et al.* (2003: 319-334), são factos sociais a incentivar, dados os “novos contornos com o alargamento da dimensão internacional, particularmente a europeia”. O espaço próprio do Ensino Superior e da investigação introduzem novos contornos políticos nessa internacionalização, ao mesmo tempo que se procura promover a sua qualidade (Comissão Europeia, 2000). Neste âmbito geral, a Declaração de Bolonha assume objectivos destinados a promover a dimensão europeia do Ensino Superior, e a incentivar a mobilidade e a reestruturação curricular e pedagógica dos cursos (cf. secção 6.3). Esta Declaração é importante para elevar a competitividade internacional do sistema europeu do Ensino Superior. A validade e a eficiência de qualquer civilização podem medir-se pela atracção que a cultura exerce sobre os outros países. Precisamos de assegurar que o sistema europeu de Ensino Superior consiga adquirir um grau de atracção mundial, semelhante ao das nossas extraordinárias tradições culturais e científicas (Crespo, 2003: 45). Crespo sustenta, ainda, a urgência da sua adopção plena, em Portugal. Porém, Amaral (1998: 17), numa perspectiva crítica sobre a possibilidade de homogeneização no Ensino Superior, provocada pelo Processo de Bolonha, sublinha que, neste nível de ensino, a diversidade é uma das suas grandes riquezas; ao mesmo tempo, quer promover a mobilidade dentro deste sistema. “É evidente que a diversidade actua em sentido contrário à mobilidade”. Na Idade Média, quando os cursos eram iguais, ensinados em Latim, com um sistema uniforme de exames, a transição entre cursos era fácil e os alunos deslocavam-se de universidade para universidade, na procura dos mestres mais afamados.

Cooper *et al.* (1990: 173) reconhece que o ensino do Turismo cresce rapidamente na Europa. Neste cenário, a Comunidade Europeia (CE) incentiva a adequação dos cursos. As diferenças das administrações públicas e dos sistemas educativos nacionais resultaram em divergência na abordagem, duração e conteúdo. Westlake (1997: 275) considera difícil definir uma abordagem unificada sobre os recursos humanos da indústria europeia, dada a diversidade de perspectivas no

desenvolvimento curricular. Neste contexto, Holloway (1993: 101) afirma que as diversas definições de indústria originam diferentes abordagens curriculares, o que dificulta o reconhecimento mútuo de qualificações dos cursos europeus. As diferenças nas filosofias educativas reflectem princípios mais precisos (ex. Alemanha) ou mais liberais (ex. Reino Unido), o que transforma o Processo de Bolonha num importante desafio.

O modelo de formação utilizado na Alemanha merece a preferência de Rodríguez (1997: 166), porque a seis meses de teoria seguem-se seis meses de prática. Jenkins (1997: 215-216) acredita que a perspectiva inglesa da educação se está a generalizar ao restante sistema universitário europeu. Na década de 1960, o reconhecimento da educação em Turismo leva algumas universidades inglesas a criar cursos nesta área. Airey (1990: 43) refere-se ao rápido crescimento e à diversidade dos programas, no Reino Unido. O sistema formativo espanhol incluiu estes cursos no nível universitário apenas em 1996 (Smith, 2000: 1066).

A UE aposta na formação dos profissionais para as actividades económicas e sociais dos países membros, dando relevância ao turismo. O maior investimento do Fundo Social Europeu é feito nesta área, segundo Baum (2001: 201). É um financiamento essencial para o desenvolvimento regional, a redução do desemprego e o equilíbrio do mercado comum. A melhoria da qualidade da formação, na década de 90, levou a CE a intervir no sistema de formação de recursos humanos, que também produziu impactos importantes na área do Turismo, destacando-se os programas comunitários HOTREC, LINGUA, COMETT e ARCHIPIELAGO (OMT, 1995: 105-106).

Do lado da comunidade académica, a UE tenta incrementar a sua mobilidade (docente e discente), assumindo esta acção como estratégia prioritária. A mobilidade discente existe a três níveis: interna, na própria instituição; interna, a nível nacional; e transnacional. Blanco (1995: 125) confirma o papel dos intercâmbios com centros educativos homólogos na UE, alargando o conceito de cidadania nacional à cidadania europeia, de acordo com o Mercado Único. Collins (1995: 13) evidencia as múltiplas oportunidades de trabalho e o livre movimento de trabalhadores no espaço intracomunitário. O programa YOUTH FOR EUROPE promove os intercâmbios de jovens. O Livro Branco da Comissão para o Crescimento, Competitividade e Emprego (1993) conclui pela necessidade de criar oportunidades para os jovens no mercado laboral. A YOUTHSTART, no âmbito dos fundos estruturais de 1994-1999, realizou acções para o acesso dos jovens, com idade inferior a 20 anos, ao emprego e à educação/formação.

O programa *European Community Action Scheme for the Mobility of University Students* (ERASMUS), segundo Richards (1995: 3) permitiu, desde 1987, o aumento substancial do número de alunos a estudar no exterior. O programa SOCRATES alargou o âmbito do ERASMUS, por incluir a abordagem europeia do currículo e as redes temáticas. O SOCRATES, iniciado em 1996, amplia os acordos de intercâmbio entre as instituições a todas as áreas (Richards, 1998: 1).

A indústria turística prospera na UE e os instrumentos a favor da mobilidade intracomunitária alargam-se à cooperação com países que mantêm os laços históricos. As políticas activas de apoio financeiro e institucional apoiam os países em vias de desenvolvimento (Collins, 1995: 13). Segundo Airey (1994: 467-469), o programa PHARE (Programa de cooperação transeuropeia para a educação superior entre a Europa Central e de Leste e a UE) promove acções de formação para vários níveis, sectores e grupos de emprego. O apoio dado ao Governo Polaco promoveu um programa de desenvolvimento da mão-de-obra do turismo. Christou *et al.* (2000: 59) referem o exemplo da criação do centro de investigação e formação em Turismo dos Balcãs, com aprovação e financiamento da Comissão Europeia (programa Tempus-Phare). Os países da *Association of South-East Asian Nations* (ASEAN) tiveram a ajuda da UE para a formação e certificação dos trabalhadores da hotelaria (Smith *et al.*, 1995: 703).

Para Jenkins (1997: 216), as instituições académicas dos EUA e Canadá valorizam os programas de gestão da indústria de viagens e turismo. A Gestão Hoteleira cresceu de acordo com as exigências da própria indústria (Goodman *et al.*, 1991: 66-67). Nos anos 1970, alguns agentes da indústria criticam a formação em Hotelaria e Restauração, pela sua distância em relação às reais necessidades (Casado, 1992). Para Smith (1989: 2), na América do Norte, existiam poucos cursos universitários nesta área, em escolas de Gestão, mas aumentaram consideravelmente, na década de 80, através da sua inserção em departamentos de Recreio e Lazer, Geografia e Planeamento. Muitos cursos estão igualmente associados a outras disciplinas: negócios, geografia, recreio ou humanidades. No Canadá, a maioria dos cursos é de nível operacional e de supervisão, mas muitos estão a emergir no sistema do Ensino Superior (Cooper *et al.*, 1994: 131).

No que respeita aos países em vias de desenvolvimento, que representam 85 a 90% do mercado mundial de viagens (Riegel, 1991: 3), Hudman *et al.* (1989: 207) sustentam que a formação em Turismo é aí rudimentar e com uma orientação muito técnica. Os países em vias de desenvolvimento reconhecem os benefícios económicos do turismo e a sua capacidade para combater o desemprego. Por exemplo, de acordo com Charles (1997: 189), o turismo é o “sangue

da vida” de muitos países das Caraíbas, que teve o suporte financeiro de instituições internacionais. No caso da Antigua e Barbuda representa 93% do PIB.

No caso chinês, Xiao (2000: 1052) refere que a formação em Turismo se desenvolveu rapidamente no ensino secundário e no superior e cobriu as principais áreas desta multifacetada indústria. Inskip (1994: 563-565) considera que a formação em Turismo é reconhecida nos países em vias de desenvolvimento e nas estruturas financeiras internacionais, como factor de promoção sócio-económica, pelo que incentivam a implementação de programas formativos dirigidos à revitalização das artes (dança, música e outros valores tradicionais). Burns (1997: 244-246) alerta para a possibilidade dos valores culturais serem afectados pelo crescimento das empresas multinacionais que “pensam globalmente e agem localmente”. Kontogeorgopoulos (1998: 336) explica que o número de trabalhadores locais na indústria hoteleira da Tailândia diminuiu com a maior dimensão dos estabelecimentos.

Charles (1997: 195) considera que a formação de gestores em Hotelaria e Turismo representa um investimento necessário nas Caraíbas. Nos países em vias de desenvolvimento, Theuns *et al.* (1991: 43) confirmam a necessidade da formação em Turismo dirigida à oferta, visto a sua primeira função ser o acolhimento a turistas. Existe também a tendência para facilitar a frequência de cursos de Turismo na América do Norte e na Europa, a estudantes de países com língua e ligações históricas comuns. Mas a orientação geral dos cursos, segundo Lawson (1974: 81-89), está ao nível dos estudantes americanos e europeus e pouco adequados às necessidades dos estrangeiros.

Esta síntese sobre a formação e educação em Turismo nos países desenvolvidos, e em vias de desenvolvimento, permite concluir pela existência de desigualdades neste campo: na Europa e na América do Norte, a formação em Turismo está mais consolidada e permite responder às necessidades da indústria; do lado dos países em desenvolvimento surgem carências de qualificação e formação dos trabalhadores. Esta é uma realidade determinante para os apoios logísticos e financeiros de várias organizações e países, no sentido de proporcionar a estes países uma melhoria da educação dos cidadãos e, por essa via, alcançar um desenvolvimento económico e social mais sustentado e integrado.

3.3 Enquadramento científico do Turismo

No contexto académico, o Turismo é uma área de formação com características peculiares, determinadas pelo seu objecto (cf. capítulo II): disciplinas de suporte; indefinição filosófica e metodológica; abordagens educativas em Turismo. A confluência destas particularidades resulta num enriquecimento do turismo enquanto objecto de estudo, mas funciona como um especial desafio que se coloca aos especialistas da área, em particular tendo em vista a construção da maturidade científica do campo.

A indústria do turismo é marcada pela diversidade e complexidade nos seus sectores. Para a OMT (1995: 22) falta uma definição operativa integradora, que possibilite a avaliação dos índices de produção, investimento e consumo. A heterogeneidade das actividades dificulta esta definição.

Stuart (2003: 7-15) acredita que os docentes têm uma intervenção importante no desenvolvimento do Turismo. A análise do seu estatuto permite concluir que a função docente e a dignificação profissional são essenciais para a sua definitiva institucionalização académica. A relativa juventude desta área dificulta esta institucionalização. No planeamento curricular, e na formação em Turismo, pode ser estabelecido um diálogo entre intervenientes, que a promova numa perspectiva mais unificadora, por forma a garantir o reconhecimento do Turismo como disciplina e ciência, apoiado em ganhos de maturidade científica. A insistência num enquadramento mais científico e mais consistente e reconhecido, permite, certamente, definir estratégias mais eficazes de educação e de investigação em Turismo.

3.3.1 Área disciplinar do Turismo

Com esta secção do capítulo pretende-se conhecer as circunstâncias e contextos do Turismo, para melhor compreender os seus “paradigmas” e perspectivar o seu desenvolvimento futuro. Quanto a estes “paradigmas”, assiste-se a uma notável divisão de opiniões entre investigadores.

Leiper (2000: 805-809) e Tribe (2000: 809-813) esgrimem argumentos discordantes em defesa de um estatuto disciplinar diferente para o campo. Por exemplo, Leiper (2000: 807) lembra ser este um debate similar ao da indústria: a evidência empírica e a análise teórica conduzem à conclusão da existência de vários sectores que compreendem os negócios e serviços para satisfazer as necessidades dos turistas (Leiper, 1995: 121-138). Inscrevendo-se contra esta perspectiva, Tribe

escreve dois artigos provocadores, *The Indiscipline of Tourism* (1997) e *Indisciplined and Unsubstantiated* (2000), este último respondendo ao artigo de Leiper *An Emerging Discipline* (2000). Tribe (2006) revela a realidade do corpo de conhecimentos do Turismo e Cooper (2006) propõe um modelo para a sua gestão científica.

Cunha (2001: 127), situando-se numa perspectiva multidisciplinar, refere que apesar do aprofundamento dos estudos, levados a cabo nos últimos anos, da investigação científica acumulada, e de se reconhecer que o conhecimento produzido assume múltiplas implicações, o turismo exige um vasto conhecimento de saberes com características e âmbito específicos: “não há ainda opinião unânime a considerá-lo ou não como uma disciplina”. Os meios académicos são avessos a considerá-lo como uma disciplina autónoma, mas existem abundantes argumentos no sentido de o considerar como uma área científica - turismologia ou turologia (Cunha, 2003: 40).

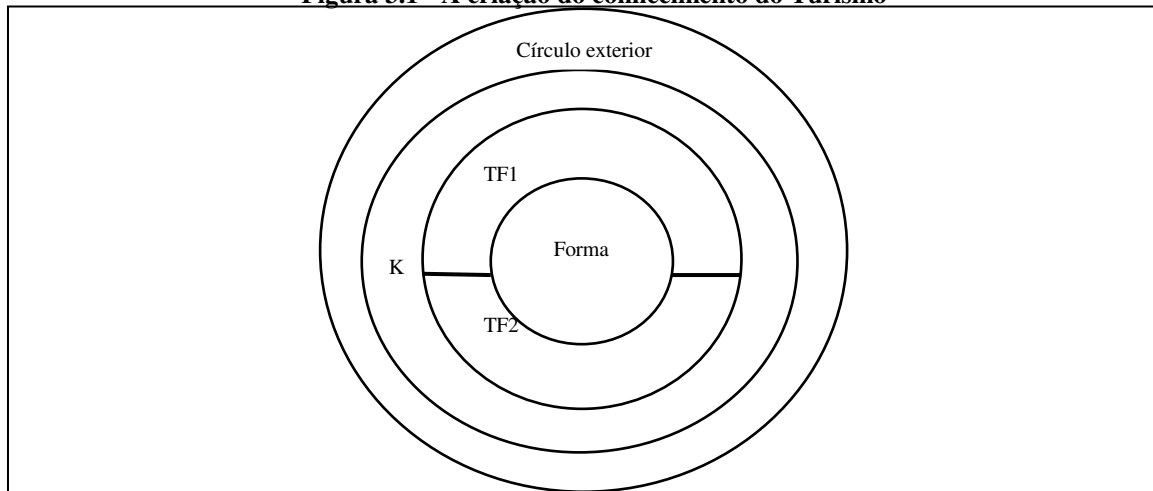
A natureza científica do Turismo supõe que uma disciplina obedeça a um conjunto de pré-requisitos. Uma disciplina é um corpo de conhecimento organizado, de forma sistemática, para apoiar o ensino, a aprendizagem e a investigação. Segundo Cooper *et al.* (1996: 13-14), uma disciplina assume um dado um corpo teórico, ampliado pela investigação, no qual assenta e se justifica o currículo. A área de estudo conduz à maturidade do objecto até se tornar disciplina. O Turismo integra uma abordagem mais descritiva e revela uma fraca interligação entre os vários percursos de investigação, dificultando a estruturação de um currículo correspondente. Segundo Roldão (2000a: 50), “uma disciplina caracteriza-se como científica quando possui um objecto, um método e um corpo conceptual”. Tribe (2000: 810) considera igualmente que uma disciplina é um corpo de conhecimento, uma organização de regras e uma estrutura conceptual do conhecimento.

León (1983: 129) defende que a hierarquização das matérias visa compartimentar as disciplinas para organizar um ensino interdisciplinar. Também está associada à existência de disciplinas maiores e de disciplinas menores. Para compreender o estatuto da disciplina é necessário seleccionar “um complexo número de relações e analisá-las de um triplo ponto de vista: científico, pedagógico e social”.

Para Buergermeister *et al.* (1992: 139), o turismo foi aceite como objecto de estudo e área de investigação no Ensino Superior. Echtner *et al.* (1997; 868-869) descrevem-no como um fenómeno complexo e transversal a muitas disciplinas, e os académicos ainda estão divididos na sua apreciação científica. Veal (1997) considera o Turismo e o Lazer como áreas de estudo

interdisciplinar, e não como disciplinas autónomas, por não terem métodos de investigação e teorias próprias. Tribe (1997: 622) afirma que estes estudos não integram uma disciplina; daí que proponha um modelo para o seu conhecimento (figura 3.1).

Figura 3.1 - A criação do conhecimento do Turismo



Nota: o círculo exterior é constituído pelas várias disciplinas (Sociologia, Geografia, Ciência Política, Direito, Economia, Filosofia, Psicologia, Disciplina “n”); o círculo K inclui as áreas das teorias e dos conceitos do turismo; o círculo interior representa o mundo do turismo; TF1 representa a interdisciplinaridade do turismo e, o TF2, os negócios não relacionados ao

Fonte: Tribe (1997: 630)

Tribe (2000: 811; 1997: 621) pensa não existir uma razão que justifique a necessidade do turismo se afirmar como disciplina. Contudo, acredita que a aquisição do estatuto disciplinar providenciaria os meios e as referências necessárias para a construção do seu corpo de conhecimentos. A análise dos cursos superiores de Turismo, realizada por Leiper e Johnson (1999: 235), no RU, confirma a ideia de que os estudos em Turismo se cristalizaram à volta da abordagem interdisciplinar do negócio turístico.

Lawson (1974: 6-11) defende o Turismo como área de estudo aplicada. Considera assim que a preocupação do professor com a vertente científica se resolve melhor ao considerar o Turismo como área de estudo. Gunn (1998: 75) afirma que não se trata de uma disciplina distinta, por depender da informação originada noutras disciplinas.

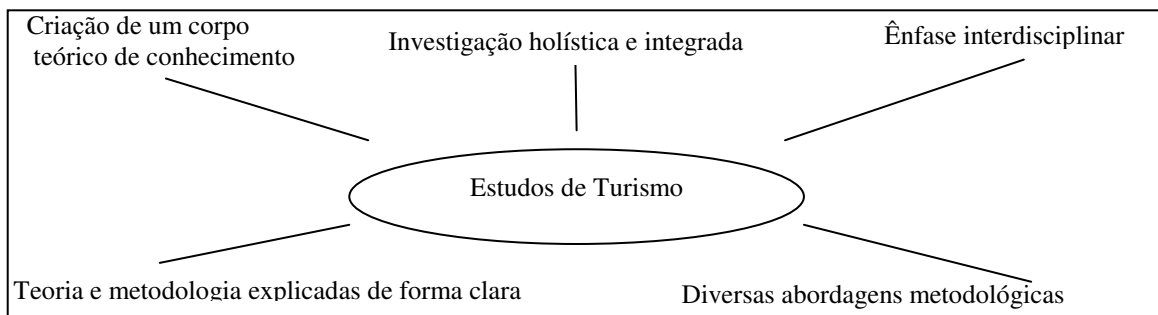
Como atrás se viu, as divergências entre os investigadores nesta análise disciplinar são consideráveis. Para Goeldner e Leiper, os estudos turísticos constituem uma disciplina, mas Gunn e Hoerner consideram-nos como uma ciência. Para Tribe constitui um domínio de conhecimento multidisciplinar. Neste sentido, o reconhecimento como disciplina é defendido por cada vez mais

investigadores. Leiper (1981), Goeldner (1988), Ryan (1997), Echtner *et al.* (1997), entendem que o Turismo está a emergir como disciplina.

Leiper (1981) sugere a utilização de turismologia (*touology*) para designar essa disciplina. Este termo lembra o potencial do turismo como disciplina (*ology = study of*) e explica a seguinte analogia (Leiper, 2000: 807-808): “como a criança nunca poderá ser um clone de ambos os pais, a nova disciplina terá as suas próprias características idiossincráticas que incluem novas formas de pensamento e novos conceitos”. Sessa (1984) também utiliza o termo turismologia como o domínio da ciência dos sistemas ao turismo. Jovicic (1998) afirma que, como fenómeno complexo, o estudo do turismo não pode ser cabalmente realizado por qualquer disciplina existente. Hoerner (2000) defende que esta ciência estuda tudo quanto se liga à viagem. Porém, os termos propostos não obtiveram a receptividade suficiente para serem universalmente aceites pela comunidade científica. O reconhecimento do Turismo como disciplina pode desmotivar investigadores de várias áreas disciplinares a publicar os seus trabalhos (Leiper, 2000: 805).

Goeldner (1988) refere o Turismo como disciplina a emergir e em estágio inicial. Forneceu contributos enriquecedores a outras disciplinas, de modo particular à Economia e à Geografia. Jovicic (1988) e Hoerner (2000) defendem a *tourismology* como a ciência do Turismo e o seu reconhecimento académico. As outras disciplinas ao estudar o fenómeno “falham na tentativa de abarcar toda a natureza do turismo, realçando apenas aspectos particulares” (Jovicic, 1988: 2). A observação dos elementos, descontextualizados do todo, resulta em erros de definição como fenómeno apenas económico, geográfico ou sociológico. A *tourismology* desenvolve a sua teoria e integra os estudos das outras disciplinas. Echtner e Jamal (1997: 871-879) acreditam que o debate tende para considerar o seu objecto como disciplina. Nesta lógica, apresentam na figura 3.2 os factores essenciais do seu estudo académico e estatuto disciplinar.

Figura 3.2 - Os factores-chave para a avaliação dos estudos do Turismo



Fonte: Echtner e Jamal (1997: 880)

Segundo Tribe (cf. Cunha, 2001: 127), o turismo em termos epistemológicos não é uma disciplina, mas um domínio do conhecimento, que se serve de outras disciplinas para investigar e explicar as suas áreas. Como abarca muitos aspectos do Homem e da Sociedade, o seu conhecimento tem um carácter multidisciplinar. Reconhece-se que, do ponto de vista da investigação e do conhecimento, é uma área de pesquisa académica e uma actividade económica. A OMT desenvolveu as áreas-chave do seu corpo de conhecimentos e, em 1981, Jafari construiu um modelo de natureza multidisciplinar (cf. figura 3.7), por se tratar de uma ciência em desenvolvimento para a qual contribuíram muitas áreas das Ciências Sociais. Como fenómeno de múltiplas incidências, carece dos contributos de muitos ramos do saber, pela complexidade e diversidade de motivações e necessidades turísticas.

O facto das Ciências Sociais se terem fragmentado no princípio do século XX reflecte-se no estudo do turismo, devido à sua vertente social (Graburn *et al.*, 1991: 2). A fragmentação tornou o seu estudo mais difícil e a maturidade científica só é assumida nos anos 70. Pearce (1993: 1) afirma que o pioneirismo remonta à década de 1930, mas só nos anos sessenta emerge um corpo substancial de literatura no Turismo. Cooper *et al.* (1994: 58; 1996: 51) reconhecem cerca de 50 anos à emergência desta literatura. Para se constituir como uma área académica estabelecida falta-lhe a história, a teoria e a evolução essencial à sua maturidade.

Ritchie (1988: 2) acredita que o estudo do turismo está legitimado por uma educação de qualidade proporcionada pelas instituições educativas. Riegel (1991: 6) afirma que a formação em Turismo e Hotelaria ainda está em amadurecimento, considerando a existência de diversidade nas suas abordagens educativas e programáticas (cf. secção 3.3.3). Para Xiao (2000: 1053), esta diversidade reflecte a imaturidade académica, atendendo a que os currículos dos cursos foram desenvolvidos por especialistas filiados nas disciplinas tradicionais de diversos tipos de instituições educativas.

O desenvolvimento deste processo nas instituições de Ensino Superior, a nível mundial, tem sido progressivo. Porém, é relativamente recente quando comparado com outras áreas científicas, o que obriga a um estudo sistemático com vista ao avanço do corpo de conhecimentos para atingir a necessária maturidade, reconhecida pela comunidade científica. O Turismo, a Hotelaria e o Lazer apresentam uma progressão interdependente como áreas de conhecimento. Neste sentido, a mudança de paradigma numa área afectará a definição de disciplina nas outras. O turismo é um fenómeno presente na vida dos cidadãos, o que exige saber educar para gerir o tempo de lazer e as restantes actividades turísticas.

Os argumentos a favor da afirmação disciplinar do Turismo tropeçam em dificuldades criadas pelas suas indefinições filosófica e metodológica. A filosofia de ciência, definida por Kuhn (1970) em *The Structure of Scientific Revolutions*, enquadra os estudos do Turismo numa “pré-ciência” ou fase “pré-paradigmática”. Também defende que a ciência pré-paradigmática é caracterizada pelo total desacordo e constante debate acerca dos seus princípios, e possui tantas teorias quantos são os estudiosos nessa área. O investigador é obrigado a recomeçar e a justificar a sua abordagem particular (Chalmers, 1982: 92). Segundo Cooper (2003: 2), as características da investigação em turismo coincidem com a já referida fase pré-paradigmática.

A investigação em turismo apresenta procedimentos diversos, segundo Pearce (1993: 1), o que nos obriga a interpretar os significados de alguns dos seus resultados. Os investigadores utilizam os conceitos e as técnicas específicas das diversas disciplinas e aplicam-nas aos problemas do turismo, sem nenhuma modificação racional. Essa acção aumenta o debate em torno das questões teóricas e metodológicas na correspondente literatura do campo. A actividade turística é recente, do ponto de vista económico, o que leva Rebollo (1995: 12) a afirmar que não se deve estranhar os escassos desenvolvimentos científicos, comparativamente às áreas económicas tradicionais, nem as notáveis confusões conceptuais e metodológicas.

Segundo Cooper *et al.* (1994: 59; 2003: 1), a formação em Turismo herda problemas inerentes ao seu objecto: a ignorância e a falta de credibilidade científica; a variedade de novos fenómenos; a obtenção de dados e informação estatística válida e normalizada; a diversidade e fragmentação da indústria; a fraqueza teórica. De facto, ainda se constata um considerável caminho a percorrer com vista ao seu reconhecimento científico e metodológico.

O objecto académico do turismo é uma prioridade dos esforços dos especialistas, com o objectivo de estabelecer os seus princípios da sustentação teórica e metodológica. As outras disciplinas continuam a ser uma importante fonte metodológica, o que permite escolher os métodos e as técnicas mais adequados a cada estudo. Porém, alguns passos foram dados para progressivamente adaptar os métodos de trabalho mais especializados ao turismo.

3.3.2 Abordagens educativas em Turismo

A sequência entre formação e educação apresenta uma enorme complexidade de níveis, dadas as múltiplas necessidades de qualificação profissional, desde da simples operação à estratégia

sectorial. Torna-se pertinente então conhecer as particularidades conceptuais e as realidades escolares que acompanham essa complexidade.

A OMT (1985: 9) declara que a educação é muito mais do que a transmissão de informação técnica. É também a formação do carácter e o “desenvolvimento de um verdadeiro homem”. A educação é a “variável estratégica no desenvolvimento do turismo” (OMT, 1995: 19). Os governos consideram-na como uma alavanca do desenvolvimento económico e um investimento seguro a longo prazo. A formação apresenta os mesmos benefícios da educação, acentuando a sua importância em contextos competitivos. Na realidade, as perspectivas complementam-se com vista a uma abordagem integral (Salgado *et al.*, 2003: 53-68).

Para Gamble (1992: 10), as formas de prossecução dos objectivos educativos são mais educação e melhor educação. A indústria do turismo, em geral, e a hoteleira, em particular, devem integrar a formação no âmbito do sistema público, assumindo-a como um elemento imprescindível e complementar da educação. Os programas educativos devem ser eficientemente articulados com os sistemas de formação das empresas.

Go *et al.* (1996: 197) definem educação como processo abrangente que ocorre desde o nascimento até à morte. A formação é um processo mais sistemático, que permite adquirir conhecimentos e desenvolver competências profissionais, através de actividades práticas, que visam o melhor desempenho empresarial. Para Cooper *et al.* (1994: 177), a educação fornece um conjunto de princípios e de ferramentas de interpretação, de análise e de avaliação do novo conhecimento, desenvolvendo as capacidades críticas dos sujeitos. Por sua vez, a formação é constituída por actividades mais específicas, que constituem aplicações técnicas detalhadas para qualificações práticas específicas de um sector (processamento de bilhetes, técnicas de serviço, etc.). A formação é vista como a instrução estruturada para o desenvolvimento de qualificações e para efectuar tarefas específicas, como governanta de hotel e contabilista (Gunn, 1998: 75). A educação está centrada na modificação comportamental, reforçando o ideal humanístico do indivíduo, e promove a aquisição de saberes sobre o comportamento social.

Ritchie (1990: 125) refere duas orientações principais na educação e formação em Turismo: a escolar e a técnica (experiência na indústria). Os educadores devem realizar os dois modelos no Turismo, tendencialmente de modo complementar. Há necessidade de desenvolver no indivíduo as

capacidades para generalizar, aprender a aprender, ser criativo perante novas situações e não paralisar perante o medo do desconhecido.

Para Fúster (1991: 692), a realidade mostra que, no Turismo, a educação e a formação são interdependentes. A educação é um processo que gera benefícios de longo prazo difíceis de avaliar; a formação visa obter benefícios imediatos de fácil medição. Westlake (1997: 275) crê que a educação beneficia o indivíduo no desenvolvimento de uma consciência geral, enquanto a formação visa o desempenho de tarefas específicas orientadas para as necessidades das empresas.

No Ensino Superior, segundo Ansarah (2001: 13), muitas vezes esquece-se que a educação turística também é educação e, por conseguinte, “deve desenvolver no indivíduo um espírito voltado para a aprendizagem, para que ele seja criativamente funcional ao enfrentar sem traumas as novas situações (...)”. Contudo, as necessidades da indústria turística forçam o sistema formativo a direccionar a formação académica para o desenvolvimento de certas habilidades, com vista a aumentar a produtividade desta indústria. Neste contexto, é necessário conceber uma trílice formação profissional para as actividades de turismo, principalmente “nas escolas, nos centros de formação tecnológica e nas empresas” (Silva, 1995: 11). O ensino superior em Turismo terá de reflectir a preocupação com o equilíbrio entre as duas componentes. Em qualquer nível do sistema, tal equilíbrio exige a definição clara do contributo de cada orientação curricular.

O panorama actual da formação em Turismo apresenta diversos formatos, que podem ser clarificados em função do grau de especificidade ou generalidade dos objectivos propostos pelo currículo. A sequência respeita uma tendência da formação mais específica na direcção de um pendor alargado. A formação profissional é seguida da área de estudo das disciplinas tradicionais e do objecto disciplinar autónomo. Os estudos pós-graduados têm o objectivo de aprofundar o conhecimento científico deste objecto académico.

A formação profissional é mais especializada e direccionada para a vertente técnica da indústria turística. Interessa clarificar a sua importância para esta indústria, no plano da qualificação dos recursos humanos e da produtividade na prestação dos serviços, que têm por base um esquema formativo que é estruturado em ordem ao desempenho de funções específicas necessárias ao eficaz desempenho dos profissionais. Segundo a OMT (1995: 47), Hudman *et al.* (1989: 203), Lavery (1989: 120), Cooper *et al.* (1994: 111), a formação profissional tem como objectivo capacitar o formando para o exercício de uma profissão que exige competências técnicas e práticas do sector.

Lawson (1974: 5) refere que estes cursos têm como objectivo o acesso dos formandos a uma carreira específica na indústria turística, com base no predomínio de conhecimentos técnico-operacionais ligados aos sectores produtivos. Segundo Paredes (1995: 85), as qualificações profissionais dos perfis dos cursos respondem às necessidades dos vários segmentos do serviço técnico.

No passado, cada sector preocupava-se com a formação dos seus trabalhadores, de forma a torná-los competentes nas técnicas específicas. A formação interna de muitos profissionais de agências de viagens, operadores turísticos e hotéis decorreu na própria situação do emprego, sob a supervisão dos mais experientes.

A OMT (1995: 51) refere que muitos dos programas internos de formação, desenvolvidos pela indústria turística (cf. Holloway, 1993: 105), preferem situar a formação nas próprias empresas, aproveitando a maior valia da proximidade da prestação do serviço. Elkin *et al.* (1994: 404) acreditam que o recrutamento e a formação nas próprias empresas preparam melhor para a progressão interna na carreira profissional. Kavanaugh *et al.* (1995: 88) consideram que a formação na empresa beneficia os intervenientes do sector. À excepção do sector hoteleiro e de *catering*, a restante indústria do turismo foi excluída deste sistema de aprendizagem (Holloway, 1993: 105). A formação profissional é efectuada em centros escolares e na empresa turística, para qualificar para o nível operacional, nos vários sectores.

A realidade descrita por Stear *et al.* (1993: 48) mostra que o sector hoteleiro tem sido mais eficiente nas respostas às necessidades específicas de formação das indústrias do turismo. Para Hall (1992: 138), os educadores e os investigadores encontram-se divididos sobre a relação que pode ser estabelecida entre o turismo e a hotelaria no campo das políticas educativas. O processo de *tourismification* advogado por Jafari (1997: 179-181) é benéfico tanto para a academia como para a indústria turística.

Como já anteriormente se sublinhou, o turismo serviu para enriquecer o conteúdo de disciplinas tradicionais, mas tal permitiu o surgimento de um corpo multidisciplinar de conhecimentos e uma autonomia crescente do seu objecto disciplinar. Na perspectiva de Cooper *et al.* (1994: 107-108), a óptica de natureza interdisciplinar necessita das perspectivas das disciplinas tradicionais, mas a partir da predominância dos saberes nucleares do Turismo. A crescente institucionalização dos

sectores, a introdução de perfis normalizados e os novos tipos de formação, reforçam a importância do profissionalismo e tornam estes cursos populares (Holloway, 1998: 257).

No que respeita à pós-graduação em Turismo, este nível de formação possui já alguma tradição histórica em vários países. Lavery (1989: 120) refere que a Suíça possui a maior tradição de cursos pós-graduados na área do Turismo. A Universidade de Berna, através do Instituto de Investigação Turística, criado em 1941, e a Escola de Economia de St. Gallen, em 1943, foram as primeiras instituições a oferecer cursos de pós-graduação em Turismo. Em 1961, a Universidade de Paris inicia o primeiro curso de estudos turísticos e em 1972, pela primeira vez, as Universidades de Strathclyde e Surrey oferecem também um mestrado neste campo.

Richards (1995: 6) declara que os conteúdos dos currículos de Turismo e Lazer se ministram melhor a nível de pós-graduação. Sanz (1995: 71) defende a criação de cursos de especialização nas universidades espanholas em Direcção de Empresas de Alojamento e Restauração, e em Direcção de Empresas de Turismo (Agências de Viagens, Informação e Transporte).

De acordo com Ritchie (1990: 130), surgiu um considerável número de programas de mestrado mas existem ainda poucos a nível de doutoramento. Smith (2000: 1067) argumenta ser importante o empenho na investigação em Turismo, registada em tese de doutoramento, na qual se divulgam os resultados da pesquisa. Enquanto o mestrado pode assumir um carácter profissionalizante, com o objectivo de especializar os gestores de nível médio e superior, o doutoramento é o garante de uma preparação de investigadores e docentes para a profissão académica e, assim, da institucionalização do Turismo como actividade científica.

O significado e os propósitos do doutoramento são analisados por Baum (1998: 464-466), salientando este autor que este grau deve incluir uma contribuição original para o conhecimento. Graburn *et al.* (1991: 5) afirmam que o turismo é um tema cada vez mais abordado em teses de doutoramento. Porém, Rebollo (1995: 14) afirma que a formação superior ainda não está suficientemente relacionada com a investigação. A ligação ao processo de pesquisa nos graus académicos de mestrado e de doutoramento tem, no entanto, importantes implicações no desenvolvimento socioeconómico e no desenvolvimento sustentável do turismo.

3.4 Currículo e organização curricular em Turismo

O capítulo I deste estudo equaciona os princípios curriculares como instrumentos de orientação e justificação das decisões assumidas pelos responsáveis do desenvolvimento do currículo. Explorou-se a ideia de que a organização curricular é uma construção social, historicamente enquadrada e culturalmente determinada, mas suficientemente flexível para incorporar as constantes mudanças verificadas nos ambientes social e económico, que envolvem o fenómeno turístico. A reflexão teórica então desenvolvida apontava para a definição de uma estrutura curricular académica e adequada às necessidades profissionais. A sequência do processo de desenvolvimento curricular (cf. secção 1.4) é aqui aplicada ao Turismo e considera a sua natureza, expressa no capítulo II.

Smith *et al.* (2000: 90-95) consideram que os educadores em Turismo e Gestão Hoteleira têm negligenciado, no âmbito da formação, os princípios gerais do planeamento curricular. Esta observação exige maior rigor na organização curricular dos cursos para melhorar a eficiência do sistema formativo.

A análise das razões que se prendem com a necessidade de prestar mais atenção às questões curriculares (secção 3.4.1) permitem estabelecer uma ponte com os objectivos e os conteúdos a explicitar no planeamento em Turismo (secção 3.4.2). O propósito é estabelecer uma correspondência com as estratégias de ensino e aprendizagem (secção 3.4.3). A reflexão sobre a organização curricular termina com as questões de avaliação (secção 3.4.4) dos processos presentes em cada fase da construção do currículo, propondo-se aí algumas medidas correctivas com vista ao seu aperfeiçoamento.

3.4.1 Justificação curricular em Turismo

A formação em Turismo foi acolhida favoravelmente pelas instituições educacionais e o número de cursos cresceu rapidamente por todo o mundo. A resposta mais eficaz à necessidade de capital humano qualificado no sector é uma exigência do mercado turístico, em resultado do seu contínuo crescimento. A complexidade do sector conduz a inúmeras razões que justificam o currículo, a formação e a investigação neste campo. O desenvolvimento curricular legitima-se na importância da formação em termos de binómio estrutura da procura/diversificação da oferta; natureza do emprego; desenvolvimento de recursos humanos; carreiras profissionais; educação de turistas e

residentes; impactes positivos resultantes da profissionalização; valor e crescimento da educação, novas tendências na educação.

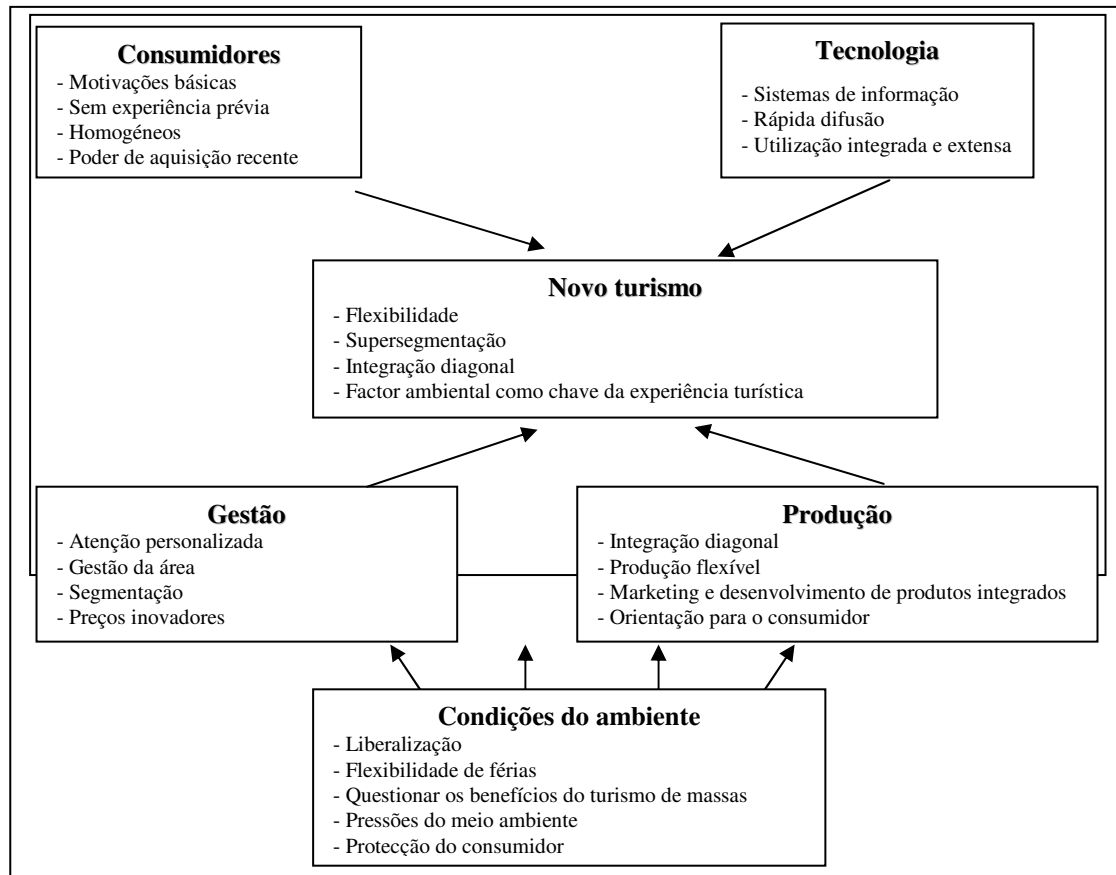
A evolução do turismo na década de 1980, conduz Ritchie (1990: 121) a salientar o seu interesse socioeconómico. Nos anos noventa, os responsáveis das instituições educativas e dos órgãos governativos, sobretudo na Europa e na América do Norte, atribuem prioridade à formação neste campo, investindo bastante em equipamentos científicos e na qualificação do corpo académico. Ritchie (2003: 1-3) acredita que o crescimento da educação e do turismo, como indústrias, melhorou o seu reconhecimento como agentes económicos e sociais. As novas tendências do mercado turístico pautam-se, segundo Millán (1997: 102), por uma evolução vertiginosa, produzindo novas justificações para o currículo.

O reconhecimento do Turismo como objecto académico, segundo Cooper *et al.* (1994: 102), resulta de cinco razões: importante actividade do comércio mundial; maior indústria geradora de emprego directo e indirecto; maior indústria produtora de riqueza em países periféricos; maior necessidade de recursos humanos qualificados na indústria turística; actividade geradora de impactes na economia, no ambiente, na sociedade e na cultura. As razões principais estão relacionadas com a própria dinâmica do sistema (cf. secção 2.6), ao nível da procura, da oferta e dos impactos sociais e económicos.

À crescente procura turística responde a industrialização da oferta, na segunda metade do século XX. A alteração dos hábitos de comportamento deve-se, entre outros factores, à evolução dos meios tecnológicos e dos meios de transporte, à informatização dos intermediários, às alterações sócio-culturais e, por fim, à internacionalização (OMT, 1995: 302-304).

Do ponto de vista de Fradera (1997: 118-120), a supersegmentação da procura impõe a diversificação da indústria turística. A passagem do modelo do turismo de massas para um modelo com maior segmentação exige a mudança nas estratégias das empresas, tendo em vista uma maior especialização dos seus recursos humanos. Fayos-Solá (1997a: 61) refere que na NAT a procura exige um melhor conhecimento do mercado, em particular dos seus *clusters* (figura 3.3). Este conhecimento permite às empresas tornar os produtos mais competitivos. A flexibilidade facilita a adaptação da empresa turística às exigências da procura, e a integração diagonal permite-lhe, ainda, desenvolver-se em confronto com a concorrência, com base em economias de sistemas/escalas.

Figura 3.3 - Características da NAT



Fonte: Poon (1993), citado em OMT (1997a: 63)

O turismo é um sector económico dinâmico com empresas que têm de competir com as de outros sectores, facto que aumenta o interesse dos empresários e dos gestores públicos pela competitividade dos negócios. As alterações nos hábitos de consumo de turistas revelam a maior consciência sobre a qualidade do serviço. A estrutura da oferta turística possui uma natureza rígida e contrasta com a elasticidade da correspondente procura. O paradigma da NAT impõe a segmentação dessa procura, que coloca vários desafios na adaptação dos sistemas produtivos. Para a OMT (1995: 20), a etapa da produção artesanal foi caracterizada pela utilização intensiva de mão-de-obra não qualificada, orientada para a produção diminuta e mercados reduzidos. Termina na década de 50 com a etapa fordiana (produção em série), cujo paradigma é a cadeia de produção, caracterizada pela produção estandardizada, a custo reduzido, para mercados com pouca ou nenhuma segmentação. Na década de 80 entra-se na NAT, caracterizada pela segmentação do mercado, flexibilidade na produção, distribuição e consumo, e exploração de sinergias e economias de escala. Esta etapa deve-se ao desenvolvimento dos sistemas de informação, ao aumento do *know-how* de gestão das empresas e dos destinos, à permanente investigação e desenvolvimento (*I&D*) e ao fortalecimento da cultura empresarial.

A indústria turística apresenta um padrão de crescimento exponencial desde a década de 60. De acordo com Riegel (1991: 3), o crescimento acentuou-se nos últimos vinte anos, providenciando oportunidades a diplomados em Turismo e Hotelaria. A diversidade de sectores e produtos dificulta o conhecimento das necessidades de mão-de-obra de cada sector (Evans, 1993: 245). A desagregação sectorial é referida por Jafary (1997: 208), ao constatar as diferentes designações atribuídas aos clientes no sector do turismo. Ritchie (1990: 123) refere as necessidades laborais de uma indústria com várias dimensões e afirma que os educadores devem aprender a lidar com essa realidade. Pollock (1986) identifica três dimensões com o objectivo de desenvolver a formação: sectores da indústria, níveis de concentração e níveis de actividade laboral (Choy e Gee, 1978).

A indústria é afectada por três elementos interactivos (Rubin, 1992: 9): liberalização, automação e profissionalismo. Johnson (1998: 77) refere que as tendências da indústria turística obrigam a investir na melhoria do serviço e na formação do capital humano. Conforme a OMT (1995: 37-39), as alterações estruturais afectam a estratégia empresarial e a organização do sector. Numa indústria de serviços centrada em pessoas, a produtividade está directamente relacionada com a formação dos profissionais (Grandone, 1992: 225-226). Ainda segundo a OMT (1995: 29), a indústria utiliza mão-de-obra intensiva, pouco qualificada e de baixa produtividade. Para Gamble (1992: 9), o maior desafio do turismo europeu é o desenvolvimento da mão-de-obra, no sentido de inverter a tendência para a baixa produtividade.

A estrutura da oferta turística é constituída por componentes interrelacionadas, o que justifica o seu estudo sistemático para se conhecer a influência da educação no processo de ordenamento e de gestão integrada. A indústria turística cria emprego intensivo, facto que leva os governantes a promover o seu desenvolvimento. Nos anos 80, as mudanças operadas na procura e oferta turísticas conduzem a um novo cenário, que exige uma maior qualificação.

De acordo com Cukier *et al.* (1994: 197), a qualidade do emprego gerado pelo turismo não é fácil de avaliar. A Conta Satélite do Turismo (CST) reconhece a dificuldade da maioria dos instrumentos utilizados em avaliar o emprego nas indústrias turísticas (OMT, 1999: 57). A natureza do emprego depende do conhecimento do mercado de trabalho. Elkin *et al.* (1994: 404) entendem que a perspectiva dos economistas sobre esse mercado se centra na relação entre oferta e procura.

Pizam (1982: 7) analisa as características entre o ambiente de trabalho, a sociedade e a indústria e mostra a existência de factores relacionados com o elevado absentismo e a rotação do emprego. Para Kavanaugh *et al.* (1995: 81), a elevada taxa de rotação nos primeiros empregos indicia inadequados processos de recrutamento, orientação e formação. A redução do investimento em formação gera a diminuição da qualidade do serviço (Rogers *et al.*, 1993: 91). Segundo a OMT (1995: 31), as condições de trabalho caracterizam-se pela precariedade e frequente violação da legislação laboral. McMahon (1994: 617) apela à dignificação dos recursos humanos na indústria hoteleira, por estarem subvalorizados em função da sua importância. Uma remuneração condigna atrai, motiva e retém os trabalhadores, reduz a rotação do emprego, melhora o desempenho e o compromisso com a organização (Rogers *et al.*, 1993: 91). Lawson (1974: 101) refere que a empregabilidade dos técnicos superiores se situa entre 60 e 70%; porém os salários ficam aquém dos praticados noutras indústrias.

A percepção positiva do emprego existe principalmente em países em vias de desenvolvimento (Cukier *et al.*, 1993: 195). Segundo Choy (1995: 129-133), a maior fonte de emprego no turismo está no sector de restauração. No Hawai, a indústria de serviços constitui a principal fonte de emprego a nível de gestão (31%) e a segunda a nível operacional (40%). Em muitos países existe um sector informal (Cukier *et al.*, 1994: 464-466) que funciona com profissionais locais sem qualificação adequada (ex. Bali na Indonésia).

O turismo é um fenómeno de cariz internacional, daí que King (1995: 177-181) o considere como um mercado de trabalho global. A emigração massiva de regiões periféricas para a europeia providencia uma oferta homogénea e barata de trabalhadores, para as indústrias do pós-guerra, gerando no capitalismo europeu uma “fome peculiar por trabalho estrangeiro barato”. Um estudo realizado por Yu *et al.* (1995) revela que muitos profissionais hoteleiros provenientes de vários países trabalham na China. A insegurança do mercado de trabalho informal é reforçada pela natureza precária, comum aos emigrantes ilegais. Scott (1995) refere o aumento da participação das mulheres turco-cipriotas no mercado de trabalho, em ocupações tradicionalmente consideradas menos próprias para as residentes.

Segundo a OIT, o trabalho nas empresas turísticas é muitas vezes sazonal, a tempo parcial e temporário, contemplando, ainda, o recurso frequente a horas extraordinárias (OMT, 1995: 32). Riegel (1991: 4) afirma que a indústria é orientada para servir pessoas; sendo assim, os trabalhadores devem ter horários flexíveis. Exigem-se profissionais vocacionados para servir

durante muitas horas (Collins, 1995: 14). A rentabilidade da hotelaria depende das qualificações de relacionamento interpessoal (Burns, 1997: 239-245). As *soft skills* não são (mas deveriam ser) quantificadas e recompensadas; porém são muito importantes de acordo com a apologia do “serviço com um sorriso”. Segundo Poon (1993: 213), os recursos humanos são “o factor mais importante da competitividade da indústria turística”. No entanto, esta ideia é difícil de compreender quando esses recursos são desvalorizados. Torre (1995: 119) afirma que os sectores da hotelaria e da restauração recrutam um elevado número de jovens com reduzida qualificação profissional e elevada taxa de rotação e abandono. Gageiro (1999: 31) entende que as profissões turísticas são, em regra, “encaradas como detentoras de um baixo estatuto social, facto a que não é alheia a confusão de leigos sobre silogismos simplistas e erróneos”.

O efeito difusor da criação de emprego no turismo é complexo. Hudson *et al.* (1992; 49-56) defendem que o turismo deve incluir as estratégias de desenvolvimento da economia local, através da criação de novos empregos directos e indirectos. Kontogeorgopoulos (1998: 315) e Archer (1982: 236-241) referem que esta indústria possui três níveis de emprego: directo; indirecto (sectores fornecedores de produtos e serviços); induzido (em sectores como a construção, a agricultura, etc.). Johnson *et al.* (1990) afirmam que ao emprego directo é possível adicionar cerca de 64% de emprego não directo (cf. Hudson *et al.*, 1992: 51). Os efeitos multiplicadores assumem uma importância não verificada noutras indústrias. Os 150 milhões de novos empregos previstos por Lipman (1997: 89), para 2006, não são unicamente criados por produtores turísticos, mas também nos sectores relacionados.

A natureza do emprego revela inúmeras debilidades estruturais. Para as superar parece ser indispensável melhorar as condições de trabalho e conferir maior dignidade às funções turísticas. Esta estratégia terá reflexos positivos nos trabalhadores e na prestação do serviço e, por essa via, melhora-se a atracção de recursos humanos mais qualificados. A modernização das empresas exige mudanças na organização do trabalho e na gestão dos recursos humanos. A formação profissional melhora a qualidade do sector e atenua muitas características negativas do mercado laboral. Os sistemas de gestão de recursos humanos devem ser adaptados às dinâmicas da indústria e da procura turísticas.

Baum (1991: 233-254) afirma que os princípios da política de recursos humanos não podem ser ignorados. O recrutamento, a formação e a remuneração são instrumentos importantes da gestão

empresarial no turismo. É necessário implementar as melhores práticas para garantir a permanência de profissionais qualificados e garantir o sucesso (Rogers *et al.*, 1993: 91).

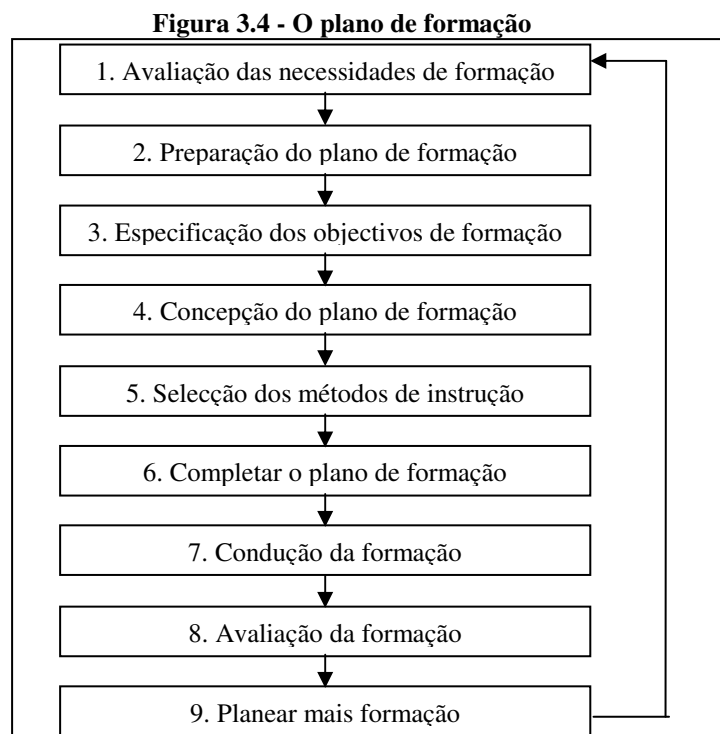
Numa indústria de trabalho intensivo, como a do turismo, Harrington *et al.* (1998: 252) defendem uma gestão eficaz dos recursos humanos com vista às necessárias vantagens competitivas. Hulton (1992: 231) refere o relatório da Associação Internacional de Hotelaria (AIH) que valoriza os recursos humanos como elemento da indústria turística, daí a sua gestão e desenvolvimento serem um desafio empresarial. Para Worsfold *et al.* (1991: 99), a hotelaria tem uma pobre política de gestão de recursos humanos, que esquece o seu indispensável desenvolvimento. O *European Institute of Education and Social Policy* (EIESP, 1992: 208) dá conta de uma elevada rotação de emprego, o que cria dificuldades acrescidas ao recrutamento.

A conferência internacional de profissões turísticas, denominada *El Capital Humano en la Industria Turística del Siglo XXI* (OMT, 1997a), abordou os problemas da educação, formação e gestão e propôs algumas soluções para a profissionalização dos recursos humanos (Declaração de Madrid sobre Desenvolvimento dos Recursos Humanos no Turismo). Wanhill (1992: 87-88) entende que o planeamento deve conjugar o recrutamento e a permanência dos colaboradores, de modo a incentivar o bom desempenho das funções. O plano de recursos humanos deve ser incluído na estratégia global da organização (Rogers *et al.*, 1993: 91) e os seus objectivos pressupõem a análise dos já existentes, a previsão das necessidades e a definição de carreiras profissionais. Buergermeister *et al.* (1992: 140) certificam que a competitividade no turismo reside na capacidade de valorizar os recursos humanos. As atitudes de profissionais do planeamento turístico revelam algumas lacunas no desenvolvimento desses recursos (Shortt, 1994: 444). As estratégias de gestão de recursos humanos, segundo Burns (1997: 247), devem respeitar as diferenças culturais e as atitudes sociais do contexto laboral. De acordo com Baldacchino (1994: 51), o recrutamento sofre de *smallness syndrome* em pequenos países. É um género de *ghetto* com uma ecologia física e social difícil de penetrar.

A avaliação dos recursos humanos depende da informação recolhida pela monitorização periódica. Os objectivos específicos e gerais redefinem-se com o objectivo de reforçar o compromisso dos colaboradores com a empresa (Rogers *et al.*, 1993: 91). Actualmente, multiplicam-se as estratégias para a eficiente gestão dos recursos humanos (Parsons *et al.*, 1992: 477). Para Worsfold *et al.* (1991: 99), as organizações de sucesso reconhecem a necessidade de um processo de aperfeiçoamento e adaptação à mudança no ambiente geral. Nas empresas hoteleiras internacionais

reconhecem-se e aplicam-se as melhores práticas e procedimentos de gestão de recursos humanos (Kelliher *et al.*, 1997: 330).

A reorganização da produção e do trabalho, para Martins (1999: 11), é um processo só possível com “recursos humanos flexíveis e capazes de utilizar as tecnologias de forma maximizada, e de estabelecer relações com os diferentes níveis profissionais da empresa, especialmente, com os postos de trabalho afins daqueles a que são adstritos”. No sector de serviços, Gil (1995: 132) afirma que a satisfação do cliente depende do desempenho e das qualidades dos empregados que, por sua vez, resultam do investimento na sua formação. A formação interna na empresa turística fornece conhecimentos, técnicas e atitudes com vista ao melhor desempenho profissional e a atingir as metas organizacionais. É uma ferramenta útil para a eficiência dos trabalhadores e a produtividade das empresas. A formação no contexto do emprego é uma aprendizagem fundamental ao longo da carreira profissional. Go *et al.* (1996: 200-202) propõem um modelo de formação com nove fases (figura 3.4).



Fonte: Go *et al.* (1996: 202)

O desenvolvimento dos recursos humanos fundamenta o currículo e torna-o uma ferramenta complexa e indispensável, com vista a atingir os objectivos organizacionais. A formação é uma função vital da gestão para motivar colaboradores e reduzir a rotação de emprego, e a sua inserção

organizacional deve desempenhar uma posição central na organização e responder eficazmente às necessidades individuais e aos objectivos organizacionais.

A carreira obedece a posições de emprego em níveis de responsabilidade acrescida e contém elementos diversificados de natureza complexa. Para Rubin (1992: 7) representa os degraus numa progressão contínua. Os empregos são posições hierárquicas, com tarefas e outros elementos profissionais diversos (Elkin *et al.*, 1994: 405). Kavanaugh *et al.* (1995: 375) reconhece o emprego como processo de venda pessoal, baseado no conhecimento do “produto” pelos empregadores. A teoria da carreira, para Riley *et al.* (1994: 225), possui conceitos usados no planeamento, desenvolvimento e escolhas individuais.

Cameron *et al.* (1994: 584) sugerem que a indefinição de carreiras no turismo contribui para o desproporcional número de trabalhos pouco qualificados e para a ausência de compromisso com a indústria. Existem duas vias distintas de acesso, a mais tradicional e a académica. Collins (1995: 15) descreve as motivações para o emprego, desde o estágio durante o Verão até à carreira na “indústria mais excitante”.

Mcintosh *et al.* (1995: 62) afirmam que os educadores e os gestores de recursos humanos consideram essenciais as melhores oportunidades de desenvolvimento dos empregados, através da implementação de carreiras. Ritchie (1990: 134) refere o interesse da indústria em demonstrar o compromisso com o desenvolvimento das carreiras profissionais, perante os potenciais empregados. Kavanaugh *et al.* (1995: 363) sugerem o início do planeamento da carreira individual através da análise *SWOT*, que corresponde à autoavaliação e inclui as potencialidades e fraquezas individuais (internas) e as oportunidades e ameaças (externas). Howell (1989: 2) refere que o profissional deve ser criativo e polivalente porque trabalha numa indústria com muitas oportunidades. Rubin (1992: 1) sublinha que o serviço turístico constitui um sonho para muitos profissionais porque lhes possibilita viajarem, apesar da indefinição de carreiras profissionais e do árduo trabalho e baixos salários. Os profissionais da hotelaria possuem grande mobilidade porque “os bons cozinheiros e gestores são necessários em qualquer parte do mundo” (Collins, 1995: 48). A estrutura de carreiras deve corresponder aos vários níveis sectoriais, respeitando as suas características e variáveis estruturais, especificidades e conhecimentos (Riley *et al.*, 1994: 231).

A educação prepara os estudantes para as oportunidades de carreira, respondendo às crescentes necessidades de mão-de-obra qualificada na indústria turística (Riegel, 1991: 5). O objectivo do

curso superior em Turismo é preparar para uma carreira que começa no nível de supervisão e progride até ao de gestão (King, 1994: 271). Não prepara especificamente para um sector, mas desenvolve qualificações de supervisão e de gestão. O candidato deve procurar informação e compreender melhor as carreiras profissionais (Kavanaugh *et al.*, 1995: 367). Para melhorar a obtenção do emprego, McIntosh *et al.* (1995: 54) defendem a visita de alunos aos diversos tipos de organizações turísticas, com vista a conhecer melhor as actividades desenvolvidas.

As ocupações abrangidas pela pesquisa do EIESP incluem-se em três categorias (1992: 207-208): gestão; supervisão; recepção. Segundo Westlake (1997: 272), a estrutura da pirâmide profissional do turismo apresenta quatro níveis, no RU, com percentagens entre 67% a nível operativo, 20% a nível técnico, 9% a nível de supervisão e 5% a nível de gestão. A construção curricular deve obedecer à estrutura das carreiras profissionais, segundo Gunn (1998: 76), com uma classificação em seis categorias (tabela 3.1). Considera-se o nível de emprego e as categorias propostas porque o currículo difere consideravelmente entre a educação de gestores e a formação de prestadores de serviços.

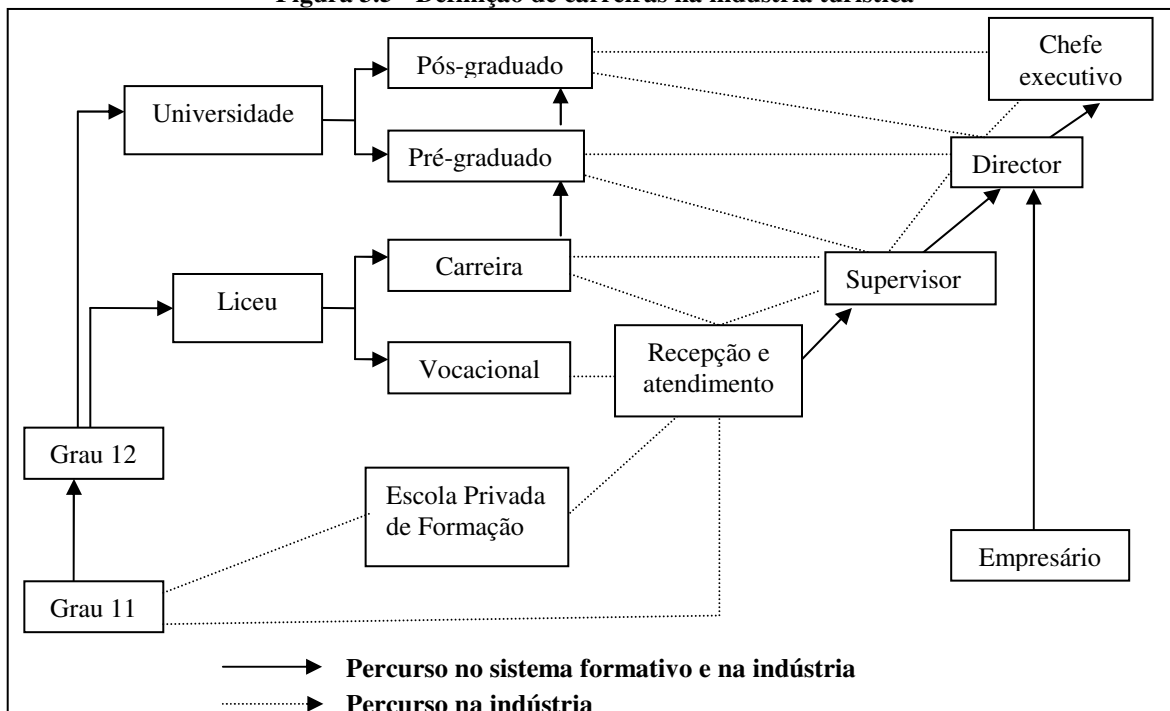
Tabela 3.1 - Oportunidades de carreira em função do currículo em Turismo

Nível de emprego				Categorias de carreiras turísticas
Gestão	Supervisão	Especialista	Outros	A. Fornecedores de actividades directas ao viajante
				B. Fornecedores de produtos e serviços de apoio ao viajante
				C. Produtores de equipamento e produtos para viajantes
				D. Responsáveis pela política e desenvolvimento do sector e planeadores
				E. Acção e grupos de clientela
				F. Educadores

Fonte: Gunn, (1998: 76)

O modelo de Pollock (1986) apresenta quatro níveis (figura 3.5): recepção e atendimento; supervisão; gestão; chefia executiva. Para Ritchie (1990: 133), este modelo constitui uma solução equilibrada entre a educação e a formação. A variedade de vias alternativas definidas através do sistema formativo e da indústria turística são apoiadas na formação e na experiência.

Figura 3.5 - Definição de carreiras na indústria turística



Fonte: Pollock (1986) e Ritchie (1990: 134)

Ritchie (1990: 134) descreve os padrões educativos necessários aos profissionais (empregados e empregadores) do turismo, como uma relação directa das qualificações e dos conhecimentos exigidos em cada posto de trabalho. O desenvolvimento curricular deve incluir a educação/formação para cada emprego específico (Brotherton *et al.*, 1994: 115), na banda correspondente, e os requisitos do desenvolvimento profissional (tabela 3.2).

Tabela 3.2 - Critérios para determinação de bandas de emprego

<p>Nível 1 – Qualificações limitadas A pessoa adquire um nível de qualificação limitado; as funções requerem tarefas rotineiras; o ensino é prestado por um supervisor de nível superior que fornece as instruções necessárias.</p>
<p>Nível 2 – Qualificada A pessoa tem aptidão para um trabalho que exige um elevado nível de eficiência e de competências para um serviço predefinido. A tomada de decisão e a organização de conhecimentos são importantes procedimentos neste trabalho, que envolve o uso das mãos, ferramentas, máquinas e materiais.</p>
<p>Nível 3 – Qualificações amplas A pessoa tem aptidão para desempenhar um amplo conjunto de tarefas qualificadas, com elevado nível de competência, capacidade mental para resolver problemas, tomar decisões, compreender o processo de trabalho e assistir a direcção em actividades de trabalhadores de níveis inferiores. As funções deste nível são caracterizadas pelas qualificações manuais e a aplicação de um corpo de conhecimento organizado, relacionado com materiais, ferramentas, máquinas e princípios associados à</p>
<p>Nível 4 – Supervisão A pessoa tem capacidade de desempenhar um conjunto de operações técnicas com elevado nível de competência, possuindo as qualificações sociais e de supervisão necessárias para liderar e dirigir outros, coordenar e superintender as actividades de grupos de trabalhadores em diferentes áreas de ocupação, e demonstrar a execução das tarefas aos trabalhadores dos níveis inferiores.</p>
<p>Nível 5 – Técnico A pessoa tem as qualificações mentais necessárias para interpretar as teorias próprias das profissões graduadas, para implementar acções práticas no local de trabalho. Tem capacidade para especificar processos de produção, aconselhar e assistir profissionais na organização do trabalho e do produto.</p>

Fonte: Brotherton *et al* (1994: 115)

Os negócios turísticos são liderados pelas grandes empresas nacionais ou multinacionais (Riegel, 1991: 3), aumentando a necessidade de gestores diplomados em Turismo para garantir serviços de elevada qualidade ao cliente. Segundo Jafari (2002: 30), o topo da pirâmide institucional possui um reduzido número de administradores e directores. No meio da estrutura situam-se os gestores intermédios e supervisores, e na base a maioria dos trabalhadores, pouco ou não qualificados. A tabela 3.3 apresenta uma classificação da educação adequada ao desempenho dos profissionais. O painel inquirido escolhe a educação secundária e a formação vocacional, respectivamente, para os níveis de recepção e de supervisão, a universitária para a gestão intermédia, e a universitária e pós-graduada para o nível de gestão superior (OMT, 1997: 65).

Tabela 3.3 - Importância da educação e formação

Perfil	Recepção	Supervisão	Gestão intermédia	Gestão superior
Educação secundária	36	34	12	6
Formação vocacional	36	36	14	5
Universidade	24	25	62	47

Fonte: OMT (1997: 64)

A carreira profissional deve constar do planeamento pessoal, com vista à educação/formação adequada ao nível profissional desejado. O serviço turístico é de elevado envolvimento pessoal, quer da parte do turista, quer do colaborador da empresa, o que exige um plano de carreira bem definido e a formação necessária à progressão. Também é importante definir outras acções de educação e sensibilização, nomeadamente de turistas e residentes, de modo a incrementar a hospitalidade.

De acordo com Krippendorf (1987: 138-148), a escola deve criar condições para um turismo mais humanizado. A actividade turística influencia o tempo livre das pessoas, as culturas e as paisagens. É importante educar o cidadão para a viagem. A premissa de “aprender a viajar” deve ser mais uma função do sistema público. Krippendorf revela o interesse de informar a comunidade receptora sobre as acções dos turistas e os seus impactes. Um elemento essencial da educação pública, segundo Inskip (1994: 568), é designado por programa de consciencialização. Nos destinos recentes a população ainda possui pouco conhecimento sobre o turismo. A estruturação da comunicação e da educação é apresentada por Murphy (1992: 274), que reconhece o interesse do marketing, com vista a melhorar a eficácia dos esforços da investigação do mercado. Houve algumas tentativas ténues para melhorar a consciência comunitária e obter o apoio local à escala adequada ao turismo.

A indústria turística inclui actividades significativas da economia mundial (OMT, 1995: 25). A avaliação quantitativa da sua relevância económica revela a sua função estratégica para a Humanidade, com vista ao desenvolvimento regional e nacional. Nos países do Terceiro Mundo, Kontogeorgopoulos (1998: 314) afirma que os governantes e planeadores encorajam este desenvolvimento, devido aos significativos proveitos económicos que dele retiram.

Segundo Riegel (1991: 6), o reconhecimento dos impactos económicos a nível regional, nacional e global incentiva as instituições educativas a criar cursos em Turismo. Faulkner *et al.* (1994: 390) referem o interesse do turismo como factor essencial da economia australiana, que originou o aumento dos cursos de Turismo e Hotelaria nas universidades.

As múltiplas relações do turismo com os sistemas económico, sócio-cultural, ambiental e outros, justificam a investigação e a qualificação dos seus profissionais. O aumento do número de cursos acompanha a maior exigência de qualificações profissionais e a diversidade de padrões de formação. O interesse manifestado pela formação em Turismo deve ser reforçado pelo planeamento e desenvolvimento curricular eficientes, em função dos objectivos educativos.

A análise quantitativa efectuada no ensino superior em Turismo, no RU, levou Tribe (1995) a concluir sobre o rápido crescimento do número de instituições. Em 1985 não existiam cursos e em 1995 o seu número era superior a 40. Na América do Norte existem diferentes e numerosos tipos de graduação, enquanto que em 1980 eram apenas dois (OMT, 1997: 21).

O desenvolvimento da hotelaria e do turismo, para Elias (1992: 137), conduz ao aumento de cursos a nível mundial. Na sua criação têm sido constantes os ensaios e os erros, em resultado da boa vontade de académicos que se aventuram na exploração de áreas novas. Para Savignac (1997: 46), o rápido crescimento do turismo favorece a proliferação de respostas *ad-hoc*, pouco estruturadas e coordenadas, para cobrir necessidades concretas de desempenho de tarefas em empresas e na administração turística. É necessário superar a inércia de sistemas educativos e a intuição na organização curricular, passando-se a utilizar métodos rigorosos de detecção de necessidades e as soluções adequadas às carências.

A complexidade do fenómeno e da sua indústria conduz à diversidade de propostas de cursos. Collins (1995: 59) descreve que a natureza da indústria turística fomenta a variedade de abordagens formativas. O EIESP (1992: 209) acredita existir ambivalência na função educativa

porque não se compreende que a progressão na profissão ainda se processe na base da experiência no emprego. Collins (1995: 58) afirma que é desnecessário ter um curso superior para trabalhar na indústria. Porém, a actual legislação de protecção do consumidor leva os empresários a contratar profissionais qualificados.

A OMT (1995: 43) reitera o papel da educação e a aposta no capital humano, como as questões estratégicas da competitividade na indústria, combinando a inovação e os sistemas de organização de recursos humanos. Para Cooper *et al.* (1994: 186), a educação gera um círculo virtuoso porque os profissionais qualificados prestam um serviço melhor ao cliente, o que aumenta a produtividade da empresa. De acordo com Rogers *et al.* (1993: 94), os benefícios da formação traduzem-se em prestações de serviço mais eficientes. O resultado da aprendizagem das técnicas de gestão visa a maior produtividade dos serviços. Vera *et al.* (1994: 580-582) afirmam que a falta de formação é uma característica do início do ciclo de vida do destino turístico.

A falta de planos de formação dos trabalhadores, nos vários níveis, preocupa os planeadores do turismo (Shortt, 1994: 449). Jafari *et al.* (1994: 847) mostram a necessidade de combinar esforços numa escala global, com vista a educar e gerir melhor os recursos humanos para contribuir para o desenvolvimento da indústria.

A formação em Turismo interessa aos intervenientes, apesar da tradicional valorização da experiência na empresa. Os planos formativos devem incluir os vários sectores e níveis profissionais, de modo a constituir um instrumento de desenvolvimento da indústria. Esta formação expandiu-se rapidamente nas últimas décadas, especialmente nos países em que esta indústria contribui substancialmente para a economia. As alterações tecnológicas condicionam a vida activa e a validade dos conhecimentos, o que exige a organização de esquemas formativos de actualização. Interessa identificar algumas tendências da formação nesta área.

Os desafios colocados ao mercado laboral e as alterações económicas e sociais na UE, constituem uma conjuntura para a maior importância dos objectivos e das estratégias da formação contínua (Tessaring, 1998: 147-148). As alterações produzidas pelo desenvolvimento tecnológico exigem a valorização da formação contínua. Martino (1995: 139) afirma que melhorar a formação dos trabalhadores activos proporciona a elevação dos seus conhecimentos profissionais e a adaptação às alterações tecnológicas e outros factores de competência.

A formação contínua em Turismo adquire maior significado, afirma Kaspar (1990: 21), pelo avanço científico e tecnológico acelerado. Segundo a OMT (1995: 332), a formação contínua incide em três tipos de programas: formação aberta, formação na empresa e aperfeiçoamento de professores. Os centros de formação oferecem cursos, seminários e outras iniciativas similares, visando a requalificação dos profissionais. Cooper *et al.* (1994: 151) alargam a formação contínua aos cursos realizados nas empresas para a actualização profissional em conhecimentos e técnicas específicas. A OMT (1995: 48) apresenta o exemplo das empresas alemãs, que são responsáveis pela formação no sistema dual, e os requisitos técnicos pretendidos. A formação em alternância em escolas e empresas desenvolve o conceito da pedagogia ocupacional na empresa.

Segundo Franco (1999: 23), a formação à distância, com base em redes informáticas, promove o ensino e a motivação, em simultâneo nos empresários e seus profissionais, por ser um método de aprendizagem simples e flexível. Swarbrook (1995: 264) afirma que o ensino à distância é uma realidade relativamente recente e enuncia as razões do acréscimo deste tipo de ensino em Turismo. Para Cooper *et al.* (1994: 148), é uma modalidade de ensino com grande potencial de crescimento porque permite aumentar o número de estudantes. Também Richards (1995: 6) advoga o alargamento do ensino à distância e a provisão de esquemas formativos de tempo parcial, para satisfazer necessidades laborais.

A flexibilidade da educação é um conceito valorizado na década de 90. A modularização tem como principais características a estrutura flexível e o processo de divisão do curso, por áreas científicas. Este modelo de estruturação do ensino, segundo Cooper *et al.* (1994: 149), permite escolher os módulos mais apropriados à formação, a requalificação selectiva e acumular créditos para obter um diploma.

A diversidade de perspectivas na formação em Turismo e Lazer na Europa, é uma realidade discutida na conferência em Tilburg (Richards, 1995: 4). A definição de módulos nos cursos, com vista à internacionalização, facilita a transferência e permuta de alunos entre instituições e a comparação dos conhecimentos e métodos de ensino. A transferência de créditos é complementar à modularização. O programa *European Credit Transfer System* teve por objectivo estabelecer um sistema eficaz de transferência dos créditos conseguidos na universidade de acolhimento para a de origem. A associação dos módulos aos créditos permitiu às instituições organizar sistemas modulares (Cooper *et al.*, 1994: 149), reforçando a tendência da educação centrada no educando. A *Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación* (ANECA, 2004: 207-214)

apresenta a proposta de distribuição de créditos no âmbito do Processo de Bolonha e do perfil de graduado em Turismo, no âmbito do sistema espanhol.

Gunn (1994: 244) refere que a terminologia desenvolvimento sustentável está progressivamente a substituir o vocábulo conservação, o que exige uma compatibilidade mais alargada entre o desenvolvimento e a protecção dos recursos nas comunidades. Hawkins (1997: 84-85) identifica uma importante mudança de paradigma para um novo sistema de comércio e produção, onde qualquer acto deve ser sustentável e restaurador e contribuir para um relacionamento mais simbiótico entre a economia e o ambiente.

A política de turismo sustentável implica, segundo Henry *et al.* (1995: 239), que os profissionais possuam as competências necessárias neste campo. A gestão do ambiente ganha interesse à medida que a procura turística se torna mais instruída e consciente das incompatibilidades ambientais. Na formação em Turismo, Inskip (1994: 566) defende a inclusão do desenvolvimento sustentado, no sentido considerar o planeamento e a gestão dos recursos do destino. Para Somerville *et al.* (1994: 636), a sustentabilidade é caracterizada por paradoxos e conflitos, mais amplos do que o debate entre o turismo e o ambiente. Os recursos naturais são essenciais em muitas actividades turísticas porque correspondem às motivações dos visitantes.

Na década de 90, os responsáveis pela gestão da indústria confirmam-na como consumidora de recursos, o que aumenta a sua responsabilidade com vista a garantir a preservação. A perspectiva nacional da política do sector público, deve reconhecer o valor de códigos de conduta, princípios e estratégias inerentes (OMT, 1993). Pearce (1981) afirma que a análise conjunta do turismo e do ambiente é imprescindível. Walsh (1992; 130) refere que o planeamento educativo deve melhorar as oportunidades e minimizar os efeitos negativos na cultura e no ambiente.

Gunn (1994: 244-245) declara o ecoturismo como um meio de desenvolvimento sustentável, que deve considerar a compatibilidade e a protecção dos recursos. Ritchie (1992: 258) afirma ser necessário incluir os conhecimentos da ciência do ambiente no currículo. O modelo de educação com vista à sustentabilidade do destino, proposto por Henry *et al.* (1995: 241), atribui diferentes graus de responsabilidade nas fases do plano de desenvolvimento, desde a concepção à execução.

A escassez de programas educativos em turismo sustentável, segundo Mendes (1998: 18-19), pode ser ultrapassada através da melhoria do fluxo de informação, relativamente à gestão e ao

planeamento desse tipo de desenvolvimento turístico, bem como pela criação de oportunidades para os actuais e os futuros técnicos, tendo em vista serem melhor informados sobre os vários tipos de impactes e métodos de gestão, mais adequados à promoção desse turismo. Nos princípios gerais da Declaração de Berlim (Biodiversidade e Turismo – Uma Acção Interactiva, Março de 1997), o seu ponto sete estabelece que os conceitos e critérios do turismo sustentável devem ser desenvolvidos e incorporados nos programas educacionais e de formação para os profissionais do turismo.

O crescimento do turismo de aventura resulta da maior especialização deste produto de viagens. Oleson *et al.* (1993: 597-602) identificam dois problemas resultantes do rápido crescimento desta indústria: a falta de mão-de-obra qualificada em negócio e ambiente, e de qualificações técnicas para fornecer o serviço com qualidade e profissionalismo. O interesse no turismo sustentável, segundo Hawkins (1997: 85-86), tem reflexos na instrução dos planeadores, dos gestores e do público.

As tendências da formação em Turismo apresentam um leque diversificado de orientações. Começa-se por referir que a aprendizagem ao longo da vida é um requisito do sistema económico. Depois, salientam-se os novos formatos de ensino à distância, a modularização e a flexibilidade de programas, a transmissão de conhecimentos entre instituições e a utilização de novos métodos de ensino. A evolução registada ao nível dos conteúdos e objectivos escolares realça o esforço para a sustentabilidade das práticas turísticas e das componentes cultural e natural do destino, ao mesmo tempo que garante o desenvolvimento económico.

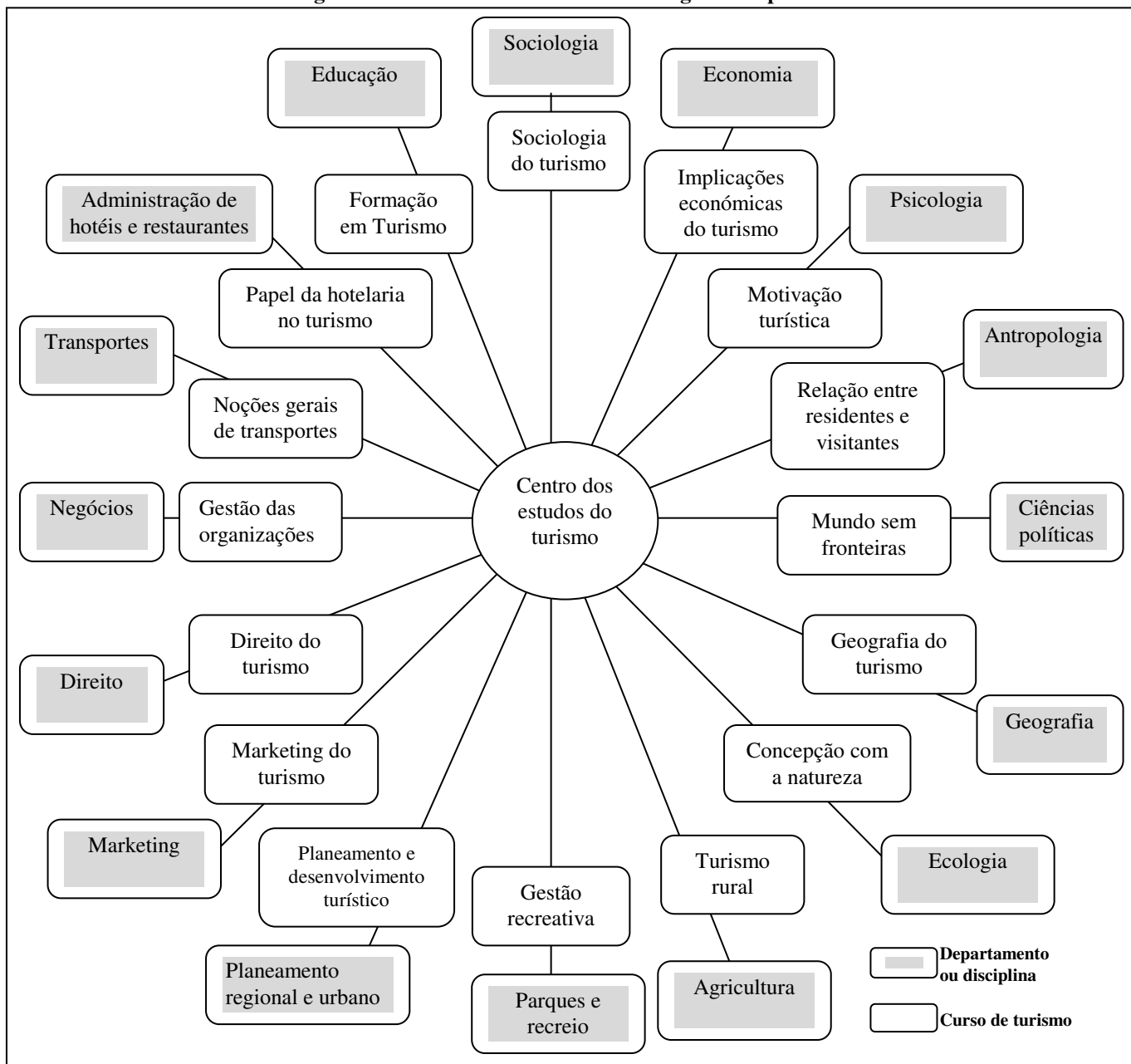
3.4.2 Planeamento curricular em Turismo

O planeamento do currículo exige uma base teórica do desenvolvimento curricular para melhor definir os cursos. Neste processo, é imprescindível auscultar os interessados na formação, nomeadamente nas instituições educativas, nos sectores da indústria e nos órgãos públicos. Também se analisa a pluralidade de modelos educativos, nas perspectivas disciplinar e multidisciplinar, as programações especializada e genérica, a normalização e a centralização no currículo mínimo, e os objectivos e conteúdos.

Em 1981, a *Tourism Society* desenvolve um modelo sob os auspícios do CEDEFOP, que possui competências na harmonização das qualificações na UE. Contudo, na estrutura proposta,

identificam-se lacunas curriculares, nomeadamente os impactes ambientais, as línguas estrangeiras e os preceitos legais. Por sua vez, o modelo desenvolvido por Jafar Jafari (figura 3.6) constitui uma abordagem simples, inovadora e compreensível, no que respeita à organização do estudo desenvolvido nas disciplinas tradicionais.

Figura 3.6 - Estudo do Turismo e abordagem disciplinar



Fonte. Jafari e Ritchie (1981); Cooper et al. (1998: 119)

Para Gunn (1998: 75), não existe um modelo único de currículo aplicável uniformemente a todas as necessidades educativas. Os intervenientes devem definir os resultados esperados do currículo. Os especialistas procuram metodizar as áreas científicas do sistema formativo em Turismo. Porém, ainda não há um corpo de teoria metodologicamente ordenado (OMT, 1997: 16). O Turismo é uma ciência em desenvolvimento e um objecto de análise das Ciências Sociais. A sua consolidação depende da convergência de perspectivas multidisciplinares.

Na ausência de um debate aberto, Pearce (1993: 2) acredita ser difícil construir sólidas fundações para a investigação. Jafari (1990: 38) afirma serem necessárias investigações mais sistemáticas, na plataforma da fundação científica. Goeldner (1990: 214) refere que o conhecimento é transformado num corpo metódico e cumulativo, para ajudar a legitimar esta disciplina.

A investigação em turismo deve ser realizada em estreita ligação com o ensino, de modo a promover a inovação contínua na escola. A sua importância tem sido realçada nos últimos vinte anos (WTTC, 1997), porque a reconstrução económica liga-se às estratégias de desenvolvimento, que necessitam de entrada de dados qualitativos e quantitativos fiáveis. No Ensino Superior, a carência de oportunidades de formação em Turismo deve-se à falta de informação credível sobre a sua importância e de tradição de investigação de qualidade, para produzir a informação verosímil sobre o sector (Smith 1989: 1). Lawson (1974: 91) realça a importância dos centros de investigação com vista a ultrapassar os obstáculos da aceitação científica. Na ausência da investigação, Valls (1995: 24) assegura que a docência se afasta da realidade sectorial e a aprendizagem é menos relevante.

Burgermeister *et al.* (1992: 141) afirmam a ligação entre a investigação e a formação em Turismo, e reconhecem que a disseminação do conhecimento é indissociável da educação. Kaspar (1990: 23) defende que, no Ensino Superior, a educação deve estar dependente da investigação, diferindo da formação profissional pela estreita ligação do ensino à investigação e pela investigação aplicada. Cooper *et al.* (1994: 126) referem que os educadores e investigadores se debruçam sobre o mesmo problema, mas aproximam-se dele por ângulos diferentes. No currículo, os primeiros devem comunicar as falhas do corpo de conhecimentos, e os segundos devem procurar e comunicar as soluções.

A investigação pode orientar-se para responder eficazmente à formação em Turismo e à realidade empresarial. Cooper *et al.* (1994: 125-128) descrevem que a infra-estrutura educativa se encontra

ainda numa fase inicial, e sem uma efectiva coordenação entre a investigação, a educação e o ensino e o próprio corpo de conhecimentos pode desintegrar-se.

Faulkner *et al.* (1994: 390) asseguram que o progresso da investigação em turismo tem sido retardado devido ao financiamento da investigação pela indústria turística e pelo governo ser menor em comparação com outras indústrias, que contribuem menos para a economia australiana. O reconhecimento do turismo como disciplina exige a reconfiguração de diferentes grupos de investigadores, em Turismo e áreas afins, assim como da diversidade de áreas. As potenciais estratégias da investigação em turismo são tão diversas quanto os conteúdos e desafios deste objecto científico. Smith (1989: 2-14) refere seis temáticas principais abordadas por planeadores e especialistas académicos: experiência humana; comportamento social; fenómeno geográfico; recurso; negócio; indústria.

O crescimento do estudo turístico é assinalado pela criação de jornais de investigação, uns de natureza académica e multidisciplinar, outros de investigação aplicada (Graburn *et al.*, 1991: 2). Goeldner (1990: 213) refere que a avaliação de uma disciplina é feita pelo número de jornais e revistas publicadas. Nas últimas duas décadas, esse número de publicações cresceu exponencialmente.

O incremento de parcerias entre as comunidades académicas e as profissionais, representativas da indústria turística, com vista a realizar actividades conjuntas, contribui para o reconhecimento da pesquisa e da formação em Turismo. Lawson (1974: 104) recomenda a criação de uma associação representativa dos institutos e universidades com Ensino Superior em Turismo. Faulkner *et al.* (1994: 391) sugerem a constituição da comunidade de investigadores universitários em Turismo, com vista a organizar a investigação e a prosseguir os objectivos de modo coordenado. Para Cooper *et al.* (1994: 56), a crescente preocupação sobre a qualidade da formação em Turismo é um reflexo da constituição de redes de educadores, a nível nacional e internacional.

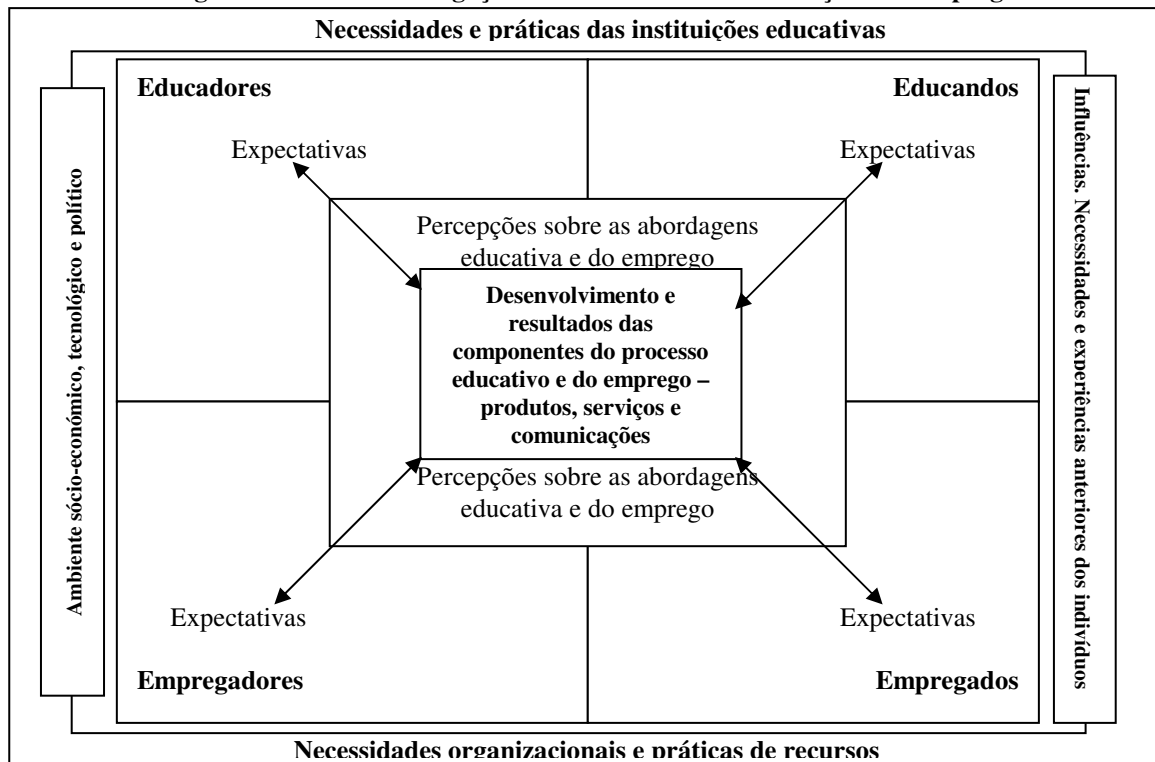
O progresso do conhecimento científico sobre o fenómeno turístico é uma realidade evidente. Os conteúdos dos planos de estudos reflectem a diversidade de áreas das ciências, porque esta matéria está no cruzamento de contributos científicos muito próximos de uma perspectiva multidisciplinar. É possível concluir que se trata de um esforço conjunto de investigação dos especialistas do Turismo, de publicação de estudos em vários formatos, de organização da comunidade académica, de realização de seminários, conferências e outras acções, e de análise da informação estatística.

No âmbito do planeamento curricular é, igualmente, importante a identificação dos intervenientes na educação e seus interesses específicos, que constitui uma estratégia imprescindível à eficiência do sistema. Os agentes educativos importantes são os estudantes, os empresários e gestores da indústria, os gestores públicos e os docentes. Os alunos pretendem cursos de acordo com as suas expectativas sócio-profissionais. A indústria procura profissionais com as qualificações adequadas para servir eficazmente o turista. O Estado e suas instituições públicas devem garantir um currículo escolar equilibrado e uma formação eficiente para o mercado de trabalho. O corpo docente influencia o currículo, trazendo-o para uma esfera mais académica/científica.

Para construir um sistema formativo em Turismo, a OMT (1997: 22) sustenta que não se pode esquecer a natureza do sector e a pluralidade de intervenientes envolvidos. A expansão do Ensino Superior em Turismo segue a da literatura relativa à educação, formação e indústria (Church e Watson, 2002). A abordagem à educação participada é analisada por Leslie *et al.* (2000: 489-498), que estudam os benefícios dos intervenientes e o seu reflexo na concepção e gestão dos cursos de Turismo. Shepherd *et al.* (1995) afirmam que a natureza turística tem implícita a noção da diversidade de intervenientes. O desenvolvimento dos cursos deve considerar as perspectivas, acções e influências de cada um. Baum (1995) descreve a política de gestão dos recursos humanos no turismo internacional, resultante dos interesses e das intervenções com vista à coordenação das acções para o interesse mútuo.

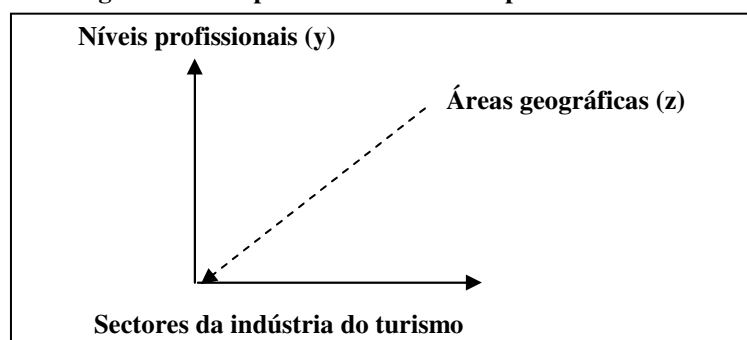
Os empregadores valorizam as competências técnicas dos estudantes, os educadores definem uma orientação mais teórica, na base de aprendizagens gerais e transferíveis, e os estudantes procuram a qualidade da educação e a resposta às suas expectativas de carreira (Haywood *et al.*, 1992: 239-243). O modelo produzido a seguir identifica, precisamente, as lacunas e compara as expectativas dos vários intervenientes (figura 3.7).

Figura 3.7 - Modelo de ligação entre os sistemas de educação e de emprego

Fonte: Haywood *et al.* (1992: 239)

A formação assume três formatos tendo em conta a detecção das necessidades (OMT, 1997: 34): a básica (saber), a técnica (saber fazer), e a pessoal (saber estar e comportar-se). A metodologia *Tourism Education Quality – TEDQUAL* (OMT, 1997: 48-49) permite localizar falhas de qualidade detectadas num mapa tridimensional (figura 3.8), ao agrupar os sectores da indústria turística (eixo x), os níveis profissionais (eixo y) e as áreas geográficas (eixo z).

Figura 3.8 - Mapa tridimensional das profissões turísticas



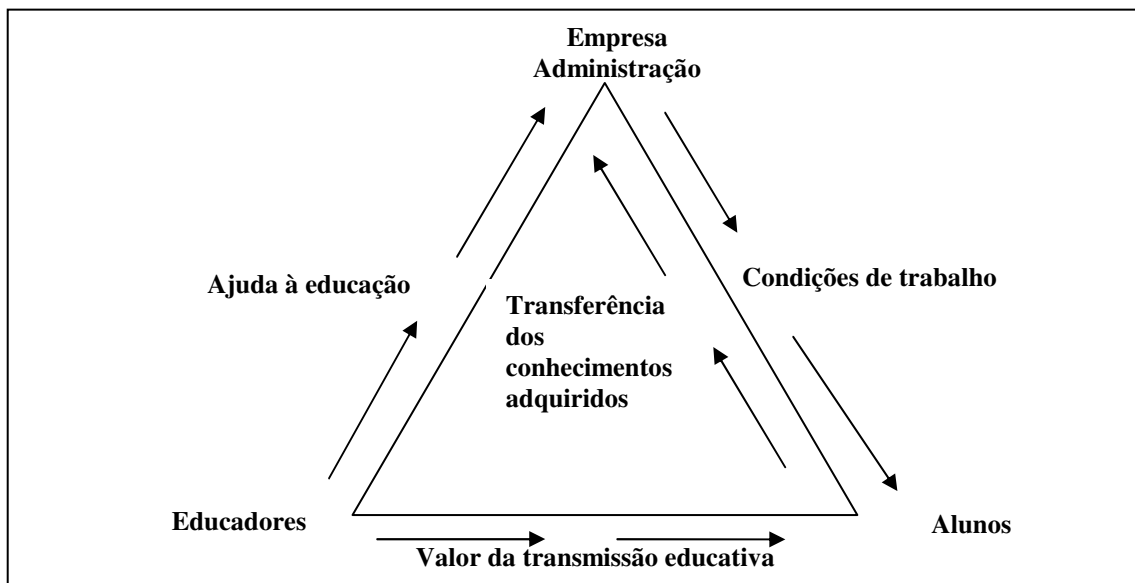
Fonte: Fayos-Sola (1996) e OMT (1997: 35)

Ritchie (1992: 258) refere ser necessário fortalecer a ligação entre os intervenientes deste sistema formativo no Turismo. Olesen *et al.* (1993: 602) descrevem o *University College of the Cariboo*

(UCC) *Adventure Travel Guide Diploma* como exemplo inovador de uma universidade que trabalha em proximidade em relação à indústria e à administração pública, com vista a satisfazer os requisitos de uma mão-de-obra qualificada para este sector específico do turismo.

Segundo Ritchie (1990: 150), a formação em Turismo emergiu recentemente e a administração pública, a indústria turística e a instituição educativa trabalham para uma infra-estrutura de ensino a longo prazo. A escassez de recursos humanos é um sintoma da gestão ineficiente do sistema turismo. A OMT (1995: 73) define uma tipologia dos clientes do processo educativo: o externo - aluno; o interno – empresário, administrador público e educador. Os educadores não são clientes directos mas a sua importância reside na intervenção essencial com vista à qualidade educativa. A figura 3.9 apresenta as colaborações no sistema formativo de qualidade total, sob o ponto de vista dos actores.

Figura 3.9 - Triângulo da qualidade educativa



Fonte: OMT (1995: 76)

O compromisso entre intervenientes no processo curricular reflecte as suas capacidades de influência e o currículo deve resultar da negociação equilibrada. Segundo a OMT (1995: 102-103), não é realista planificar um sistema educativo em Turismo, que seja uniforme e único para os vários países. A finalidade da actuação comum é o estabelecimento de uma rede de estratégias, modelos e acções formativas, com vista a criar uma estrutura de transmissão de ideias e intercâmbios de experiências internacionais.

O desenvolvimento do currículo implica uma auscultação cuidada aos intervenientes com interesses na educação. A diversidade de agentes, que prosseguem os seus objectivos próprios, torna a sua articulação uma árdua tarefa, mas fundamental para a solução equilibrada e eficaz para atingir os fins educativos. A instituição educativa, a empresa turística e a organização pública, devem constituir grupos de trabalho com o objectivo de pensar nas melhores metodologias de organização do currículo e nas estratégias mais eficazes de ensino, de modo a responder às necessidades e expectativas dos estudantes. A instituição escolar assume papel central na organização e na implementação do currículo. O sistema formativo em Turismo pretende dar resposta às necessidades de qualificação dos profissionais, nos vários sectores da indústria e da administração pública.

Os cursos em Turismo desenvolvem-se, principalmente, em resultado do empreendimento académico e não da procura da indústria turística. Para Lawson (1974: 98), esta constatação é um facto verídico e controverso. Burgos (1995:145) defende um papel activo nas escolas de Hotelaria e Turismo, e apresenta o exemplo da Escola de Hotelaria de Sevilha, criada em 1993. A revisão da literatura realizada por Koh (1995), permite concluir que, nos EUA, os cursos de gestão turística foram desenvolvidos por educadores sem conhecimento da indústria.

Para Evans (1993: 245), é evidente que a formação superior é indispensável para a qualificação profissional a nível de gestão turística. Porém, a “universidade da vida” ainda é vista como a principal base do recrutamento de empregadores. Também o EIESP (1992: 210) declara que uma parte das responsabilidades das falhas educativas é da indústria turística, por subsistir a filosofia de que a experiência do trabalho é mais importante do que a qualificação escolar.

A OMT (1997: 11-12) reconhece que no contexto competitivo da indústria turística a organização dos sistemas de educação e formação está sujeita a crescentes pressões provenientes do ambiente externo. Nesta óptica, a abordagem educativa e curricular, a nível de gestão, deve visar a maior competitividade dos vários sectores desta indústria. O estudo realizado pela OMT revela que o grau de satisfação do painel de empregadores é médio e baixo, o que reflecte o descontentamento com as qualificações dos empregados (tabela 3.4).

Tabela 3.4 - O grau de satisfação dos empregadores

Satisfação	Recepção	Supervisão	Gestão média	Gestão superior
Percentagem de empregadores satisfeitos com a qualificação dos seus empregados	30	31	39	44

Fonte: OMT (1997: 60)

A tabela 3.5 apresenta as opiniões manifestadas por empregadores sobre o interesse da educação e formação de base dos profissionais do turismo, por categorias profissionais, como sendo uma condição *sine qua non* para a competitividade.

Tabela 3.5 - Grau de importância da educação de base por nível profissional

Importância	Recepção	Supervisão	Gestão média	Gestão superior
Muito importante	23	35	63	69
Importante	41	49	30	21
Indiferente	30	12	6	7
Não importante	6	3	1	2

Fonte: OMT (1997: 64)

O número de iniciativas de formação promovidas por empresários turísticos (tabela 3.6) é mais elevado a nível de gestão (média e superior), quando comparado com os valores médios percentuais registados a nível de supervisão (21%) e de recepção (24%). A análise regista a falha na identificação das necessidades profissionais das empresas.

Tabela 3.6 - Esquema formativo desenvolvido por empregadores

Área de estudo	Recepção	Supervisão	Gestão média	Gestão superior
Gestão financeira	13	26	37	38
Contabilidade	43	46	41	41
Comunicação interpessoal	23	49	56	56
Gestão	20	33	48	48
Marketing	49	51	40	40
Motivação	56	48	34	34
Outras áreas de formação	8	10	8	11
Percentagem relativa aproximada	21	24	27	27

Fonte OMT (1997: 71)

De acordo com Brotherton *et al.* (1994: 111), a organização do currículo encara dois problemas: a falta de informação relativa às técnicas e aos conhecimentos da indústria turística; e a falta do esquema organizacional representativo da educação e da indústria, com vista à validação mútua do currículo escolar. Messenger (1992: 135) afirma que as expectativas dos consumidores aumentam à medida que a indústria hoteleira se expande, o que exige um eficaz investimento em programas de formação dos activos.

O relacionamento entre os educadores e os profissionais da indústria ainda é restrito. As necessidades da indústria não são convenientemente comunicadas, ou são-no ineficazmente, e o currículo falha na sua função de servir bem os estudantes. A baixa cotação da formação em Turismo, segundo Baum (1994: 260), é uma das principais conclusões da distância entre as qualificações educativas e as competências necessárias na indústria. Neste contexto, Holloway

(1993: 103) afirma que é vital um acordo entre os empresários e os educadores acerca da formação profissional, para a melhor resposta às necessidades da indústria turística. Na organização dos conteúdos curriculares, Rodríguez (1997: 165) acredita que é necessária maior colaboração entre os representantes das instituições formativas e os empregadores hoteleiros, porque os planos formativos não respondem às necessidades empresariais.

O interregno entre a universidade e a indústria é um facto, segundo Smith *et al.* (1995: 703). Os peritos da OMT, da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e da *Pacific Asia Travel Association* (PATA), reunidos em conferência sobre esta problemática, realçam a incompatibilidade entre a oferta de mão-de-obra qualificada proveniente das organizações formativas e a procura da indústria turística. Segundo Castañeda (1995: 110), as empresas multinacionais europeias manifestam a preocupação do sistema formativo não evoluir ao ritmo da realidade social e tecnológica, e lamentam o facto da escola estar afastada do universo turístico. Os sectores desta indústria reagem diferentemente aos cursos especializados em Turismo, entre “o genuíno interesse e a indiferença ou rejeição hostil” (Lawson, 1974: 98). Segundo Airey (1994: 469), o programa PHARE promove o estreitamento da ligação entre educadores e empregadores, para atingir benefícios mútuos através da permuta de experiências. Tradicionalmente, os empregadores eram pouco envolvidos no desenvolvimento curricular e os professores não tinham experiência da indústria turística.

Gee (1997: 183) reporta-se a um estudo realizado nos EUA, segundo o qual os empregadores hoteleiros afirmam que o grau de mestrado em Hotelaria é supérfluo, preferindo um mestrado em negócios. Este facto deve-se, em parte, à ausência de comunicação entre a academia e a indústria. A ligação entre os educadores e os empresários é ainda ténue, apesar do reconhecimento mútuo das vantagens da cooperação (Cooper *et al.*, 1994: 145, 169). Na óptica empresarial, são várias as deficiências no sistema formativo em Turismo (OMT, 1995: 88). Daí que seja necessário desenvolver estruturas de relacionamento eficazes entre o sistema formativo e o empresarial. Messenger (1991: 260; 1992: 134) identifica iniciativas de cooperação entre empregadores e académicos, com vista à profissionalização na indústria. Para atingir este objectivo, a OMT (1995: 329) sugere: a criação de uma comissão educativa e sectorial, para analisar as necessidades laborais e definir as melhores propostas de adaptação do sistema formativo; a integração dos profissionais nos vários níveis do sistema educativo; e a participação dos professores em actividades profissionais.

Para Blanco (1995: 125), é importante a colaboração das empresas e associações da indústria com as instituições escolares, no âmbito das actividades formativas e profissionais. Alguns professores solicitam a colaboração regular da indústria para desenvolver exercícios práticos nas suas aulas, visitar as unidades produtivas e elaborar projectos conjuntos (Lawson, 1974: 100). Nos EUA, a formação em Hotelaria continua a atrair académicos e profissionais (Lefever *et al.*, 1995). Os programas procuram promover competências na investigação académica e na experiência laboral, através do recurso a professores habilitados e a formadores da indústria. A hotelaria necessita de graduados com a qualificação técnica e o conhecimento da indústria (Lefever *et al.*, 1998: 74).

O desenvolvimento da empresa turística depende da qualidade global dos serviços, que resultam das aptidões profissionais dos recursos humanos. A identificação das necessidades permite a definição da formação para cada sector, a normalização das competências e o envolvimento da indústria na definição do currículo académico (Smith *et al.*, 2000: 90).

Segundo Koh (1994: 853), os currículos devem ser revistos periodicamente para garantir a sua relevância em função das necessidades de estudantes e empregadores; sendo necessárias as suas opiniões sobre os cenários de desenvolvimento turístico, o tipo de recursos humanos e de conhecimentos. Contudo, Cooper *et al.* (1994: 172) consideram negativo que a indústria assuma algum controlo no desenvolvimento curricular. Os educadores podem conduzir esse processo para assegurar as necessidades mútuas e garantir o equilíbrio académico e profissional do currículo.

Os representantes da indústria referem a necessidade de uma força laboral com conhecimentos técnicos do sector para o desempenho eficiente no emprego. A parceria na concepção curricular pode resolver alguns problemas estruturais dos recursos humanos, proporcionando a melhoria das condições do trabalho e dos níveis salariais. Sem dúvida, o estágio é uma oportunidade para fomentar a cooperação, por estar incorporado na estrutura curricular do curso e proporcionar uma experiência prática de formação *in loco* no turismo. Machado (1999: 52) afirma que “olhar o estágio como um espaço entre a teoria e a prática, é olhá-lo enquanto espaço integrador, que permite criar a distância reflexiva em relação às nossas próprias teorias implícitas”. O estágio pressupõe uma contínua reflexão, sobre o que se é e o que se gostaria de ser, sobre a realidade e a idealidade. A cooperação através do estágio permite organizar modelos formativos tipo *sandwich* (Leslie, 2000: 489-494), ao associar o estudo na escola e a experiência no trabalho. Reconhece-se o valor da experiência do desempenho no trabalho como parte integral da formação. Os benefícios do estágio para os intervenientes directos estão expostos na tabela 3.7.

Tabela 3.7 - Vantagens da experiência obtida no trabalho

Estudante	<ul style="list-style-type: none"> - amplia o seu conhecimento sobre os vários sectores; - melhora a sua consciência sobre a diversidade da indústria; - dá uma oportunidade válida para conhecer uma organização de forma mais objectiva; - concede uma experiência válida como fonte de referência; - quanto melhor conhecer a empresa mais vantajosa será a posição numa entrevista; - influencia a sua escolha da carreira e do curso de graduação;
Indústria turística	<ul style="list-style-type: none"> - disponibilidade de bons e comprometidos trabalhadores, numa fase inicial; - oportunidade de ter alguém na organização que não fica parado perante a tradição; - não existem grandes problemas de rotação de emprego; - potencial contribuição positiva dos estudantes; - oportunidade para o estudante realizar investigação apoiada pela instituição e por tutores; - emprego potencial de um futuro gestor, a um preço baixo; - possibilidade reduzida do estudante solicitar uma posição imprópria, num sector da indústria; - o potencial empregado é mais conhecedor da empresa;
Instituição educativa	<ul style="list-style-type: none"> - os contactos desenvolvidos em resultado do sistema de estágio podem induzir a outros benefícios indirectos; - facilita a entrada de representantes da indústria no desenvolvimento dos cursos; - melhora a ligação entre a instituição educativa e a indústria, torna os tutores mais informados e os estudantes mais conhecedores e competentes.

Fonte: Leslie *et al.* (2000: 490)

A OMT (1995: 52) afirma a utilidade do estágio (*practicum*) no plano de estudos dos cursos universitários. É uma componente curricular que conduz o aluno à aprendizagem da realidade da empresa e à detecção das carências e desajustes da sua formação. Em países das Caraíbas, Charles (1997: 192) revela que o estágio é um referencial prático da formação turística. A formação dos alunos, segundo Paredes (1995: 83), inclui a realização do módulo de formação obrigatória em centro de trabalho, avaliado em conjunto por tutores da organização e da escola. Paredes (1997: 193) destaca que os novos títulos de profissionais de Hotelaria e Turismo, em Espanha, incluem o processo formativo na empresa no módulo profissional de “Formação em Centros de Trabalho”. Blanco (1995: 125) também valoriza essa formação nos centros de trabalho, por complementar a formação do centro escolar e facilitar a inserção profissional. Waryszak (1997: 249) refere a realização do estágio como requisito académico, com o objectivo de complementar a formação teórica e obter as qualificações da experiência no trabalho.

O período de adaptação dos candidatos ao emprego na indústria turística visa assegurar a sua inserção como um colaborador efectivo da organização, ao mesmo tempo que lhes proporciona a possibilidade de compreender melhor os sistemas organizativos, os operacionais, os de segurança, entre outros, que são melhor interpretados nesta etapa (Rogers *et al.*, 1993: 93). Segundo Moreno (1997: 248), o estágio realizava-se na empresa, à margem da escola e alheio ao plano de estudos do curso. Na actualidade, a empresa turística não é apenas um campo de experimentação dos conhecimentos teóricos ministrados na escola; é também um centro de formação indispensável à aprendizagem de comportamentos e técnicas da profissão turística. Por exemplo, o programa de

Gestão Hoteleira da *University of the West Indies* inclui um restaurante gerido e operado por estudantes (Charles, 1997: 195), com vista a atingir objectivos de aprendizagem prática.

A OMT (1995: 331) distingue dois tipos de estágio: capacitação operativa e desenvolvimento profissional. Segundo Richards (1995: 7), muitos cursos promovem a aprendizagem profissional e prática através de estágios. Para Roberts (1998: 64-65), a essência do estágio é aprender fazendo. Em suma, nos cursos superiores em Turismo não existe um substituto ao estágio, para a aquisição de significativas experiências práticas (Riegel, 1991: 8).

No RU, os cursos em Turismo incluíam um período obrigatório de estágio em 1991 (Evans, 1993: 244). As estatísticas do *Cardiff Institute* indicam a existência de uma relação directa entre a instituição do estágio e a perspectiva de emprego do estudante. Em 1991, 66% dos alunos voltou à organização promotora do seu estágio, e em 1992 este valor subiu para 70%. O estágio numa organização é um instrumento educativo relativamente inovador no ensino superior (Elias, 1992: 137). Waryszak (1997: 249) debruça-se sobre as percepções dos estagiários em relação aos empregados. A interpretação da cultura organizacional influencia as decisões futuras da carreira. Em países das Caraíbas, segundo Charles (1997: 195), os estudantes sentem-se inseguros pela percepção das características negativas do emprego no turismo, geralmente resultante da experiência do estágio e com impacto na carreira profissional.

A aplicação eficiente da teoria na prática turística exige um plano de orientação. Segundo Cameron *et al.* (1994: 586), orientar é assistir ao desenvolvimento do formando e estimular a sua participação activa. A supervisão é reforçada se o orientador fornecer as normas de funcionamento interno, de modo a promover a cooperação entre colaboradores. A experiência revela que o sucesso do estágio depende do orientador científico, que deve familiarizar o empresário com a escola.

Na teoria económica, a componente empresarial visa o crescimento e o desenvolvimento económicos, e o emprego (Drucker, 1986). A formação empresarial estimula a aptidão e o desempenho do empreendedor. As competências empresariais, segundo Orogelc (1999: 51-54), dependem do modelo de ensino/aprendizagem orientado para a acção, em detrimento dos conceitos e conteúdos de gestão.

Valls (1995: 24) acredita na necessidade de uma nova mentalidade empresarial, que seja capaz de interpretar os novos hábitos de consumo turístico, quer de espanhóis, quer de estrangeiros. O relacionamento entre a indústria turística e os restantes intervenientes reveste-se de uma importância prioritária na organização curricular e educativa, em Turismo. É necessária a comunicação intersectorial, com o intuito de definir a estratégia do posicionamento global da indústria. A administração pública desempenha igualmente um papel importante nesta comunicação intersectorial. Este papel liga-se a factores estruturais, nomeadamente do grau e tipo de desenvolvimento económico do país, da estrutura dessa administração, da cooperação institucional entre sector público e privado, e das prioridades políticas do governo nas áreas económicas e sociais. Deste modo, torna-se importante esclarecer o lugar que o Estado e a sua administração ocupam na coordenação das entidades e na estratégia de formação de profissionais.

O Estado, através da administração pública, desempenha diversas funções (OMT, 1995: 99): planificação; promoção; investigação; protecção dos consumidores, do património e do ambiente; coordenação das organizações do turismo; educação. O Estado deve ser responsável pelas tarefas de ordenamento do sistema formativo em Turismo (função reguladora), de incentivo à educação de educadores, jovens e profissionais do sector (função educadora), e de promoção de emprego, sendo um importante cliente final do produto (função empregadora). O Estado deve apresentar o mapa das suas necessidades profissionais, para se definir as bases educativas necessárias ao desenvolvimento das profissões públicas.

Em síntese, a administração pública pode coordenar a organização do sistema formativo em Turismo. A função reguladora, educadora e empregadora são atribuições singulares de serviço público, que podem ser garantidas de modo eficiente pela administração. A análise da secção 5.2 permite compreender, resumidamente, a situação portuguesa neste domínio.

A multiplicação de cursos, desde os anos 90, originou uma diversidade de modelos de organização dos currículos. Entre os professores, a programação resulta de três aspectos primordiais (OMT, 1995: 139): natureza e ordenação dos conteúdos do currículo; configuração das actividades mais adequadas para atingir os objectivos; capacidade para realizar os planos nas melhores condições de espaço, tempo, recursos e estrutura organizativa. Os diferentes modelos de organização curricular determinam as direcções do processo educativo nesta área sócio-económica. A programação é disciplinar ou multidisciplinar, especializada ou genérica, centralizada ou liberalizada, entre outras bipolarizações no âmbito formativo/educativo. A convergência dos ângulos científicos permite

enriquecer o corpo de conhecimentos da turismologia. A natureza complexa do fenómeno turístico exige um tratamento multidisciplinar e plural, no âmbito da investigação científica. As disciplinas tradicionais interpretam-no pelas suas ideias, conceitos e metodologias, como a Geografia e a Economia.

Segundo Pité (1995: 24-25), “a interdisciplinaridade pressupõe a conjugação de esforços de várias ciências para atingir determinados objectivos, estes mesmos elaborados à partida pelas ciências intervenientes no estudo do fenómeno”. Por sua vez, a multidisciplinaridade é a estratégia usada pelo conjunto de ciências/disciplinas para analisar o mesmo fenómeno, cada qual com o seus instrumentos e chegando, todas elas, a resultados diferentes, mas não antagónicos, que apenas se complementam entre si, contrariamente à interdisciplinaridade que apenas admite um único resultado.

A tendência para a autonomia científica do Turismo é defensável, a nível multidisciplinar. Contudo, Ritchie (1988: 5) afirma que os educadores devem ter presente a natureza diversa da indústria turística para o seu posicionamento na programação escolar. A perspectiva multidisciplinar corresponde à corrente abordagem como disciplina/ciência. Contudo, a utilização do turismo como exemplo de enriquecimento das disciplinas continua a desempenhar um papel importante nesta emergente disciplina. Mitchell (1994: 198) apresenta diversos exemplos dessas abordagens, em temas especiais do *Annals of Tourism Research*. Ao rever a investigação em turismo, nos últimos 25 anos, Kaspar (1989: 362) descreve a transição de uma abordagem principalmente económica, para o desenvolvimento de uma análise multidisciplinar. Porém, a principal corrente da investigação centra-se na gestão dos negócios.

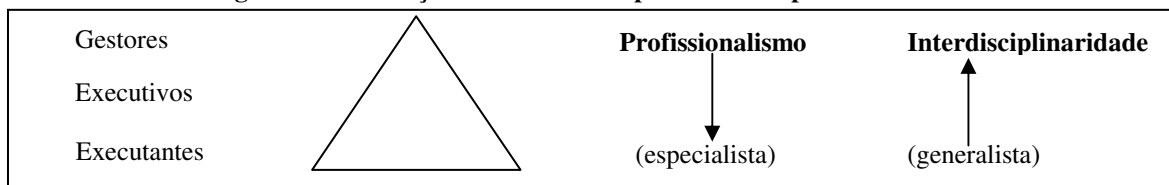
A investigação académica deve reconhecer este fenómeno como multifacetado (Smith, 1989: 2): experiência humana; comportamento social; fenómeno geográfico; recurso; negócio; indústria. Para Ritchie (1988: 33), o Turismo é uma área de estudo multidisciplinar. Segundo Correia (1999: 243), a definição de um currículo de carácter eminentemente interdisciplinar, através da remoção das barreiras entre as várias disciplinas e do estabelecimento das conexões curriculares, corporiza-se na realização de projectos (multidisciplinares) baseados em temas comuns, que são do interesse dos educandos.

A concepção multidisciplinar é apoiada pela generalidade dos educadores, em Turismo (Goeldner, 1990: 202). Trata-se de uma disciplina a emergir mas com um rápido crescimento. A tendência

para acrescentar Turismo ao nome dos departamentos representa um reconhecimento como disciplina/ciência. O esforço genuíno com vista à perspectiva multidisciplinar é defendido por Ritchie (1993: 202). Pretende alcançar a compreensão global, recorrendo às várias metodologias, conceitos e esforços de pesquisa disciplinares.

A evolução e a complexidade do turismo, para Gee *et al.* (1989: 18), exigem uma gestão eficiente e estudo interdisciplinar dos recursos humanos. Kaspar (1990: 22) identifica a interdisciplinaridade e o profissionalismo como instrumentos necessários à gestão de topo na empresa turística. Estes requisitos são ilustrados no modelo da figura 3.10. A complexidade da informação disponível sobre cada problema requer uma consideração global e interdisciplinar. O pensamento analítico e sintético conduz a uma apreciação dos factores económicos, sociais e ecológicos; é uma análise adequada ao diplomado.

Figura 3.10 - Relação entre interdisciplinaridade e profissionalismo



Fonte: Kaspar (1990: 22)

Ritchie (1990: 43) insiste na natureza multidisciplinar do fenómeno turístico. A sua compreensão depende dos conhecimentos adquiridos em várias disciplinas para a interpretação global. Por exemplo, a Universidade de Calgary criou o *Inter-Faculty Tourism Studies Committee* para estabelecer um centro de educação e investigação multidisciplinar (Ritchie, 1988: 22), o qual, segundo Cooper *et al.* (1994: 48), constitui um bom modelo na formação em Turismo, com vista à organização mais apropriada dos problemas.

A necessidade de agregar as diferentes perspectivas no Turismo é também realçada por Graburn *et al.* (1991: 4-7). O Turismo deve ser estudado na encruzilhada das fronteiras disciplinares, de modo a gerar a perspectiva multidisciplinar. Cooper *et al.* (1994: 56-57) corroboram esta ideia, acrescentando-lhe outro obstáculo: a imaturidade. Estes dois obstáculos impedem uma abordagem integrada nos estudos turísticos e tornam-nos, ainda, subservientes e menos credíveis como área académica.

A perspectiva multidisciplinar do Turismo gera dificuldades. Para Elias (1992: 138), a concepção de um curso nesta área é uma tarefa árdua, porque ainda não constitui verdadeiramente como disciplina. O resultado multidisciplinar é o seu melhor activo, mas ao mesmo tempo pode ser uma armadilha. Segundo a OMT (1995: 15), a aproximação do fenómeno turístico através de diferentes perspectivas (interdisciplinaridade) constitui uma debilidade. Os investigadores trabalham dentro dos limites das suas disciplinas, o que diminui a aproximação multidisciplinar.

A orientação educativa está associada, na indústria turística, ao desempenho da profissão no nível operacional ou de gestão. Os economistas distinguem as qualificações específicas e as genéricas. As primeiras possuem carácter mais especializado e as segundas são transversais a vários empregos. O artigo de Paraskeva (1999: 311) sobre “A Diversificação Curricular como Súpula de um Padrão Cultural” mostra a complexidade desta temática bipolarizada. É um documento que defende a importância da reflexão e diálogo entre: um currículo comum e um currículo diferenciado; uma educação geral e uma educação vocacional; ou seja, entre uma cultura para as mãos e uma cultura para o cérebro. Na empresa consideram-se estes dois tipos de formação (OMT, 1995: 86). As vantagens da formação específica são o aumento da rentabilidade numa função operacional e a menor mobilidade do trabalhador.

Para Hudman (1990: 220), os educadores e investigadores estão de acordo na consideração do turismo como área multidisciplinar. Contudo, há alguma discórdia sobre as disciplinas e as áreas profissionais mais importantes, a sua distribuição no currículo numa educação genérica ou profissional, e os conteúdos teóricos e conceptuais de administração, e os técnicos e práticos. O perfil do diplomado (função liderança) corresponde à aquisição de uma educação genérica complementada por uma formação profissional.

Nos países europeus, os cursos universitários em Turismo são recentes e os de pós-graduação têm alguma tradição na Inglaterra e na Suíça (Holloway, 1993: 108). O debate académico centra-se entre as vantagens da formação em gestão ou em gestão dos serviços turísticos. Na década de 80, a expansão do Ensino Superior permite criar cursos em Turismo e a afirmação de um estatuto disciplinar próprio. Krippendorf (1987: 140) acredita ser essencial haver mais profissionais generalistas e menos especialistas, por compreenderem melhor os múltiplos prismas do fenómeno. O estudo elaborado por Koh (1995) determina os elementos curriculares da gestão superior em Turismo. Os resultados valorizam a educação em detrimento da formação especializada. O desenvolvimento de qualificações transferíveis é uma expectativa da indústria turística (Christou *et*

al., 2000: 69). A maioria dos hoteleiros inquiridos (na República Jugoslava da Macedónia, Grécia, Grã-Bretanha e EUA) concorda com o tipo de competências (*soft skills*) necessárias para melhorar o relacionamento do profissional com o visitante.

Segundo Moreno (1997: 247), a mudança do ambiente empresarial aconselha a formação turística a não ser excessivamente especializada, mas tendencialmente polivalente, tanto a nível directivo como de gestão intermédia. De acordo com Oleson *et al.* (1993: 602), as qualificações genéricas permitem o aumento da produtividade colectiva através do efeito induzido no grupo, tornando mais valioso cada profissional para o empregador. As qualificações específicas valorizam apenas o valor produtivo de cada trabalhador.

A formação em Turismo encontra-se num período de modificação acelerada (Holloway, 1993: 109). Inicialmente, os currículos visavam os conhecimentos genéricos em detrimento das técnicas e competências específicas. Esta prática curricular foi usada nos países da Europa Continental. Em Inglaterra verificou-se uma valorização das competências profissionais, seguindo o modelo formativo dos EUA da década de 60.

A nível de gestão, a vantagem competitiva passa necessariamente pela especialização e diferenciação (Guibilato, 1983). O valor da formação especializada encontra-se em vários índices de natureza quantitativa nos empregos do nível operacional. A OMT (1995: 323-325) defende que o mercado turístico exige a progressiva especialização dos profissionais. A maior competitividade exige a especialização dos programas educativos, o alargamento dos conteúdos e a eficácia empresarial nas actividades turísticas (Bushell *et al.*, 1992: 572).

A especialização é defendida por Sanz (1995: 72) porque os estudos turísticos assumem maior complexidade científica. A evolução das empresas e actividades turísticas é tão acelerada que exige um ensino de carácter tendencialmente especializado. Torre (1995: 117) regista a tendência para a fragmentação e segmentação nos mercados turísticos. Em consequência, as exigências dos turistas são mais diversificadas a nível dos serviços e da organização empresarial. A OMT (1995: 53) refere que os vários sectores têm interesse em estruturar e segmentar as necessidades formativas específicas. A definição das actividades funcionais e dos perfis profissionais, permite classificá-las em grupos relativamente homogéneos, de acordo com as necessidades formativas e as tipologias sectoriais de emprego.

A especialização excessiva dos cursos possui inconvenientes, segundo Elias (1992: 140), por restringir a formação profissional e conduzir o profissional a um “beco sem saída”. Ritchie (1991) prova que a falta de recursos financeiros conduz à realização de formações especializadas sem finalidades coerentes de longo prazo e que não profissionalizam os recursos humanos.

A nível directivo, é indispensável conhecer as funções de gestão mas também as de supervisão e as operacionais; no nível operacional, o trabalhador deve compreender o âmbito técnico da sua actividade. Contudo, nos níveis superiores da organização do trabalho, o processo educativo deve assumir um formato de ensino genérico. A estruturação das unidades curriculares nos cursos em Turismo é uma tarefa complexa. A diversidade de currículos resulta da (desmesurada) liberdade na sua organização; mas afigura-se uma mudança estrutural para a maior normalização no espaço europeu. Pretende-se com esta análise compreender as tendências da organização curricular.

A diversidade de orientações curriculares e pedagógicas na educação turística é interpretada por professores de diversas disciplinas e implementada em diferentes departamentos. Goeldner (1990: 207) afirma que os currículos em Turismo são tão diversificados quantos os departamentos que os desenvolvem. O estudo de Cooper *et al.* (1992: 236) conclui sobre a diminuta normalização curricular e a diversidade dos conhecimentos dos educadores. Porém, na percepção dos empregadores a normalização é imprescindível à credibilidade da formação em Turismo. Nos EUA, Koh (1994: 853) revela a diversidade dos currículos dos cursos superiores em Turismo. O desenvolvimento curricular foi influenciado pela formação académica de educadores que não possuem experiência na indústria.

A AMFORT, segundo Fúster (1991: 691), refere que as escolas apresentam problemas semelhantes aos de outros centros de ensino, sendo agravados por problemas específicos da matéria em causa. A geração quase espontânea de escolas deu origem à diversidade dos cursos. Westlake (1992: 129) afirma que só é possível manter a qualidade da prestação do serviço através de uma normalização nos cursos dos sistemas formativos, devido ao aumento exponencial da oferta. Jones *et al.* (1994: 627-628) referem que o domínio americano na indústria hoteleira internacional se baseia nos elevados níveis de normalização e eficiência, como os ingredientes do sucesso empresarial. A cultura da “empresa de excelência” transforma os quantificáveis e sólidos “S”s, de *systems* e *strategy*, nos intangíveis e flexíveis “S”s, de *style* e *shared values*.

A identificação dos elementos de um currículo europeu comum é apresentada por Tessaring (1998: 177), associados às qualificações e competências requeridas nos sectores turísticos. Na perspectiva europeia é importante articular a reestruturação curricular. As propostas para o currículo mínimo estão na agenda dos trabalhos dos especialistas britânicos, que tem sido liderada por associações que defendem o currículo padrão. Em 1994, o *National Liaison Group (NLG) for Higher Education in Tourism* estabelece sete áreas do currículo em Turismo para as instituições do RU (Teixeira, 2002: 153). O reconhecimento das vantagens da convergência para o currículo comum, do ponto de vista administrativo, não coloca em causa as características particulares dos programas existentes. O fenómeno turístico possui características desiguais nas áreas de destino, que exigem especificidades regionais.

Os membros da CHRIE (Riegel, 1991: 6) desenvolveram requisitos para acreditação de programas de Hotelaria, com incidência nos elementos do currículo central, nas credenciais científicas da faculdade e noutras medidas de avaliação da qualidade programática. No entanto, permite-se a diversidade de metas e filosofias educativas. Segundo Cooper *et al.* (1994: 167), as qualificações de um diploma académico devem garantir a eficácia no ensino-aprendizagem, proporcionado pelo currículo mínimo comum. A sua implementação nas instituições deve ser voluntária, por exigir rigor e recursos adequados.

A *Tourism Society* (Cooper *et al.*, 1994: 115) defende a introdução do currículo mínimo comum como a tentativa para desenvolver a base consensual no ensino do Turismo. Esta tipologia curricular ajuda os estudantes a compreender melhor a natureza do curso, a indústria a adequar as suas expectativas às qualificações dos graduados, os educadores a estruturar os conteúdos. O *core body of knowledge* proposto pela *Tourism Society* (cf. Cunha, 2003: 66) integra várias noções do turismo: conceitos; desenvolvimento histórico; determinantes e motivações; medidas estatísticas e dimensões; significados; sectores integrantes; marketing; planeamento físico e desenvolvimento; organização; finanças. Richards (1995: 287) refere que a transferência de estudantes entre instituições depende da prévia validação e reconhecimento dos cursos. A determinação do currículo mínimo comum facilitaria a mobilidade. O desenvolvimento do corpo de conhecimentos deve ser flexível, dada a multiplicidade de abordagens europeias (Richards, 1998: 3). É importante a definição das áreas nucleares e das especificidades turísticas pelas instituições educativas.

O currículo mínimo comum é uma questão delicada no contexto europeu, por haver dúvidas relativamente à legitimidade desta estratégia (Richards, 1995: 5). Apesar do movimento

generalizado para a harmonização das qualificações, Richards questiona-se sobre se há: currículo mínimo comum em matéria de Turismo e Lazer; conteúdos desse currículo mínimo; controlo sobre os actuais conteúdos; adopção do termo internacional e/ou europeu. Para Lawson (1974: 102), em países onde o controlo estatal é maior, na estrutura e na orientação dos cursos, verifica-se a existência de habilitações mínimas de entrada. Lavery (1989: 121) reconhece que o turismo é um objecto de estudo novo e, por essa razão, ainda não emergiu um currículo comum.

As vantagens da normalização e do currículo mínimo comum são evidentes para vários intervenientes, fomentando a mobilidade e o reconhecimento mútuo das habilitações na UE. Segundo o conceito de Mertens (citado por Tessaring, 1998: 175), nos currículos distinguem-se quatro tipos de qualificações: básicas, horizontais, transferíveis e *vintage factors*. Davidson (1993: 191) refere-se às qualificações e atitudes básicas para melhorar a qualidade da experiência do visitante. Torre (1995: 119) defende a homogeneização da formação de base para acesso ao trabalho, com vista ao estabelecimento de estruturas de referência na formação e certificação (por módulos), e ao desenvolvimento de carreiras profissionais. Cooper *et al.* (1994: 116) acreditam que o movimento de harmonização de qualificações tem consequências na estrutura educativa em Turismo.

Em 1974, o Conselho Europeu avaliou as qualificações académicas no seio da Comunidade, de forma a harmonizar as estruturas educacionais e as qualificações no espaço interno, através da criação do CEDEFOP). A iniciativa comunitária apoia-se no reconhecimento das competências adquiridas na instituição educativa, fornece o quadro referencial para as actividades profissionais, dissemina informação e contribui para a política formativa e de pesquisa comum (Tessaring, 1998: 225). Para Suleman (1994: 327), o projecto do repertório europeu de perfis profissionais é iniciado no CEDEFOP, com vista a desenvolver uma metodologia e a respectiva análise das qualificações profissionais. Por conseguinte, o projecto nacional de repertório de perfis deve ir ao encontro das opções metodológicas assumidas no projecto europeu, mas salvaguardando as especificidades nacionais.

A complexidade da harmonização das qualificações (Cooper *et al.*, 1994: 115; Messenger, 1991: 251) conduz o Governo Inglês a estabelecer a *National Council for Vocational Qualifications* (NCVQ), em 1986. Entidade responsável pelo desenvolvimento do esquema das qualificações profissionais e das políticas de acreditação dos diplomas educativos. A introdução de NCVQ's encorajou a normalização curricular no Turismo. Westlake (1997: 274) refere que a NCVQ realiza

uma abordagem fundamentada às competências e ocupações, por complexidade de tarefas. O aperfeiçoamento metódico do modelo de desenvolvimento de recursos humanos, nos anos 90, conduz as organizações a reconhecer a necessidade da coordenação das qualificações a nível nacional (Brotherton *et al.*, 1994: 110-113). O sistema desenvolvido na Turquia assumiu uma estrutura análoga à das NCVQ.

De acordo com Paredes (1997: 193), o Ministério Espanhol da Educação e Ciência identificou as competências requeridas aos futuros diplomados, mediante estudo e análise dos processos produtivos. O estabelecimento das qualificações foi possível pela colaboração dos profissionais, que identificaram e definiram as inerentes a cada sector (Paredes, 1995: 83). Para Almeida (2000: 4), este perfil representa um referencial de competências mobilizáveis para cada uma das funções do nosso sector de actividade, composto por saberes-fazer técnicos, por saberes em termos de conhecimento, e por saberes-fazer sociais e relacionais, requeridos para o desempenho de cada função e que globalmente, e cada vez mais, requerem, em comum, e para todas as funções, algumas características de base. Os objectivos prioritários têm de ser definidos e, na sequência da sua enunciação, deve-se pensar o tipo de resposta a dar pelos perfis profissionais, em termos da harmonização no desenvolvimento das qualificações profissionais, a nível da UE.

A nível nacional destacam-se dois estudos (INOFOR, 1999; IQF, 2005): Hotelaria em Portugal: Evolução das Qualificações e Diagnóstico das Necessidades de Formação no sector da Hotelaria; Turismo em Portugal: Evolução das Qualificações e Diagnóstico das Necessidades de Formação. A caracterização dos perfis de qualificação das figuras profissionais do sector (tabela 3.8), segundo Ferreira (1991: 23), pretende alcançar alguma normalização na descrição das tarefas realizadas pelas diversas figuras profissionais, “procurando-se seguir a sequência lógico-temporal do respectivo processo de trabalho, adoptando para todas elas, o mesmo eixo de referência: interface a montante; preparação da produção; produção; interface a jusante”.

Tabela 3.8 - Quadro síntese das figuras profissionais

Subsectores	Funções	Figuras Profissionais
Hotelaria	Direcção/Gestão	Director de hotel; Director de alojamento; Director de alimentação e bebidas
	Recepção/Portaria	Chefe de recepção; Recepcionista de hotel
	Alojamento	Governanta geral; Empregada de quartos
	Alimentação e bebidas	Director de restaurante; Chefe de cozinha; Cozinheiro; Pasteleiro; Chefe de mesa/Maitre; Empregado de mesa; Escanção; Barman
Agências	Direcção/Gestão	Director de agências de viagens e turismo
	Promoção	Promotor de vendas
	Produção (catálogo)	Técnico de turismo / produção
	Operação	Técnico de turismo / operação
Sector público	Administração turística	Técnico de análise de projectos
	Promoção turística	Promotor de turismo
	Informação turística	Recepcionista / técnico de informação turística
Actividade profissional independente	Acompanhamento turístico	Guia intérprete nacional
	Animação turística	Animador turístico

Fonte: Ferreira (1991: 24-25)

A necessidade de normalização curricular e de harmonização de qualificações é reflexo da excessiva diversidade. O currículo mínimo comum garante resultados formativos comparáveis, de modo a responder mais eficazmente aos requisitos profissionais do mercado de emprego. O esquema da normalização das qualificações está relacionado com os perfis padrão nos empregos. A centralidade e a liberdade de organização curricular constituem tendências díspares, com debilidades e potencialidades que continuarão a dividir os especialistas.

Os objectivos curriculares assumem uma natureza ampla e complexa e resultam da necessidade de estabelecer metas, com base nos critérios justificativos apresentados na secção 3.4.1. Numa análise macro, os objectivos estão associados à compreensão e resolução de problemas do turismo no seu relacionamento com a economia e a sociedade, extensível também à problemática da formação dos profissionais.

Segundo Gil (1995: 46), a estrutura do Curso Superior de Gestão e Direcção Hoteleira (CSGDH) da Universidade Politécnica de Madrid (UPM), obedece a objectivos de formação teórico-prática, nomeadamente: especializar em gestão hoteleira; aproximar ao mundo profissional, mediante a realização de estágios, visitas e intercâmbios com empresas hoteleiras; e capacitar com vista a fazer projectos nesta especialidade. Os programas em Turismo têm a finalidade de encorajar o desenvolvimento integral dos educandos, com as qualidades de liderança e de imaginação necessárias para responder às alterações da indústria turística (Walsh, 1992: 130).

Na UPM, o CSGDH encontra-se estruturado em três partes (Gil, 1995: 46): conhecimentos teóricos básicos da especialidade; estágios de aplicação desses conhecimentos e aquisição da experiência profissional; trabalho de fim de curso mediante a realização de um estudo de

investigação. No mestrado em Turismo, Caballero (1995: 30-31) descreve as seis abordagens educativas e as quatro fases desse programa: fase geral ou módulo de base; fase específica ou geral turística; fase específica ou área de especialização turística fase de investigação (trabalho de investigação e redacção deste estudo).

Os objectivos educativos nesta matéria são diversos, dependendo sempre do modelo dominante de organização curricular. A pesquisa científica está associada aos objectivos visados pelo Ensino Superior, enquanto que os objectivos mais específicos se prendem com a formação de tendência profissionalizante nos sectores turísticos. Os objectivos curriculares valorizam as componentes educativas, no topo do sistema, e as componentes operativas na sua base.

A natureza social e cultural do fenómeno turístico influencia o sistema educativo, bem como a crescente exigência de profissionalização dos recursos humanos, com vista a responder eficazmente ao sistema produtivo. É difícil sintetizar a essência de um currículo e descrever os diferentes conteúdos como obrigatórios ou prováveis (Cooper *et al.*, 1994: 123).

Na selecção do conteúdo curricular, segundo Holloway (1993: 109), há maior ênfase em estudos clássicos e genéricos nos países europeus em relação ao RU. A ponderação das áreas do currículo em Turismo é uma reflexão prioritária. Nos anos 90, segundo Koh (1994: 854), a tipologia do graduado indispensável à indústria era um especialista em: desenvolvimento do produto turístico; marketing turístico; investigação do mercado; gestão de serviços e organização de conferências; planeamento de eventos especiais. A educação desse graduado pode conter conhecimentos gerais (40%), em negócios (30%), em turismo (25%) e experimentais (5%). Gee (1997: 186-187) apresenta uma listagem de qualificações requeridas pela indústria: genéricas; em negócios; em turismo; experimentais; de aprendizagem interdisciplinar.

A organização de um programa pode centrar-se nas perspectivas económicas dos sectores da indústria turística e nos conhecimentos das disciplinas tradicionais que interagem com o sistema turístico. Sanz (1995: 76) refere que o estabelecimento de uma licenciatura em Turismo abrange diversos conteúdos programáticos, com vista à aproximação dos alunos à carreira de Técnicos de Empresas e Actividades Turísticas. Os cursos secundários do Departamento Irlandês de Educação possuem quatro módulos (Walsh, 1992: 131): económicos e sociais; geográficos e ecológicos; perspectivas históricas; a literatura irlandesa e o turismo.

A investigação realizada pela OMT (1997: 63) revela as áreas de estudo prioritárias, por nível profissional (tabela 3.9). A área do turismo é a preferida, excepto a nível de gestão superior, que é ultrapassada pela área de negócios.

Tabela 3.9 - Importância da educação e formação

Áreas	Recepção	Supervisão	Gestão média	Gestão superior
Negócios	19	30	38	44
Turismo	42	46	44	35
Artes liberais	38	22	15	17
Outras	1	2	2	3

Fonte: OMT (1997: 64)

A diversidade de disciplinas reflecte a amplitude das qualificações académicas e das experiências de trabalho dos educadores (Cooper *et al.*, 1992: 236). Os cursos de Turismo têm uma predisposição para a gestão dos negócios ou para as Ciências Sociais. Segundo King (1994: 270), as universidades de países em vias de desenvolvimento incluem o Turismo em faculdades de Estudos Empresariais ou de Ciências Sociais. O curso da Universidade do Pacífico Sul (UPS) requer uma cooperação entre as Ciências Sociais, com a sua perspectiva mais incrível do desenvolvimento turístico, e os estudos dos negócios turísticos, numa abordagem pragmática às técnicas de prestação do serviço turístico.

Os autores que defendem modelos de análise integral do turismo são, designadamente McIntosh (1983), Riley (1986), Cooper (1991) e Gunn (1998). Para Gunn (1998: 74-75), a pluralidade dos currículos não inclui a grandeza do fenómeno, muitos evidenciam a indústria do alojamento. As universidades criaram demasiados modelos de organização dos conteúdos curriculares (Gunn, 1992: 266).

A falta de consenso em torno do carácter científico das Ciências Sociais não impossibilitou o seu interesse para compreender e explicar os problemas da humanidade. Para a OMT (1995: 11), o turismo é uma área de investigação incluída nessas questões sociais, mas ainda não constitui uma ciência social entendida como corpo metódico. É uma disciplina em desenvolvimento, na qual convergem muitas Ciências Sociais, conferindo-lhe a característica da interdisciplinaridade. Nas Caraíbas, por exemplo, segundo Charles (1997: 192), o ensino secundário em Turismo encontra-se confinado ao currículo dos estudos sociais; não reflectindo a sua importância económica.

As disciplinas sociais estudam um determinado prisma do fenómeno turístico (OMT, 1995: 13-14; OMT, 1997: 18). No RU, as instituições académicas incluem sempre a economia como parte do

curso de Turismo (Tribe, 1995). A Geografia reflecte a perspectiva espacial da distribuição regional, nacional ou internacional dos mercados turísticos, a localização dos núcleos receptores e dos fluxos de visitantes, os seus efeitos sobre as redes de transportes, o auge e decadência das áreas turísticas e a sua influência sobre o ambiente. O Direito associa os estudos legislativos dos consumidores e a qualidade dos serviços prestados, em resposta à tendência para aperfeiçoar a atenção ao cliente, que é cada vez mais exigente. A transmissão dos conhecimentos, através da Educação, converte-a num instrumento fundamental para os profissionais enfrentarem o complexo universo turístico. Segundo a OMT, a educação superior, nesta matéria, deve ser orientada para a resolução dos problemas, concentrar-se nas necessidades didácticas e pedagógicas mais apropriadas, e apoiar-se em experiências científicas, utilizando as teorias mais actuais.

Krippendorf (1987: 139) afirma que uma importante condição para a humanização do turismo passa pela educação humanista dos gestores da indústria. À formação em Turismo deve ser imprimida uma nova dimensão: a ética profissional. Aos estudantes pode ser facilitado o acesso a diferentes componentes determinantes da viagem e às suas relações com a Economia, a Psicologia, a Sociologia, a Educação, a Geografia, a Ecologia, bem como enunciar as obrigações e responsabilidades humanas com vista à preservação do ambiente. Por exemplo, a integração dos princípios de honestidade, integridade, honra, lealdade, justiça, preocupação e respeito pelos outros, cumprimento da lei, compromisso e responsabilidade, consistem em considerações éticas pertinentes no desenvolvimento da actividade profissional dos gestores hoteleiros.

Buergermeister *et al.* (1992: 140) reconhecem que a indústria tem sido bem sucedida na atracção dos visitantes às áreas de destino; mas não tão bem sucedida na formação da consciência ética sobre as condutas e comportamentos apropriados. Também não tem sido susceptível às necessidades, valores e aspirações das comunidades receptoras, nem à sensibilidade ambiental e conservação dos recursos.

Plog (1994: 209) refere que a análise da Psicologia responde a muitas questões sobre o como, o quê e o porquê das viagens, permitindo aos profissionais do marketing e do desenvolvimento turístico tornarem-se conhecedores do fenómeno. Os conceitos antropológicos de cultura e sociedade são analisados por Graburn *et al.* (1994: 233-240), em relação ao país de residência do turista e aos impactes sociais e culturais das actividades turísticas, na região de destino. Os antropólogos especializam-se no estudo das dinâmicas das culturas humanas e na comunicação entre elas, nos impactes e significados, tanto na interpretação do turista como do residente.

Churchward *et al.* (2002: 78) analisam a relação da indústria turística com a formação profissional, com o objectivo de examinar o conteúdo de cada profissão e a sua ligação à oferta de cursos. As áreas de conhecimento valorizadas pelos profissionais são apresentadas na tabela 3.10. As áreas de conhecimento associadas à gestão da indústria são as mais importantes; permitindo compreender a dimensão dos negócios turísticos.

Tabela 3.10 - Áreas de conhecimento requeridas no trabalho

Posição	Variável	Frequência N=153	Posição	Variável	Frequência N=153
1	Marketing	61	9	Tecnologias de Informação	13
2	Recreio e Lazer	50	10	Geografia	13
3	Negócios e Finanças	42	11	Transportes	7
4	Economia	27	12	Sociologia	6
5	Gestão de Recursos Humanos	18	13	Psicologia	6
6	Administração Hoteleira	17	14	Antropologia	4
7	Planeamento Regional e Urbano	15	15	Agricultura e Desenvolvimento Agrário	3
8	Educação	14		Ciência Política	2
				Direito	2
				Ecologia	1

Fonte: Churchward *et al.* (2002: 81)

A importância das qualificações em Gestão Hoteleira é salientada em estudos conduzidos por Ashley *et al.* (1995) e Breiter *et al.* (1995). No século XXI, as competências pessoais de liderança, de prestação eficiente do serviço, de comunicação oral, escrita e audição, de trabalho de equipa, de promoção das relações humanas, formação e desenvolvimento dos empregados, de identificação e resolução de problemas, de adaptação à mudança, de pensamento criativo, de gestão da qualidade, de informática e finanças, são importantes no contexto do currículo em Gestão Hoteleira. O estudo desenvolvido por Koh (1995) sobre os educadores em Turismo, nos EUA, propõe um conjunto de qualificações consideradas como indispensáveis num currículo de Gestão em Turismo: comunicação escrita, relações interpessoais, gestão de recursos humanos, marketing, gestão empresarial, informática, operações e serviços de hotelaria e restauração. Na mesma lógica, Kay *et al.* (2000: 52-63) analisaram as competências genéricas e específicas requeridas por gestores hoteleiros, a nível da gestão, concluindo pela importância das competências técnicas e conceptuais, em detrimento das competências de liderança e interpessoais.

No que respeita agora às novas tecnologias da informação e comunicação, Gee (1997: 181) considera-as um requisito central do currículo. A formação em tecnologias de informação turística deve ser realizada ao nível mais avançado. Em termos gerais, Oliveira *et al.* (1999: 137), por exemplo, argumentam que as competências na área de informática são fundamentais para os licenciados das mais diversas áreas do conhecimento, pois “a integração de disciplinas de formação de base em computadores ou mais genericamente em informática, nos diversos

curricula, é uma questão de grande importância”. Uma medida específica do Livro Verde (MCT, 1987: 38) incentiva a sociedade da informação, por rever e adaptar os programas escolares no sentido de melhor contemplarem o estudo das temáticas associadas à sociedade da informação. Inclui o ensino experimental das tecnologias da informação e reformula os programas escolares para contemplar a problemática do ensino tecnológico das tecnologias da informação.

Uma falha identificada por Ritchie (1990: 43) no modelo de Jafari (cf. figura 3.6) é a exclusão das línguas estrangeiras das suas componentes. O mercado único europeu e a globalização elevam a importância estratégica das qualificações em línguas estrangeiras para o turismo internacional.

Na formação profissional, os países do Continente Europeu atribuem grande importância à aprendizagem das línguas estrangeiras (Holloway, 1993: 112). O interesse é ensinar as mais relevantes no contexto da indústria turística de cada país. Muitos alunos viajam para o estrangeiro para trabalhar em funções que lhes permitam melhorar as suas qualificações linguísticas. Inskip (1994: 564) defende que a aprendizagem das línguas estrangeiras dos mercados emissores constitui uma estratégia curricular imprescindível.

O ensino das línguas estrangeiras é também um elemento curricular importante do curso de Turismo no Continente Europeu; enquanto que no RU são acessórias (Lawson, 1974: 99), constituindo um ponto fraco na formação do graduado. As línguas e técnicas interpessoais são os requisitos mais exigidos na indústria turística em: centros de informação a turistas; hotéis e *catering*; atracções turísticas; departamentos do sector público; agências de viagens e operadores turísticos. Nas universidades do Continente Europeu, segundo Lavery (1989: 120), as línguas estrangeiras constituem uma parte integral dos cursos, enquanto que no RU são oferecidas como opção.

McGettigan (1995: 251) realça que o turismo é uma indústria de trabalho intensivo que envolve numerosos cruzamentos culturais e contactos linguísticos, nos vários sectores. As recomendações do relatório do CERT (*Council for Education, Recruitment and Training*), entre outras iniciativas, incentivam o desenvolvimento de uma estratégia global de formação inicial e formação em serviço em línguas estrangeiras.

Em conclusão a esta parte do capítulo, é possível sustentar que um programa curricular de formação em Turismo deve incluir conteúdos sobre as dimensões social e empresarial do

fenómeno, equilibradamente, sob pena das omissões serem graves e tornarem deficiente a formação turística. Porém, a realidade educativa mostra diversas situações de predominância de uma destas dimensões sobre a outra. De facto, são inúmeros os conteúdos inerentes ao corpo de conhecimentos do Turismo, que podem ser incluídos no currículo. A selecção dos conteúdos constitui um exercício para os especialistas da matéria, para tornar a aprendizagem multidisciplinar eficiente e garantir os objectivos educativos.

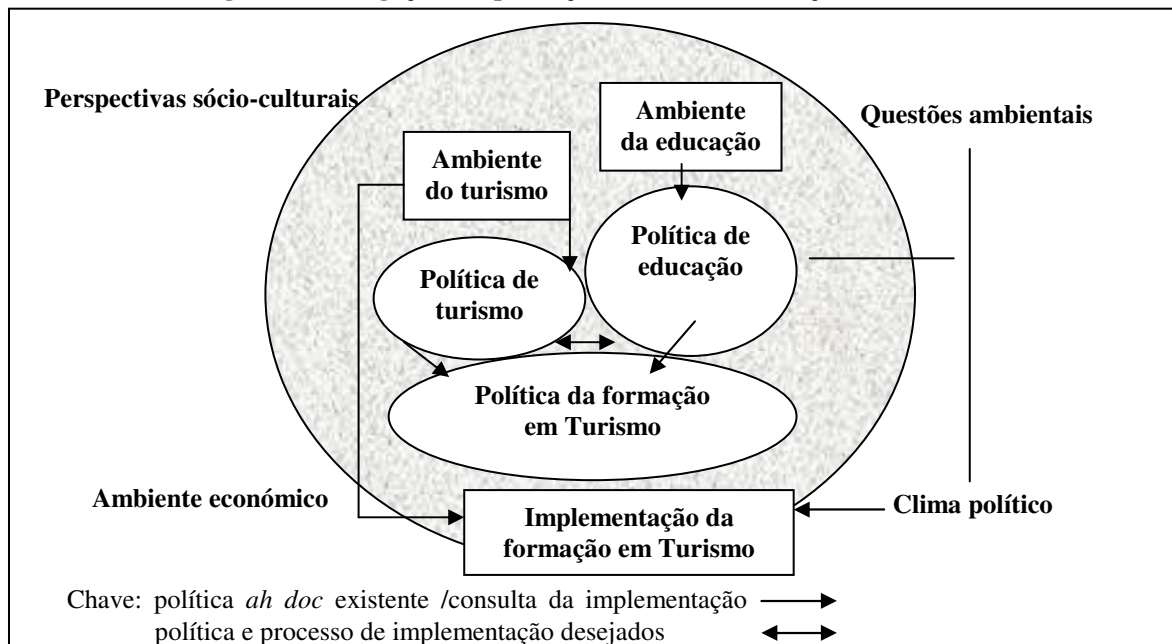
3.4.3 Implementação curricular em Turismo

A implementação de cada currículo pressupõe a consideração dos objectivos e dos conteúdos programáticos, bem como uma reflexão sobre a natureza dos critérios que sustentam essa mesma implementação (cf. secção 3.4.1). O exposto anteriormente insiste sobre a exigência da adopção de uma perspectiva interdisciplinar para constituir o corpo de conhecimentos do Turismo. Por outro lado, no círculo curricular, torna-se importante que as estratégias de ensino-aprendizagem se aproximem dos objectivos inicialmente definidos no currículo. Por isso mesmo, a avaliação do ensino-aprendizagem constitui um dispositivo importante de implementação do currículo e, em princípio, pode envolver todos os intervenientes neste processo. Esta fase de avaliação visa assegurar o cumprimento dos objectivos e dos conteúdos no contexto escolar, através da mobilização do corpo docente, dos métodos, técnicas e recursos de ensino e da infra-estrutura educativa.

O Turismo é uma área de ensino e de investigação emergente no âmbito do Ensino Superior com uma dinâmica educativa própria, o que lhe confere uma atracção especial em relação a muitos académicos. As qualidades docentes resultam das habilitações académicas, da formação pedagógica, da relação com as empresas e a administração pública, e da capacidade de adaptação às necessidades da indústria e do sistema turístico.

A convergência do turismo e da educação, na política nacional, exige elementos essenciais na sua implementação efectiva. O modelo TEP-TEI (*Tourism Education Policy – Tourism Education Implementation*), apresentado na figura 3.11 (Amoah e Baum, 1997: 10), contém alguns desses elementos e, fundamentalmente, equaciona a sua relação numa perspectiva sistémica.

Figura 3.11 - Ligações na prestação efectiva da formação em Turismo



Fonte: Amoah e Baum (1997: 10)

Passa-se, em seguida, a analisar algumas das principais características destes docentes do Turismo, assim como das suas tarefas, considerando esta análise como um elemento importante dos processos de implementação curricular. Segundo Nérici (1971: 110), as funções básicas do professor em Turismo são a técnica, a didáctica e a orientadora. O professor não é a única fonte de informação, mas cabe-lhe dirigir e orientar os alunos para as outras fontes e incentivá-los ao contacto com a experiência (Gil, 1995: 133).

Ao nível do Ensino Superior, Lavery (1989: 120) descreve o contraste entre as universidades britânicas e as continentais. No RU, os primeiros cursos superiores atribuíam maior importância aos estágios na indústria como reflexo do conhecimento do corpo docente. Nas Universidades de Surrey e de Strathclyde, a maioria dos docentes tinha experiência profissional na indústria turística. No continente, o corpo docente universitário não possuía essa mesma experiência.

De acordo com Avillez (1999; 13), é importante que os docentes tenham experiência prática na indústria turística. Esta é uma estratégia da ESHTe que incentiva a “ligação íntima com o sector empresarial, espelhada pela própria estrutura docente da escola. Com poucos professores no quadro, a estrutura docente é na sua maioria constituída por professores recrutados no exterior, o que permite assegurar um ensino vivo e a prática profissional dos professores e a sua actualidade, e o indispensável ajustamento à realidade. Daí que as aulas destes professores reflectam as grandes

preocupações do sector relativamente à formação”. Castañeda (1995: 109) também defende a experiência profissional na indústria hoteleira dos docentes do Hotel-Escola.

Pelo seu lado, a OMT (1995: 82) refere a importância da produção científica para a transmissão do conhecimento no processo de ensino, que depende do grau de investigação desenvolvida pelo educador. O contraste com outras disciplinas revela a escassez dos programas para o desenvolvimento dos educadores (Ritchie, 1992: 259). Existem alguns cursos de mestrado, mas os de doutoramento são em muito menor número, o que dificulta a carreira docente nesta área. Em geral, os docentes possuem mestrado (Riegel, 1991: 9) e o doutoramento está a tornar-se habitual, embora incida noutras áreas científicas (negócios, educação, nutrição, etc.). Goeldner (1990: 205) refere o acréscimo de candidatos com doutoramento à carreira docente no Turismo e na Hotelaria. O doutoramento é a habilitação apropriada para os membros das faculdades envolvidos no ensino e na investigação em Turismo, por constituir o grau científico que conduz à respeitabilidade e reconhecimento social e académico. Os resultados da investigação são publicados e, assim, o estatuto científico e académico do Turismo é melhorado.

A diversidade de prisms disciplinares presentes no ensino e na investigação em Turismo conduz a que os programas curriculares sejam ministrados por professores provenientes de várias disciplinas (Walsh, 1992: 130), o que contribui para introduzir mais interdisciplinaridade na área, que pode constituir um problema (Rebollo, 1995: 118). E isto, não obstante a consolidação do corpo próprio de conhecimentos do Turismo.

O Turismo apresenta uma escassez de docentes habilitados academicamente e com experiência na indústria (Smith *et al.*, 1995: 703). Para Lavery (1989: 121), a falta de professores com experiência e formação específica constitui um factor debilitante do desenvolvimento educativo. A maioria dos cursos desenvolve-se em função de necessidades académicas em detrimento das expressas pela indústria turística.

As tipologias de docentes possuem diferentes títulos em função do predomínio da natureza lectiva/investigativa (Gil, 1995: 47). Dado o carácter teórico-prático do CSGDH, os tipos de docentes são: o professor de teoria; o professor colaborador; o director de estágio. A relativa juventude desta área cria problemas às instituições em termos de recrutamento docente com a habilitação educativa e a experiência da indústria. No RU, Cooper *et al.* (1992: 238-241) realizaram um estudo sobre os educadores dos cursos de Turismo e Hotelaria, relativamente à sua

experiência na indústria e ao grau académico. Alguns dos principais resultados deste estudo são apresentados na tabela 3.11.

Tabela 3.11 - Tipo de qualificação e experiência na indústria turística

Tipo de instituição educativa	<i>FE College</i>	<i>HE College</i>	Politécnico	Universidade
Grau de qualificação	baixo	médio	alto	alto
Qualificação técnica	alta	alta	média	baixa
Experiência da indústria	alta	alta	média	baixa
Tipo de experiência da indústria	diversa	diversa	específica	específica

Fonte: Cooper *et al.* (1992: 240)

No Ensino Superior em Turismo existem muitos docentes em regime de tempo integral, enquanto que nos níveis inferiores o regime de *part-time* é predominante. Kalinowski *et al.* (1992: 23) acreditam que os profissionais procuram actualizar-se nos seus saberes e competências. As lacunas do conhecimento são preenchidas pelas descobertas científicas, que geram informação credível para construir as teorias, os modelos curriculares e os métodos de ensino, necessários à progressão do Turismo como disciplina autónoma. Os professores aferem melhor as qualificações de análise, síntese e avaliação dos alunos, e também melhoram a sua capacidade intelectual e desempenho profissional. A escolha do método e da técnica de ensino é importante para cada qualificação cognitiva visada pelo currículo para os sujeitos da aprendizagem.

Cooper *et al.* (1994: 144) afirmam que a perspectiva global do fenómeno turístico ainda não está presente no seu corpo de conhecimentos. No Continente Europeu, o ensino está centrado no conhecimento do professor, nos pressupostos teóricos e decorre principalmente na sala de aula (Holloway, 1993: 109); o sistema inglês privilegia a aprendizagem pelo trabalho no exterior da sala de aula. Castañeda (1995: 112) defende que os tradicionais métodos de aprendizagem teórica não servem à formação em Hotelaria e Turismo. A aprendizagem da Hotelaria só é possível através da formação experimental dos alunos no desempenho dos serviços laborais. Kavanaugh *et al.* (1995: 89) descrevem os vários tipos de métodos formativos usados nas operações hoteleiras, incluindo a formação em grupo, que é útil para os empregadores fornecerem informação e técnicas a vários formandos.

Ao analisar os métodos pedagógicos com potencial aplicação no Turismo, Ritchie (1988: 39) sustenta que as pedagogias dependem da perspectiva da instituição e do nível de gestão considerado. Seria necessário, no entanto, avaliar a adequação dos métodos ao desenvolvimento das qualificações profissionais pretendidas. A tabela 3.12 mostra os métodos propostos pelo autor.

Tabela 3.12 - Métodos alternativos de ensino em Turismo

Método	Operacional	Gestão	Gestão Estratégica	Liderança
Leitura	x	x	x	x
Aula	x	x	x	
Estudo de Caso		x	x	
Projecto individual	x	x	x	
Projecto de grupo	x	x	x	
Papel principal			x	x
Jogos de computador	x	x	x	
Formação no trabalho	x	x		
Desempenho de papeis		x	x	x
Construção de equipas			x	x
Análise de cenários			x	
Técnica de grupo nominal		x	x	
Simulação	x	x	x	
<i>Wokshops</i>	x			
Competições de equipa	x	x		
Seminários		x	x	x
Conferência			x	x
<i>Brainstorming</i>			x	x
Trabalho de laboratório	x	x		
Ensino assistido por computador	x	x		
Ensino por áudio visual	x	x		
Ensino à distância	x	x	x	
Correspondência /estudo individual	x	x		
Retiro (auto reflexão)			x	x

Fonte: Ritchie (1988: 41)

Como se viu antes, os professores devem considerar as experiências dos alunos, de forma a construir aprendizagens sobre o conhecimento precedente e a fazer generalizações da sua experiência individual. Segundo Fúster (1991: 692), a realização de aulas práticas constitui um lugar importante para aquisição e adaptação de competências e capacidades ao emprego. E isto, porque a atitude do diplomado baseia-se, sobretudo, na formação teórica e, muitas vezes, não conhece a experiência laboral. Blanco (1995: 125), por sua vez, salienta a importância das actividades extracurriculares, incluindo a planificação, gestão e avaliação de conferências, colóquios e visitas de carácter profissional, como complementos à organização curricular do curso.

Neste contexto, em Portugal, Oliveira *et al.* (1994: 52) valorizam as visitas de estudo que, desde muito cedo, se começaram a efectuar nos cursos de Turismo: “foram algo verdadeiramente decisivo para a formação dos guias intérpretes; requerendo-se o uso do microfone, como guias profissionais que eram; foi prática corrente desde os primeiros cursos (...)”. Para o caso Irlandês, Walsh (1992: 132) argumenta que as técnicas de ensino incluem a leitura, o estudo de caso, o exercício de simulação, o trabalho de projecto e a viagem de estudo, o que permite ao estudante sentir-se como turista na Irlanda, realizando itinerários turísticos e visitas a diversas atracções. O

valor desta metodologia reside na aprendizagem realizada durante a viagem de estudo. Para King (1994: 271), a visita de estudo facilita a aprendizagem do aluno no exterior da sala de aula, ao observar *in loco* as actividades e os negócios turísticos.

Kalinowski *et al.* (1992: 15) sustentam também que a viagem educacional inclui a viagem designada de interesse especial, motivada por questões particulares do saber científico. Muitos cidadãos reconhecem a sua importância como um autêntico instrumento de educação. Para Morse (1997: 257-259), a essência da viagem de estudo é o cumprimento das funções de desenvolvimento e transmissão do conhecimento. A emergência das viagens de estudo, numa escala de massas, surge no seguimento natural da trajectória do turismo e da academia. A *Grand Tour* permitiu ao aristocrata inglês visitar sítios de interesse clássico no Continente Europeu, sendo uma antecessora da viagem de estudo moderna. A experiência cultural é uma condição instrutiva. Após a Segunda Guerra Mundial, surgem revistas periódicas como a *Natural History* e a *National Geographic*, direccionadas a entusiastas da natureza e da visita educacional, que fazem uso da autoridade da ciência para apresentar os fenómenos aos turistas. Hoje, a Biologia, a Geologia e as restantes ciências naturais exploram as potencialidades educativas do mundo natural; a Antropologia (os antropólogos são reduzidos a turistas profissionais), a Arqueologia e a História da Arte abordam a Humanidade (Ames, 1992: 139). A ciência tem um significado social poderoso, e as viagens de estudo científico tornaram-se populares para consumo turístico.

Ainda Kalinowski *et al.* (1992: 16-18) referem a viagem educacional como sendo uma indústria sofisticada e competitiva, promovida em manuais e guias de cursos de línguas na Europa, férias de observação e aprendizagem, etc. Para justificar o seu valor citam Santo Agostinho: “o mundo é como um livro e aqueles que permanecem em casa apenas lêem uma página”. A universidade ganha reputação como instituição científica inovadora e ajuda o turista a aprender o valor da viagem. Um estudo exploratório sobre a profissão de guia turístico, conduzido por Holloway (1981: 378), conclui que a transmissão de informação é a sua função mais relevante. Segundo Howard (2000: 3-7), os parques nacionais e locais, os centros de estudos temáticos, as áreas húmidas e de costa, os museus e os locais com recursos turísticos primários, são áreas procuradas para excursões educativas.

Os estudos de caso e os exercícios práticos são exemplos para enriquecer os conteúdos visados, quer através de análise individual, quer de grupo. Estas técnicas na análise dos negócios permitem ao aluno relacionar os princípios teóricos com o estudo de caso. Os modelos fornecidos pela

indústria turística são essenciais à interpretação crítica da informação transmitida nas disciplinas. Para Cooper *et al.* (1994: 157), os estudos de caso permitem descrever as relações do turismo com outras áreas que o envolvam.

No caso do ensino à distância, este é estimulado pela evolução na informática e nas telecomunicações. O ensino assistido por computador é um método formativo apoiado na apresentação de conteúdos num monitor, e o teclado funciona como o meio de interação e de avaliação do aluno. É uma metodologia activa, personalizada e independente. A implementação tecnológica no ensino é uma realidade extensível ao Turismo (OMT, 2002a: 57-69). O lugar das aprendizagens não possui fronteiras e as limitações próprias de materiais imprimidos. A *internet* oferece um ilimitado potencial de democratização da informação e de acesso ao mundo das oportunidades e dos recursos de ensino.

Collins (1995: 64) defende que a formação tecnológica é fundamental em muitos empregos do turismo e constitui uma ferramenta para a aprendizagem escolar. A informática oferece metodologias formativas com diversas aplicações (OMT, 1995: 333-335): a simulação de realidades através de actuações fictícias/simuladas; o ensino assistido por computador; o ensino à distância. A informática permite utilizar jogos de simulação empresarial que funcionam como modelos de reprodução da estrutura empresarial e das suas relações com o cenário macroeconómico, o mercado e os concorrentes, de forma a activar as aprendizagens visadas.

A cidadania mundial, sob a égide da WWW, e os instrumentos necessários para nela participar, são elementos essenciais de um projecto educativo moderno e virado para o futuro (Abreu, 1998: 30). Duarte (1999: 16) acredita que o impacto das tecnologias da informação e comunicação, nos sistemas produtivos, e as novas competências que essa evolução requer, implicam a actualização tecnológica do sistema formativo. A mudança no ensino é considerável, segundo Tessaring (1998: 180-183). Os novos formatos de aprendizagem (multimédia, *hypertext*, *hypermedia*, *internet* e *World Wide Web*) são verdadeiras auto-estradas de informação e sinónimo do desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação.

Russel (1996) acredita na aprendizagem através da simulação por computador e descreve os benefícios para o currículo em Hotelaria. O HOTS (*Hotel Operators Training Simulation*), por exemplo, foi usado como estudo de caso por 46 estudantes da *Napier University* (UK). A indústria hoteleira tem o problema da retenção da sua mão-de-obra qualificada, e o efeito positivo do uso

das tecnologias multimédia, como instrumento de formação, permite reduzir os custos de formação e aumentar a motivação dos profissionais (Harris, 1994). Os departamentos registam um aumento considerável de estudantes e, progressivamente, incentivam a utilização de *software* para transmitir os conhecimentos, em acréscimo dos tradicionais métodos de ensino.

A tecnologia informática está cada vez mais presente nas empresas. Porém, mais do que “conhecer o hardware que a sustenta e o software que utiliza, é imperioso atender ao *humanware* inovador dos próprios recursos humanos” (Gageiro, 1999: 31). Os recursos humanos devem estar a par das mais modernas técnicas e tecnologias, tanto na utilização do *hardware* como do *software*. Queiroz (1998: 32) defende que os circuitos internos de televisão com o seu arsenal audiovisual tornaram-se obsoletos, e os computadores parecem imprescindíveis, mas alerta para os efeitos perversos da tecnologia na educação, porque os dados são obtidos simplesmente redundantes e muitas vezes são destituídos de significado (apesar do tratamento ser científico), porque nada se sabe acerca do modo como foram obtidos, das perguntas que desencadearam as respostas, de qual o conhecimento prévio do assunto que os inquiridos possuíam, nem dos critérios e padrões utilizados para alcançar as conclusões. Dias (1998: 47), por sua vez, desconfia da existência de um excessivo fascínio ligado às novas tecnologias que leva, por vezes, “a sobreavaliar a sua influência nos processos de formação e inovação de maneira artificial, e não motivada para despertar a inteligência dos mais novos, conduzindo a efeitos contrários aos desejados”.

Queiroz (1998: 35) propõe o recurso às tecnologias disponíveis sempre que se revelem os meios mais adequados para atingir objectivos previamente definidos, mas “que se tenha em conta que as tecnologias não são neutras e, assim, podem comprometer os objectivos desejados e, sobretudo, que se não caia no logro, e de nelas acreditar como objectivos e não como meios”. Nesta mesma lógica, a OMT (1997: 6) argumenta que é óbvio que o futuro da indústria turística depende mais da *humanology* do que propriamente da tecnologia.

Os métodos e as técnicas mais eficientes, a nível curricular e educativo, são instrumentos imprescindíveis à aprendizagem dos profissionais. As modalidades são diversas e visam melhorar o desempenho do docente. A revolução nas metodologias de ensino-aprendizagem está no valor instrumental da aprendizagem assistida por computador e do ensino à distância. São meios para atingir os objectivos e não propriamente objectivos em si mesmos. A acção educativa, no respeitante aos instrumentos a usar e à sua eficácia, depende de inúmeros factores e recursos.

A qualidade da infra-estrutura e dos recursos facilitadores da aprendizagem didáctica, constituem factores essenciais do serviço docente. Porém, a escassez de recursos de ensino é uma realidade inquestionável no Turismo. É uma problemática que preocupa os académicos, sendo agravada pela situação de massificação do Ensino Superior. Para Ritchie (1992: 259), está diagnosticada a carência de materiais com a qualidade adequada. Os educadores seleccionam os conteúdos de um limitado conjunto de livros de texto, realizando esforços notáveis para garantir a quantidade e a qualidade dos materiais pedagógicos. A carência é igual nas tecnologias didácticas disponíveis nesta área. Porém, segundo Airey (1994: 469), o programa PHARE ameniza essa falta de recursos pela edição de livros e de *software* no Turismo. Lawson (1974: 6) justifica a carência de manuais e publicações científicas pela relativa imaturidade do estudo académico.

Riegel (1991: 8) destaca que muitos dos programas formativos implementados em hotéis e restaurantes têm o apoio de laboratórios de produção alimentar, planeados para auxiliar no ensino das técnicas de gestão em restauração e serviço alimentar, fornecendo a experiência directa no local de emprego. No ensino da Hotelaria existem estruturas equipadas com laboratórios de *front office* e de provas vinícolas, e salas de computadores com software adequado às funções hoteleiras e turísticas.

Pode-se concluir esta secção do capítulo argumentando que a qualidade das infra-estruturas e dos recursos educativos são imprescindíveis para uma formação eficaz em Turismo. Os estudos apresentados sugerem que o diagnóstico dos recursos disponíveis mostra sérias lacunas que podem comprometer os objectivos de ensino-aprendizagem propostos pelos diversos currículos em Turismo. Dada a dimensão desta área académica, é fundamental ultrapassar as carências e responder rápida e eficazmente às consequências negativas. Novas tendências mostram a pertinência do investimento em recursos e infra-estruturas educativas, com vista ao desenvolvimento turístico.

3.4.4 Avaliação curricular em Turismo

O Turismo revela algumas fragilidades devidas à sua juventude académica. A associação do planeamento dos recursos humanos e da educação/formação à competitividade e produtividade dos sectores turísticos é uma condição fundamental para a indústria, a economia e a sociedade. Neste contexto, é necessário definir os objectivos e os padrões de qualidade educativos, bem como a sua avaliação contínua, de modo a reajustar o plano curricular os objectivos delineados. A avaliação

sistemática do sistema formativo depende de critérios de qualidade, antecipadamente definidos, de forma a responder eficazmente às expectativas dos clientes. A avaliação curricular é um instrumento de reflexão sobre a validade dos resultados. O procedimento de avaliação exige a compreensão da matéria estudada e dos métodos e das técnicas mais eficientes. Os objectivos da avaliação formativa originam a “reengenharia da formação” (Antunes *et al.*, 1999: 27).

O acompanhamento permanente dos resultados constitui uma tarefa indispensável de quem planifica e coordena as acções formativas. A avaliação é o estudo sistemático e objectivo do planeamento, da implementação e da análise dos resultados, ainda em curso ou obtidos. Os propósitos da avaliação são melhorar a política e as intervenções (Ministry for Foreign Affairs, 1998: 59).

A selecção dos métodos eficazes para avaliar a formação em Turismo deve ser justificada. Fayos-Solá (1995: 17) indica que a metodologia da avaliação deve ser rigorosa. Não é apenas uma questão de encontrar as falhas, mas de as especificar num mapa tridimensional (diversidade de sectores da actividade turística, variedade de ocupações em cada sector, variedade de elementos institucionais e culturais das regiões turísticas mundiais). Nesta fase do desenvolvimento curricular interessa a análise da qualidade global do processo educativo e a monitorização das fases intermédias, através do estudo dos resultados intercalares. A acreditação e a validação dos currículos são desafios recentes que carecem de maior experimentação. Por exemplo, a empregabilidade registada pode, eventualmente, ser assumida como um indicador do sucesso formativo dos cursos.

A noção de qualidade funciona como princípio orientador do currículo em Turismo. As características da prestação de serviço influenciam a qualidade total da experiência turística e dependem da formação e qualificação dos recursos humanos; pela profundidade dos contactos entre o cliente, o prestador do serviço e a empresa.

Segundo Peter Scott (1995: 152), o Ensino Superior de massas assiste à emergência de novos padrões de controlo da qualidade educativa e de novas definições de excelência científica. Desde meados da década de 80 que é dada maior atenção aos processos educativos com vista à qualidade. Washington *et al.* (1998: 5) testemunham um interesse crescente na gestão da qualidade pelos responsáveis empresariais. Os atributos do serviço são fundamentais para o consumidor e para a diferenciação competitiva nos segmentos de mercado das empresas turísticas.

A nível mundial, Kaspar (1990: 21) estimou aproximadamente 100 milhões de pessoas a trabalhar no turismo. A grandeza desta cifra releva o desafio com que se depara a formação, sob os pontos de vista quantitativo e qualitativo. Em estudos recentes, Elias (1992: 137) denota que os profissionais estão cépticos em relação ao valor dos diplomas, que perderam credibilidade devido à baixa qualidade da formação. Segundo Nérici (1971: 98), “muitas escolas transformaram-se em máquinas de dar aulas, levando à deficiente instrução e a preocupações mínimas em educar (...)”. A qualidade educativa nunca surge espontaneamente, resulta da aprendizagem dos vários intervenientes e do exercício permanente da responsabilidade (OMT, 1995: 79).

Segundo a Comissão da CE (1991), a melhoria da qualidade no ensino é tema central nos países membros. Há a tendência de dotar as universidades com as estruturas e os mecanismos apropriados para garantir o controlo da qualidade educativa e da investigação. Washington *et al.* (1998: 247-250) descrevem a década de 90 como a da qualidade. A qualidade do serviço turístico depende cada vez mais das qualificações dos trabalhadores. Segundo Gageiro (1999: 28), a teoria da incongruência da imagem turística refere-se à comparação do turista entre as suas expectativas e a experiência do produto turístico. Dada a intangibilidade do serviço hoteleiro, Gageiro afirma que “não basta satisfazer os requisitos obrigatórios da norma portuguesa (NP 9004-2) mas, sobretudo, ter a arte de saber adaptar-se às condições do momento em que a interacção entre cliente e empregado é única e irrepetível, numa palavra, seduzir o cliente”. A qualidade define-se como a totalidade dos aspectos e características de um produto ou serviço, que o tornam apto a satisfazer necessidades expressas ou implícitas (ISO 8402). A natureza do serviço educativo permite proceder-se a uma aplicação de critérios de qualidade específicos dos serviços. A OMT (1995: 66) identifica as várias categorias da qualidade aplicáveis aos serviços: fiabilidade; responsabilidade; competência; acessibilidade; cortesia; comunicação; credibilidade; segurança; harmonia; e aparência.

Para Vera *et al.* (1994: 580), as tendências da indústria turística reflectem-se no mercado de trabalho e na formação dos profissionais. As circunstâncias da mudança relacionam-se com o aumento dos requisitos de qualidade; a eficácia dos contactos pessoais durante a prestação do serviço depende da profissionalização. A importância do factor humano nessa prestação não deve ser subestimada, nem por gestores nem por empregados. Em larga medida, a experiência resultante desse serviço determina o grau de satisfação e a qualidade percebida pelo visitante.

Jafari *et al.* (1996) referem a Declaração do Estoril sobre a Formação em Turismo como uma resposta eficaz aos paradigmas emergentes, com o intuito de alcançar o desenvolvimento qualitativo. Fayos-Solá (1995: 15) refere que a indústria turística alcançou um momento crítico no seu desenvolvimento (*New Age of Tourism*), depois de quatro décadas de rápido crescimento. A estrutura do sistema formativo está sob forte tensão, porque não é possível continuar a contemplar sistemas rígidos que apenas reflectem a inércia do passado e a mera intuição dos seus mentores.

O desenvolvimento da cultura da qualidade, segundo Gil (1995: 129), permite a ágil adaptação dos sistemas de trabalho com vista à satisfação do cliente. Para os responsáveis das empresas turísticas é necessário valorizar a formação dos recursos humanos e criar atitudes positivas perante o trabalho, o cliente e a empresa. De facto, torna-se importante implementar o saber fazer, o querer fazer e o fazer da melhor maneira. Caballero (1995: 43) tem a convicção de que a formação adequada incentiva o surgimento de uma geração jovem atraída para esta área, através de melhores oportunidades de aperfeiçoamento pessoal e profissional.

A estratégia definida para a qualidade exige saber situar o cliente no centro das preocupações. Para a OMT (1995: 72), este posicionamento exige identificar as necessidades e expectativas dos visitantes, mas também as dos profissionais. Para Lockwood (1992: 8), é importante identificar o cliente e compreender os requisitos de qualidade do serviço educativo.

A OMT (1999a: 3-8) e a Fundação THEMIS definem a sua missão em termos do desenvolvimento dos recursos humanos, com o apoio dos governos e instituições membros, e o objectivo de atingir prestações de elevada qualidade e eficiência na educação turística. A certificação TEDQUAL, os cursos, os exames *General Tourism Achievement Tests* (GTAT) e demais instrumentos, contribuem para o cumprimento da missão de certificar a qualidade no Turismo, a nível mundial. Os exames GTAT (homologados pela OMT-THEMIS) têm dupla faceta de instrumento de diagnóstico e certificação dos conhecimentos profissionais em Turismo, e permitem detectar as carências nas áreas de formação necessárias à eficiência dos esforços de alunos e professores. OMT (2002: 89-97) identifica os níveis standardizados na formação em Turismo (GTAT), com base numa definição prévia dos parâmetros de competência, capacidade, conhecimento, compreensão e experiência.

A qualidade do serviço resulta da diferença entre as expectativas e a satisfação do visitante. Permite às empresas melhorar a sua capacidade para produzir serviços de elevado valor e, assim,

fidelizar os consumidores. Washington *et al.* (1998: 67) descrevem um modelo aplicável à qualidade em turismo. As expectativas e as percepções compreendem: elementos práticos (funcionais); emoções e estatuto (simbólicos); valor global acrescentado (experiência).

Segundo Fayos-Solá (1995: 18), o Plano de Educação e Formação da OMT define a missão em termos de atingir a qualidade educativa e formativa em Turismo, e responder às necessidades dos futuros profissionais, empregadores da indústria turística e dos Estados Membros. Os objectivos deste plano são importantes (OMT, 1997: 13) e permitem desenvolver a metodologia TEDQUAL (acrónimo dos conceitos de Turismo, EDucação e QUALidade), com vista a contribuir para a inventariação das necessidades formativas. Na realidade, a qualidade dos produtos e serviços turísticos pode traduzir-se numa simples equação¹³. A OMT (1995: 62) defende a qualidade total como o factor decisivo para a competitividade no sector; a educação turística não pode estar à margem deste contexto e deve-se repensar a qualidade educativa para produzir competências transferíveis para o mundo do trabalho.

A avaliação e o controlo sistemático do sistema formativo são valorizados pelos especialistas do Turismo, por permitirem a implementação de medidas correctivas às deficiências detectadas em cada fase, com o objectivo de melhorar o planeamento. Rebollo (1995: 16) confirma a ausência do Turismo como uma disciplina universitária em Espanha. Os estudos em escolas reguladas por um plano de 1980 encontram-se inadequados e obsoletos, “relativamente à fase actual do turismo, portanto não admira que os requisitos da qualidade e da especialização do sector não estejam a ser minimamente considerados”. Os especialistas da ANESTUR (Sanz, 1995: 76) estudaram o plano de estudos da carreira de Técnico de Empresas e Actividades Turísticas e concluíram que está obsoleto, na perspectiva dos sectores empresariais, académicos e institucionais. A pesquisa da *World Travel and Tourism Council - WTTC* (Smith *et al.*, 1995: 704), em 1992, estima que 64% dos empregadores sediados na região asiática consideram que os programas em Turismo falham nas qualificações técnicas da indústria. Inskip (1994: 564) afirma que o plano de desenvolvimento dos recursos humanos deve ser monitorizado e aperfeiçoado.

A revisão curricular constitui um instrumento importante com o objectivo de melhorar os planos e o ensino-aprendizagem. As avaliações intercalares permitem o controlo das várias fases do

¹³ $PQ = F1 (HRD) = F2 (E1+E2) = A$ qualidade do serviço turístico para o consumidor.

(PQ = qualidade dos produtos e serviços turísticos em termos subjectivos da satisfação do consumidor; F1 = função da qualidade; HRD = desenvolvimento dos recursos humanos; F2 = função da formação; E1 = empregadores; E2 = empregados).

desenvolvimento curricular e, caso se observem deficiências no plano, tal torna-se útil para introduzir correcções ou reestruturações na organização curricular e no próprio currículo.

A OMT tem incentivado o recurso a instrumentos de acreditação e de reconhecimento dos méritos científico e curricular dos cursos em Turismo. Neste contexto, Swedlove *et al.* (1992) e Tanke (1992) apresentam as vantagens da definição dos padrões de competência profissional da indústria turística, com o intuito de facilitar a certificação e acreditação das acções formativas. Para a OMT (1997: 20), a fragmentação dos resultados formativos deve-se ao desconhecimento dos processos de qualificação e à ausência de normas comuns de acreditação, a nível internacional. O esquema de acreditação dos padrões comuns em Turismo – GTAT, tem o propósito de certificar atitudes e conhecimentos dos estudantes.

Goeldner (1990: 213) descreve a acreditação como um processo com o objectivo de avaliar e, conseqüentemente, melhorar a qualidade dos programas universitários. As instituições são acreditadas ao comprovar-se a sua especialização numa área, cumprindo os critérios e as normas predefinidas.

De acordo com Brotherton *et al.* (1994: 112), a ausência de um esquema organizacional nos sectores educativo e empresarial é um obstáculo à validação recíproca do currículo. Richards (1995: 290) refere a necessidade de acreditação dos cursos como um requisito importante para os formandos estudarem ou trabalharem no estrangeiro. Actualmente, os cursos realizados num país estrangeiro têm de ser reconhecidos pela instituição receptora. Na política comunitária de turismo, a Comissão Europeia (1982) definiu que a formação profissional deve caminhar para o reconhecimento mútuo dos diplomas. A mobilidade dos trabalhadores qualificados na indústria turística depende do posterior reconhecimento das qualificações adquiridas noutros Estados Membros.

A especialização profissional, segundo Jenkins (1997: 218), incentiva a certificação dos conhecimentos e das competências nucleares em vários empregos, com o objectivo de desenvolver os currículos e a certificação. A formação em Turismo, segundo Gee (1997: 185), necessita da definição dos padrões profissionais e da correspondente certificação curricular. Esta certificação obrigatória ou voluntária é um reconhecimento da formação especializada requerida nas práticas profissionais. A legitimação curricular e educativa autentica o interesse dos programas de ensino e da formação ministrada.

A relação entre as oportunidades de emprego do mercado de trabalho e o número de graduados constitui um barómetro para controlar os índices de sucesso do sistema educativo. Os empregadores estão cientes do insuficiente número de empregos adequados a licenciados, situação agravada pelo facto da indústria turística não desejar empregar graduados.

A OMT (2002: 46) criou o Observatório dos Mercados Laborais em Turismo, para gerar informação objectiva sobre a situação real e as necessidades dos recursos humanos nos destinos turísticos. Neste contexto, Tessaring (1998: 35) afirma que as discrepâncias do mercado laboral, entre os perfis pessoais e os postos de emprego, assumem elementos quantitativos (situações de desemprego ou de excesso de serviço) e qualitativos (desperdício de qualificações profissionais, habilitações superiores aos requisitos do serviço e precariedade).

Os requisitos da qualificação profissional, ainda segundo Tessaring (1998: 58), sofrem uma clara transição do Taylorismo para uma nova relação entre qualificação e trabalho que, inclusivamente, gera consequências no sistema de produção de qualificações e na ligação ao trabalho/salário (cf. Boyer e Caroli, 1993). Segundo Ritchie (1990: 131), a inserção no mercado de emprego esbarra na visão tradicionalista predominante na indústria turística, que “a única via para alcançar o topo é trabalhar desde a base”.

A distância entre os académicos e os empresários, conduz Lavery (1989: 122) a afirmar que uma parcela considerável da indústria possui reservas quanto a empregar graduados. Por isso, é urgente associar as saídas dos graduados com as necessidades da indústria; existe o risco de uma produção excessiva de graduados. Para Richards (1995: 288), existe uma desmesurada oferta de graduados nesta área. Contudo, no mercado laboral verifica-se um nível muito baixo de qualificações profissionais. Evans (1993: 243) também generaliza esta realidade ao RU. Há excesso de diplomados em relação ao emprego e muitos empregadores não consideram o diploma em Turismo como requisito ao emprego. Um relatório da CNAA sobre a situação dos cursos apela à necessária tomada de medidas para corrigir esse crescimento.

Contudo, Ryan (1995: 97) defende que este crescimento de graduados não pode ser apenas debatido em termos da simples relação com a procura da indústria turística. Numa sociedade pós-moderna existem inúmeras razões para que o sector educativo responda à procura dos estudantes e ao crescimento da indústria, justificando a expansão do Ensino Superior. A incapacidade da indústria em absorver graduados deve-se à sazonalidade do emprego, ao diminuto número de

grandes empresas, aos padrões de recrutamento das organizações públicas, à natureza dos empregos, entre outras características do mercado de emprego (cf. secção 3.4.1).

Diversos estudos quantitativos demonstram a conformidade entre as vagas no mercado de trabalho e os graduados pelo sistema educativo. Evans (1993: 244) menciona que, em 1992, os graduados em Turismo pelo *Cardiff Institut* não obtiveram emprego no sector público. Face à realidade, parece ter chegado o momento de reduzir a entrada de candidatos nos cursos. Segundo Holloway (1998: 259), a popularidade dos programas em Turismo, nas novas universidades inglesas, durante os anos 90, resulta em excesso de graduados em relação ao emprego disponível. Apenas 20% dos graduados entra na indústria turística. Para Richards (1995: 7), as expectativas de emprego tornaram-se uma questão central para os analistas curriculares. Pretende-se responder eficazmente ao mercado de trabalho aumentando a qualificação de activos e diminuindo os graduados.

Teixeira (2002: 153) refere que, no Brasil, em 10 anos, o número de cursos superiores de hotelaria cresceu 1757%, e os cursos de Turismo 900% (130 instituições com cursos de Hotelaria e 250 de Turismo). Na América do Norte, os índices de crescimento do número de instituições a oferecer programas em Turismo e Hotelaria mais do que quadruplicou nos últimos 15 anos (Riegel, 1991: 5). A Gestão Hoteleira aumentou consideravelmente nos EUA. O número de programas de bacharelato cresceu de 40, em meados de 70, para aproximadamente 170, em 1991. Segundo Airey *et al.* (1998), o número de instituições a oferecer cursos de Turismo/Hotelaria no Reino Unido, cresceu cerca de 230% entre 1991 e 1998, e o número de cursos cresceu, no mesmo período, cerca de 350% (tabela 3.13).

Tabela 3.13 - Crescimento dos cursos de Turismo/Hotelaria no RU

Instituições/número de cursos	1991/92	1993/94	1995/96	1997/98
N.º de instituições	15	36	43	50
N.º de cursos de graduação	22	53	75	99
N.º de cursos de pós-graduação	12	27	42	66

Fonte: Airey *et al.* (1998)

A realidade actual revela o desequilíbrio entre a qualidade dos recursos humanos, cada vez mais qualificados, e uma indústria que precisa de os valorizar e de mudar as suas práticas de recrutamento. A indústria também pode colaborar na formação, a partilhar a responsabilidade educativa e a aproximar-se das instituições escolares, no sentido de identificar as fraquezas do sistema e comunicar as suas necessidades laborais. Por outro lado, o sector educativo tem de se aproximar e ajustar as políticas, e procurar equilibrar a relação entre a oferta de graduados e as necessidades sectoriais, de modo a criar uma base sustentável para o mercado laboral.

3.5 Sistema formativo em Turismo

A competitividade dos negócios nas regiões turísticas passa pela configuração deste sistema, que pode tornar-se competitivo pela gestão da qualidade total, identificando as necessidades e expectativas dos intervenientes – empregadores, educandos e educadores (OMT, 1997: 12). A análise da formação actual tenta responder às necessidades e expectativas, e ordenar as deficiências de acordo com a sua importância e o custo do investimento necessário. A relação directa entre a competitividade da indústria e o desenvolvimento dos recursos humanos, revela a necessidade de definir prioridades da estrutura desse sistema, em função da política sectorial definida para o país. A coordenação curricular constitui um marco do desenvolvimento da formação, sendo necessário identificar as novas profissões resultantes do dinamismo e da inovação gerada pela actividade turística, visando resolver as lacunas criadas pelas especializações e deficiências formativas detectadas. A inclusão de programas nos vários níveis do sistema educativo/formativo é importante e pode ser equilibrada (Mcintosh *et al.*, 1995: 62).

Muitos estudiosos reclamam sobre a ausência de um sistema formativo na área do Turismo. Rebollo (1995; 11-17) identifica a falta de uma organização unitária e da estratégia integrada na formação turística, considerando, igualmente, não existir uma verdadeira coordenação entre os vários níveis. A formação superior não pode desligar-se do problema, que afecta a formação turística, resultante da falta de um modelo integrado. A dispersão de níveis, centros educativos, conteúdos e objectivos, a tradicional desvinculação das universidades e os modelos desenvolvidos individualmente, obrigam a concentrar a atenção no processo de integração vertical. Para justificar o interesse deste sistema, Vera *et al.* (1994: 580) defendem a prioridade da organização e desenvolvimento de um plano que inclua desde a formação profissional até à pós-graduação. Para as regiões de desenvolvimento turístico, Inskip (1994: 567) argumenta sobre a necessidade de combinar a formação num programa estruturado que esteja orientado para a satisfação das necessidades do país.

Ritchie (1988: 12), por exemplo, defende a estratégia de integração dos programas educativos do Turismo. Porém, a inexistência de um sistema formativo integrado deve-se principalmente à diversidade de sectores da indústria e às suas amplas necessidades laborais. A OMT (1995: 43) preconiza a formulação de um amplo e integrado sistema formativo, orientado para o desenvolvimento sustentável e a consecução da qualidade total na indústria turística. Contudo, a implementação do referido sistema encontra muitas dificuldades. Cooper *et al.* (1994: 177)

salientam que as dificuldades da indústria turística condicionam esse sistema educativo, em especial: a imaturidade; a dominância dos pequenos negócios; a diversidade; a baixa reputação do emprego e dos salários, e a elevada rotação no emprego.

Ainda de acordo com Ritchie (1988: 35), torna-se importante assegurar o valor da programação integrada e coordenada, quer a nível de cada instituição, quer a nível das existentes numa determinada região ou país. No entanto, no caso da programação multidisciplinar, essa integração representa, em termos da sua implementação, uma abordagem extremamente exigente em termos de tempo e de custos. Cooper *et al.* (1996: 51) defendem que o desenvolvimento do sistema educativo em Turismo é uma tarefa delicada, mas, mais cedo ou mais tarde, pode ser abordada institucionalmente. O sucesso do turismo no século XXI depende da eliminação do amadorismo nos vários níveis, através da criação de eficientes programas de educação e formação, e pela implementação de um sistema de níveis profissionais adequados e normalizados, em concordância com as respectivas ofertas formativas (OMT, 1994).

As principais conclusões de um estudo científico da OMT (1997: 120), neste campo, aludem para a urgência da construção de um sistema integrado. A aplicação da perspectiva da qualidade total a esse sistema exige a auscultação das necessidades e expectativas dos empregadores, dos profissionais e demais usuários dessa formação. O passo seguinte preconizado pela OMT (1995: 76) é o da observação das ofertas educativa e formativa, e a organização dos meios de medição dos resultados, dos programas e das instituições de ensino.

A propósito do papel da investigação nesta integração do sistema, Ansarah (2001: 14) sustenta que a realização da pesquisa em turismo requer um programa educativo coordenado, entre as disciplinas do próprio curso, de outros cursos da instituição, de outras instituições, nos âmbitos regional, nacional e internacional, com a finalidade de tornar o sistema mais eficiente. A formulação da política turística é uma responsabilidade do governo que pode ser partilhada com os representantes do sector privado, de modo a garantir a integração do sector na economia nacional, articulando a direcção, as metas, as estratégias e os objectivos, com vista à melhor fórmula do desenvolvimento desejado a longo prazo.

Segundo a OMT (1995: 314-318), a estratégia de desenvolvimento das políticas em turismo deve estabelecer as prioridades no seu sistema formativo. A melhor estratégia é aquela que se pautaria por dois parâmetros fundamentais, em função dos objectivos políticos definidos: a competitividade

do destino e o grau de desenvolvimento da indústria turística. Por competitividade do destino entende-se a atracção global do produto turístico e a sua capacidade para competir num determinado segmento de mercado. A estrutura das relações entre os elementos considerados na análise dessa competitividade é extremamente complexa. O nível de desenvolvimento, em termos quantitativos, compreende a análise do número de visitantes recebidos, de dormidas e de camas disponíveis; expressando a capacidade do sector. Por sua vez, os parâmetros qualitativos referem-se à amplitude e diversidade de serviços e/ou atractivos oferecidos à procura, bem como ao nível da satisfação obtida pelos turistas. Para a OMT, as linhas estratégicas de actuação prioritária no sistema formativo dependem então da situação de cada destino. No entanto, podem definir-se quatro situações, descritas na figura 3.12.

Figura 3.12 - Matriz da estratégia competitiva no destino turístico

+ Nível competitivo -	Crescimento sustentado	Manter as vantagens competitivas
	Concentrar os recursos em certos segmentos	Redefinição da estratégia de mercado
- Nível de desenvolvimento da indústria turística +		

Fonte: OMT (1995: 317)

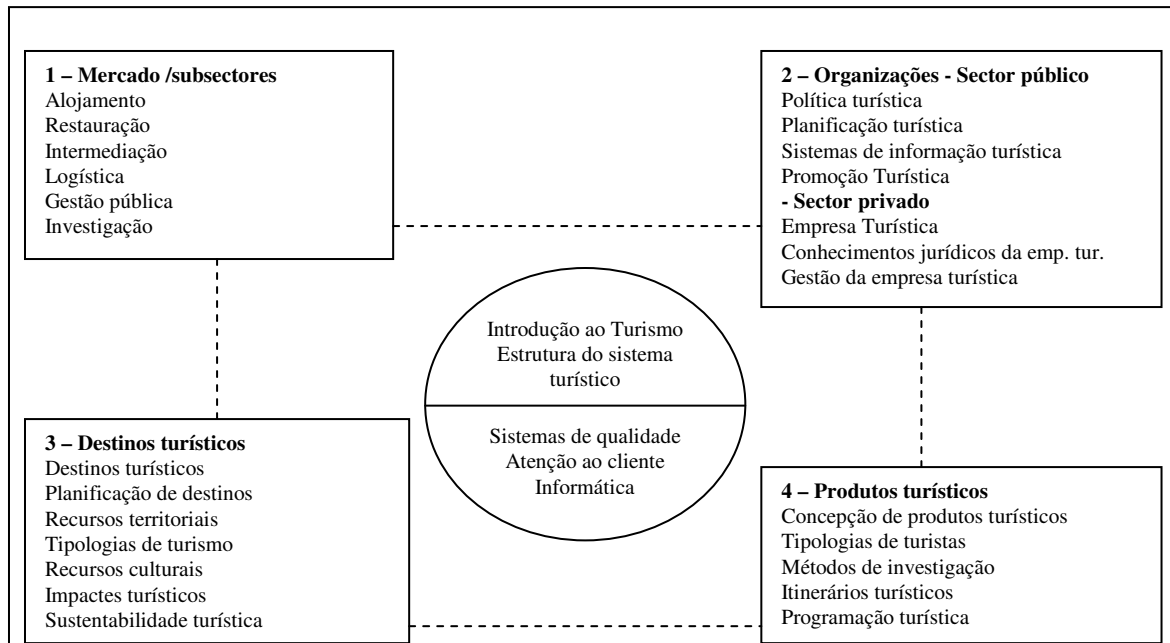
Hawkins (1993: 179-199) apresenta um modelo para a avaliação global da política turística, assente em seis fases: avaliação das necessidades educativas e formativas existentes no sector; determinação das metas e métodos; implementação das acções; revisão e análise; tácticas e estratégias; avaliação e correspondente *feedback*. O WTTC encoraja as acções formativas com vista à qualificação nos sectores turísticos e à expansão das oportunidades de carreira profissional; e reconhece a importância do compromisso assumido pela gestão para atingir esses objectivos. Contudo, confirma que o retorno deste investimento é sempre a longo prazo, mas adiciona valias para as organizações e os seus recursos humanos.

A internacionalização da formação também é susceptível de interferir nos sistemas de formação em Turismo. Ao nível do Ensino Superior constituiu uma nova tendência que supõe uma maior mobilidade de estudantes e de professores; facto que condiz com a própria natureza do turismo, por facilitar o encontro de pessoas (Kaspar, 1990: 24). O turismo é um fenómeno global, afirma King (1996:106). As iniciativas de educação e formação nesta área pressupõem a existência de acordos de cooperação a nível internacional. Este princípio pode aplicar-se quer ao ensino quer ao recrutamento dos estudantes. Richards (1998: 1) defende o âmbito internacional dos programas em

Turismo, que gera um debate mais amplo acerca da natureza da educação nesta matéria; é uma urgência que resulta da distribuição global dos candidatos e graduados. A adição de conteúdos relacionados com a internacionalização, em programas de Gestão Hoteleira, está a afectar as decisões curriculares, as práticas de contratação docente, o recrutamento estudantil e a política de estágios (Roberts, 1998: 64).

Os objectivos da internacionalização no sistema formativo em Turismo são diversos (OMT, 1995: 328) e podem cumprir-se através das seguintes vias: o aprofundamento dos conteúdos formativos sobre os hábitos, interesses e diferenças culturais, bem como dos modos de actuação convencionais; o intercâmbio de professores entre os centros educativos em vários países; a frequência de períodos de ensino em diferentes centros educativos, noutros países; o cumprimento de períodos de estágio em empresas, no estrangeiro. Costa (2001: 434) refere que apesar de muitas vezes os conceitos de global e local serem classificados como opostos, na verdade devem ser vistos como fenómenos complementares, em especial nas últimas duas décadas.

A definição de um novo espaço europeu de Ensino Superior, designado por Processo de Bolonha, tem em vista realizar amplos e ambiciosos objectivos, nomeadamente melhorar as mobilidades de discentes e docentes e a empregabilidade de diplomados. Para atingir esse fim é indispensável a legibilidade dos *curricula* entre os Estados signatários da Declaração de Bolonha. Em Espanha, por exemplo, a ANECA (2004: 185-205) desenvolveu um extenso e pormenorizado trabalho intitulado *Título de Grado en Turismo* (figura 3.13), de acordo com os princípios da Declaração de Bolonha. Salientam-se os seis objectivos formativos do Ensino Superior em Turismo e as estratégias que visam a sua consecução. Tendo por base esta definição anterior, estruturou-se o título de Turismo com uma troncalidade articulada em blocos de matérias (com conteúdos comuns e instrumentais). Em resultado, estas matérias devem relacionar-se com a lista de competências que um graduado em Turismo deve possuir. Os blocos mencionados são (e respectivos pesos): direcção e gestão de empresas de serviços turísticos (12,87%); fundamentos e dimensões do turismo (14,09); gestão de alojamento e restauração (10,40); distribuição turística e transporte (8,92); recursos e produtos turísticos (14,24%); destinos turísticos (12,97%); línguas estrangeiras aplicadas ao turismo (19%); estágio (7,5%). O resultado da metodologia de trabalho foi a identificação dos elementos principais do turismo, tornando-se consensual o seguinte esquema, que agrupa os eixos básicos do funcionamento do sistema turístico com as competências dos graduados.

Figura 3.13 - Aproximação conceptual ao *Título de Grado en Turismo*

Fonte: ANECA (2002: 191)

A promoção do turismo numa óptica internacional encontra-se em consonância nos cursos com um currículo de âmbito universal, de carácter regional, e de aplicação e prática local. A globalização na economia mundial conduz à maior exigência na formação em Turismo, de modo a apresentar características de maior vocação e conteúdos dessa perspectiva internacional. As ofertas educativas podem, eventualmente, ser ajustadas à aprendizagem global no Ensino Superior. As instituições são induzidas a procurar o seu espaço próprio neste novo universo formativo e afirmar-se pela qualidade das propostas educativas, cada vez mais orientadas para públicos provenientes de espaços geográficos diversos.

3.6 Conclusão

No início do terceiro milénio, o turismo é um fenómeno da sociedade moderna que influencia a vida da generalidade dos cidadãos, criando necessidades na sua educação com o objectivo de melhor gerirem o seu tempo de lazer. A indústria do turismo desenvolve-se, paulatinamente, para possibilitar a realização de experiências diversas e a satisfação das necessidades dos turistas. Na secção 3.2 analisou-se a evolução no Turismo. Em 1893, na EHL tem início a formação de técnicos de Hotelaria. A formação profissional começou pelo nível técnico, alargando-se depois aos domínios da supervisão e da gestão, até alcançar o estratégico. As contribuições das Ciências Sociais ajudaram à autonomia progressiva do Turismo, apesar de ainda ser difícil calendarizar historicamente a sua evolução. As diferentes realidades nacionais na formação em Turismo permitem concluir sobre a existência de uma distinção entre regiões de países desenvolvidos (UE, EUA, entre outras) e de países em vias de desenvolvimento.

É importante aumentar o reconhecimento do Turismo e da Hotelaria como fenómenos sócio-económicos e áreas de estudo multidisciplinares (secção 3.3). O estatuto disciplinar divide-se entre a visão mais tradicional, como área de estudo de outras disciplinas, e a mais actual, como disciplina autónoma. Contudo, o progresso científico e as constantes evoluções nas atitudes e relações entre a ciência e a sociedade, ajudam a explicar o seu desenvolvimento social, científico e pedagógico. Por um lado, tem de se compreender a sua hierarquização, ou seja, a estrutura do corpo de conhecimentos, por outro, devem conhecer-se os métodos de ensino desta disciplina. A meia-idade da formação em Turismo é um resultado da evolução iniciada há mais de um século, o que lhe confere alguma maturidade a nível social, científico e pedagógico.

Os leigos tendem a interpretar o turismo de uma forma mais restrita, apenas como uma grande indústria. Contudo, os profissionais do turismo tentam compreender o papel estratégico da educação e formação nesta área, com vista à qualificação generalizada no sector. Mas, para valorizar e reconhecer a urgência da profissionalização, é hoje fundamental considerar o Turismo como uma verdadeira disciplina autónoma. Esta asserção permite perspectivar o controlo da qualidade dos seus conhecimentos, tornar mais efectivo o processo educativo e formativo, e os seus académicos/especialistas serão equiparados aos colegas de outras disciplinas. No milénio que decorre, os processos científicos e as mudanças de atitudes perante o Turismo, inequivocamente, devem permitir assumir a sua condição como disciplina.

Neste contexto, realça-se, em particular, a análise efectuada na secção 3.3.2, no qual se pormenorizam quatro principais abordagens educativas. Os vocábulos formação e educação estão respectivamente associados aos cursos de formação profissional e aos de educação mais genérica e sistémica, em Turismo, por ordem de progressiva complexidade científica. Os cursos cobrem já todas as vias do sistema educativo, desde as escolas técnicas às universidades. A sua finalidade principal é o aumento dos níveis de especialização nas técnicas e a qualificação dos conhecimentos, imprescindíveis para aumentar a eficiência e a eficácia das competências dos trabalhadores da indústria turística, nos vários níveis profissionais. A formação em Turismo está predominantemente presente em níveis de ensino técnico e profissional, enquanto, progressivamente, a educação (académica) surge mais presente no Ensino Superior. As diferenças entre a educação e a formação influenciam de um modo muito conciso o conteúdo dos currículos. Os educadores do Ensino Superior esperam dos alunos uma compreensão e orientação precisa das carreiras em turismo, para lhes permitir a maior mobilidade. Inversamente, os programas profissionais raras vezes incluem a noção sistémica no currículo, orientando assim o formando para uma posição específica nesta indústria. Na realidade, as perspectivas educativas e formativas, em Turismo, podem ser perspectivas de uma forma complementar e interdependente (numa abordagem integral e equilibrada). Apesar das diferenças conceptuais, estas componentes do ensino não se podem desintegrar e fragmentar por completo, porque devem existir sempre num equilíbrio curricular relativo.

As questões analisadas na secção 3.4 incidiram sobre a essência do currículo e do seu processo de organização. Na verdade, o currículo apresenta-se como um efectivo instrumento em qualquer estratégia educativa, ajudando à tomada de decisões pelos responsáveis das instituições. No seguimento, abordou-se o amplo processo de desenvolvimento curricular, começando pela sua fase de justificação (secção 3.4.1). Procurou-se legitimar a importância da formação em Turismo, tendo por base o aprofundamento de nove premissas principais, a saber: estrutura da procura turística; estrutura da oferta turística; natureza do emprego; política de desenvolvimento de recursos humanos; definição de carreiras profissionais; necessidade de educar os turistas e os residentes; impactes positivos da qualificação dos profissionais; crescimento e valor da educação, novas tendências na educação. Estas são razões fundamentais que auxiliam na legitimação da organização do currículo. No conjunto, permitem compreender a complexidade inerente aos fundamentos que apoiam o desenvolvimento curricular.

Na secção 3.4.2 aprofundou-se um conjunto de aspectos ligados ao planeamento curricular, no seguimento da lógica dos desenvolvimentos anteriores. Num primeiro momento, realçou-se a importância da consolidação do corpo de conhecimentos desta emergente área académica/científica, em resultado da acumulação do conhecimento através da investigação e com base nos princípios de desenvolvimento curricular, contextualizados no Turismo. Foi também possível discutir a hipótese sobre a necessidade de escutar as opiniões dos agentes intervenientes na formação em Turismo, especialmente os educadores, os empresários, os funcionários públicos e os estudantes. Em parte, os vários modelos educativos, em Turismo, reflectem características únicas, com base nas perspectivas disciplinar e/ou multidisciplinar, na programação especializada e/ou genérica, e na predominância dos elementos curriculares, bem como na necessidade de normalização e/ou centralização num currículo mínimo. Os objectivos e os conteúdos essenciais num curso de Turismo fazem parte da análise desta segunda fase curricular. Os dois últimos elementos do planeamento curricular apresentam complexidade e diversidade assinaláveis.

A terceira fase curricular é a de implementação (cf. secção 3.4.3). Permite assegurar que os objectivos e os conteúdos anteriormente previstos são adequados a cada contexto escolar, de modo a obterem-se os melhores resultados educativos. Neste âmbito, têm especial pertinência os factores preponderantes do processo de ensino-aprendizagem, especialmente o recrutamento do corpo docente, os métodos e as técnicas de ensino e, ainda, os recursos de ensino e as infra-estruturas educativas. Na realidade educativa, os recursos docentes devidamente qualificados, nomeadamente em Turismo, ajudam a atingir a competitividade empresarial, entre outros objectivos, através da sua intervenção no desenvolvimento dos recursos humanos que prestam serviço nesta indústria. Os métodos e as técnicas mais eficientes na aprendizagem em Turismo são ferramentas importantes para os profissionais com vista a melhorar o desempenho das tarefas que lhe são cometidas. Hoje, há uma revolução nas metodologias de ensino-aprendizagem, através da diversificação das metodologias de ensino relacionadas com as novas tecnologias.

A fase que completa o ciclo curricular é a avaliação (cf. secção 3.4.4). Conclui-se sobre o interesse da implementação da qualidade global no processo curricular e educativo. A monitorização desse processo é igualmente importante porque permite a introdução de alterações curriculares em fases intermédias, através da análise dos resultados intercalares. A acreditação e validação dos currículos são instrumentos fundamentais no âmbito do sistema formativo alargado, com vista à avaliação rigorosa dos objectivos dos currículos e seu grau de cumprimento.

No cenário competitivo do turismo, o desenvolvimento dos recursos humanos e a investigação curricular e educativa constituem dois factores essenciais para o sucesso empresarial (cf. secção 3.5). O sistema formativo em Turismo tem como desafio alcançar uma elevada relevância nos mercados laborais de um destino turístico. Será bastante relevante se os objectivos e as prioridades do sistema de formação em Turismo se conseguissem ligar às estratégias genéricas mais competitivas para o destino turístico. Desta maneira, talvez fosse possível responder e melhorar os requisitos dos diferentes sectores, em relação à qualificação dos seus recursos humanos e à investigação e desenvolvimento (I&D). Em termos concretos, a finalidade última deste processo seria a de facilitar a promoção e a melhoria das empresas e dos destinos.

Capítulo IV - Metodologia da investigação

4.1 Introdução

Este capítulo pretende discutir o modo como se relaciona o conhecimento científico (a teoria), necessário à melhor organização do sistema formativo em Turismo, com a realidade do objecto de estudo. O estudo empírico recorre à base teórica do estudo para avaliar alguns conceitos importantes, tais como a educação e currículo, o turismo, e a educação e formação em Turismo. Estes são os três primeiros capítulos do estudo, que apresentam o quadro teórico-conceptual que serve de “lente” à orientação da sua componente empírica. Na sequência, a metodologia visa uma adequada selecção e utilização de diversos instrumentos de recolha de informação, procurando encontrar evidências empíricas para a discussão apresentada nos capítulos V e VI.

O capítulo V apresenta a evolução da formação em Turismo, com destaque para o nível do Ensino Superior Português. Foi neste campo que se desenvolveu a componente empírica deste estudo com características quase-experimentais, cujos resultados se apresentam no capítulo VI. Trata-se de uma componente que incide no processo educativo em Turismo, em geral, e, mais especificamente, no curricular, tendo presente os necessários contributos de dois grupos de actores institucionais: responsáveis de curso e docentes.

O presente capítulo inicia-se com uma reflexão sobre os processos de investigação científica, estendidos, depois ao conhecimento teórico acumulado em Turismo, com o objectivo de contextualizar os métodos e as técnicas usadas na recolha da informação.

Na secção 4.2 discute-se a natureza da ciência, a construção da teoria, as metodologias de pesquisa (selecção de métodos e técnicas) e as etapas da investigação científica. Esta análise introdutória permite situar melhor o processo de construção do conhecimento científico em Turismo e, conseqüentemente, perceber também melhor como foram estruturados os instrumentos utilizados no trabalho de campo, a nível da recolha da informação empírica (secção 4.3).

Procede-se, em primeiro lugar, a uma síntese conceptual ligada à construção teórica do objecto de estudo. A metodologia constitui a segunda etapa, na qual se identifica o problema e se esclarecem os objectivos, gerais e específicos, e as questões e hipóteses de investigação. Depois, esquematiza-se o trabalho empírico através da especificação dos métodos e das técnicas necessário para

comprovar ou rejeitar as hipóteses. Os inquiridos, por entrevista e por questionário, são instrumentos construídos com base na revisão da literatura e incluem, respectivamente, as variáveis consideradas essenciais ao estudo da organização da oferta de formação académica, em rede, e do papel do corpo docente na construção e desenvolvimento do currículo no Ensino Superior em Turismo. O plano de amostragem também é exposto nesta fase, incluindo a determinação da população-alvo, o cálculo da dimensão da amostra, a definição do modo, tempo e lugar de aplicação dos instrumentos de recolha de dados.

A descrição dos objectivos gerais e específicos serve para delinear a sequência dos propósitos deste estudo e para estabelecer o seu enquadramento e a justificação, ou seja, dizer o porquê das escolhas das questões a investigar e dos processos a desenvolver para alcançar respostas apropriadas. Na realidade, a investigação utiliza a complementaridade entre a formulação da teoria e a selecção do método científico mais adequado. A descrição das várias fases da pesquisa constitui uma estrutura pensada com base numa argumentação que sustenta o “esqueleto” da metodologia apresentada neste capítulo.

A recolha da informação da componente empírica do estudo sustentou-se no método do inquirido por questionário e por entrevista. Os dados obtidos foram submetidos ao tratamento estatístico de tipo descritivo e inferencial. O programa informático SPSS, versão 13, foi usado neste tratamento e, através da aplicação dos testes estatísticos mais adequados, permitiu gerar resultados válidos para testar as hipóteses. Por último, a avaliação da pesquisa apresenta algumas situações relevantes que aconteceram durante o período de elaboração deste estudo.

4.2 Investigação científica em Turismo

O desenvolvimento científico pode ser entendido como um processo dialéctico de construção do conhecimento, ao adicionar e combinar os seus diferentes fragmentos (peças do puzzle), que são obtidos através das técnicas de pesquisa específicas (Kuhn, 1996: 1). Na verdade, a ciência é uma constelação de factos, teorias e métodos, aos quais os cientistas procuram imprimir um significado. O conhecimento científico resulta de uma investigação sistemática, lógica e empírica e que permite a replicação.

Veal (1997: 2, 16-27) refere-se à investigação como a ferramenta da ciência que tem o propósito de alcançar o conhecimento das várias vertentes humanas. Contribui, assim, também para o

conhecimento cumulativo em turismo, nas suas várias dimensões. Neste sentido, o processo de pesquisa deve ser conduzido de acordo com as regras e as convenções da ciência. Porém, este processo deve reportar às suas tradições disciplinares que, de facto, são diversas: Psicologia, Psicologia Social, Ciência Política, História, Economia, Sociologia, Geografia, Planeamento, Gestão e Marketing e, ainda, outros sistemas de compreensão do pensamento, como o Marxismo ou o Liberalismo.

Tribe (2001: 442) identifica três paradigmas metodológicos emergentes no currículo em Turismo: o positivismo científico, o interpretativo e o crítico. Da revisão da literatura, salienta um estudo de marketing feito a empresários e a académicos (Koh, 1995), que sugere uma melhor orientação curricular. Sugere outro trabalho elaborado em parceria por OMT/Universidade de Bournemouth (Shepherd, 1997), pelo uso de um método similar. Uma terceira abordagem é a do *National Liaison Group for Higher Education in Tourism* (NLG), que gera o currículo central a partir de um consenso de ideias entre os seus membros, que debateram este tema numa conferência nacional realizada em Dezembro de 1994.

Uma das finalidades do NLG é a procura de consensos em torno do corpo de conhecimentos do Turismo, a estabelecer entre académicos e profissionais (Holloway, 1995: 2). Os estudos levados a cabo pelo NLG e por Koh (Tribe, 2001: 443-445), identificam os elementos centrais do currículo. Na verdade, essa identificação só é possível pelo recurso ao paradigma do positivismo científico. O valor da neutralidade própria desta abordagem está presente nos métodos empregues na recolha dos dados. Neste contexto de pesquisa, sugere-se a combinação de outras técnicas, por exemplo, a Delphi, para produzir uma solução objectiva para o problema.

Em paradigmas alternativos, o lado humano da investigação em turismo aumenta as interacções entre o investigador e os fenómenos da área investigada; num ponto extremo, torna-a mais uma arte do que uma ciência. Assim, a abordagem interpretativa procura compreender o significado do currículo através das acções humanas e das construções sociais. O paradigma interpretativo assume a inclusão dos participantes no processo curricular. Por sua vez, a análise crítica à teoria sugere que o currículo deriva da metodologia positivista e serve os interesses técnicos, subordinados aos do Homem (Gibson, 1986). Para Tribe (2001: 447), tal perspectiva sugere que os interesses da Humanidade estão subordinados aos de grupos sociais particulares. O currículo é planeado e implementado no seio da comunidade académica, mas deve incluir outros

intervenientes do universo turístico. Para tal, requer-se a utilização das metodologias positivista, interpretativa e crítica (tabela 4.1).

Tabela 4.1 - Tipos de interesse do conhecimento no currículo em Turismo

Paradigma	Pressupostos	Interesses	Resultados gerais	Resultados para o currículo em Turismo
Positivismo científico	Separa factos e valores. Concentra-se nos factos	Técnicos	Predição e controlo: acção instrumental	Ignora os problemas resultantes dos valores actuais. A concepção baseia-se em factos mensuráveis
Interpretativo	Natureza complexa dos factos e importância do relativismo	Práticos	Enriquecimento e compreensão	Importância associada às múltiplas interpretações do mundo do turismo
Crítico	Unificação de factos e valores	Emancipatórios	Libertação	Aos valores é dado um peso redobrado. Currículo menos sensível ao enviesamento ideológico

Fonte: Tribe (2001: 446)

O positivismo científico possui um conjunto de pressupostos alicerçados numa visão do mundo assente em fenómenos sociais e físicos, considerados objectivos e tangíveis (Clark *et al.*, 1998: 10). No contexto do turismo, tal realidade pode ser analisada de maneira objectiva, para compreender os fenómenos nele incluídos. Os métodos empregues são (ou devem ser) objectivos e imparciais, imunes à influência de valores humanos e crenças. As descobertas da investigação em turismo têm de ser capazes de generalização explicativa, à semelhança do que acontece nas outras ciências, incluindo uma parte das Ciências Sociais.

Ao nível internacional a investigação académica sobre o estatuto da ciência do Turismo continua a movimentar investigadores (Ferreira, 2003: 354). Alguns autores reconhecem o pioneirismo de algumas universidades, nomeadamente as de George Washington e Hawai (EUA), Calgary (Canadá) e Surrey (Reino Unido). Também se destaca o papel da OMT no desenvolvimento da pesquisa nesta área. Silva (2004: 11) refere existir um significativo atraso nesta investigação científica. Um primeiro factor está associado às limitações da investigação nas Ciências Sociais. O turismo também se insere neste campo, no qual a aplicação estrita e rigorosa deste método tem tropeçado com diversas dificuldades inerentes à matéria complexa tratada por estas Ciências. Na realidade, a grande diversidade de elementos presentes no turismo exige o uso de vários métodos. Por exemplo, Graburn e Jafari (1991) argumentam que nenhuma disciplina, por si só, pode estudar e compreender o turismo; as fronteiras disciplinares devem ser substituídas por perspectivas multidisciplinares. Contudo, utilizam-se todas as contribuições úteis para resolver os problemas e gerar novos conhecimentos. Silva (2004) realça a importância das disciplinas enunciadas por Gunn (1994a), como prioridades da investigação, nomeadamente: o marketing, o domínio comportamental, a economia e a gestão empresarial, a história, a geografia, a antropologia, o

ordenamento e a criação de novos ambientes físicos para uso turístico e a ciência política. Apela-se à cooperação entre os investigadores para analisar o leque dos problemas, que podem ser organizados de acordo com a experiência humana, o comportamento social, a componente geográfica, os recursos, a actividade empresarial, a indústria, entre outras áreas sociais.

É possível perceber que esta área do conhecimento deve respeitar as regras de construção teórica e metodológica que são transversais às restantes Ciências Sociais. Torna-se, por isso, necessário entender primeiro a natureza da ciência, para melhor justificar algumas opções especificadas neste capítulo. Na sequência, reflecte-se sobre a construção da teoria e da metodologia (secções 4.2.2 e 4.2.3), de modo a compreender a estruturação das etapas da investigação científica (secção 4.2.4).

4.2.1 Natureza da ciência

A ciência procura atingir o conhecimento e explicar cientificamente a realidade. O conhecimento é sempre uma resposta a uma interrogação; portanto, “não havendo interrogação, não pode haver conhecimento científico, pois em ciência tudo é construído, nada acontece por si, nada nos é dado” (Bravo, 1995: 56). Os dois elementos responsáveis pela estruturação da ciência são respectivamente a teoria e o método. Kuhn (1996: 2-13) descreve, de uma forma pormenorizada, a natureza da ciência e do processo científico aplicado à evolução social. A ciência estuda os processos de construção social, o que torna possível a acumulação das descobertas científicas. O quadro de pré-paradigma, definido por Kuhn, parece adaptar-se à actual situação do Turismo; sendo que a interdisciplinaridade é dominante na sua análise (cf. secções 3.3.1 e 6.4.2), dando origem a um conjunto de diferentes perspectivas e definições.

Na visão de Hawkins (1997: 75), o paradigma é a forma de ver o mundo em que se vive e o esquema de referência para compreender o futuro, contudo “precisamos de ter uma mente mais aberta para ver as realidades presentes e as possibilidades futuras”. Em relação à formação em Turismo, o autor defende a emergência de um paradigma dominante para melhor compreender a actual realidade e construir processos eficientes para a intervenção educativa. Neste contexto, o paradigma da NAT foi o eleito pela OMT com vista a orientar o corpo de conhecimentos e a educação nesta área. Na verdade, uma área de estudo recente, que não possua metodologia própria, deve recorrer às metodologias mais adequadas que já existem noutras ciências (Kuhn, 1996: 16). O cientista preocupa-se em compreender a ordenação do mundo através de instrumentos conceptuais,

teóricos e metodológicos, pelo menos recorrendo aos que revelem ser os mais adequados a cada área do conhecimento.

O método científico supõe observações de dados, sistematicamente coligidos e analisados para compreender determinado fenómeno (Anderson, 1998: 3-4), extraindo a hipótese da teoria. Depois, recolhem-se os dados observáveis referentes a essa hipótese, para averiguar a sua validade no mundo real. O trabalho de investigação requer um elevado nível de cultura científica e de especialização. León (1983: 136) justifica esta realidade “pela aceleração da produção dos conhecimentos científicos e incessante discussão dos programas escolares”. A união da teoria à prática é o resultado frágil de uma difícil conquista.

A investigação é o processo de descoberta das leis que governam os acontecimentos (Anderson, 1998: 8). O pressuposto do determinismo guia o investigador por acreditar que as leis da natureza são descobertas e, em última instância, controladas. Ryan (1995: 2) argumenta que a investigação é necessária para compreender determinado fenómeno, no sentido de sobre ele agir da forma mais eficiente. Também a investigação em turismo está a mudar para uma orientação mais científica.

Segundo Lima (1981: 36), a ciência tem como objectivo o conhecimento. Este conhecimento pode assumir diferentes abordagens (Anderson, 1998: 46-47), designadamente: o histórico, o axiomático e o teórico ou conceptual. As diferenças estão relacionadas com o tipo de investigação. As diversas tipologias são abordadas em Clark *et al.* (1998: 8-14), Hill e Hill (2000: 20), Churchill (1991), Pizam (1994: 97-98), Kotler *et al.* (1989), Kotler (1997: 116-117) e Veal (1997: 28-36). Veal (1997: 3) identifica três tipos de investigação: descritiva, exploratória e avaliativa. A descritiva é comum no Lazer e no Turismo, o que se deve ao facto de se tratar de áreas de estudo relativamente novas, que procuram descrever o uso do território pelos visitantes, quer sejam nacionais, quer internacionais. Para Gunn (1994: 4), a abordagem ao turismo pode ser meramente descritiva, no sentido de não procurar provar novas relações ou demonstrar o valor de novas práticas. O seu conhecimento encontra-se numa fase inicial, na qual este tipo de investigação se revela adequada com vista à sua descrição. Na realidade, muitas dimensões do turismo ainda nem sequer foram adequadamente descritas. Neste contexto, o controlo dos instrumentos de observação depende da sua aplicação adequada a cada objecto de análise, o que remete para a sua caracterização teórica (Lima, 1981: 106-107).

Neste estudo considera-se a utilidade da investigação descritiva para apresentar as situações do sistema formativo em Turismo, quer em termos mundiais, quer em Portugal.

4.2.2 Construção da teoria

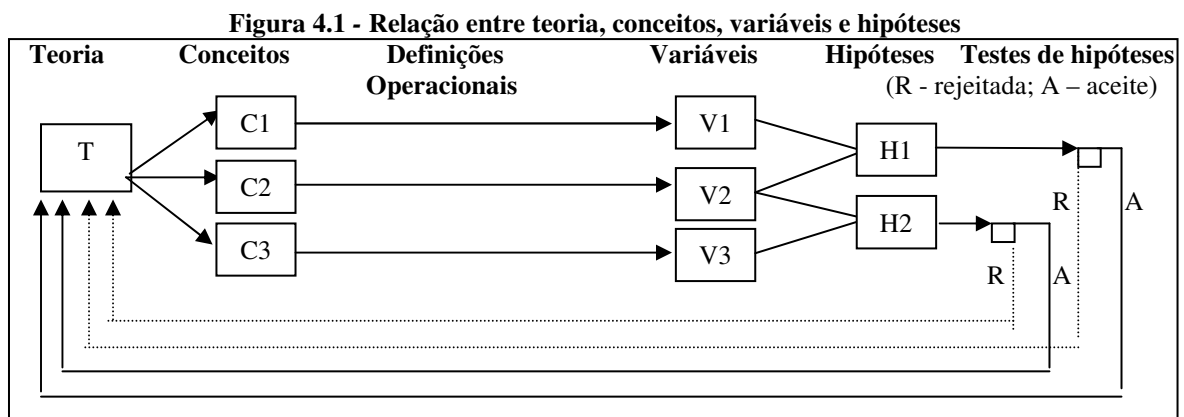
O investigador começa por estudar a teoria própria da ciência em causa e os fenómenos por ela explicados e, ainda, os cenários alternativos previstos. As Ciências Sociais examinam os comportamentos dos grupos humanos, em geral e, depois, cabe a cada uma delas situar-se numa área social específica. Neste caso, a investigação incide sobre uma porção dessa realidade social, por tentar explicar questões relacionadas com o ensino do Turismo.

A teoria pode ser definida como “o conjunto de proposições logicamente estruturadas e articuladas, que têm como fim a explicação e a predição das condutas numa área determinada de fenómenos” (Pité, 1995: 16). Segundo Bravo (1995: 56), existem duas grandes classes de teorias: a indutiva, que parte de comportamentos particulares para proposições gerais, com o fim de explicar ou antever determinados fenómenos; a dedutiva, em que uma proposição mais generalizada explica ou prevê os comportamentos particulares nela contidos.

A questão principal da investigação científica é saber como é que a teoria e a pesquisa se complementam (Bravo, 1995: 58). O investigador pode fazer generalizações acerca de objectos, processos sociais ou grupos de indivíduos, que possuam características semelhantes. Neste sentido, ao combinar os conceitos e ao estabelecer o modo como eles se relacionam entre si, o investigador pode construir uma teoria. Esta explica o relacionamento entre diferentes tipos de fenómenos sociais e pode ser usada para antecipar e controlar os acontecimentos, em situações sociais semelhantes.

Na opinião de Gilbert (1993: 26-28), as teorias compreendem uma ou mais hipóteses, às quais correspondem conceitos associados por relações. Para testar uma teoria é necessário confrontar as predições com o mundo real que ela abarca. A avaliação dos seus conceitos é operada através de indicadores que permitem a sua medição e, conseqüentemente, a inferência estatística. Depois de definir o problema e de construir a teoria subjacente, descrevem-se os conceitos, as variáveis e as hipóteses (Pizam, 1994: 95). As componentes básicas da teoria devem ser relacionadas através de proposições designadas de postulados, teoremas e hipóteses. Para validar a teoria há que definir nominalmente esses conceitos e testá-los, através de um estudo empírico, transformando a

definição operacional em variáveis nominais quantificáveis. Assim, os conceitos operacionalmente definidos transformam-se em variáveis, ou seja, em unidades relacionais de análise (figura 4.1). Segundo Anderson (1998: 57-59), a estrutura do trabalho científico é importante para conhecer as relações entre as variáveis. A divisão de um conceito em componentes operativas, definidas e medidas de modo mais eficaz, constitui uma necessidade da investigação educacional.



Fonte: Pizam (1994: 95)

As fontes de informação primária e secundária, no âmbito da investigação em turismo, estão bem documentadas em McIntosh *et al.* (1995: 407-413), bem como os procedimentos e métodos de recolha. A pesquisa permite ao investigador testar as teorias existentes e desenvolver as ideias necessárias para a formulação de novas teorias. O cientista social produz afirmações sobre os fenómenos observados e, depois, procede à sua medição, para obter as necessárias conclusões, previsões e generalizações. É um trabalho com o objectivo de reagrupar os fenómenos segundo novos tipos de teorias. Mas, para que o investigador realize o seu empreendimento, primeiro deve compreender a natureza do caminho a percorrer.

Nesta perspectiva, impõe-se, de seguida, uma análise dos métodos e das técnicas que se consideram mais úteis para sustentar a componente empírica deste estudo.

4.2.3 Metodologias de pesquisa

Diversos autores usam terminologias e agrupamentos diferentes quando se referem às metodologias gerais sobretudo: Anderson (1998: 88-92), Pité (1995: 80-81), Bravo (1995: 60-61), Azul (1995: 43), Lima (1981: 15-19) e Prados (2000: 36-43). Segundo Prados, em sentido genérico, define-se metodologia como o estudo dos métodos. Etimologicamente, *logia* provém do

grego *logos*, que significa palavra de discurso ou tratado sobre...; por sua vez, método deriva igualmente do grego, de *meta* e *odos*. *Meta* é uma proposição que contém a ideia de movimento e, *odos*, significa caminho. Segundo Pité (1995: 73), a metodologia consiste no “estudo dos métodos científicos, ou seja, dos vários processos que as ciências utilizam para descobrir e demonstrar a verdade”.

Muitos autores debruçam-se especificamente sobre os métodos mais utilizados no estudo do turismo, nomeadamente Hudman *et al.* (1989: 168-169), Clark *et al.* (1998: 100-116), Veal (1997: 67-75) e Koh (1995: 69). Porém, cada autor tem a sua própria perspectiva, o que faz pensar que o trabalho de investigação não cobre os vários ângulos do fenómeno turístico.

Segundo a OMT (1995: 244-245), a definição de metodologia turística é “o conjunto dos métodos empírico-experimentais, seus procedimentos, técnicas e práticas, que visa obter o conhecimento científico, técnico e real, dos fenómenos turísticos”. Neste contexto, o método destina-se a comprovar ou a rejeitar as hipóteses, que explicam ou prevêm certos comportamentos nos fenómenos. Para Azul (1995: 43), o método de uma ciência é o conjunto de processos, critérios e princípios que os cientistas aplicam ao seu objecto de investigação para o conhecer, o que implica o uso de técnicas de investigação que lhe são próprias.

A utilização do método hipotético-dedutivo facilita a verificação da hipótese, com o objectivo da aceitação ou rejeição da teoria (Clark, 1998: 10-13). A hipótese é uma afirmação sobre as qualidades e comportamentos do fenómeno. A utilização da dedução e da indução, em diferentes partes da investigação, é importante para compreender a construção da teoria. Para Gilbert (1993: 23) e Veal (1997:29), a indução é usada para gerar as teorias; e a dedução permite a sua aplicação à realidade dos fenómenos.

A investigação pode ser qualitativa ou quantitativa (Ryan, 1995: 28; Stokowsky, 1994: 30-31; Henderson, 1990: 179; Veal, 1997: 67; Rojas *et al.*, 1998). A dicotomia de métodos qualitativos *versus* quantitativos constitui tema central da investigação nas Ciências Sociais. Em qualquer procedimento aplicam-se processos mais ou menos qualitativos e quantitativos. Neste sentido, Bravo (1995: 59), Pité (1995: 76-79), Hudman *et al.* (1989: 169-171) e Clark *et al.* (1998: 100-116), fazem referência a essa bipolarização também no turismo. Stokowsky (1994: 30) apresenta os princípios básicos das duas abordagens nas respectivas tradições de investigação. Porém, estes métodos devem ser usados como complementares na investigação social.

Riley *et al.* (2000: 173) descrevem a utilidade da investigação quantitativa para explorar e desenvolver aspectos quantificáveis. A investigação pode empregar técnicas qualitativas e quantitativas de modo a contribuírem para atingir os fins propostos. É a triangulação que permite descrever qualitativamente o objecto de estudo e quantificar alguns dos seus aspectos. O uso de vários métodos de investigação permite analisar melhor um determinado fenómeno (Clark *et al.* 1998: 39), criando condições favoráveis à obtenção do conhecimento; cada método revela uma faceta do fenómeno em causa. A visão complementar do objecto de estudo constitui a principal vantagem da utilização de vários métodos (triangulação). A tabela 4.2 revela diversas possibilidades de triangulação.

Tabela 4.2 - Métodos de recolha de dados

Recolha de dados primários	Pesquisas sociais (questionário)	Entrevistas estruturadas	Entrevistas não estruturadas	Focus groups	Observação	Observação participante
Análise de dados secundários	Análise biográfica	Gravações públicas	Análise de conteúdo	Análise de conversação	Análise de observação e interacção	
<i>Continuum</i> dos métodos de investigação						
Recolha de dados primários	Baixo	Nível de envolvimento pessoal do investigador				Mais elevado
	Grande	Tamanho do grupo respondente ao projecto de investigação				Mais pequeno
Análise de dados secundários	Mais	Nível de subjectividade/flexibilidade interpretativa				Menos

Fonte: Clark *et al.* (1998: 38)

No que respeita às técnicas qualitativas, Clark *et al.* (1998: 2) argumentam que estas dependem da criatividade do investigador, quer na entrevista quer na observação; enquanto as quantitativas, por sua vez, dependem mais dos instrumentos de investigação utilizados na recolha. A investigação qualitativa é uma estratégia usada para responder, sobretudo, a questões sobre grupos, comunidades e interacções humanas. É um tipo de investigação que tem uma finalidade descritiva dos fenómenos turísticos e dos comportamentos humanos neles incluídos (OMT, 2001: 12; OMT, 1997b: 203).

Por sua vez, de acordo com Ryan (1995: 127), a investigação quantitativa está, quase sempre, associada à realização do inquérito por questionário. Para Pité (1995: 77), os métodos que utilizam a Matemática no estudo de fenómenos sociais, tendo como objectivo primordial a mensuração de tais fenómenos, designam-se por quantitativos. Os seus domínios de actuação são as dinâmicas sociais, as questões sócio-económicas, os estudos sócio-administrativos e outras áreas das Ciências Sociais. O método de medida ou análise extensiva é aplicado sempre que se trate de uma população numerosa e requer o recurso a técnicas de amostragem, quer se use a entrevista (recolha

directa de dados), quer o questionário (recolha indirecta). Apoiar-se igualmente em processos estatísticos (cf. secção 4.4.1), que consistem no uso de um conjunto de técnicas e procedimentos da teoria das probabilidades, tendo em vista obter, organizar, analisar e apresentar os fenómenos sociais em linguagem estatística.

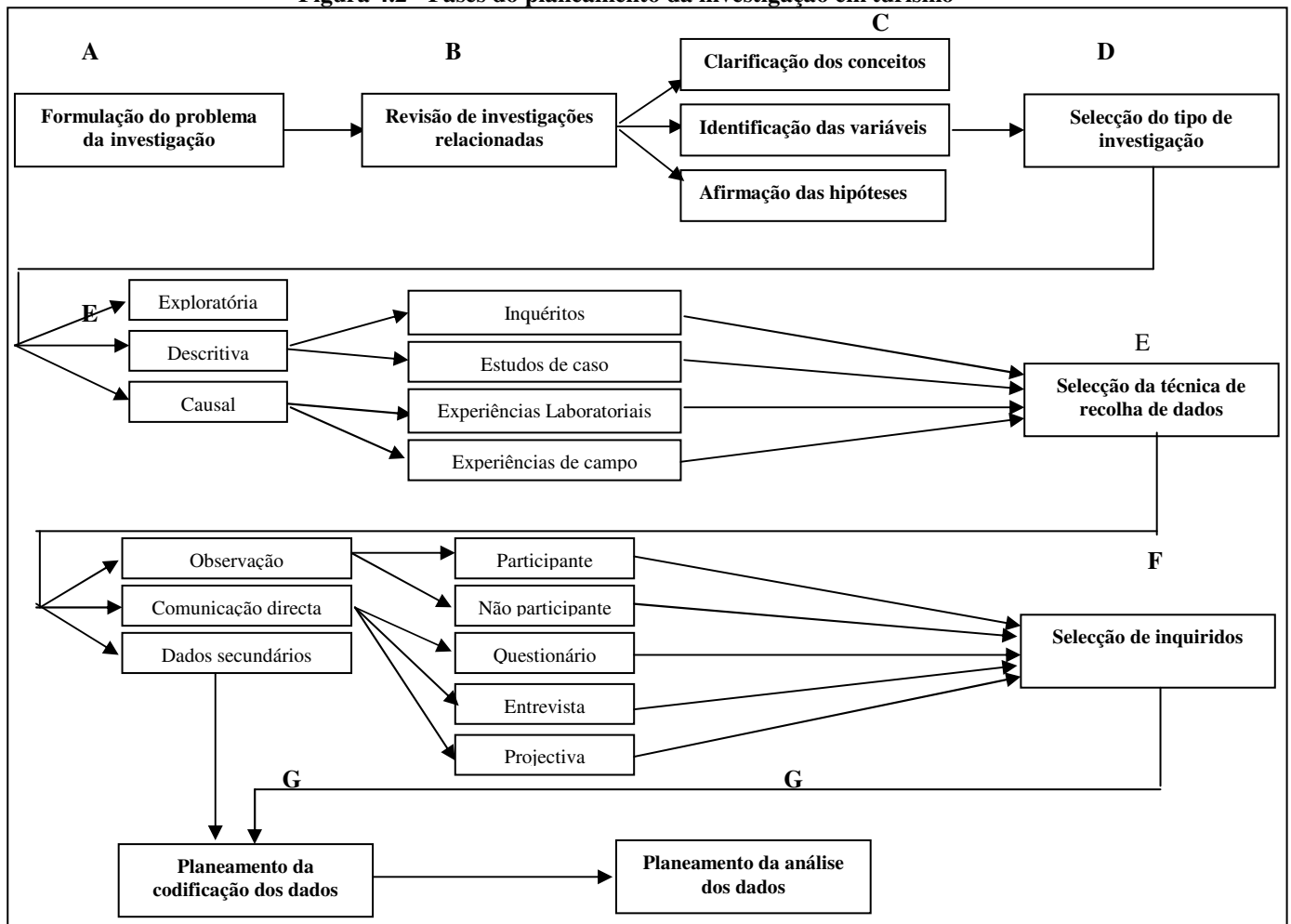
Neste estudo procurou-se associar técnicas qualitativas e quantitativas para auscultar as possibilidades de melhor compreender e interpretar o sistema formativo em Turismo. No primeiro caso, inclui-se a pesquisa documental que permitiu a recolha de informação secundária, principalmente ao nível do Ensino Superior, cuja análise é apresentada no capítulo V. No segundo caso, e para o melhor conhecimento da realidade formativa no Turismo (cf. cap. VI), recolheram-se dados por inquérito.

4.2.4 Etapas da investigação científica

A definição da estrutura apropriada a cada trabalho científico permite conduzir os vários trabalhos sequencialmente, com vista a atingir os objectivos pré-definidos, tendo sempre presente o necessário rigor científico e eficiente percurso metodológico. Não existe uma estrutura única, quer em número, quer na sucessão de fases. Por isso mesmo, o investigador deve seguir o caminho que considera mais adequado para o seu trabalho, de acordo com a natureza do objecto de estudo, e percorrendo as várias fases de modo a alcançar os objectivos propostos. A sequência das fases deve ser definida na componente metodológica da pesquisa e constitui um factor necessário ao sucesso do trabalho.

Entre muitos investigadores do campo, McIntosh *et al.* (1995: 405-406) e Ryan (1995: 16-19) interessaram-se, particularmente pelo processo de investigação em turismo e pelos seus procedimentos. Mas, na nossa perspectiva, é Pizam (1994: 91-92) que propõe um dos modelos mais elaborados sobre as fases do planeamento da investigação em Turismo (figura 4.2). Este autor argumenta que os investigadores têm necessidade de dividir o processo de pesquisa, para o planear eficazmente. Podem existir divergências nas designações e no número de fases, mas todos reconhecem que a sua sequência é universal.

Figura 4.2 - Fases do planeamento da investigação em turismo



Fonte: Pizam (1994: 92)

A literatura sobre pesquisa académica refere diferentes modelos de organização dessas etapas do processo científico. O número de fases varia substancialmente entre vários autores: uns consideram-nas mais amplas e outros dividem-nas. Contudo, a sua sequência apresenta quase sempre um padrão comparável em vários autores – Hudman *et al.* (1989: 169), Anderson (1998: 27), Pizam (1994: 91), Ryan (1995: 16), OMT (1997b: 188), Bravo (1995: 57-58), OMT (2001: 7) e Prados (2000: 38) – sendo que Prados (2000) resume esta sequência nos seguintes passos: formulação do problema; formulação das hipóteses; recolha de dados; análise de dados e resultados; conclusões e generalização.

A análise da organização das etapas da pesquisa científica permite agora definir melhor o plano específico da metodologia utilizada neste estudo, de maneira a tornar-se adaptável a análise do sistema formativo do Turismo em Portugal.

Esta secção analisou a natureza da investigação científica e muitas das suas particularidades aplicadas às Ciências Sociais, em geral, e à área do Turismo, em particular. Em seguida, apresenta-se o planeamento dos procedimentos e dos instrumentos inerentes à metodologia assumida neste estudo, tendo sempre em vista o seu objectivo e questões gerais da investigação.

4.3 Estratégias e processos metodológicos usados no estudo

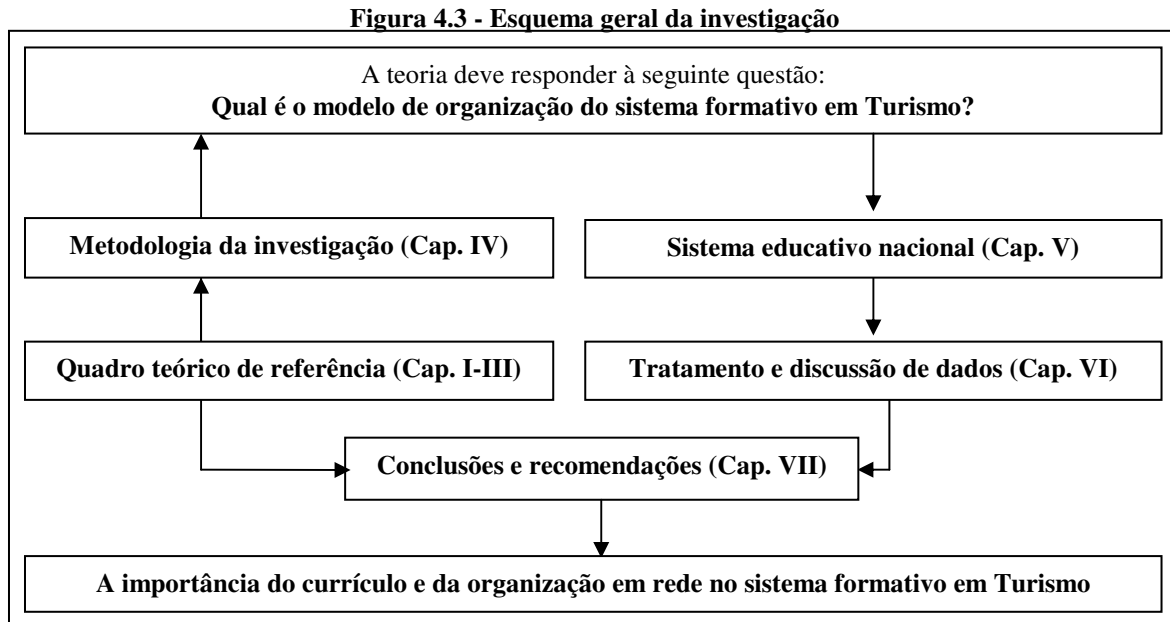
Este estudo divide-se em duas fases metodologicamente estruturantes: o estudo teórico e o estudo empírico. A primeira incluiu a definição do quadro teórico aplicado ao problema em análise. Concluiu-se pela existência de um campo teórico-conceptual abrangente, que se encontra ainda em permanente reconstrução. Neste contexto, a pesquisa da literatura especializada permitiu clarificar os conceitos de (cf. capítulos I a III): educação e currículo; turismo; educação e formação em Turismo.

A segunda fase consiste na escolha da metodologia, que passa agora a ser descrita nesta secção. Trata-se da enunciação das razões que presidiram à selecção dos métodos e das técnicas de recolha da informação primária e secundária. Também se analisa a construção dos instrumentos utilizados no trabalho de campo, nomeadamente os inquéritos por entrevista e questionário. O estudo da evolução e da realidade formativa nas instituições académicas portuguesas é importante (capítulo V) para apoiar a recolha da informação primária, que visa o diagnóstico do sistema nacional de formação em Turismo, ao nível do Ensino Superior (cap. VI). Para desenvolver esta análise, os instrumentos de recolha de dados primários incidem sobre as opiniões dos docentes. O tratamento dos dados e a análise dos resultados constituem os conteúdos do capítulo VI. Segue-se a formulação de conclusões e de recomendações (cap. VII), que resultam da comparação entre a teoria e os factos observados no objecto investigado.

O modelo do estudo empírico inclui entrevistas realizadas a responsáveis de curso, e a administração de um questionário dirigido a docentes. A entrevista pretende equacionar os modos de cooperação entre a comunidade académica nacional, na perspectiva de implementação de uma organização em rede no Turismo. Interessa conhecer a natureza das relações existentes e as suas consequências a nível educativo e curricular.

A estrutura elementar desta investigação assenta na análise da problemática dos sistemas de formação em Turismo e na sua transposição para o âmbito nacional. O modelo resultante desta

investigação apoia-se numa metodologia adequada, de modo a identificar os princípios e a fornecer as orientações para melhorar a eficácia e a eficiência do sistema formativo. A figura 4.3 esquematiza a sequência dos capítulos, de modo sintético, que estrutura este estudo.



A interpretação deste esquema ajuda a compreender a pertinência da revisão extensiva da literatura que ocorreu na primeira fase do estudo. Inicialmente, a nossa reflexão incidiu sobre a educação e o currículo, o turismo e, ainda, a formação em Turismo. Posteriormente, na discussão dos resultados enquadrando-se este fenómeno formativo no contexto nacional e inquiriram-se os docentes, tendo em vista a forma como o sistema de formação em Turismo é percebido no terreno. Na sequência da discussão dos resultados, procurou-se construir um modelo que incida sobre a cooperação/interacção dos actores no terreno, quer no processo educativo, quer no curricular. O objectivo desta construção é, obviamente, o de melhorar a eficiência do sistema formativo.

4.3.1 Estratégia geral do estudo

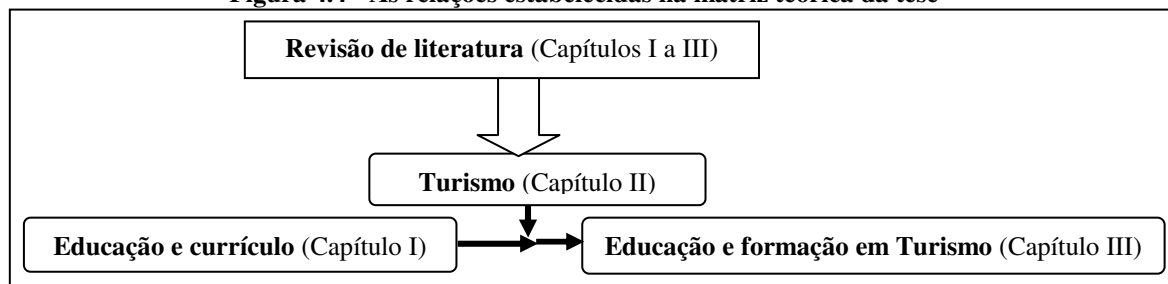
A identificação rigorosa do problema é a primeira etapa da análise teórica. Esta ideia é referida por Ryan (1995: 18-19), Pizam (1994: 91-93), Anderson (1998: 39), entre outros académicos. Por exemplo, Anderson (1998: 36-39) refere que um problema bem descrito é essencial para alcançar a solução. Primeiro, define-se um tópico mais geral numa área do conhecimento e, depois, formula-se um problema e especificam-se as questões da investigação. Para Lima (1981: 26), a

problematização teórica do objecto, com o intuito da sua análise sociológica, constitui um procedimento indispensável ao rigor da pesquisa.

Nos três primeiros capítulos deste estudo, procedeu-se a uma revisão e análise dos conceitos utilizados noutras obras, das relações entre eles, dos métodos de pesquisa e, também, dos resultados alcançados. A revisão da literatura constituiu uma simplificação de conceitos, indicadores e variáveis e uma tentativa de descrição do problema. Nesta fase, procurou-se definir, discutir e organizar o corpo teórico do estudo, tendo em vista a validação das fases subsequentes da investigação. Esta primeira fase identifica e caracteriza o objecto em estudo, ou seja os conhecimentos científicos da formação em Turismo.

Contudo, estamos cientes da complexidade deste trabalho de sistematização, ideia enfatizada por Cooper *et al.* (1994: 32), dado que “as definições de turismo podem ser discutidas até ao infinito”. Nesta linha de pensamento, conclui-se que as temáticas da educação, formação e currículo, também constituem objectos de estudo complexos, especialmente quando aplicados ao Turismo. Interessa conhecer a natureza das relações próprias deste fenómeno nos contextos económico, social e educativo vigentes. Na sequência, pretende-se antever os desenvolvimentos futuros nesta área, por constituir um dos pilares do contexto sócio-económico internacional. A esquematização do quadro teórico está expressa na figura 4.4, que relaciona os capítulos resultantes da revisão da literatura. Para a organização do quadro teórico-conceptual deste estudo em Turismo recorreu-se ao sistema de citação Harvard, que supõe a colocação da referência (autor, data) próxima da ideia transmitida na respectiva obra que se leu.

Figura 4.4 - As relações estabelecidas na matriz teórica da tese



Na verdade, o enquadramento do problema deve conter a sua história, mesmo que sintética, para o compreender nas dimensões temporal e espacial e, ainda, a sua ligação a outros fenómenos histórico/políticos. É uma delimitação que visa definir o seu objecto real e o teórico, no âmbito do fenómeno turístico.

Os trabalhos da pesquisa situam-se no actual contexto paradigmático da NAT. Segundo a OMT, esta nova fase exige a melhor definição da formação em Turismo, com vista à mudança qualitativa e, nesse contexto, deve incluir o desenvolvimento curricular na prática educativa. Assim, pretende-se demonstrar a relação existente entre a organização curricular e a formação nos cursos (públicos ou privados) com a eficácia do sistema formativo no Turismo, que constitui o cerne do problema em estudo. A articulação dos elementos da rede, a nível nacional, e a inserção de princípios curriculares, são os dois instrumentos da estratégia definida.

O problema expressa várias conexões entre a organização curricular e outros elementos do Ensino Superior. Em particular, interessa conhecer as funções e as percepções dos intervenientes num relacionamento escolar alargado, bem como a eficiência das suas intervenções. Neste sentido, caracteriza-se o objecto de estudo no contexto teórico e no paradigma actual do conhecimento. Depois, recolhem-se os dados necessários para testar as hipóteses e responder às questões da tese. Na investigação descritiva, os dados são normalmente recolhidos mediante administração de questionário, de entrevista ou pela observação de uma situação real. Este tipo de investigação é importante em muitos trabalhos científicos no turismo e também se projecta na presente pesquisa.

A investigação descritiva compreende as etapas de qualquer tipo de pesquisa (cf. secção 4.2.4): definição do problema; revisão da literatura; formulação das hipóteses ou das questões de investigação; definição da população-alvo e escolha da técnica de recolha dos dados; cálculo da dimensão da amostra; selecção da técnica de amostragem e selecção/desenvolvimento do instrumento de recolha. A construção do instrumento de recolha de dados exige uma primeira versão, que deve ser aferida através de pré-teste. De seguida, analisam-se os contributos recolhidos por essa versão e procede-se às necessárias correcções do questionário, para depois o administrar à amostra ou à população. A análise teórica permite clarificar os objectivos da pesquisa, as questões principais e as hipóteses formuladas. Na sequência, os procedimentos de aplicação do instrumento e de análise dos dados devem ser planeados, de modo a garantir a eficácia da pesquisa.

4.3.2 Objectivos, questões e hipóteses

A amplitude do fenómeno turístico é reconhecida por académicos, empresários e gestores públicos. Hoje, há alguma unanimidade em confirmar a indústria turística como fundamental no início do III Milénio. É um sector de serviços onde o trabalho é intensivo, o que justifica o estudo dos

processos que podem tornar mais eficiente o sistema formativo que o suporta. Como se verifica na secção 1.4.2.1, a justificação curricular deve sustentar-se num conjunto de sólidos argumentos que provem que muitos países dificilmente sobrevivem sem os impactes positivos gerados pela actividade turística, nomeadamente na balança de pagamentos, no rendimento, no emprego, no investimento e no desenvolvimento (Costa, 1996: 230).

A importância do turismo no contexto sócio-económico nacional (secção 5.2) impõe uma reflexão profunda sobre o sistema formativo. A expansão da actividade turística, quer em Portugal, quer noutros países periféricos, transformou-a em vector de crescimento económico, principalmente a partir do *boom* da década de 60, e que, progressivamente, parece procurar preservar e valorizar as características ambientais e sócio-culturais dos destinos.

Na realidade, o desenvolvimento quase espontâneo do sector gera uma progressiva necessidade de definir instrumentos de planeamento, gestão e controlo das actividades turísticas, visando assegurar os impactes económicos positivos. De facto, a ausência destes instrumentos pode conduzir ao caos social, cultural e ambiental, e comprometer o desenvolvimento integrado e diversificado, devido aos múltiplos impactes negativos resultantes da inexistência de uma estratégia acertada para o sector. O reconhecimento da importância do turismo na definição da política de desenvolvimento confere-lhe o estatuto de sector singular. A perspectiva global das dimensões do sistema turístico, leva Jafari (1990) a considerar a *cautionary platform* como justificação para as necessárias correcções estratégicas, pelo pressuposto da necessidade de modificar o modelo do desenvolvimento turístico na NAT.

A assunção de uma tese num trabalho deste tipo parte do pressuposto de que, à partida, ela é uma proposição supostamente verdadeira. Neste caso, fundamenta-se na necessidade de emergência e de afirmação de um sistema formativo coerente em Turismo ao nível do Ensino Superior Português. A auscultação das opiniões dos docentes e dos responsáveis de curso, nesta área, pretende construir o já referido instrumento de trabalho, de modo a estabelecer as suas bases numa condição de concordância tão consensual quanto possível.

Tendo em conta o problema explorado neste estudo, afirma-se que o objectivo central deste se relaciona com a construção de elementos de conhecimento sobre o fenómeno turístico que possam servir de apoio à reestruturação do modelo de sistema formativo e de organização curricular vigente no País, com vista a aumentar a sua eficiência e a interactividade (em rede) ao nível do

Ensino Superior. Neste sentido, torna-se importante analisar as opiniões dos docentes relativamente às questões inerentes ao referido modelo, que deve constituir um instrumento de trabalho para os responsáveis.

Na sequência da definição do problema desta pesquisa descreve-se o conjunto de objectivos gerais, que enquadra o desenvolvimento deste estudo, a saber:

- (i) conhecer os paradigmas e processos de evolução dos conceitos de educação e formação, currículo e desenvolvimento curricular na sua aplicação à área do Turismo;
- (ii) caracterizar a natureza e a evolução do fenómeno turístico até à actualidade, através da análise das suas componentes da oferta e procura e dos principais conceitos que estruturam o carácter complexo do sistema do turismo;
- (iii) avaliar o processo de desenvolvimento da formação em Turismo, aferindo os níveis de influência dos intervenientes no processo formativo, no contexto da definição do currículo dos cursos superiores;
- (iv) conhecer os paradigmas dominantes que caracterizam a evolução do processo formativo específico desta área económico-social;
- (v) conhecer a importância do turismo e do Ensino Superior em Turismo, em Portugal, e avaliar o seu nível de paralelismo com a evolução dos mesmos fenómenos em termos mundiais;
- (vi) avaliar os fundamentos da melhoria do processo formativo e curricular em Turismo;
- (vii) analisar as percepções dos responsáveis de curso e dos docentes da área do Turismo do Ensino Superior Português, sobre o sistema de formação neste campo.

No seguimento dos objectivos atrás enunciados torna-se necessário pormenorizá-los, isto é, definir o conjunto dos objectivos que ajudem a construir a matriz teórica do estudo e, conseqüentemente, os instrumentos de recolha de dados primários. Daí a importância de haver conformidade entre a estrutura dos capítulos e a sequência dos objectivos. No contexto de cada objectivo geral constrói-se um mapa de objectivos mais operacionais, a saber:

- (i) conhecer a evolução histórica da educação e formação, currículo e desenvolvimento curricular. Identificar os intervenientes do campo curricular e do educativo. Compreender a generalização da educação e sua relação a fenómenos sociais e económicos. Avaliar a natureza do sistema formativo nas suas componentes curricular e pedagógica. Avaliar o papel do currículo e do processo de desenvolvimento curricular. Aferir a importância da investigação em educação;

- (ii) perceber a evolução do turismo no contexto da evolução linguística. Avaliar os momentos históricos dessa evolução. Identificar as componentes do sistema do turismo. Entender as diversas ópticas de sistema aplicado a esta área. Compreender os processos de planeamento e gestão, de investigação e educação, aplicados a esta área;
- (iii) apreender a história da formação em Turismo. Compreender a natureza científica desta área e as suas peculiaridades. Avaliar a diversidade de intervenientes e de abordagens formativas;
- (iv) conhecer a natureza do currículo e do processo de organização curricular em Turismo. Compreender o sistema formativo em Turismo;
- (v) conhecer a evolução do turismo no mundo e em Portugal. Conhecer o mercado de emprego e o sistema formativo português. Apreender a evolução deste processo educativo e seus intervenientes. Avaliar a qualidade do ensino, o desenvolvimento curricular e a investigação;
- (vi) avaliar as possibilidades de melhorar o processo formativo através do desenvolvimento curricular participado pelos vários *stakeholders*;
- (vii) identificar um conjunto de conhecimentos respeitantes às questões da investigação. Analisar os resultados mais relevantes sobre a importância do currículo e da rede no sistema formativo em Turismo.

A OMT (1997: 43-45) reconhece a necessidade do estabelecimento de um sistema integrado de formação em Turismo, a nível mundial, o qual se pode alinhar com estratégias de longo prazo, permitindo a sua implementação a nível universal. A metodologia TEDQUAL destina-se a identificar as necessidades educativas, as discrepâncias existentes entre a oferta de formação e a procura correspondente nas diferentes regiões turísticas, sectores específicos e níveis profissionais da indústria turística mundial. As suas finalidades específicas são: criar o mapa das profissões turísticas, a nível mundial; identificar as actuais lacunas entre a oferta e a procura educativas, a nível da qualidade; determinar as necessidades educativas deste dinâmico sector, no futuro; especificar os procedimentos educativos e formativos mais eficientes para os diferentes sectores e níveis profissionais, nas várias regiões mundiais. Este programa permite à OMT conceber hipóteses de estudo sobre as necessidades de educação e formação, nomeadamente a existência de: disparidades entre o resultado do sistema formativo e a procura dos empregadores, que desejam profissionais para prestar um serviço de qualidade; lacunas nos procedimentos educativos, que se pretendem mais eficientes. Existe um número excessivo de instituições, currículos e cursos, organizados muitas vezes de forma *ad hoc*. Tal excesso tem um efeito negativo nos resultados da

formação e contribui para a dispersão de esforços e recursos, conduzindo ao fracasso das finalidades, a longo prazo e a discrepâncias na qualidade da formação, em resultado de mudanças ocorridas no contexto da indústria turística.

Esta investigação apoia-se na convicção de que o desenvolvimento sustentado do turismo nacional depende de uma perspectiva e abordagem global, para a qual é determinante a existência de um sistema formativo integrado e coerente no campo. A ilustração desta relação pressupõe que se estabeleçam princípios organizativos e estruturantes, que “neutralizem” o senso comum, apoiando-se em processos formativos e educacionais mais científicos e eficientes.

Neste contexto, este estudo procura responder às questões que se seguem:

(i) É sabido que a compreensão dos fenómenos turísticos ao nível local (nacional), depende, é certo, dos enquadramentos sociais, económicos, culturais e políticos ao nível nacional, mas também da sua abrangência internacional. Neste sentido, a questão que se coloca é a de saber como é que no campo do Turismo se expressa esta relação local (nacional) / global (internacional). Desta forma, a questão de investigação que pode ser formulada é a seguinte:

Q₁ – Existem ou não vários paradigmas de formação em Turismo ao nível nacional e internacional?

(ii) As áreas e disciplinas científicas, que concorrem para a análise e construção do conhecimento científico, desenvolveram-se e institucionalizaram-se segundo processos diferentes de acordo com a sua especificidade. As “filosofias” que lhes serviram de base apresentam diferenças e condicionaram os seus modelos de desenvolvimento científico. É possível que o processo de institucionalização académica do Turismo obedeça a “mecanismos” semelhantes. A questão de investigação que pode ser colocada é a de saber que orientação assumirá esta conquista de um estatuto científico e educativo no Ensino Superior. Assim:

Q₂ – Quais as “filosofias” e as estratégias que podem eventualmente sustentar o processo de institucionalização académica do Turismo no Ensino Superior?

(iii) O desenvolvimento curricular é uma ciência (e arte) transversal a todas as áreas do conhecimento. Assume-se que o Turismo também deve ter presente o papel central que o currículo deve ocupar no desenvolvimento da educação, o que terá efeitos positivos na economia de um país. A natureza das fases do processo curricular em Turismo é equacionada, no sentido de identificar

os paralelismos e as diferenças, dos paradigmas e das filosofias próprias deste fenómeno educativo. Interessa, portanto, saber:

Q₃ – Qual a importância do currículo nos processos formativos em Turismo?

(iv) Existe necessariamente uma íntima relação entre a formação em Turismo e alguns acontecimentos que, no decurso da História, vão modelando a vida, nas sociedades. Sendo o Turismo uma Ciência Social, conclui-se que a evolução do seu sistema formativo acontece de acordo com os contextos histórico, social, económico, político, que se vivem em cada época. É, pois, importante identificar os acontecimentos que determinam as filosofias e, por conseguinte, a evolução desta área científica. Neste âmbito, pretende-se descortinar:

Q₄ – Qual a evolução da formação em Turismo, e sua relação com o crescimento da indústria turística e inserção no contexto sócio-económico global?

(v) Os vários intervenientes no mundo do turismo devem ser incluídos nos processos curricular e formativo em Turismo, visando a eficiência da educação. A indústria turística, as entidades estatais e as instituições educativas, em particular o seu corpo docente, são agentes importantes a ter em conta na intermediação efectiva no âmbito das opções a assumir no sistema educativo. Assumindo a cooperação activa entre estes parceiros pretende-se saber:

Q₅ – Qual o papel desempenhado pelos intervenientes nos processos curricular e formativo em Turismo?

(vi) O quadro do desenvolvimento da educação em Turismo, no País, permite analisá-lo e estabelecer a ligação entre os diversos processos referidos nas duas primeiras questões. Há que esclarecer: a forma como a evolução aconteceu; os factores que para ela contribuíram; as novas tendências; e ainda delinear políticas que contribuam para a melhoria da formação em Turismo, a nível do Ensino Superior Português. Em suma, pretende-se saber:

Q₆ – Qual a evolução verificada no sistema formativo em Turismo, em Portugal?

(vii) O diagnóstico da realidade das instituições de ensino do Turismo, em Portugal, e o seu cruzamento com a teoria enunciada, pode permitir estabelecer linhas orientadoras para repensar o valor e a actualidade das práticas, à luz do conhecimento científico. O ministério superintende e prescreve as teorias curriculares e as políticas educativa e formativa. Por sua vez, a escola implementa-as. Porquanto, verifica-se a inexistência de uma verdadeira política educativa e formativa sectorial, de acordo com o peso justificativo que o turismo merece. Dada a

complexidade e a aparente não conectividade existente entre os intervenientes envolvidos na educação e formação, estuda-se a situação do sistema vigente, para melhorar a sua eficiência e eficácia. Surge assim, naturalmente, a última questão de investigação:

Q₇ – Qual é a perspectiva educativa/formativa em Turismo das instituições académicas?

O arquétipo teórico inicialmente desenvolvido neste estudo permite analisar um conjunto de conceitos intrínsecos ao problema, com vista à posterior obtenção de dados primários. Assim, na sequência das questões levantadas, torna-se necessário proceder à definição de conceitos, por forma a enunciar a conjuntura das relações existentes entre as variáveis nominalmente quantificáveis, no sentido de permitir testar os vários aspectos da realidade através das hipóteses operacionais. Assim, a pesquisa recorre aos conceitos identificados no modelo teórico para construir o respectivo modelo empírico.

Os conceitos mais relevantes no âmbito da formação em Turismo, que agora se apresentam, foram debatidos no terceiro capítulo. Eles permitem fazer a ponte entre as vertentes teórica e experimental, no contexto desta pesquisa. Na sequência dessa reflexão anterior apresentam-se os seguintes conceitos de: internacionalização; espaço europeu; estatuto científico; abordagem metodológica; imaturidade; educação e/ou formação; formação profissional; disciplinas tradicionais; objecto disciplinar; pós-graduação; currículo; organização curricular; justificação curricular; procura turística; oferta turística; emprego; recursos humanos; carreira profissional; educar turista e residente; impactes; planeamento curricular; corpo de conhecimento; agentes; modelos curriculares; programação curricular; normalização; objectivos; conteúdos; implementação curricular; contratação; metodologias; recursos; infra-estrutura; avaliação curricular; qualidade; monitorização; acreditação; empregabilidade; massificação; sistema educativo; destino turístico.

Os objectivos gerais deste tipo de pesquisa, tal como a que se desenvolve neste estudo, são identificados por diversos autores. Hawkins (1993: 193) coloca-os em formato de questão: Como dar maior prioridade aos programas de formação em Turismo nos vários níveis do sistema? Que modelos encorajam os sectores desta indústria a cooperar activamente no desenvolvimento dos programas, de forma a assegurar a satisfação das necessidades? Quais são as abordagens curriculares que melhoram a articulação dos projectos formativos no sector público, numa base internacional? Os sistemas de desenvolvimento de recursos humanos melhoram a formação e o posto de emprego dos trabalhadores residentes? Quais os mecanismos financiadores da formação

em Turismo através da cooperação pública/privada? Estas questões configuram-se como indispensáveis para a pesquisa científica.

A investigação sobre os melhores processos de gestão turística visa criar informação pertinente para ajudar os gestores e os responsáveis políticos, a qual deve ser tão objectiva, fiável e reproduzível, quanto possível, segundo Ritchie (1993: 203; 1994: 13-21). Com esse fim, recorre-se a diferentes tipos de investigação, métodos e técnicas. Na tabela 4.3 identificam-se cinco abordagens diferentes que são apropriadas às necessidades dos vários níveis de gestão.

A problemática aqui estudada parece situar-se melhor ao nível da estratégia (cf. modelo proposto por Ritchie), porque se estuda o actual sistema formativo em Turismo visando a reformulação da sua orientação política com base em propostas que pretendem torná-lo mais eficiente. A mudança passa por acções de planeamento mais adequadas, exigindo uma melhor justificação dos vários passos com base nas conclusões deste trabalho de pesquisa.

Tabela 4.3 - Classificação das metodologias de investigação

Fases de gestão	Níveis de gestão		
	Estratégica	Gestão/ tática	Operacional
Análise	Investigação de políticas Análise da situação global de uma organização, com vista a formular propostas de política e a definir as prioridades.	Investigação de gestão Investigação de um problema específico importante com âmbito limitado, sobre o qual há necessidade de informação adicional para a tomada de decisão.	Investigação operacional Baseia-se num conjunto de técnicas quantitativas e analíticas, que permitem formular e testar decisões; permitem melhorar as relações entre as entradas e os resultados, no âmbito do processo operacional.
Planeamento			
Execução	Investigação de avaliação É formal e objectiva; visa medir a eficácia de uma acção, actividade ou programa, para atingir os objectivos.	Investigação de acção Recolha e análise contínua de dados para alimentar as descobertas, de forma a melhorar o funcionamento da organização.	
Controlo			

Fonte: Ritchie (1993: 205; 1994: 15)

Os estudos realizados ao nível estratégico (cf. fig. 4.4), ainda de acordo com Ritchie (1993: 206), interessam sobretudo a responsáveis pela definição das políticas e a académicos. Os primeiros debruçam-se sobre as questões com vista a uma sua resolução imediata, enquanto os segundos se interessam por problemas colocados pelas intervenções de médio e longo prazo. Na realidade, os académicos estão preparados para analisar as questões mais complexas, que possuem maior ambiguidade e a exigência da interpretação dos significados.

Tabela 4.4 - A investigação de políticas

Características	Investigação de políticas
Natureza do nível de gestão	Necessidade de fornecer linhas de orientação bem definidas, para estabelecer as prioridades e orientar as actividades das organizações.
Tipo de informação	Dados relacionados com os valores presentes e as tendências futuras acerca dos principais factores económicos, sociais, técnicos e políticos, em função das actividades das organizações.
Características da recolha de dados e dos instrumentos da metodologia	Séries de medida longitudinais/temporais dos principais indicadores; medição do consenso alcançado entre peritos - método Delphi; estimulação de sistemas de larga escala, como os modelos dinâmicos econométricos e industriais.
Natureza dos métodos e técnicas de recolha da informação	Métodos de previsão das condições do futuro e a suas consequências nas organizações; métodos que permitem definir prioridades a negociar entre as políticas alternativas.
Natureza do resultado da investigação	Identificação das futuras prioridades organizacionais; recomendações sobre a natureza da acção requerida em cada opção; níveis de prioridade para as acções/políticas alternativas.

Fonte: Ritchie (1994: 17)

Ritchie (1993; 206) apresenta vários exemplos de investigação em turismo e modelos de pesquisa aplicados às necessidades de recursos humanos (tabela 4.5). Na sua perspectiva, os académicos devem conhecer as necessidades de recursos humanos e, de modo inequívoco, contribuir para as melhores soluções formativas nesta área.

Tabela 4.5 - Agenda da investigação sobre os recursos humanos

Tipo	Necessidades de investigação:
Investigação de políticas (estratégica)	de recursos humanos no sector, a médio e longo prazo, nos níveis de gestão e operacional; da apropriada educação e formação, por tipo de carreira; da qualidade do serviço para cada segmento de mercado.
Investigação de avaliação (estratégica)	da eficácia de programas normalizados e certificados, concebidos para elevar/melhorar a qualidade do serviço; do impacto resultante da elevação da qualificação dos trabalhadores na rentabilidade da indústria.
Investigação de gestão (gestão)	dos conteúdos e métodos de ensino mais eficientes em programas de executivos; do conteúdo apropriado ao curso superior e ao do nível secundário.
Investigação de acção (gestão)	da implementação de um programa de educação – identificando as determinantes do sucesso.
Investigação operacional (operacional)	das qualificações específicas das normas profissionais, para conduzir à certificação.

Fonte: Ritchie (1993: 212)

A definição do problema e dos objectivos antecede a elaboração das hipóteses, que, através da pesquisa empírica, devem avaliar a relação entre as variáveis em causa. De facto, as hipóteses exigem uma aproximação à realidade do fenómeno em causa, através de testes que as confirmam ou rejeitam. Contudo, a avaliação da realidade só é possível através da objectividade científica e da necessária imparcialidade do investigador.

As hipóteses a averiguar neste estudo estão, em parte, relacionadas com a LBSE (Lei 46/86, de 14 de Outubro) que, no n.º 6 do art. 47.º, consigna a liberdade de conceber o currículo e de implementar os cursos, mas impõe o planeamento integrado em função das necessidades nacionais e regionais. Neste contexto, pretende-se demonstrar a utilidade de estabelecer as bases de “um sistema formativo em Turismo ao nível do Ensino Superior Português”.

Em termos de formulação das hipóteses operacionais, que sustentem o referido sistema formativo em Turismo, analisa-se o planeamento integrado em função das necessidades nacionais e regionais, a relação entre o currículo e a implementação dos cursos, e o estatuto científico do Turismo e a sua percepção como área de ensino e de investigação. Assim, a cada hipótese operacional corresponde um conjunto de variáveis (cf. tabela 4.6), incluídas de forma agrupada nos inquéritos por questionário e por entrevista usados neste estudo. No seguimento, torna-se necessário explicitar as hipóteses operacionais definidas para este estudo.

Na realidade, em Portugal, os cursos podem ser estabelecidos de acordo com as necessidades nacionais e regionais, e com o planeamento integrado da respectiva rede, pública e privada. Neste âmbito formula-se a seguinte hipótese:

H₁ – A integração das instituições académicas com formação em Turismo num sistema em rede constitui um cenário futuro valorizado pelos actores desta área.

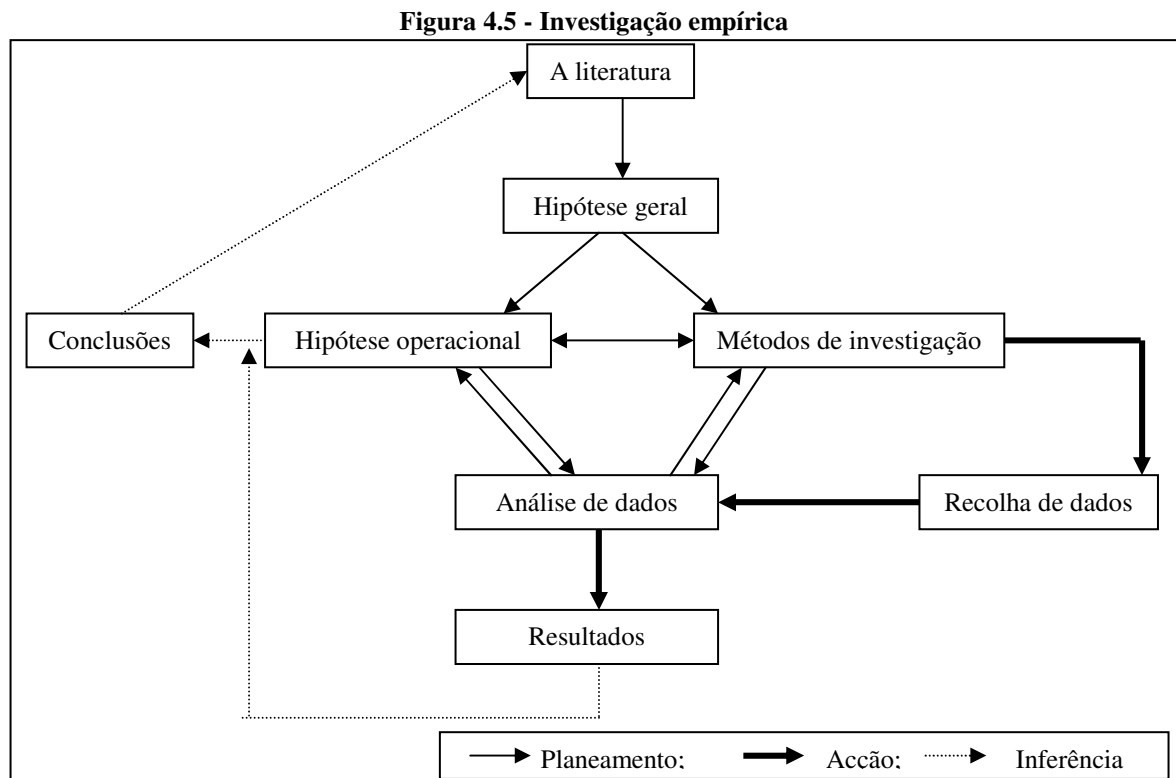
A ideia de desenvolvimento curricular no Ensino Superior pressupõe que os planos dos cursos em Turismo respeitem o projecto educativo de cada instituição de ensino. Assim surge a segunda hipótese:

H₂ – O currículo e seu processo de desenvolvimento é percebido pelos actores como um instrumento indispensável à eficácia de qualquer curso em Turismo.

O Turismo tem assumido uma crescente maturidade científica, em resultado da consolidação do seu corpo próprio de conhecimentos, o que pode permitir a sua institucionalização como área educativa e de investigação académica. Este campo de acção abre lugar à terceira hipótese:

H₃ – O Turismo adquiriu a maturidade científica que o conduzirá num futuro próximo a tornar-se área de ensino e de investigação autónomas.

Na investigação em turismo, regra geral, o observador não exerce controlo sobre as variáveis do estudo (Ryan, 1995: 25-26). Na fase exploratória da investigação predomina o cariz descritivo, incluindo a análise bibliográfica, a observação estruturada e o estudo de caso. O propósito principal é identificar as variáveis e descrever as mais relevantes. Por sua vez, o estudo empírico utiliza o questionário para analisar e estimar a sua importância. Na sequência, o investigador procura interpretar a relação das hipóteses com as restantes etapas da pesquisa (figura 4.5).



Fonte: Hill e Hill (2000: 32)

A relação das hipóteses formuladas com os conceitos tornados operacionais através de variáveis nominais quantificáveis, no âmbito da aplicação dos mais adequados procedimentos metodológicos, visa averiguar a realidade empírica dos factos e, assim, confirmar ou rejeitar tais hipóteses. A tabela 4.6 apresenta as hipóteses operativas, a sua relação com as questões de investigação e os correspondentes conceitos, traduzíveis quantitativamente. Também é referido o uso de três técnicas principais de recolha de dados primários (entrevista e questionário) e secundários (pesquisa documental) e, ainda, o desfecho genérico esperado pelo investigador, com base na observação e intuição pessoais, antes mesmo da análise sistemática dos dados recolhidos.

Tabela 4.6 - Relação entre hipóteses operacionais, conceitos e metodologias

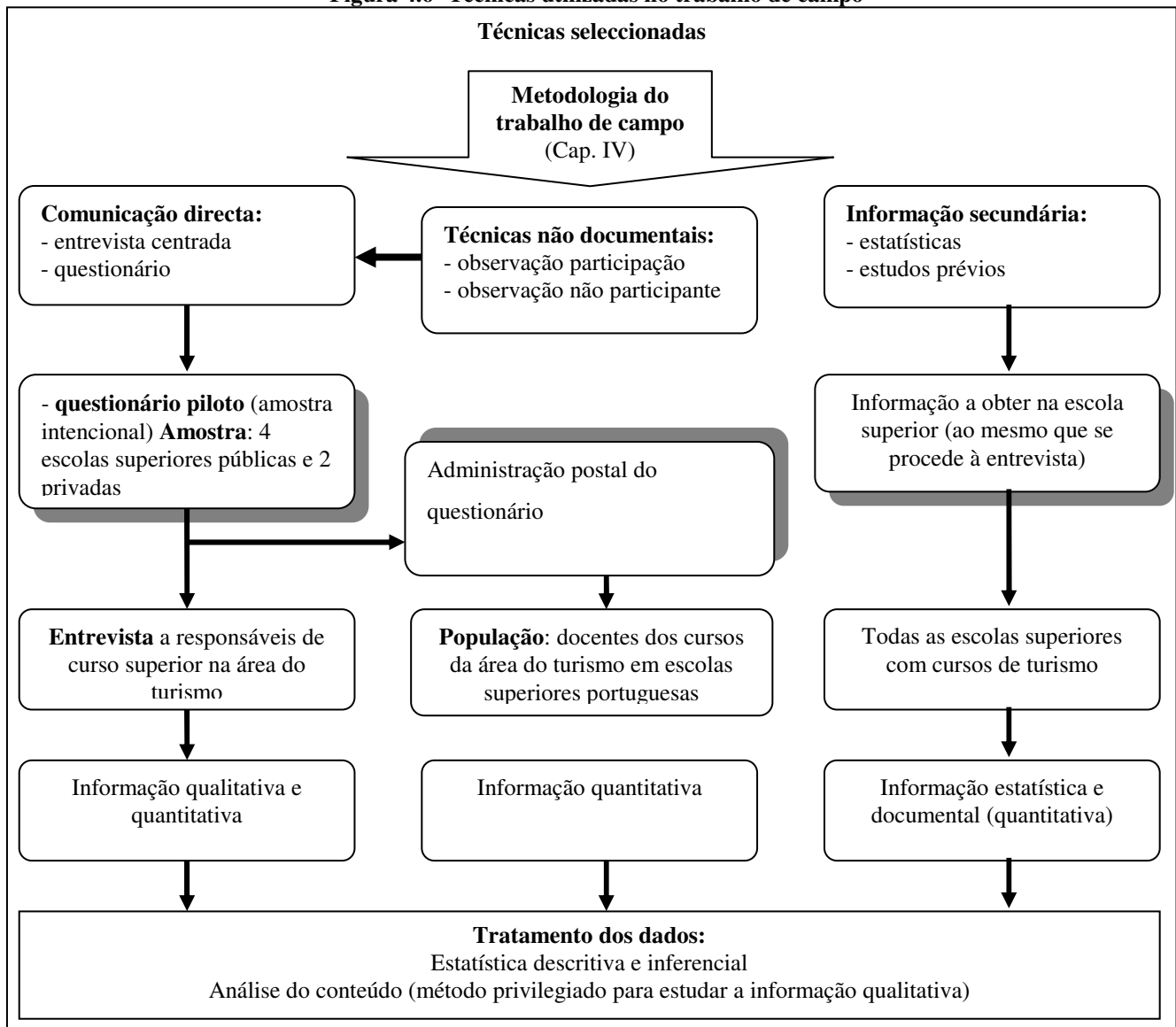
Questões	Hipóteses	Conceitos	Técnicas	Resultado esperado
Q ₁ , Q ₂	H ₃	- Internacionalização; espaço europeu; estatuto científico; abordagem metodológica; imaturidade; educação e/ou formação; formação profissional; disciplinas tradicionais; objecto disciplinar; pós-graduação;	Pesquisa documental	Confirmação de H ₁
Q ₃ , Q ₄	H ₂	- Currículo; organização curricular; justificação curricular (procura turística; oferta turística; emprego; recursos humanos; carreira profissional; educar turista e residente; impactes); planeamento curricular (corpo de conhecimento; agentes; modelos curriculares; programação curricular; normalização; objectivos; conteúdos); Implementação curricular (contratação; metodologias; recursos; infra-estrutura) avaliação curricular (qualidade; monitorização; acreditação; empregabilidade; massificação);	Entrevista (sociometria)	Confirmação de H ₂
Q ₅ , Q ₆ , Q ₇	H ₁	- Sistema educativo.	Questionário	Confirmação de H ₃

No seguimento da exposição dos instrumentos necessários à pesquisa científica, revela-se necessário estabelecer uma adequada articulação entre os objectivos gerais e os específicos, os capítulos da teoria (capítulos I a III) e a sua ligação a cada tipo de ferramenta de recolha dos dados (técnica). Também é importante associar, explicitamente, as componentes que contêm as perguntas dos inquiridos por entrevista e por questionário. Esta organização procura traduzir a ligação dos capítulos da teoria, de modo a sintetizá-la, com a análise dos resultados das variáveis a verificar a validade das três hipóteses operacionais, que apoiam a afirmação da pertinência de um sistema formativo em Turismo ao nível do Ensino Superior Português.

4.3.3 Técnicas de recolha de informação

Os métodos são os possíveis caminhos trilhados para atingir a verdade dos factos. Por sua vez, as técnicas constituem os meios utilizados pelo investigador no percurso seguido (Pité, 1995: 87). As diversas classificações agrupam-nas de acordo com os procedimentos científicos e a sua importância para a análise de um objecto de estudo particular. Tais técnicas devem ser sempre consentâneas com os métodos respectivos. Na figura a seguir apresenta-se as técnicas de recolha de informação utilizadas neste estudo.

Figura 4.6 - Técnicas utilizadas no trabalho de campo



4.3.3.1 Recolha de informação secundária

A escolha da metodologia exige que o plano de trabalhos exponha as fontes de informação primária e secundária, segundo McIntosh *et al.* (1995: 407-409), OMT (1997b: 189-192; 2001: 13-15) e Mestre (1995). Kotler (1997: 117) afirma que o plano de investigação pode basear-se na recolha de informação primária, secundária ou, mesmo, na sua utilização simultânea. As fontes de informação utilizadas na investigação educacional são citadas em Anderson (1998; 48-56). Para Veal (1997; 96-115), os dados primários são recolhidos especificamente para cada pesquisa: o investigador é o seu primeiro usuário. Os secundários já existem e foram recolhidos com outro

propósito (primário). Contudo, se forem pertinentes, podem ser usados uma segunda vez por outro usuário.

Na maioria dos casos, toda ou parte da informação que se procura já existe, sendo apenas necessário saber onde encontrá-la. Trata-se da informação secundária, nesta circunstância assim denominada por já ter sido recolhida uma primeira vez. Este tipo de informação encontra-se disponível em documentos internos de uma organização (informação interna), em publicações oficiais, em associações do sector, em empresas de estudos de mercado (informação externa), etc. Na investigação em turismo, segundo Goeldner (1994: 81), um dos erros comuns é a precipitação do investigador para recolher dados primários, sem que, de modo exaustivo, procure a informação em fontes secundárias.

As vantagens da informação secundária disponível são diversas, nomeadamente: é menos oneroso utilizar dados já recolhidos, em vez de recolher novos dados; estes dados estão rapidamente disponíveis; por vezes, não existe outro meio de obter certos dados senão utilizando os existentes. Em relação às desvantagens, pode acontecer que não se encontrem as informações procuradas, mesmo que surjam informações sobre as variáveis que se desejam estudar, é raro que as suas medidas tenham sido efectuadas de modo adequado ao estudo em curso. A utilização de dados já disponíveis dificulta conhecer-lhes a qualidade e fiabilidade (Antunes, 1997: 16).

Neste caso, as técnicas documentais permitem compreender a vertente histórica dos cursos e, também, analisar e descrever a realidade actual, no sentido de antever tendências futuras. Este trabalho prospectivo pretende ajudar à modelação do sistema educativo, de modo a torná-lo mais eficiente. A informação secundária foi essencialmente obtida através dos responsáveis de curso, que abrangeu os seguintes assuntos: historial, objectivos, estrutura curricular, conteúdos, corpo docente e discente, dados estatísticos, estudos prévios de viabilidade da procura estudantil e do mercado laboral, entre outros (cf. capítulo V). A análise documental foi outra modalidade de selecção de informação, constituindo uma apreciação sobre os seguintes documentos formais: decretos-lei de criação e reestruturação dos cursos, folhetos de divulgação da oferta formativa. Com vista a estabelecer uma abordagem integral, decidiu-se conceber uma grelha para classificar este tipo de informação (capítulo VI), comparando os *curricula* dos cursos (estudos preliminares, objectivos, planos de estudo, áreas científicas, disciplinas e conteúdos).

4.3.3.2 Entrevista centrada

A entrevista é um instrumento estruturado de recolha de dados, em que o inquiridor está na presença física do respondente. Na pesquisa empírica, diversos autores debruçam-se sobre os tipos, contextos e processos de planear esta técnica, nomeadamente Anderson (1998: 191-198), Pité (1995: 87-90), Veal (1997: 134 -136), Lima (1981: 27-30), Reis *et al.* (1993: 64) e Peterson (1994: 487). A entrevista é a técnica de recolha de dados mais utilizada na investigação educacional (Anderson, 1998: 190). De facto, existe uma grande diversidade de objectos de estudo em que esta técnica se revela a mais eficaz para a recolha dos dados.

A descrição pormenorizada do plano da entrevista estruturada é referida por Anderson (1998: 183-189) e. Para Reis *et al.* (1993: 64), o que distingue a entrevista pessoal de outros instrumentos é, sobretudo, a presença física do entrevistado durante o processo de recolha da informação. A entrevista é uma técnica de recolha de informações, utilizando para tal a comunicação verbal (Pité, 1995: 93). Segundo Anderson (1998: 121, 183-189), a entrevista estruturada exige certos conhecimentos na sua execução, sequência das questões e precisão do conteúdo.

Neste estudo, a entrevista centrada (cf. anexo I) a responsáveis de curso permitiu recolher dados sobre a organização em rede e o sistema formativo em Turismo. O método de inquirição pessoal foi conduzido por duas colaboradoras, que foram formadas para realizar as entrevistas, por forma a garantir a uniformização de actuações e prevenir qualquer tipo de enviesamento na recolha da informação.

No âmbito da entrevista, o primeiro procedimento visou a construção de um guião facilitador da apresentação, do preenchimento e da normalização dos contactos a estabelecer com os entrevistados (cf. anexo I). A entrevista está estruturada em seis partes, que pretendem responder a objectivos mais descritivos ou mais explicativos. De seguida, refere-se o tipo de questões usadas em função desses objectivos: as questões independentes estão relacionadas com a caracterização da instituição educativa (Parte I), do curso e seu corpo docente (Parte II) e do entrevistado (sócio-demográficas e académico/profissionais - Parte VI); as dependentes dizem respeito às opiniões dos responsáveis sobre a estrutura do currículo, a organização da educação e a rede de organizações.

A análise do conteúdo é uma técnica usada para tratar a informação proveniente da entrevista (Hill e Hill, 2000: 75). Pité (1995: 87-90) define-a como o método privilegiado para estudar os dados

dos inquéritos levados a cabo por entrevista. Ryan (1995: 107) refere a necessidade de se criar um sistema de classificação de dados com base na análise do conteúdo. A análise do conteúdo permite avaliar os padrões culturais existentes em instituições e, mesmo, em sociedades. Lima (1981: 32) refere que a atitude científica tem conduzido ao aperfeiçoamento das técnicas, tornando-as cada vez mais precisas, no âmbito da análise do conteúdo. Esta análise transforma os conteúdos de uma comunicação em dados (sumariados e comparados), através de uma aplicação objectiva e sistemática de regras, que visa a sua análise científica.

Os objectivos e as categorias das questões dependentes são agora referidos: a parte III visa identificar os intervenientes na estrutura do currículo, ponderar a importância das áreas científicas e a orientação curricular dominante. As perguntas são abertas, mas possuem uma questão filtro, que as antecede; a parte IV contém diversas questões sobre a organização do Ensino Superior, nesta área. Recorre à escala de medida de Likert com 5 opções (perguntas 1, 5, 6 e 7) e aos adjectivos relevante, importante e compatível. As restantes questões incidem na ligação entre as várias organizações, nesta área. A instrução dada visa a inscrição das opções numa tabela fornecida ao entrevistado para esse efeito; a parte V, sobre a rede de organizações no Ensino Superior em Turismo, usa a escala de medida de Likert nas perguntas 1, 2, 3, 4 e 5, (receptivo, concordante, importante e relevante) e nas do grupo 7 (nível de concordância). A questão 6 possui uma escala nominal para avaliar o motivo de criação de uma rede;

No âmbito da caracterização da instituição educativa (parte I), a entrevista contém as questões consideradas mais pertinentes e seus correspondentes objectivos específicos e tipos de escala adequados, conforme prévio planeamento detalhado. Na generalidade das questões é usada a escala nominal, com várias opções possíveis, sendo algumas de resposta dicotómica (questões 7 e 8). Apenas a terceira é de natureza quantitativa. Porém foi considerada sem validade, após uma análise preliminar dos dados. A caracterização do curso e corpo docente (parte II) foi antecedida igualmente por uma explicação sobre as questões, seus objectivos e tipos de escala. Neste caso, também as escalas são nominais, à excepção da terceira.

A parte VI caracteriza o perfil do entrevistado através de 16 questões. O tipo de escala é nominal, sendo a 12ª, 13ª e 14ª nominais dicotómicas. A última questão é aberta e visa obter informação pertinente sobre as oportunidades e as fraquezas dos cursos, bem como a rede nacional nesta área. Foi intencionalmente colocada no final, dado que pretendia recolher informação suplementar para a análise das hipóteses da tese.

4.3.3.3 Redes sociais e análise quantitativa pela Sociometria

Nesta secção discutem-se conceitos em torno da problemática das relações em sociedade, para compreender a contextualização das redes sociais e as metodologias de pesquisa adequadas, nomeadamente a Sociometria. Neste caso, o investigador pretende conhecer as interações entre os académicos que exercem na área do Turismo. Procura-se mostrar a utilidade destas ferramentas para compreender as relações existentes no grupo académico considerado, com o objectivo de responder a algumas questões do problema enunciado no estudo. Expõem-se as razões desta abordagem metodológica às redes sociais e explica-se a vantagem dos instrumentos de pesquisa correspondentes, bem como a sua aplicabilidade ao estudo do sistema formativo do Turismo.

A Sociometria foi criada por Jacob Levy Moreno (discípulo de Freud), na década de 20, e aprofundada posteriormente pelos seus discípulos. A sua primeira obra é uma “pedra” fundamental no movimento da Sociometria – *Who Shall Survive (Fundamentos de Sociometria)*. Em Espanha, destacam-se os trabalhos levados a cabo por Artur Arruga e Valeri, que, na sua obra *Introducción al Test Sociométrico*, oferece uma versão completa desta técnica (Prados, 2000: 42). O termo sociometria é composto por sócio, que procede do latim *socius* e significa companheiro; e de *metria*, do grego *metron*, significando medida. Moreno definiu-a como a ciência que mede as relações interpessoais. A Sociometria, no contexto metodológico, visa alcançar o saber científico, pois consiste num método de investigação correlacional, que manipula variáveis e utiliza o teste sociométrico como técnica quantitativa. Os seus resultados traduzem-se em números e índices sobre a posição que os indivíduos ocupam dentro do grupo considerado.

A investigação em redes sociais cresceu consideravelmente nas últimas duas décadas (Stokowsky, 1994: 65). Para Anderson (1998: 103), a Sociometria avalia a estrutura social existente entre um grupo de indivíduos, investigando o estatuto de cada um no contexto do grupo. O uso das várias técnicas visa o procedimento de interrogar as pessoas, no sentido de saber com quem têm maior afinidade. É pedido a cada uma que indique com quem gostaria de partilhar responsabilidades. Os indivíduos têm de fazer escolhas com vista a encontrar padrões nas relações interpessoais dentro do grupo. Os indivíduos mais populares designam-se por estrelas; e os que ninguém selecciona são isolados. Os sociogramas são figuras que expressam os resultados dos testes sociométricos. Segundo Costa (1996: 158), a origem da teoria de redes reporta a meados da década de 50, quando organizações do sector público descobriram as vantagens de estabelecer ligações mútuas (cooperação inter-organizacional). No entanto, só nos anos 80, em resultado do neo-liberalismo, é

que essa teoria recebe o maior impulso, à medida que um número crescente de economistas, políticos, planeadores, sociólogos, psicólogos, entre outros, aproveitam o seu potencial, introduzindo-a nos negócios. Knoke (1990: 9) argumenta que a análise estrutural não é uma teoria unificada, mas um conjunto de perspectivas diferentes utilizadas na análise das redes sociais.

Para Thorelli (1986: 38), a rede é um conjunto de duas ou mais organizações que interagem, segundo relações de longo prazo. Na realidade, a economia pode ser vista como uma rede de organizações interdependentes e hierarquicamente estruturadas. Jarilho (1993: xi) define o conceito de rede como “as organizações que trabalham em conjunto para uma meta comum”. Segundo Costa (1996: 148), rede é definida como uma estrutura organizacional, cuja filosofia de operação é colocada entre o modelo burocrático de Weber e a filosofia neoliberal ou de mercado.

Stokowski (1994: 47-48) refere que as relações sociais são repetitivas e estabelecem-se quase sempre de maneira relativamente uniforme. Logo, o estudo deste tipo de relações deve fazer-se a partir deste pressuposto, estudando as características através de métodos de estruturação analítica. O propósito da investigação estrutural é o aprofundamento da análise das relações existentes nos sistemas sociais. A padronização das relações do foro social é descrita como rede. Rede social, neste caso. Esta ideia refere-se à estrutura do relacionamento interpessoal. A análise da rede consiste num conjunto de procedimentos, com vista a organizar e sistematizar as múltiplas, simultâneas e amplas relações, e estudar os padrões estruturais que compõem essa rede. A base teórica da Sociologia do Lazer tem as relações sociais como elementos das estruturas em rede, nesta área. É a compreensão do padrão das relações existentes entre as pessoas, que permite aos investigadores descobrir as realidades produzidas por elas, em termos de interacção social.

Os modelos de rede, mais recentes, defendem que a estrutura social é melhor compreendida em termos da dinâmica interna das relações interpessoais, e assim como das posições que as pessoas ocupam e papéis que desempenham no sistema social (Berkowitz, 1982: 3). Para Stokowsky (1994: 56), a variabilidade da estrutura da rede é condicionada pelo comportamento dos actores sociais. Isto, porque as acções desses actores influenciam as situações relacionais, o que afecta o padrão das estruturas da rede a que pertencem. Berkowitz (1982: 3) descreve a posição estrutural que começa com uma classificação à priori, do mundo observável, num conjunto discreto de categorias. Os estruturalistas defendem o contrário, visto começarem por observar um conjunto de relações e, a partir dele, definirem a tipologia e o mapa da estrutura dos grupos. Neste sentido, a estrutura social é vista como uma rede que pode ser composta por outros grupos discretos

(Wellman, 1988: 20). Segundo Stokowski (1994: 56), a ideia de rede de relações tornou-se útil, enquanto as abordagens tradicionais incidiam apenas sobre certos grupos. Falhavam, porém, numa descrição adequada das relações interpessoais, que deveria ser um ponto de partida da análise da rede.

Os investigadores acreditam que as redes exercem uma influência directa e indirecta no comportamento social (Stokowsky, 1994: 57). A perspectiva de rede reformula os princípios básicos da teorização sociológica. Wellman (1988: 20, 33) descreve cinco pressupostos básicos da nova abordagem ao inquérito estrutural: o mundo é composto de redes e não de grupos; as estruturas sociais determinam as relações; as relações sociais estruturadas, constituem uma fonte mais poderosa de explanação sociológica, do que os atributos sociais dos membros do sistema; as normas, emergem dos sistemas estruturados de relações sociais; os métodos estruturais suplementam os individuais. As relações sociais, em regra, não são simétricas, nem voluntariamente escolhidas; muitas vezes, nem sequer recíprocas.

Moreno definiu a Sociometria como sendo o estudo matemático dos caracteres psicológicos de conjuntos sociais, a técnica experimental dos métodos quantitativos e os resultados obtidos pela sua aplicação (Prados, 2000: 46). Mais tarde caracterizou-a como o estudo matemático das propriedades psicológicas das populações. Neste âmbito, utilizou uma técnica experimental fundada nos métodos quantitativos. Os resultados obtidos reflectem a aplicação destes métodos (Moreno, 1954). A Sociometria consiste na procura de aproximação quantitativa, experimental e de medição das relações humanas (provém de *sócios*, social, e de *metrum*, medida).

O desenvolvimento do pensamento sobre as redes, leva Stokowsky (1994: 58-59) a afirmar que a tradição científica da investigação sociométrica abrangeu pequenos grupos: a análise sociométrica descreve os padrões das relações dos indivíduos em grupo; os sociólogos matemáticos começaram a estudar as propriedades algébricas das redes sociais, e a modelar as transformações estruturais ocorridas com as mudanças da dimensão e das ligações (conectividade) na rede. Com a melhoria das técnicas de tratamento de dados em computador, a partir dos anos 70, a análise de redes torna-se uma importante área de investigação. A sociometria coloca as relações interpessoais dos actores sociais num mapa e analisa como as regularidades estruturais influenciam o seu comportamento. A amostragem é definida em função do tipo de rede. Para Stokowsky (1994: 61), as questões incidem sobre as relações, as trocas e as comunicações interpessoais dos actores sociais. A tabela 4.7 especifica critérios de avaliação de uma rede social.

Tabela 4.7 - Medições numa rede social

Tipo		Definição
Critérios de interacção	frequência de comunicações	Número e continuidade das interações, no tempo
	conteúdos da ligação	Propósito, funções e tipos de ligação (troca, obrigação, sentimentos, poder)
	multiplicidade	Diversidade de relações: os vários conteúdos combinados numa relação
	reciprocidade	Grau de simetria na relação (se A escolhe B, B escolhe A?)
	força das ligações (grau de intensidade)	Cálculos de tempo, afecto, intensidade e reciprocidade
Critérios de estrutura	dimensão	Número de pessoas abrangidas pelas relações
	densidade	Relação entre as ligações actuais e as possíveis
	distância	Número de ligações entre grupos de dois nós da rede
	centralidade	Influência dos nós e subgrupos na rede
	<i>clustering</i>	Divisão das ligações em subgrupos da rede
	função desempenhada na rede: (a) isolado (b) ponte (c) <i>liaison</i> (d) estrela	Nóculo periférico da rede Membro que estabelece a ligação entre subgrupos da rede Nóculo que liga vários grupos, mas não os integra Nóculo com grande número de ligações relacionais

Fonte: Stokowsky (1994: 61)

A Sociologia das Organizações estuda o grupo do ponto de vista da sua estrutura externa ou formal (organigrama institucional); a Sociometria, que é utilizada neste estudo, analisa-o segundo a estrutura interna ou informal (Prados, 2000: 48, 51). É uma estrutura mais subjectiva e espontânea, baseando-se no relacionamento interpessoal, captada através das técnicas sociométricas (sociogramas). Os dados da rede são recolhidos por meio de técnicas de observação e de entrevista (quando aplicadas a um pequeno número de ligações); ou de inquéritos por questionário (se os membros da rede podem ser contactados, quer através das próprias organizações, quer nas comunidades a que pertencem). Ao desenhar o mapa da rede social, as ligações referem-se a canais de comunicação utilizados e a relações estabelecidas. Na investigação social, este mapa deve ser considerado como figura reveladora de ligações entre entidades onde, num dado período de tempo, o contexto motivou os membros da rede a investir numa relação social com significado. As figuras 6.1, 6.2 e 6.3 e 6.4, surgem, neste estudo, para revelar os referidos mapas que esquematizam as ligações entre instituições académicas.

O teste sociométrico permite determinar o grau de aceitação, entre os indivíduos de um grupo (*status* sociométrico), descobrir as suas relações e revelar a estrutura do mesmo grupo (Prados, 2000: 54, 67). As sociomatrizes são quadros de dupla entrada. Os sociogramas são representações gráficas das sociomatrizes, ou seja, do conjunto de relações sociais detectadas entre os elementos do grupo. Têm a vantagem de facilitar a interpretação, por observação directa da estrutura do

grupo. Os símbolos apresentados na tabela 4.8 são úteis para a elaboração das figuras construídas neste estudo, que revelam a natureza das relações existentes no sistema formativo em Turismo.

Tabela 4.8 - Símbolos do sociograma

Individuais		Critérios de relação		Estruturas
Indivíduo masculino	Triângulo	Aceitação	Seta azul	Reciprocidade
Indivíduo feminino	Círculo	Rejeição	Seta vermelha	Triângulo
Indivíduo masculino extragrupal	Duplo triângulo	Reciprocidade de aceitação	Dupla seta azul	Cadeia
Indivíduo feminino extragrupal	Duplo círculo	Reciprocidade de rejeição	Dupla seta vermelha	Estrela
		Percepção de aceitação	Seta descontínua azul	
		Percepção de rejeição	Seta descontínua vermelha	

Fonte: Prados (2000: 67)

No estudo deve constar o relatório da pesquisa com: protocolo (ficha técnica, lista de responsáveis de curso, questionário modelo); informação final sobre o grupo (sociogramas de grupo – figuras 6.1, 6.2 e 6.3); informação individualizada (valores sociométricos e sociogramas individuais – ex. figura 6.4); orientações em ordem à futura intervenção. A convicção de Prados (2000: 67) valoriza a colaboração dos intervenientes no campo formativo, nomeadamente com outros agentes sociais e/ou empresariais.

Os membros de uma qualquer rede nem sempre estão ligados directamente. A densidade em cada rede é a razão entre as ligações actuais e as possíveis. As fórmulas específicas para determinar a densidade máxima e a actual, numa rede, são (Berkowitz, 1982: 46):

$$A = \text{densidade máxima: } \frac{N(N-1)}{2}, \text{ em que } N = \text{n.º de nódulos}$$

$$B = \text{densidade actual: } \frac{a}{\frac{N(N-1)}{2}} = \frac{2a}{N(N-1)}, \text{ em que } N = \text{n.º de nódulos, } a = \text{n.º de ligações actuais}$$

A teoria estrutural defende que a distância entre membros de uma rede afecta, entre outras coisas, a comunicação potencial, a transferência de recursos e a capacidade para influenciar (Stokowsky, 1994: 64-65). A influência da estrutura social no comportamento do indivíduo, e a capacidade individual para influenciar essa estrutura, exige o conhecimento da padronização das relações sociais. A importância das redes no turismo é enorme (Costa, 1996: 159-160) porque: oferece o necessário esquema organizacional a planeadores, com vista a desenvolver abordagens mais compreensivas, inclusivas, participativas, informadas e democráticas; o planeamento e desenvolvimento de estâncias turísticas deve ser visto numa perspectiva ampla, que compreenda os ambientes natural, social e económico circundantes e, por isso, assegure a autenticidade, a capacidade de carga e o crescimento sustentável do destino; o desenvolvimento do turismo deve

ser visto, pelos responsáveis da administração, na sua relação com o património natural e social, tendo em conta a estrutura económica de cada lugar e a coordenação das políticas necessárias ao sector, por forma a aumentar o impacto económico indirecto e induzido. Apesar do potencial, o sector público ainda implementou poucas redes, por causa da rigidez das estruturas e da desmotivação dos colaboradores. As redes oferecem um caminho alternativo através do qual o sistema formativo em Turismo pode tornar-se mais eficiente no cumprimento dos seus objectivos.

Existe um considerável interesse no desenvolvimento da teorização estrutural e da aplicação dos novos métodos de análise em rede, designadamente ao sistema formativo. Por exemplo, Smith (1989: 210) estuda a ligação entre redes de empresas de transportes e conclui que a eficaz comunicação é de importância crucial para as populações. Neste sentido, refere que uma estrutura da rede de transportes mais perfeita melhora a eficácia do movimento turístico. A intensidade dos valores das ligações numa estrutura é medida pela teoria de grafos da Matemática, que também incide sobre as propriedades das redes.

Smith (1989: 211) apresenta os passos para o cálculo do índice gama ou de ligação relativa, que representa a razão entre o número de ligações na rede e o total das possíveis, entre os pontos existentes. Reisinger e Turner (1999) referem que a modelação estrutural por equações tem vindo a ser cada vez mais aplicada a nível de marketing. Contudo, esta técnica ainda é pouco usada em turismo, apesar do seu potencial.

A presente investigação analisa o relacionamento entre os membros da comunidade educativa, para estabelecer as bases de um novo modelo de sistema formativo em Turismo, a nível do Ensino Superior. É um sistema que se pretende o mais integrado e interactivo possível, de modo a gerar maior eficiência na ligação ao mercado de emprego. Costa (1996: 259-265) propõe a concepção de “métodos capazes de avaliar o tipo e as características das ligações entre organizações associadas”, para que constituam uma verdadeira rede. A informação resultante de uma rede é exposta em formato de matriz ou esquematizada em gráfico. De facto, os sociogramas são bastante eficazes pela visualização das ligações entre grupos de actores, na rede. Por este motivo, os sociogramas deste estudo revelam o relacionamento entre os representantes dos cursos.

Para diversos investigadores, a utilização de equações matemáticas, na quantificação dos dados, permite uma análise simultânea de técnicas qualitativas e quantitativas (triangulação), fornece ensinamentos mais ricos e profundos acerca do problema, acrescentando valor considerável à

investigação. A utilização de vários índices serve a uma avaliação quantitativa das relações sociais, por meio da seguinte expressão:

Índice de conectividade – IC = $\frac{n_i}{N-1}$, em que n_i é o número de arcos existentes, N é o universo

da população da rede, IC é a razão entre o número de arcos ligados a um actor e o número total de ligações possíveis, e N-1 é o máximo de ligações possíveis a um actor. Este índice identifica as organizações ligadas na estrutura do Ensino Superior em Turismo (cf. capítulo VI).

Na pesquisa sociométrica convencionou-se que certos vocábulos desempenhem determinada função: a proeminência simboliza centralidade e elevado prestígio; proeminente é, obviamente, o actor com o maior número de ligações; visível, possui um número menor mas ainda considerável; periférico, tem o menor número possível; anónimo, embora integre a rede não possui qualquer ligação. É neutro. Podemos observar a aplicação destes conceitos na figura 6.4.

Desenvolvida a análise das relações entre os actores, há que reflectir sobre a organização dos diferentes grupos da mesma rede, de forma a tornar compreensível a sua coesão interna. Knoke (1990; 12) considera que “dentro de uma facção coesa, quanto mais fortes e frequentes forem as comunicações de empatia, mais facilmente os membros dessa facção fomentam similares atitudes sociais e políticas mútuas”. Esta ideia realça o grau de ligações de um grupo, que neste estudo incide, sobretudo, no critério subsistema, destacando-se a coesão maior dentro de cada um, quer do privado, quer do público, nos resultados obtidos em várias questões da entrevista.

O trabalho empírico propõe uma análise das redes entre representantes dos cursos na área do Turismo. As relações são identificadas e interpretadas (capítulo VI) para avaliar a realidade e o interesse na criação de uma organização em rede no sistema formativo. É importante conhecer os trâmites, o posicionamento e o papel de cada actor, na organização dos cursos; bem como o modo de exercer influência e se posicionar para obter os objectivos desejados. As relações produzidas neste âmbito formativo representam diferentes graus de acesso a recursos e informação; só é possível conhecê-los através de uma análise estrutural detalhada, que facilite a compreensão do significado social do fenómeno formativo do Turismo em Portugal.

4.3.3.4 Inquérito por questionário

A entrevista e o teste piloto pertencem à análise intensiva devido à escolha nominativa dos inquiridos. Por outro lado, o questionário pertence à classe da análise extensiva e proporciona informação simplificada sobre as opiniões dos docentes, permitindo analisar os significados das respostas. Neste estudo, as questões inseridas no questionário incidem sobre a educação e o currículo em Turismo. Diversos autores referem o interesse de utilizar o questionário na pesquisa científica e descrevem as regras da sua construção: Pité (1995: 95), Reis *et al.* (1993: 69-72), Ryan (1995: 127), Anderson (1998: 179), Hill e Hill (2000: 161-163), Veal (1997: 145-175) e Lima (1981: 38). No âmbito da Sociometria, essa construção é abordada por Prados (2000: 56-61).

O inquérito por questionário, ou sociológico, é a técnica mais utilizada nas Ciências Sociais (Pité, 1995: 95). A sua utilização pressupõe grandes grupos e tende a identificar-se com a entrevista rígida e estruturada. Segundo Kotler (1997: 120), também é o instrumento de investigação mais utilizado no marketing, em geral associado à investigação quantitativa (Ryan, 1995).

O desenvolvimento e a administração de um questionário seguem seis passos essenciais (Anderson, 1998: 171-176): determinar as questões; seleccionar as questões; sequenciar as questões; conceber o questionário; realizar o teste piloto e, conseqüentemente, rever o questionário; desenvolver a estratégia de recolha e análise dos dados.

Para Plog (1994: 211), a construção de questionários contínua a ser uma arte e não uma ciência, apesar de existirem algumas regras a seguir. Hill e Hill (2000: 84-104) defendem que o investigador precisa de um plano prévio para elaborar um bom questionário.

De acordo com Ryan (1995: 144), combinar questões fechadas e abertas constitui uma boa prática para obter respostas a diferentes níveis. Anderson (1998: 184) analisa a natureza das questões fechadas e das abertas e conclui que podem ser complementares, de modo a equilibrar o instrumento de recolha dos dados.

O projecto de pesquisa de Simpson (2001: 10) utilizou um questionário enviado, por correio, a responsáveis de cursos superiores de Turismo em 24 politécnicos e 7 universidades da Nova Zelândia. Este instrumento foi distribuído depois aos docentes e permitiu identificar diferentes padrões nas filosofias e abordagens do subsistema politécnico e do universitário, quer na função do

ensino, quer na da investigação. Stuart (2003: 1-5) analisa o desenvolvimento do Turismo como tema académico, na perspectiva do docente. O seu artigo foi denominado “*Critical Influences on Tourism as a Subject in UK Higher Education: Lecturer Perspectives*”. Como metodologia de doutoramento avaliou as percepções dos docentes e sua influência no desenvolvimento do estatuto académico do Turismo, no RU. Era uma lacuna existente na investigação, que gerou a excelente oportunidade para debater a natureza do Turismo como área de estudo e sua maturidade. Nesta pesquisa realça-se a estudo qualitativo resultante da análise de conteúdo de 35 entrevistas.

Para testar um inquérito por questionário deve fazer-se um estudo piloto, de modo a garantir resultados relevantes na sua aplicação à população. É uma forma de melhorar a eficácia da investigação (Anderson, 1994: 12, 179). Para Hill e Hill (2000: 69-82), o estudo preliminar aplica-se em pequena escala e tem o objectivo de fornecer informação relevante à melhoria da versão final do questionário. A primeira fase do estudo da OMT (1997: 53) incluiu entrevista a dez empregadores do turismo, com vista a testar a sua validade na implementação à população dessa pesquisa.

Os objectivos gerais desta pesquisa conduziram à entrevista centrada, realizada a responsáveis pelos cursos superiores (cf. 4.3.3.3). Neste grupo seleccionou-se uma amostra intencional para o pré-teste ao questionário. O primeiro contacto teve o objectivo de aprofundar o conhecimento da problemática e identificar falhas conceptuais e de formato nas questões. O pré-teste permitiu detectar algumas imprecisões a nível linguístico e no tipo de escala utilizado nas questões. O teste piloto deve ser administrado a um pequeno número de pessoas que conheçam o tema do questionário e que estejam em condições de identificar os maiores problemas e dar sugestões para o melhorar, preferencialmente através de entrevista (Carmo *et al.*, 1998; 146).

A segunda etapa da investigação é o trabalho de campo, que depende da metodologia definida. Este trabalho iniciou-se com a aplicação do questionário piloto a uma amostra de seis responsáveis de curso, conforme processo de amostragem discutido na secção 4.3.4, para recolher as contribuições de peritos. A relevância dos responsáveis de curso foi comprovada pela antiguidade e importância dos cursos em questão, no âmbito das instituições públicas e privadas. Da amostra constam os responsáveis pelos cursos de: Turismo (ESGHT - UALG); DGH (ESHTE); GPT (DEGEI - UA); Turismo (ESTG - IPVC). Sublinhe-se que as escolas têm sede em quatro regiões de turismo (Costa, 1996; 253). Neste processo de amostragem por conveniência, considera-se importante este paralelismo, com base na metodologia seguida em ambos os estudos. As

instituições educativas privadas (ISNP e ISPGaya) têm sede, respectivamente, nas áreas metropolitanas de Lisboa e do Porto. A posterior análise do conteúdo e das sugestões permite o aperfeiçoamento das questões procedentes da revisão da literatura, enriquecendo a versão final do questionário (cf. anexo II).

De acordo com Kotler (1997: 123), depois de definir o plano de amostragem, o investigador decide sobre a forma de contactar o inquirido. As escolhas possíveis são o correio, o telefone e a entrevista pessoal. A entrevista pessoal é o mais versátil porque o entrevistador pode fazer questões e recolher observações adicionais. O estudo do sistema formativo em Turismo, a nível europeu, incluiu a visita a inúmeras instituições educativas (Lawson, 1974: 7-8), tendo sido feita uma entrevista estruturada a responsáveis de curso.

Segundo Veal (1997: 149), o preenchimento do questionário pelo entrevistado tem vantagens, por ser mais barato, rápido e anónimo. As vantagens do inquérito por via postal são referidas por Reis *et al.* (1993: 67-68). Para organizações é habitual enviar os questionários pelos circuitos burocráticos usuais (Carmo *et al.*, 1998; 139). Hoje, com as auto-estradas da informação, é possível lançar inquéritos por via telemática. Há diversos factores que melhoram a taxa de resposta a um questionário enviado por correio (Veal, 1997; 195-197). No entanto, e tendo em consideração a amplitude e a profundidade na abordagem das questões levantadas nesta investigação, optou-se por um método de inquérito presencial.

O estudo exploratório desenvolvido através de um pré-teste do questionário, através de pré-teste, visou melhorar a versão final apresentada aos docentes de cursos superiores em Turismo. A sua estruturação apoiou-se nos conceitos analisados no quadro teórico-conceitual (especialmente os do capítulo III). É importante justificar as relações entre os objectivos e as questões incluídas nos dois instrumentos de recolha, de modo a avaliar a margem de (in)sucesso dos trabalhos e a correlação com as hipóteses enunciadas, que este estudo permitiu validar.

Neste caso, o questionário piloto tinha um carácter semi-estruturado, incluindo perguntas abertas e fechadas, de modo a recolher as opiniões/apreciações dos responsáveis de curso, intencionalmente incluídos na amostra. Na sequência da análise das sugestões elaborou-se a versão definitiva do questionário. Na implementação do teste piloto detectou-se a necessidade de fazer algumas alterações. Nos dois grupos iniciais, concluiu-se que as questões eram repetidas na entrevista e, assim, apenas se identificou a instituição e o curso. Aferiu-se o texto nas partes I, II e III, e a escala

das questões dependentes para uniformizar critérios. No final, o questionário foi estruturado em quatro partes (cf. anexo II), incluindo o enquadramento ao instrumento.

A administração dos inquéritos por entrevista e por questionário assumiu diferentes estratégias. A entrevista foi pessoalmente feita por duas colaboradoras do estudo, que se deslocaram às respectivas instituições. O número adequado de questionários, em formato de papel e de envelopes RSF, foram entregues a cada responsável de curso, para os distribuir pelos docentes. A diminuta taxa de respostas verificada inicialmente obrigou ao envio, por e-mail, de um texto redigido pelo orientador do estudo, aos responsáveis de curso, de modo a sensibilizá-los para a importância do seu contributo nesta pesquisa de campo. Após cinco meses, decidiu-se construir uma base de dados dos *e-mail* dos docentes, para envio do questionário em formato de formulário *Word*, como anexo de uma carta de apresentação do estudo.

As três partes iniciais que constituem o corpo do questionário são as seguintes: na primeira situam-se as variáveis do currículo e do Ensino Superior; na segunda, o perfil do docente; na terceira, o perfil do diplomado. Na quarta parte identifica-se o inquirido através de questões sócio-demográficas e académico-profissionais. As escalas de medida usadas foram: na parte I, uma escala de cinco pontos que vai da concordância total à discordância total (escala semântica diferencial de Likert), e que permite medir as opiniões dos docentes sobre conceitos-chave discutidos no capítulo III; na parte II, os parâmetros da área de ensino e do perfil profissional/académico do docente. A escala semântica diferencial inclui cinco opções entre características bipolares; na parte III, os elementos da educação de base, da técnica e da pessoal que deveria fazer parte do perfil do diplomado, confrontando o perfil proposto pelo currículo do curso com aquele que se considera como o mais adequado. A escala de medida varia entre muito irrelevante (1) e muito relevante (5); em IV, as características do inquirido incluem perguntas de índole pessoal e são escalas nominais bipolares (1^a, 7^a, 8^a e 9^a).

Os objectivos genéricos visam compreender a natureza do currículo e da educação em Turismo. A estrutura da parte I inclui grupos de questões classificados de C1 a C9. A escala de medida é ordinal (codificadas de 1 e 5), também adoptada nas partes II (P10 e P11) e III (P12). As estatísticas apropriadas baseiam-se em contagens, em estatísticas ordinais, como a mediana, e os testes não paramétricos, como: teste do sinal (aplicado à Parte III - P12), Mann-Whitney e Kruskal-Wallis. O estudo do perfil do inquirido (parte IV) considera as questões, objectivos e variáveis, que permitem conhecer características do corpo docente (cf. secção 6.2.2).

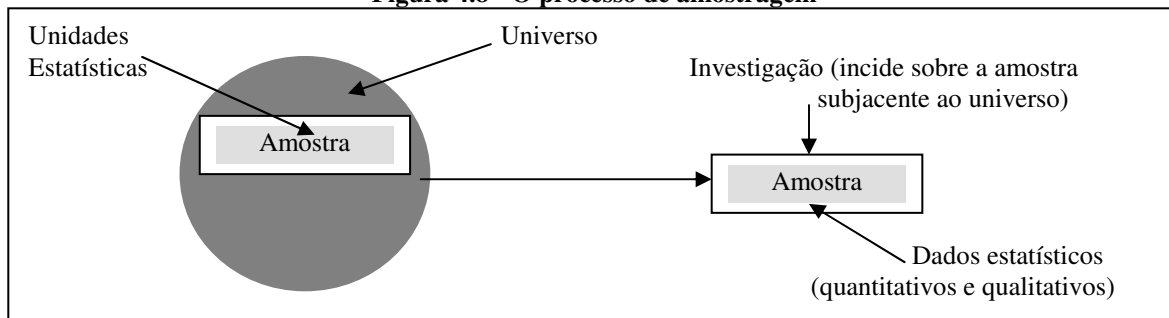
A construção de instrumentos de pesquisa exige uma reflexão cuidadosa sobre a população escolhida para a sua implementação. Na generalidade dos estudos existe necessidade de realizar processos de amostragem, aleatórios ou não, em resultado da análise às melhores opções para o investigador. É necessário compreender os processos de amostragem para fazer as escolhas, no interesse do esclarecimento do problema.

4.3.4 Processo de amostragem

Os instrumentos de recolha da informação primária (a entrevista e o questionário) são administrados a toda a população que interessa aos objectivos da investigação, se tal for possível e razoável, ou a uma amostra de indivíduos pertencentes à população. Neste estudo, a identificação dos responsáveis de curso para a realização da entrevista teve por base a listagem de cursos superiores em Turismo (cf. anexo III), que constitui uma amostra da população docente visada pelo questionário.

O processo de amostragem é documentado por Cannon (1994: 134-142), Clark *et al.* (1998: 75-90), Reis *et al.* (1993: 118-123), Veal (1997: 204-215), Hill e Hill (2000: 41-65) e Mestre (1995). Esquemáticamente (fig. 4.8), este processo consiste na selecção das unidades estatísticas de uma amostra representativa do universo em causa. A amostragem constitui a operação de retirar um certo número de elementos representativos do conjunto maior a observar. Segundo Kotler (1997: 122), depois de escolher os métodos e instrumentos de investigação, deve conceber-se o plano de amostragem incluindo a unidade de amostragem, o tamanho da amostra e o procedimento de amostragem.

Figura 4.8 - O processo de amostragem



Fonte: Pité (1995: 83)

Diversos autores referem os tipos de amostragem aplicáveis numa investigação em turismo, nomeadamente, Pizam (1994: 101-102), Cannon (1994: 132-134), Hill e Hill (2000: 45-50). Nesta área, a pesquisa obedece às regras impostas pelo uso do método estatístico nas restantes Ciências Sociais. Os procedimentos de inferência estatística devem respeitar um processo rigoroso de amostragem aleatório. No processo de selecção podem ser considerados dois tipos de amostras principais (Azul, 1995: 387): as aleatórias e as não aleatórias. Para Clark *et al.* (1998: 77), a amostragem probabilística acontece quando cada elemento da população é seleccionado ao acaso, assumindo uma hipótese não nula de ser seleccionado. Este tipo de amostragem é a base da extrapolação por inferência. Trata-se do meio que, a partir do estudo detalhado da amostra, conduz a generalizações legítimas e justificáveis sobre a população da qual a amostra foi retirada. Uma exigência deste processo é assegurar que a amostra é representativa da população. As amostras não probabilísticas impossibilitam avaliar a margem de erro dos resultados, mas são menos dispendiosas e podem dar lugar à obtenção de resultados pertinentes (Antunes, 1997: 20).

As secções 5.2 e 5.3 abordam as problemáticas do turismo e seu mercado de emprego em Portugal, pretendendo fornecer uma base de trabalho para a caracterização deste sector. Para representar a sua importância, sugere-se também a análise do quinto capítulo da tese de Costa (1996: 161-228), que mostra o paralelismo entre o desenvolvimento do turismo português e a linha de costa marítima do País. As quatro regiões promocionais (Costa Verde, Costa de Prata, Costa de Lisboa e Algarve) aí localizadas contribuem com cerca de “93% das dormidas turísticas em Portugal Continental, bem como 89% dos quartos e 89% da população empregue no turismo”. Para este estudo, essa análise de nível regional ajudou a definir um critério para a escolha da amostra intencional (não aleatória), que integrou o teste ao inquérito por questionário, de acordo com a natureza da instituição (pública/privada) e do respectivo curso da área do Turismo. A inclusão destas áreas promocionais, no presente estudo, procurou alcançar uma representatividade suficiente a nível nacional. A escolha das instituições de ensino foi intencional e procurou reflectir

a diversidade regional da actividade turística, no contexto da geografia nacional (tabela 4.9), e a representatividade por subsistema de ensino.

Tabela 4.9 - Amostra e características das regiões promocionais¹⁴

Região promocional	Costa Verde	Costa de Prata	Costa de Lisboa	Algarve
Localização	Norte	Centro-Norte	Centro-Sul	Sul
Estágio de desenvolvimento	Envolvimento/ Desenvolvimento	Envolvimento/ Desenvolvimento	Regeneração	Maturidade
Mercado turístico	Principalmente turismo interno	Principalmente turismo interno	Principalmente turismo internacional	Principalmente turismo internacional
Características da viagem	Principalmente viagem independente	Principalmente viagem independente	Mistura de viagem independente e <i>packages</i>	Principalmente <i>packages</i>
Instituição pública e privada	ESTG Viana Castelo ISPGaya	Universidade de Aveiro - DEGEI	ESHTE ISNP	U. Algarve - ESGHT
Curso público	- Turismo	- Gestão e Planeamento	- Direcção e Gestão Hoteleira	- Turismo
Curso privado	- Turismo	Turismo	- Turismo	

Fonte: Costa (1996: 254)

O pré-teste aplicado à amostra intencional é a abordagem preliminar destinada a recolher opiniões/sugestões, com vista a possíveis correcções no questionário (cf. secção 4.3.3.4). A decisão de testar o questionário com a colaboração de responsáveis de curso prende-se com os seus conhecimentos especializados e competências, e pelo seu acompanhamento dos processos curriculares. As suas funções conferem-lhes o reconhecimento como peritos em relação às questões colocadas por este estudo. Com vista a implementar o questionário piloto seleccionaram-se quatro instituições públicas (por área promocional) e duas privadas (uma na Costa Verde e outra na Costa de Lisboa).

4.4 Recolha e tratamento da informação

O inquérito por entrevista fornece informação importante sobre o corpo docente, a organização em rede e o sistema formativo em Turismo (cf. secções 6.2 e 6.3 e 6.4). Foi importante considerar a selecção e a formação dos entrevistadores, de modo a agir com responsabilidade e motivação no desenvolvimento do inquérito. Em alguns casos, os dados foram registados no guião da entrevista pelos próprios inquiridos, noutros foram registados pelo entrevistador através de administração oral e directa. Foi cuidadosa a preparação dos impressos onde se recolhem as respostas, para serem inequívocas e adequadas à fácil codificação, contagem e distribuição por categorias. Na realidade, as variáveis utilizadas num inquérito podem ser de diferentes tipos de valores conforme as escalas de medida utilizadas. Assim, as perguntas permitem codificar e agrupar as respostas por categorias, de modo eficaz, tendo presente as variáveis previamente definidas na secção 4.3.3.4.

¹⁴ Áreas turístico-promocionais revogadas pelo ICEP em 1998.

O trabalho de campo exige a prévia definição da utilidade das diferentes variáveis classificadas como (Ryan, 1995: 25-26): independentes; dependentes; intervenientes. Lima (1981: 71-87) insiste na importância destas variáveis e apresenta quatro fases na sua construção: a representação sincrética do conceito; a especificação das dimensões; a escolha dos indicadores observáveis; a elaboração dos índices que sintetizam aqueles. Através delas transita-se progressivamente de imagens abstractas e ambíguas para critérios e classificações mais objectivos, que permitam a caracterização, partição e controlo rigorosos dos conceitos e objectos sociais.

No sentido de clarificar algumas opções metodológicas assumidas na presente tese salienta-se que alguns trabalhos recentes mostram o crescente interesse pelo uso de diferentes tipos de escalas no estudo do Turismo. McDougall *et al.* (1994: 115-127) analisam as escalas básicas e as técnicas de medição de atitudes, bem como o seu potencial para a investigação no turismo. Para Clark *et al.* (1998: 56), a classificação das variáveis é a base da investigação.

Na escala de Likert (Likert, 1932), o respondente indica o grau de concordância ou discordância com cada afirmação, ao invés da simples concordância ou discordância da escala de Thurstone (Smith, 1989: 72). A escala foi desenvolvida em 1932 por Rensis Likert (Anderson, 1998: 174), com base na atribuição de valores numéricos a itens positivos e negativos (Hill e Hill, 2000: 138). A concordância é sumariada à escala de cinco pontos, como foi utilizada nos inquéritos deste estudo. Aos respondentes é pedido para indicar se a afirmação reflecte ou não o seu ponto de vista. Chung (2000: 475) usa a escala de Likert para classificar variáveis de competência e de currículo (1 - a que menos contribui; 5 - a que mais contribui).

O estudo das variáveis presentes no questionário assenta nas técnicas estatísticas, nomeadamente: a sua análise descritiva através do cálculo das frequências relativas, média, desvio padrão e variância; a sua análise através de testes não paramétricos, como teste Mann-Whitney e Kruskal-Wallis, e do Qui-quadrado para a comparação entre subsistemas público e privado. A ferramenta informática *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS 13) permitiu agilizar e tornar mais rápidos os cálculos efectuados, sendo um programa informático e um instrumento matemático poderoso para organizar, apresentar, analisar e interpretar os dados.

O tratamento da informação obtida com os questionários, e sua selecção, foram desenvolvidos após a codificação dos dados (cf. Veal, 1997: 182-186). A questão não respondida ou na qual não foi possível conhecer a opinião do entrevistado (não sei/não respondo), foi considerada como

resposta omissa (valor zero). Após a codificação, os dados foram introduzidos na base de dados e processados através daquele programa.

O tratamento estatístico incluiu a identificação das tendências e a dos padrões de distribuição dos dados, resultantes dos testes que obtêm o valor do qui-quadrado (Mann-Whitney e Kruskal-Wallis). A ocorrência de diferenças expressivas na distribuição dos dados, entre subsistemas de Ensino Superior, eventualmente, interfere na organização do sistema formativo e, conseqüentemente, na própria organização em rede. A escala de Likert (ordinal) permite a aplicação de testes não paramétricos (Pestana e Gageiro, 2000: 313-316) a variáveis dicotómicas, como é o caso do subsistema (público e privado). O teste de Mann-Whitney é adequado para verificar a distribuição dos dados, que é obtida pela ordenação média (*mean rank*) da divisão de *sum of ranks* pelo número de observações, por subsistema. O valor de qui-quadrado indica diferenças significativas entre subsistemas quando é inferior a 0,05.

A representação gráfica inserida no capítulo VI permite visualizar o comportamento da variável e identificar as observações aberrantes que tendem a distorcer a média e o desvio padrão. O gráfico de barras é uma representação das frequências simples de variáveis qualitativas ou quantitativas discretas. Para representar as frequências simples de variáveis quantitativas contínuas utiliza-se o histograma. Nesta secção apresentou-se o modelo de recolha, análise e tratamento da informação primária obtida por inquérito. As diferenças entre as medidas estatísticas usadas na entrevista e no questionário projectam-se na análise do capítulo VI, à medida que se utilizam essas medidas também se explicam e justificam as opções tomadas em função da sua pertinência.

4.5 Avaliação da pesquisa

Na fase terminal da metodologia é adequado proceder a uma minuciosa avaliação dos trabalhos realizados e dos seus procedimentos. A análise reflexiva sobre esses procedimentos é uma tarefa indispensável para explicar que o caminho percorrido foi algumas vezes repensado e modificado, em função de alternativas que tornam possível atingir os objectivos científicos. A avaliação da pesquisa apresenta, sumariamente, o conjunto das múltiplas realidades vividas durante o período de elaboração deste estudo. Neste sentido, em reconhecimento da natureza frágil do pensamento e da intervenção humanos, elaborou-se um conjunto de elementos, de modo retrospectivo, que ajudam a compreender as motivações e as debilidades, bem como as limitações e as originalidades da pesquisa.

Um diagnóstico objectivo e rigoroso constitui uma ajuda suplementar à análise, preparando melhor para a adopção de decisões operacionais e estratégicas com vista a atingir os objectivos pretendidos. A síntese dos procedimentos já realizados foca os principais aspectos da metodologia, identificando os seus pontos fortes e os pontos fracos. Este diagnóstico assemelha-se à análise SWOT (*strengths, weaknesses, opportunities and threats*), que se apresenta sob a forma de dois quadros (Lindon *et al.*, 2004: 451). O primeiro inclui as forças e as fraquezas e, o segundo, as oportunidades e as ameaças, inerentes a este trabalho de pesquisa. É uma avaliação considerada essencial nesta etapa da investigação porque permite reflectir, de uma forma global, sobre os vários trabalhos já realizados e os seus resultados, em termos da sua adequação e pertinência.

A base de dados primários contém informações extraídas de 124 questionários e 35 entrevistas, recebidos até onze de Março de 2005. A entrevista apenas não se realizou a três dirigentes de cursos. Dois representam instituições privadas, designadamente o ISNP (Turismo) e o ISALM (Técnicas de Turismo e Organização e Gestão de Turismo) e, o terceiro representa a ESHTe (Produção Alimentar em Restauração). Na realidade, a entrevista teve uma taxa de resposta de aproximadamente 90%. A amostra tem a grandeza que permite uma análise segura e, posteriormente, extrapolar e generalizar os resultados e as conclusões da entrevista. A população em serviço docente nos cursos em Turismo, no ano lectivo 2003/04, consta de 729 profissionais. Porém, verificou-se algumas repetições de docentes que leccionam em vários cursos, o que dificulta a identificação mais exacta dessa população. Esta situação é agravada pelo facto de não ter sido possível conhecer o número de docentes em sete cursos. A colaboração de docentes em regime de tempo parcial também constitui uma fatia considerável dos académicos envolvidos na formação em Turismo. Assim, a taxa de resposta de 16,9% possui algumas limitações para que os resultados possam ser seguramente extrapolados para a população.

O conhecimento prévio de informação secundária sobre esta temática, por parte do investigador, apesar de surgir sempre de uma forma confusa e pouco articulada, suscitou, desde o início, uma clara vontade de esclarecer a situação e recolher e sistematizar novos dados. Esse método permitiu conhecer várias facetas do fenómeno educativo em causa, que hoje constitui um vector claramente estratégico na educação superior, onde se observa um aumento exponencial da população estudantil desde 1986. Este crescimento tornou possível o surgimento de uma mão-de-obra qualificada para dar respostas adequadas aos desafios actuais de um sector económico que é devidamente reconhecido como o mais importante na economia nacional.

Todo o processo de estudo ou intervenção humana apresentam as suas debilidades intrínsecas. Por este motivo, interessa expor as situações que condicionaram a pesquisa de campo, com o objectivo de reconhecer as fragilidades do caminho percorrido e das opções tomadas, algumas das quais, porventura se revelaram talvez menos adequadas. A área do Turismo parece, ainda, sofrer de uma certa imaturidade, característica de disciplinas recentes, sobretudo a nível académico. Na verdade, a abordagem desta problemática exigiu um período que se veio a alargar mais do que o desejado, o que se deve a muitos factores, nomeadamente à posterior constatação de uma clara falta de ligação entre os conceitos em torno do objecto de estudo, numa perspectiva de aplicação desses conceitos às metodologias próprias das Ciências da Educação, nomeadamente no que concerne ao desenvolvimento curricular. Assim, considera-se necessária a reconstrução do saber científico sobre o objecto de pesquisa. Porém, a matriz teórica permitiu identificar conceitos essenciais a utilizar no estudo empírico. Procura-se aplicar bem esses conceitos na estrutura e sequenciação dos inquéritos. Contudo, sabe-se que não é uma tarefa fácil escolher a ordem das variáveis a testar nesses instrumentos. Na realidade, houve necessidade de aperfeiçoar esses documentos, nomeadamente através da análise de conteúdo do questionário piloto.

A calendarização das entrevistas foi muitas vezes revista, o que revela bem a necessidade de ajustamento do plano inicial. Na realidade, os *timings* inicialmente escolhidos parecem ter sido um factor condicionante da falta de rapidez e eficiência na recolha da informação primária. Para o início dos trabalhos de campo, o mês de Julho (em 2004) revelou-se uma opção muito limitadora, porque os responsáveis dos cursos manifestaram alguma indisponibilidade por motivos de agenda de trabalho e de férias, sobretudo por se tratar de um período de avaliação de aprendizagens. Este problema veio a colocar-se novamente em Setembro, por parte de alguns responsáveis. A partir de Outubro iniciou-se o novo ano lectivo (2004/05), que constituiu um momento de enorme dispêndio de tempo no planeamento das actividades lectivas destes responsáveis. A conjugação destes factores e outros, teve como resultado o alargamento dos prazos para a realização da entrevista, processo só terminado em nove de Março de 2005. De facto, constatam-se alguns problemas que tiveram reflexo negativo na taxa de resposta ao questionário, pois as reuniões solicitadas aos responsáveis para entregarem os questionários aos seus docentes, ou não foram eficientes ou não se chegaram mesmo a realizar. Alguns dados fornecidos posteriormente, por alguns docentes, colocam algumas reservas quanto à forma de implementação por nós escolhida. Diversos docentes que responderam por e-mail afirmaram não ter recebido o questionário em formato papel e respectivo envelope RSF. Este facto contribui igualmente para a dificuldade de extrapolação das conclusões obtidas para a

população. É uma indicação para outras investigações que se desenvolvam neste campo. Parece poder afirmar-se agora, com alguma segurança, que teria sido preferível o envio directo dos questionários, por correio, numa primeira fase, e, posteriormente, por *e-mail*.

A realização da entrevista suscitou algumas dificuldades pela grande dispersão territorial das instituições, incluindo o Continente, de Norte a Sul, e do Litoral ao Interior. No caso da Ilha da Madeira, primeiro solicitou-se uma resposta à entrevista por via telefónica à responsável dos dois cursos, no ISALM e, após várias tentativas, sugeriu-se o preenchimento da entrevista pela própria e o envio da resposta por RSF. Contudo, neste caso não foi obtida a informação desejada, apesar da simpatia e interesse manifestados. Na realidade, a definição da população docente a incluir na pesquisa revelou-se um trabalho difícil, tendo-se verificado que muitos responsáveis não forneceram dados relativos ao curso que dirigem. Neste sentido, ainda é desconhecida parte do universo dessa população de professores. É um inventário necessário a fazer a curto prazo, de modo rigoroso. É também necessário dizer que a consulta de diversos documentos não clarificou a existência de outros quatro cursos recentes (ISLA de Leiria, Santarém e Vila Nova de Gaia, e Instituto Superior de Espinho), em instituições privadas, que poderiam ter sido incluídos na população (cf. anexo III). Ao longo da recolha surgiram menções dos respondentes ao tamanho exagerado dos inquéritos, assim como à excessiva especificidade de algumas questões.

Podemos afirmar, nesta altura, que uma boa opção teria sido delimitar a população do estudo aos docentes das disciplinas de carácter técnico e científico em Turismo, pois demonstraram maior facilidade de resposta aos inquéritos propostos. Importa salientar que entre os respondentes ao questionário 58% tem licenciatura na área do Turismo, o que denota uma ligação mais estreita em relação ao conhecimento das especificidades da formação em Turismo. Este dado confirma a existência de uma disposição positiva dos diplomados nesta área para colaborar no presente estudo. Na realidade, o considerável número de disciplinas de formação geral, incluídas num currículo, são muitas vezes leccionadas por quem desconhece o âmbito e a natureza do turismo.

A pesquisa académica deve permitir significativos contributos para o conhecimento dos estudos turísticos, nas suas várias vertentes. Contributos também designados por originalidades, que se justificam pela singularidade de alguns pontos de análise e resultados originais, os quais indicam um modelo virtuoso para nortear a tomada de decisão educativas neste campo. Para a eficiência do modelo, deseja-se demonstrar a relação directa entre a liberdade de organização curricular dos cursos em Turismo e o seu planeamento integrado na lógica regional e nacional. Com vista a

provar essa relação, no âmbito da esfera paradigmática actual - NAT, acredita-se que estão reunidas condições sociais e económicas mais valorizadoras em relação ao papel da formação em Turismo. Neste panorama, sobressaem os novos modelos de funcionamento em rede, no sistema de ensino. Do ponto de vista da oferta educativa, o estabelecimento de parcerias entre instituições é relevante para aumentar as sinergias resultantes dessa cooperação entre pares, quer nas actividades de ensino, quer nas de investigação. Por outro lado, os restantes intervenientes têm igualmente interesse em colaborar nesta rede, alargando-a o mais possível, com o objectivo de cumprir melhor os seus desígnios. As organizações públicas e empresariais do sector, através dos seus representantes, contribuem para um sistema mais participado e democrático, tendo presentes os interesses dos vários agentes. Os estudantes compreendem melhor as diversidades do processo educativo e, através da sua participação activa, podem colher os proveitos do aperfeiçoamento do sistema formativo e aproveitar melhor as aprendizagens teóricas e práticas. O alargamento aos vários agentes representa a possibilidade de desenvolver estudos pertinentes na educação turística.

O estudo de campo foi alargado às várias regiões de Portugal Continental. Na realidade, as diversidades regionais e as suas implicações em termos de variedade de opções curriculares e de conteúdos nestes cursos justificam-se pela variedade da actividade turística e dos seus recursos entre regiões. De facto, focaram-se as questões essenciais no âmbito da natureza dos cursos e do seu enquadramento institucional, sem valorizar a eventual delimitação a espaços regionais, apesar desta vocação estar presente no ensino politécnico. Procura-se, sobretudo, compreender a coerência e a integração dos cursos a nível nacional, numa perspectiva sistémica de tipo interactivo. O currículo visa um ajustamento às necessidades locais e regionais, em termos de saberes apreendidos e aplicados nas diferentes realidades laborais do universo turístico nacional e internacional.

Este capítulo mostra os métodos e as técnicas escolhidos com vista à compreensão do problema e posterior análise do relacionamento entre as variáveis operacionais, para concluir acerca da veracidade das hipóteses da pesquisa. A Sociometria é pertinente para descortinar as relações potenciais ou existentes (formal ou informalmente) entre os elementos (nódulos) da rede educativa em apreço. Esta investigação, de tipo sociológico, deve ser alargada a outros níveis educativos, o que permite aos responsáveis governativos considerar uma visão científica mais global desta matéria e, em função das tendências actuais do mercado de trabalho, assumir, inequivocamente, políticas formativas apoiadas em decisões mais científicas.

A avaliação dos trabalhos realizados e procedimentos subjacentes permite concluir que existiu um conjunto de limitações em relação às contribuições científicas deste estudo. Algumas delas seriam previsíveis, porém, outras, constituíram surpresas desagradáveis e, por vezes, mesmo desmotivantes. A realidade social é complexa e difícil de estudar; a pesquisa sobre uma porção dessa realidade constituiu uma tarefa muito meritória, mas extremamente exigente, dentro do campo ético das Ciências Sociais. No estudo procura-se aplicar sempre o melhor desempenho profissional, dentro das convenções da ciência e das normas de ética e de deontologia exigidas ao pesquisador. Porém, há uma consciência clara de factores limitadores do valor das conclusões.

A metodologia da pesquisa baseou-se em vários métodos, nomeadamente em entrevistas qualitativas a responsáveis de cursos superiores. Na realidade, podiam ser entrevistados outros intervenientes na educação superior no âmbito do Turismo, facto que constitui um factor limitativo na visão integral desta problemática. Nesta lógica, conclui-se que se está em presença de um campo de investigação aberto a outros investigadores, para o enriquecer, e, assim, ampliar as conclusões, pois são restritivas ao estudar apenas uma parte do universo dos intervenientes (por exemplo, cf. relatório elaborado por Church e Watson (2002); entrevistam também empregadores da indústria turística).

Neste âmbito, destacam-se alguns equívocos relativos ao conhecimento incerto da população docente em Turismo, à dúvida sobre a pertinência dos conceitos teóricos aplicados nos inqueritos e, também, à construção mais eficiente dos instrumentos. O melhor relacionamento com os membros da academia que participaram na investigação foi sempre promovido.

4.6 Conclusão

Pensa-se que esta pesquisa é inovadora no contexto académico, ao relacionar a educação, o currículo e o turismo. Para o seu cruzamento foi indispensável apreender as problemáticas educativa e curricular, tarefa árdua, mas enriquecedora, na construção deste objecto científico. Estruturou-se o objecto de estudo e construiu-se a matriz teórica da educação e desenvolvimento curricular em Turismo.

Na secção 4.2 analisam-se os conceitos relativos às normas e aos valores impostos à investigação científica que se pretende rigorosa. Apresenta-se a síntese da função da ciência para a Humanidade, a relevância da construção da teoria que enquadra o problema, a variedade de

metodologias de pesquisa, com especial relevo para a Sociometria (estuda redes sociais) e as possibilidades de estruturar as etapas da investigação científica. A pesquisa bibliográfica foi essencial para conhecer as particularidades da intervenção científica. Na realidade, ela justifica-se como justificação das opções adoptadas. Permite avançar de forma mais segura, porque há um apoio em princípios preconizados pela comunidade científica.

A metodologia específica que nos guiou segue os passos das pesquisas nas Ciências Sociais. Porém, não se pretendeu replicar e/ou demonstrar o trabalho de outros investigadores e das suas descobertas. O percurso foi sinuoso e teve incertezas, muitas delas resultaram da volumosa bibliografia estudada. Os textos possuem enorme pertinência, quer pela explicação teórica, quer dos métodos e das técnicas. Na realidade, chegou-se a um compromisso para elaborar o esquema geral da investigação (cf. fig. 4.6).

Inicialmente, foi essencial a revisão da literatura sobre o tópic de estudo. O resultado traduziu-se em três capítulos teóricos interligados à problemática: educação e currículo; turismo; educação e formação em Turismo. Depois descrevem-se as práticas actuais existentes no contexto nacional. O modelo da cooperação institucional tornou-se cada vez mais claro. A estrutura teórica apoiou a definição dos objectivos, das questões e das hipóteses desta investigação. Este era um passo necessário à escolha das técnicas mais adequadas à recolha da informação, através dos inquéritos. A concepção dos dois instrumentos foi minuciosa; mas subsistem algumas reticências, nomeadamente as relativas à sua extensão e especificidade da linguagem.

A recolha da informação primária e secundária foi feita de modo sistemático, porém surgiram algumas dificuldades em conduzir os trabalhos conforme o plano. Um primeiro factor foi a amplitude geográfica – território nacional – e, depois, a necessidade de otimizar os percursos nas deslocações às várias regiões. O recurso ao método estatístico permite o tratamento quantitativo e traduzir para esquemas interpretativos as opiniões manifestadas pelos respondentes. De igual modo, os testes sociométricos ajudam a compreender as relações entre os agentes educativos. No capítulo que se segue, procedeu-se ao tratamento desta informação, recorrendo ao SPSS e aos testes estatísticos adequados à interpretação dos dados, tendo presente as metodologias quantitativas do método estatístico (secção 4.4.1).

Os procedimentos realizados ao longo do trabalho têm o objectivo de demonstrar as debilidades e as limitações do estudo e explica as motivações e as originalidades pretendidas com as suas

contribuições. Conclui-se que a administração do questionário foi muito útil para esta investigação. A pesquisa gerou conhecimentos valiosos em termos de informação secundária, a nível nacional. A entrevista apresenta uma taxa de resposta de 90% (35 cursos) mas exigiu muitos recursos financeiros e humanos. Essa taxa permite o uso da inferência estatística e generalizar os resultados à população. À partida, os resultados da entrevista permitem extrair conclusões mais enriquecedoras para a comunidade académica, sobre a estrutura e a organização do Ensino Superior, bem como sobre o funcionamento da formação em Turismo. É um diagnóstico para propor medidas e orientações com vista à articulação em rede e ao eficaz funcionamento do currículo.

Capítulo V – Formação em Turismo: o caso português

5.1 Introdução

O turismo é um sector fundamental no desenvolvimento económico e social, em termos globais e nacionais. Porém, esta influência positiva também se projecta nos sistemas ambiental, cultural, territorial e educativo (cf. secção 2.6). O crescimento do turismo no mundo e, particularmente, em Portugal (secção 5.2) revela novas dinâmicas que exigem um melhor conhecimento do turismo nacional. Este crescimento e as maiores exigências de vários segmentos da procura turística, entre outros factores, fundamentam a existência de um sistema de formação no Turismo, que garanta a satisfação das necessidades laborais da indústria turística. Na sequência do reconhecimento dos contributos do turismo, torna-se importante a análise da situação do mercado de emprego no sector (secção 5.3), quer no âmbito privado, quer no público.

A síntese da análise ao sistema educativo português permite enquadrar mais adequadamente a formação em Turismo (secção 5.4), sobretudo ao nível do Ensino Superior (secção 5.4.4). A importância do desenvolvimento educativo e curricular, com vista à eficiência e integração do sistema formativo em Turismo, exige uma adequada aproximação à realidade sectorial. Essa aproximação deve traduzir-se em políticas negociadas entre os vários actores (secção 5.4.2), que devem intervir na educação em Turismo, com vista a concretizar as acções adequadas às diversas abordagens formativas em Turismo. De facto, a oferta formativa revela inúmeras abordagens e níveis no Turismo (secção 5.4.3), que vão desde as empresas e associações do sector, aos centros de formação do IEFP, às escolas profissionais até às instituições de Ensino Superior.

Interessa, ainda, analisar a qualidade do desenvolvimento curricular, do ensino e da investigação em educação (secção 5.5), que constituem variáveis-chave na eficácia do Turismo, em particular o seu papel na melhoria do ensino e, subsequentemente, da profissionalização do sector. O objectivo desta análise é melhorar as políticas e respectivas intervenções no ensino e, posteriormente, alcançar a desejada profissionalização do turismo. Porém, a sequência do capítulo começa por analisar a importância do turismo para Portugal e a nível mundial, para, depois, se analisar o sistema formativo do Turismo.

A descrição da realidade portuguesa, com especial incidência no Ensino Superior, foi tornada possível através de uma recolha extensiva de informação primária, realizada, fundamentalmente,

nas instituições académicas, dada a importância estratégica do seu papel no desenvolvimento económico, social e cultural do País. Este desenvolvimento também é promovido, em particular, através da acumulação do conhecimento científico, produzido com base nos vários tipos de investigação: básica, aplicada e estratégica. Sem dúvida, a fraqueza do campo científico provoca debilidades na estrutura da produção, da economia, do emprego e do tecido social e, sobretudo, cria várias dependências em relação aos países cientificamente mais desenvolvidos.

5.2 Turismo em Portugal e no mundo

O turismo constitui um sector estratégico nacional que contribui significativamente para o desenvolvimento económico, social e cultural do País. Esta constatação também é aplicável a outros países, porque uma fracção considerável do tecido empresarial sofre impactes económicos (directos e indirectos) positivos por via do crescimento turístico verificado nas últimas décadas. O carácter transversal deste sector influencia os restantes sectores económicos que, perante a tendência acentuada para a globalização, exige decisões apoiadas no conhecimento científico para construir os adequados modelos de desenvolvimento sustentável, quer para a economia em geral, quer para o próprio sector do turismo, e que estejam devidamente contextualizados a nível internacional. Acredita-se que esse desenvolvimento no turismo depende da organização de um sistema formativo adequado e eficiente, para responder às necessidades nacionais. Esse sistema constitui o cerne do objecto de estudo do presente estudo.

O enquadramento histórico do turismo português é analisado por Pina (1988), que refere a desorganização do sector no início do século XX. O turismo português começa em 1906 (Costa, 1996: 176-177) com a criação da Sociedade de Propaganda de Portugal (SPP), que estabelece três prioridades: melhorar a consciência do Governo Português para o seu potencial; estimular o desenvolvimento da infra-estrutura e do equipamento turístico; e promover o sector. Em 1911, o Governo cria a Repartição de Turismo (RT), a primeira agência oficial, para definir a política e melhorar a qualidade hoteleira, criar novas estradas, promover e organizar os recursos turísticos. A nível descentralizado foram criadas Comissões de Iniciativa (CI), em 1921. Segundo Costa, esta época é à “fase de ouro do turismo português”. Posteriormente, passa-se por uma fase de paralisia do turismo, e só nas décadas de 50 e 60 se nota uma rápida expansão que, principalmente, se fica a dever ao desenvolvimento da região algarvia.

Cunha (1997: 88-93) classifica as principais etapas do desenvolvimento do turismo português: a infância (1900 até 1950); a adolescência (1950 até 1963); a maioridade (1963 até 1973); a maturidade (1973 até à actualidade). Esta configuração salienta a importância do sector, sobretudo a partir da segunda metade do século XX. Pela primeira vez, a partir da década de 50, a política de turismo é concebida segundo uma abordagem horizontal. O ano de 1964 marca o verdadeiro desenvolvimento do turismo português e as correntes turísticas quase duplicam (taxa de crescimento de 96,1%), ultrapassando a fasquia do milhão (1008 milhares). Só a partir de 1976 se verificam taxas sucessivas de crescimento no número de entradas de visitantes, com a única excepção de 1988, em que se verifica um ligeiro decréscimo de 0,6% (Cunha, 1997: 97).

O Plano Nacional de Turismo (PNT) 1986-1989 foi um instrumento de política e planeamento do sector, que revelou a crescente sensibilidade do Governo para organizar a expansão turística, em função da disponibilidade de recursos e da capacidade sustentável das áreas de destino (Costa, 1996: 224). Este Plano definiu as linhas de orientação e, de forma explícita, declarou a função estratégica do sector para a economia nacional e para o desenvolvimento da sociedade portuguesa (SET, 1996). O turismo é um sector da iniciativa privada, mas compete ao Estado Português estabelecer as regras do seu funcionamento e acompanhar o seu desenvolvimento.

É actual competência do Ministério da Economia e Inovação (MEI) superintender a estrutura pública do turismo. O Decreto-Lei 79/2005, de 15 de Abril, consagra a orgânica do XVII Governo Constitucional, a qual não contempla o Ministério do Turismo, e atribui ao MEI a função de tutelar o sector e superintender a estrutura e organizar, legislar e definir a política de turismo. À Secretaria de Estado do Turismo (SET) compete gerir a política definida para o sector, elaborar e apreciar planos gerais e de ordenamento turístico do território, estabelecer planos de formação profissional e conjugar acções de política turística a nível central, regional e local. No âmbito da formação, o Instituto de Formação Turística (INFTUR) tem como principais funções promover, executar e coordenar a formação profissional dos trabalhadores dos vários sectores do turismo. Na secção 5.4.3 apresenta-se, em pormenor, a evolução e a função do INFTUR na formação turística.

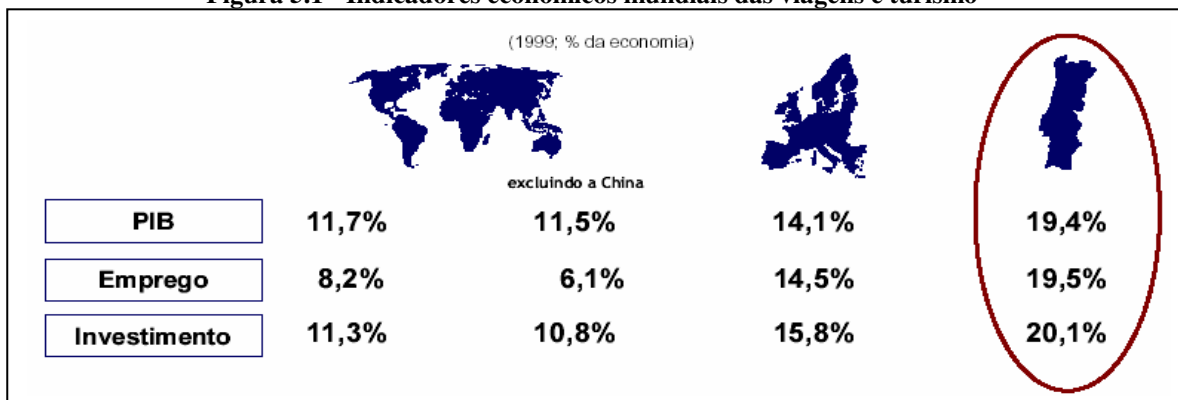
A síntese evolutiva do turismo português é seguida da análise da sua importância quantitativa, quer em termos mundiais, quer nacionais. O impacto financeiro do turismo traduz-se em diversos benefícios económicos (OMT, 1997: 9-10), nomeadamente: aumenta o consumo; promove as actividades produtivas directas e indirectas; cria emprego; promove o ordenamento do território;

fomenta as trocas internacionais, enquanto fonte ou saída de divisas tem grande incidência na balança de pagamentos.

A progressiva internacionalização do sector turístico implica uma visão cada vez mais integrada e comparada entre as diversas realidades. O turismo desempenha uma função económica importante a nível mundial, uma vez que se prevê que a economia do século XXI tenha como alicerces os serviços das telecomunicações, das tecnologias de informação e das viagens e turismo. Entre 1980 e 1995, as receitas turísticas aumentaram a uma taxa média anual de 8,5%, que é superior à das exportações e dos serviços, respectivamente com 5,5 e 7,5%. Porém, os seus efeitos indirectos e induzidos têm sido subestimados, regra geral, reduzindo a sua verdadeira dimensão económica. Para Lipman (1997: 90), o sector das viagens e do turismo representa 10,6% do emprego mundial, prevendo-se que atinja os 11,5% em 2006. Emprega aproximadamente 250 milhões de pessoas e, até 2006, esperam-se mais 150 milhões de empregos. É um fenómeno mundial que, pela sua importância, domina o interesse de planeadores e de empresários, segundo Hawkins (1993: 175-176).

Na mudança para o século XXI, a WTTC (1999) descreve a importância do sector das viagens e do turismo, e refere que contribui com cerca de 11,7% (directa e indirectamente) para o PIB mundial. Na Europa, o valor sobe aos 14,1% e, em Portugal, considerado um importante destino turístico, este indicador aproxima-se dos 19,4%, com reflexos positivos no emprego e no investimento, duas variáveis essenciais da economia. A figura 5.1 expõe a importância do turismo nos diversos contextos, visível nos indicadores económicos conseguidos nas diferentes regiões do mundo.

Figura 5.1 - Indicadores económicos mundiais das viagens e turismo



Fonte: WTTC (1999)

Para acentuar o panorama positivo do turismo, atrás referido, realça-se que a taxa de crescimento anual do Produto Interno Bruto (PIB), a nível mundial, rondará os 3%. Prevê-se, ainda, que Portugal acompanhe a evolução sustentada do sector (2,8% ao ano), ultrapassando mesmo o crescimento do PIB europeu em cerca de 0,5%. Na criação de emprego e no volume de investimento também supera as taxas esperadas para a Europa. Os valores mundiais são influenciados por alguns países, principalmente asiáticos, que ainda se encontram num estágio inicial de desenvolvimento turístico.

A OMT (1995: 26) refere a função anti-cíclica do sector dos serviços, designadamente o turismo e a hotelaria, porque absorvem muitos desempregados do sector primário e do secundário, que se encontram em retracção. Deste modo, aliviam a carga social negativa originada pelas elevadas taxas de desemprego. Os indicadores estatísticos são unânimes em apontar o notável crescimento do turismo mundial. Porém, o estudo metódico e científico dos fluxos turísticos ainda enfrenta muitas análises e resultados quantitativos diferentes, apesar de uma significativa melhoria verificada com a implementação da CST (1999). Em Portugal, é frequentemente referido o peso e a função estratégicas do turismo na economia, designadamente porque: o VAB das actividades turísticas no PIB nacional representa 8%; o crescimento do emprego é superior ao dos outros sectores; emprega cerca de 5% da população activa (250 mil pessoas), directamente; desenvolve as estruturas produtivas regionais no Algarve e na Madeira e, nas outras regiões, atenua os desequilíbrios; gera receitas que equilibram a deficitária balança de pagamentos.

Algumas das perspectivas e das tendências do turismo português são apresentadas por Cunha (2003), bem como os desafios inerentes, que devem ser enfrentados com rigor científico. Uma das tendências é a progressiva internacionalização do sector, que exige uma visão cada vez mais alargada e integrada dos vários agentes, e uma estratégia de acção concertada a nível nacional, com o objectivo de conduzir a um permanente e adequado reposicionamento, a nível mundial.

Os impactos positivos do turismo conduziram o Governo Português (em 1999) a defini-lo como sector fundamental do Plano Nacional de Desenvolvimento Económico e Social para 2000-2006, devido ao seu carácter estratégico (*cluster* turismo/lazer) em termos de vector dinâmico do desenvolvimento económico e social. Na realidade, o turismo é uma actividade económica que contribui substancialmente para a produção nacional, dado que as despesas dos turistas (internacionais e internos) geram rendimentos nos vários ramos produtivos.

A quota-parte das receitas turísticas internacionais no Produto Nacional Bruto (PNB) tem sido representada por valores consideráveis (tabela 5.1). Todavia, a despesa turística desses visitantes não pode ser considerada apenas como uma contribuição líquida do sector turístico para o PNB. Com efeito, é necessário deduzir o custo dos serviços importados para o consumo turístico emissor, à correspondente receita.

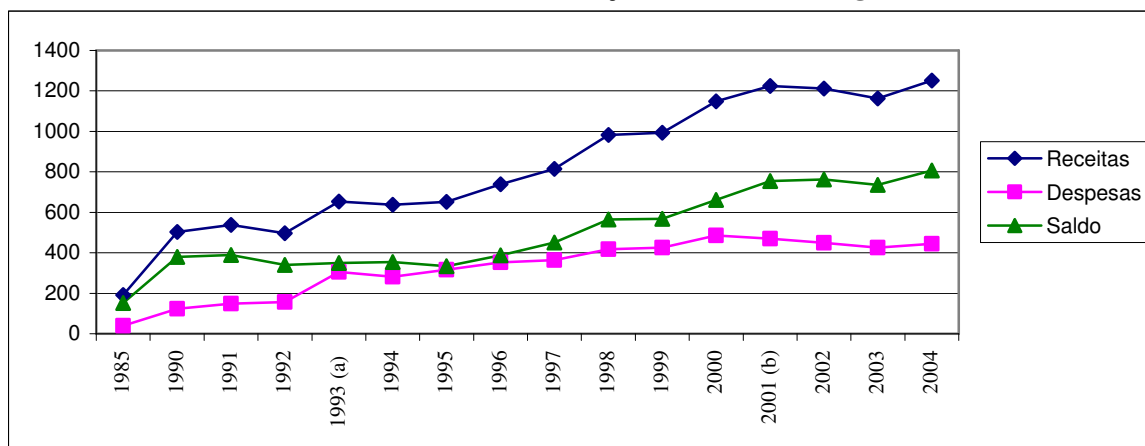
Tabela 5.1 - Contributo do turismo para o saldo da Balança Corrente

-1,3 %	Taxa de cobertura	10 ⁶ €		-5,3%	Taxa de cobertura	10 ⁶ €	
Balanças económicas		Janeiro 2004	Junho 2003	Balanças económicas		Janeiro 2005	Março 2004
	Saldo da Balança Corrente	-5.081,0	-4.039,6		Saldo da Balança Corrente	-3.108,0	-2.252,0
	Saldo da Balança Turística	1.663,2	1.419,8		Saldo da Balança Turística	579,4	598,8
	Saldo da Balança Corrente*	-6.744,2	-5.459,4		Saldo da Balança Corrente *	-3.687,4	-2.850,8

Fonte: Banco de Portugal (2005); * sem turismo

Em Portugal, ao longo de um período de duas décadas, o saldo da balança turística tem sido francamente positivo (cf. gráfico 5.1). Na realidade, este saldo contribui para o equilíbrio das transacções na balança corrente, como está exposto na tabela 5.1. A consideração deste período visa estabelecer um certo paralelismo com o análogo correspondente à formação superior em Turismo, que teve início em 1986, como se refere na secção 5.4.1.

Gráfico 5.1 – Saldo da Balança Turística em Portugal



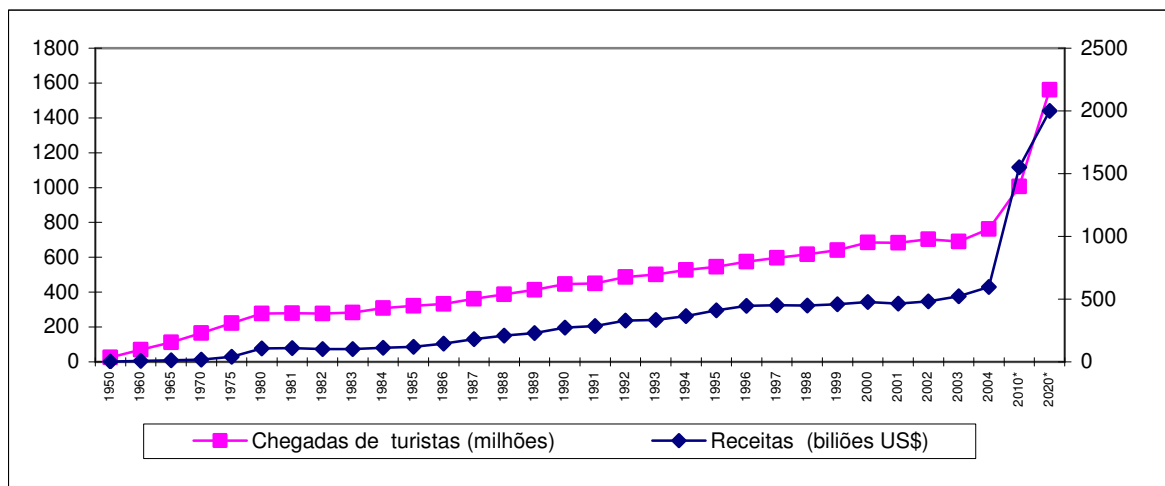
Fonte: Cunha (2001: 167) e DGT (O Turismo em ...); (a) nova série; Unidades: 10⁶ contos até 2000 e 10⁶ € desde 2001.

Os impactos do turismo podem ser perspectivados numa dupla direcção: o desenvolvimento económico e a melhoria do bem-estar das populações. Mas, a sua importância varia consoante o potencial turístico de cada região e país e, ainda, das suas possibilidades noutros domínios económicos. Com efeito, o facto de um país possuir atractivos turísticos não implica, necessariamente, que este sector seja melhor solução do que outras actividades produtivas. Também interessa avaliar os seus custos, em termos de investimentos e de despesas com as

importações. Trata-se, portanto, de apresentar alguns argumentos que demonstram a sua contribuição substancial para a economia portuguesa, com vista a justificar a necessidade de estudar o sistema formativo que lhe corresponde, para o tornar mais eficiente no âmbito do desenvolvimento turístico nacional.

A rápida evolução do turismo internacional, sobretudo nos últimos cinco decénios (gráfico 5.2), e a resistência manifestada face a desequilíbrios conjunturais, acentuados nos últimos anos, faz com que a sua parcela no consumo mundial permita a alguns economistas considerar que se trata da maior indústria actual. Na realidade, apesar das crises económicas, a procura de serviços turísticos cresceu nos países desenvolvidos. As médias de crescimento anual foram elevadas, por exemplo, no período de 1950 a 2000 essa média rondou os 8%. Os dados oficiais de 2004 referem um volume de chegadas de turistas na ordem dos 762,5 milhões. Prevê-se, igualmente, um crescimento importante até 2020, quer nas chegadas de turistas quer nas receitas. Em 2000, a França (74,5 milhões) e a Espanha (com 53,6 milhões) são os dois principais destinos turísticos do Mundo, contribuindo para uma quota de mercado da Europa que ronda os 57%, embora com a tendência de decréscimo.

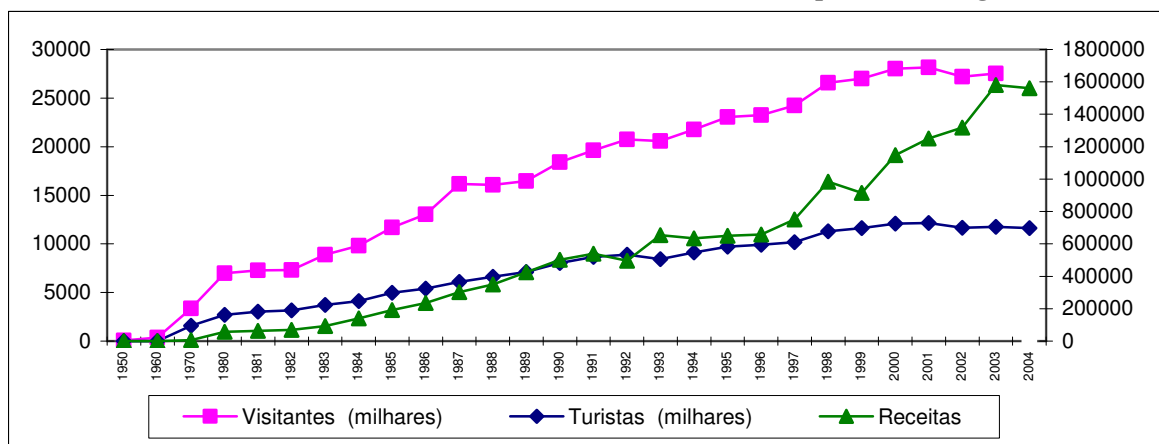
Gráfico 5.2 - Turistas e receitas do turismo internacional



Fonte: OMT (2005; 2005a) e Cunha (1997: 86; 2001: 156); * - as previsões foram feitas em 2000

Também importa demonstrar que o crescimento turístico para Portugal verifica um comportamento análogo ao mundial. De facto, no gráfico 5.3 revela-se, igualmente, um elevado crescimento no número de visitantes, turistas e receitas do turismo receptor. Constatam-se também elevadas taxas de crescimento no País, sobretudo a partir da década de 60, em que o crescimento do número de visitantes rondou os 947% e no valor de receitas rondou os 912%. A análise permite concluir que houve um certo paralelismo do crescimento mundial e do verificado em Portugal.

Gráfico 5.3 - Visitantes, turistas e receitas do turismo receptor em Portugal



Fonte: Cunha (1997: 91-96; 2001: 163) e DGT (O Turismo em ...) a - alteração metodológica; receitas em milhares de contos

Na década de 90, a chegada de turistas ao País cresceu a uma taxa média anual de 4,2%, que é superior aos 3,5% registados na Europa e aos 4,1% registados no mundo. Num mercado altamente competitivo e, por vezes, sujeito a variáveis de difícil controlo, nomeadamente segurança, desenvolvimento económico, preços do transporte aéreo e modas na procura, e num contexto de perda da quota de mercado da Europa, esta análise permite valorizar a competitividade de Portugal enquanto destino turístico. Em 2000, os principais mercados emissores foram a Espanha (48%), o RU (16%), a Alemanha (8%), a França (6%) e a Holanda (4%). Os três primeiros mercados concentram aproximadamente 72%, o que permite constatar que Portugal é um destino dependente das oscilações ocorridas nesses três mercados.

Os 24 países da OCDE são responsáveis por cerca de 75% das receitas turísticas mundiais. Os principais países de destino constam da tabela 5.2, onde se constata que Portugal ocupava a 24ª posição, em 1998, subindo para a 21ª posição em 2004, representando 1,31% de quota de mercado. Por outro lado, no referente às despesas do turismo emissor, Portugal surge na 38ª posição em 2004 e detém uma quota de mercado de 0,51%, representando 2767 milhões de dólares americanos.

Tabela 5.2 - Receitas turísticas mundiais

Países de destino	Posição		Receitas		Quota de mercado	
	1998	2004	1998	2004	1998	2004
EUA	1	1	71 116	74 481	16,2	12,50
Itália	2	4	30 427	35 658	6,9	5,99
França	3	3	29 700	40 842	6,8	6,86
Espanha	4	2	29 585	40 842	6,7	6,86
Reino Unido	5	6	21 233	27 299	4,8	4,58
Alemanha	6	5	15 859	27 657	3,6	4,64
China	7	7	12 600	25 739	2,9	4,32
Áustria	8	9	11 560	15 412	2,6	2,59
Canadá	9	12	9 133	12 843	2,1	2,16
Turquia	10	8	8 300	15 888	1,9	2,67
Suíça	11	15	8 208	10 309	1,9	1,73
Polónia	12	27	8 000	5 828	1,8	0,98
México	13	14	7 897	10 753	1,8	1,81
Hong Kong	14	19	7 109	9 007	1,6	1,51
Federação Russa	15	31	7 017	5 220	1,6	0,88
Países Baixos	16	16	6 806	10 081	1,5	1,69
Tailândia	17	17	6 392	9 598	1,5	1,61
República da Coreia	18	28	5 807	5 697	1,3	0,96
Austrália	19	10	5 694	12 952	1,3	2,17
Portugal	24	21	4 665	7 788	1,1	1,31
Total Mundial	-	-	439 393	595 706	69,9	67,80

Fonte: OMT (1998; 2005; 2005a) - receitas em milhões de dólares US

A tabela 5.3 revela a classificação dos dezoito principais destinos turísticos mundiais, em função da chegada de turistas estrangeiros em 2004. A França continua a liderar, representando cerca de 12% da quota mundial. Em 1998, Portugal ocupou o 15º lugar, com 11,2 milhões de entradas (+9,1%) devidas, em parte, à organização da EXPO'98 e, em 2004, ocupa a 18ª posição mundial.

Tabela 5.3 - Principais destinos turísticos mundiais em 2004

Países de destino	Chegadas 2004	Ranking	Países de destino	Chegadas 2004	Ranking
França	75 121	1	Áustria	19 373	10
Espanha	53 599	2	Canadá	19 095	11
EUA	46 077	3	Turquia	16 835	12
China	41 761	4	Malásia	15 703	13
Itália	37 071	5	Ucrânia	15 629	14
Reino Unido	27 710	6	Polónia	14 290	15
Hong Kong	21 811	7	Hungria	12 212	16
México	20 618	8	Tailândia	11 737	17
Alemanha	20 137	9	Portugal	11 617	18

Fonte: OMT (1998; 2005; 2005a) - n.º de chegadas em milhares

Nos principais mercados emissores verifica-se que Portugal ainda não é visto como um destino turístico de excelência, como os EUA, Canadá, China, Rússia, Japão ou a Itália. Assim, existe um elevado potencial de crescimento nesses mercados, que serão responsáveis por 28,5% do total mundial em 2020; mas não representam actualmente mais de 8% a nível nacional.

A tabela 5.4 apresenta os valores do turismo receptor em 1995, a nível das regiões mundiais, e os previstos para 2010 e 2020. A sua análise permite registar uma diminuição considerável na quota de mercado da Europa e um aumento na Ásia de Leste e Pacífico, como as principais conclusões.

Tabela 5.4 - Previsões para o turismo receptor por regiões do mundo

Regiões do Mundo	Ano base 1995	Previsões		Média anual de crescimento 1995-2020	Quota de mercado	
		2010	2020		1995	2020
Africa	20.2	47	77	5.5	3.6	5.0
Américas	108.9	190	282	3.9	19.3	18.1
Ásia de Leste e Pacífico	81.4	195	397	6.5	14.4	25.4
Europa	338.4	527	717	3.0	59.8	45.9
Médio Oriente	12.4	36	69	7.1	2.2	4.4
Ásia de Sul	4.2	11	19	6.2	0.7	1.2
Total	565.4	1006	1561	4.1	100	100
Intra regional	464.1	791	1183	3.8	82.1	75.8
Longa distância	101.3	216	378	5.4	17.9	24.2

Fonte: OMT (1998; 2000; 2005; 2005a) - valores em milhões, ** - estimativa feita em 1996; * estimativa feita em 2000.

Por sua vez, a tabela 5.5 revela os mesmos tipos de valores para o turismo emissor. Consta-se que a Europa continuará a ser a maior região geradora de fluxos turísticos mundiais, apesar de perder quota de mercado, sobretudo a favor da Ásia de Leste e Pacífico.

Tabela 5.5 - Previsões para o turismo emissor por regiões do mundo

Regiões do Mundo	Ano base 1995	Previsões		Média anual de crescimento 1995-2020	Quota de mercado	
		2010	2020		1995	2020
Africa	13.9	36	62	6.2	2.5	4.0
Américas	107.8	173	232	3.1	19.1	14.9
Ásia de Leste e Pacífico	84.3	193	405	6.5	14.9	25.9
Europa	312.6	520	729	3.4	55.3	46.7
Médio Oriente	8.6	21	35	5.8	1.5	2.2
Ásia de Sul	4.3	10	17	5.6	0.8	1.1
Não especificado	33.9	54	81	3.6	6.0	5.2
Total	565.4	1006	1581	4.1	100	100
Intra-regional	464.1	791	1183	3.8	82.1	75.8
Longa distância	101.3	216	378	5.4	17.9	24.2

Fonte: OMT (2001a) – valores em 10⁶

A variação percentual prevista para os fluxos turísticos, entre as seis regiões do mundo, salienta que as chegadas à Europa tendem a diminuir e a aumentar para a Ásia. Nas partidas, o comportamento tende a reforçar a mesma tendência. A situação específica de Portugal insere-se nas tendências mundiais, mas devidamente contextualizada nas mudanças verificadas na Europa. Pode-se concluir que o turismo continuará a crescer no contexto mundial mas, em termos absolutos, também aumenta na Europa e em Portugal. O referido aumento reflecte-se

consideravelmente no mercado de emprego, que é necessário conhecer com rigor, com o intuito de agir mais eficazmente sobre as políticas sectoriais do turismo, em particular na de formação e de especialização profissional.

5.3 Mercado de emprego no sector do turismo

Depois de demonstrada a importância do turismo em Portugal é importante analisar o mercado de emprego correspondente, com o intuito de estabelecer uma ponte com a formação superior em Turismo (secção 5.4). O emprego é um indicador essencial no desenvolvimento turístico nacional, e representa mais de 5% da população activa, correspondente a aproximadamente 250 mil empregos directos. No entanto, deve-se, ainda, considerar o seu efeito multiplicador. De facto, o sector não gera apenas emprego directo, mas também de forma indirecta e induzida; crê-se que os valores avançados por diversos organismos ficam aquém da sua precisa incidência no emprego.

A OMT produziu um instrumento de análise para o conhecimento dos vários indicadores quantitativos do sector (CST, 1999). A sua implementação visa a maior eficiência na normalização estatística internacional, designadamente na utilização de definições comuns, com o objectivo de medir mais eficazmente a taxa de emprego e identificar a estrutura do mercado laboral. As estatísticas da divisão de Turismo da EUROSTAT estimam a existência de cerca de nove milhões de empregos directos, na UE.

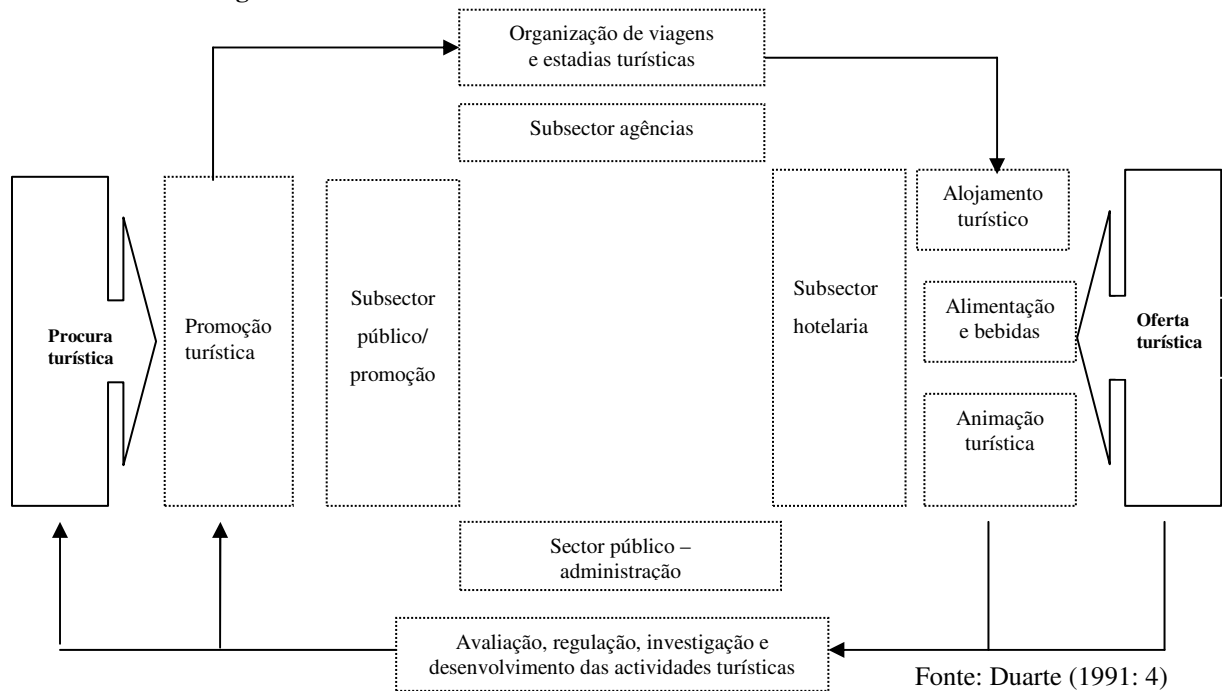
A OMT calcula existirem 115 milhões de empregos directos provenientes da actividade turística, e refere que, em média, a criação de novos empregos tem sido uma vez e meia mais rápida, nos últimos 15 anos, em comparação com outros sectores. No entanto, devido ao seu efeito multiplicador, muitos empregos indirectos podem ser atribuídos ao sector. Para Lipman (1997: 89), os recursos humanos do sector são estratégicos para o desenvolvimento, quando o desemprego é uma prioridade da agenda sócio-económica e o turismo se afirma como a maior indústria a nível mundial, em termos de emprego.

De acordo com Duarte (1991), a relação entre a oferta e a procura de profissionais qualificados no sector pode ser estimada pela seguinte fórmula: cálculo da procura (parâmetros utilizados: sector do turismo); cálculo das necessidades anuais de novos profissionais: estimativa do acréscimo anual no volume de emprego por subsectores (760 postos de trabalho/ano – subsector hotelaria; 37 novos postos de trabalho/ano – subsector agências; e 21 novos postos de trabalho/ano – subsector

público; isto é, 818 novos postos de trabalho no total anual); estimativa da influência do factor rotação de mão-de-obra: utilização da taxa adoptada no PNT (4%), sobre o volume global do emprego nas funções específicas da hotelaria e do turismo (total do emprego na época alta: 60000, deduzido da parte correspondente às áreas funcionais não específicas (28%); resultado de 4% de 43200 é igual a 1728); cálculo da oferta: contabilizar o volume da oferta regular de formação (subsector hotelaria – 751, e subsector agências e profissionais independentes – 468; perfazendo 1219); o que dá a taxa de cobertura de 49%. A distribuição do emprego nos estabelecimentos hoteleiros fornece dados úteis à compreensão das principais funções e figuras profissionais da hotelaria.

Para conhecer o turismo, Duarte (1991: 3-18) identifica e delimita os seus subsectores, tendo em conta os objectivos e os princípios orientadores do estudo do CEDEFOP e do eixo de referência do respectivo sistema de trabalho, construído a partir de uma abordagem sistémica (figura 5.2): subsector hotelaria: inclui os serviços de restauração explorados conjuntamente como o fornecimento de alojamento, excluindo os restantes (normalmente designados por similares de hotelaria); subsector agências: (corresponde à organização de viagens e estadias turísticas) – inclui as actividades das agências de viagens e dos operadores turísticos, e exclui as actividades das empresas de transporte (aéreo, marítimo, ferroviário e rodoviário); subsector público e profissional: inclui as actividades de administração, promoção e informação turísticas realizadas pelas estruturas públicas do sector, excluindo as actividades de promoção e informação realizadas nos subsectores hotelaria e agências, os quais integram a função comercial (marketing).

Figura 5.2 - Eixo de referência do sistema de trabalho no turismo



Ainda segundo Duarte (1991), o desenvolvimento das qualificações profissionais para acesso ao emprego exige o aumento quantitativo da oferta de formação proporcionada pelos vários subsistemas, por forma a satisfazer as necessidades da expansão do sector, e a alcançar uma taxa de cobertura razoável da oferta relativamente à procura de mão-de-obra qualificada. O controlo dos potenciais desequilíbrios na oferta constitui-se como um instrumento regulador do sistema formativo. O presente crescimento na oferta para algumas profissões/funções-tipo, nomeadamente de quadros superiores, tornar-se-á rapidamente excedentária, enquanto que para outras profissões tende a permanecer deficitária. A promoção da procura pelos potenciais candidatos a exercício profissional no sector, e o desenvolvimento e ajustamento qualitativo da oferta, deve ser feito através da: aproximação dos perfis de saída da formação proporcionada pelos diversos promotores, para as mesmas profissões; actualização periódica dos currículos dos cursos, para responderem às alterações que ocorrem no sistema de trabalho, em consequência da actualização tecnológica do aparelho produtivo, da diversificação dos produtos e da procura turística; criação de novos cursos de formação, relativos às novas profissões emergentes no sector, por forma a promover a qualidade dos produtos turísticos portugueses, e a assegurar a competitividade da mão-de-obra nacional, no mercado único europeu.

Neto (1999: 16) afirma que “as deficiências de formação e de valorização dos recursos humanos não são apenas do sector do turismo. Elas são gerais na nossa economia e na nossa sociedade”. A situação específica agravou-se pela escassez de recursos, quase totalmente utilizados no

funcionamento das escolas, que são insubstituíveis e fazem um bom trabalho, mas deixando pouca margem de manobra para a formação de activos. Silva (1989: 32) reforça esta ideia ao afirmar que o *cluster* turismo é um dos que “evidencia maiores margens de progressão, assumindo um carácter estratégico em termos do impulso que pode vir a conferir para o desenvolvimento económico nacional”.

Silva (1999: 51) acredita que “o investimento e a inovação nos recursos humanos é, pelo menos, tão importante como outras formas de investimento”. Salienta, ainda, que as rápidas mudanças nas preferências e perfis dos turistas, na estrutura e organização das empresas turísticas e na aplicação das tecnologias de informação, têm induzido importantes alterações no mercado de trabalho: a recentragem das competências de base; a redução do nível técnico e da especialização empresarial, e da organização turística; a criação de novos perfis profissionais, para responder às necessidades e preferências dos turistas. Torna-se, por isso, necessário conceber e executar políticas de recursos humanos no sector, que tenham presente a diversidade dos mercados e apontem para a “ofensiva” na qualificação dos profissionais através de: criação de unidades de formação e consultoria de emprego, para fornecer a orientação e assistência às empresas turísticas, testar as medidas inovadoras e, depois, alargá-las ao nível nacional, com o consenso dos intervenientes do processo formativo; definição de políticas de educação e formação, que incluam as necessidades de conteúdos de turismo nos currículos escolares e nos programas de desenvolvimento de carreiras; estabelecimento de parcerias entre empresas e instituições de formação, para desenvolver novos perfis profissionais e criar atraentes oportunidades de carreira; estabelecimento de um sistema de acompanhamento e avaliação dos resultados e da eficácia das iniciativas de formação, incluindo programas de criação de emprego e evolução do mercado de trabalho, divulgando as melhores práticas; apoio a iniciativas conjuntas dos sectores privado e público, a favor dos jovens que possuem uma formação cultural e linguística múltipla, de forma a facilitar a primeira experiência de emprego.

Duarte (2000: 2) quantifica as necessidades de requalificação dos recursos humanos do sector (figura 5.3). A análise realça a necessidade de admissão de novos profissionais qualificados (30000), de acções de requalificação profissional (195000) e de formação contínua (270000).

Figura 5.3 - A requalificação dos recursos humanos no sector do turismo

População activa – necessidades de formação			
Mercado de emprego	Empresa virtual/unidade de referência: 100 trabalhadores	População activa total (4 milhões)	População activa no Turismo (300000)
“Fluxo” 1º emprego desempregados	10 trabalhadores a admitir	0,4	30000
stock empregados	25 trabalhadores com qualificação inicial a aperfeiçoar, reciclar e actualizar	1	75000
	65 trabalhadores sem qualificação inicial a (re)qualificar, aperfeiçoar, reciclar e actualizar	2,6	195000

Fonte: Duarte (2000: 2)

No subsector hotelaria, segundo o estabelecido em Lei, pode chegar-se a gestor hoteleiro através de duas formas: experiência profissional ou curso superior. O acesso através de curso superior pode ser obtido das seguintes maneiras: quem possuir um curso superior de Gestão Hoteleira, organizado ou reconhecido pelo Instituto Nacional de Formação Turística (INFT), realizado quer no País quer no estrangeiro, pode aceder a assistente de direcção; quem possuir um curso superior de Gestão Hoteleira ou um curso superior universitário de outra natureza, tendo desempenhado, durante um mínimo de 4 anos, cargos de administração ou direcção técnica na indústria hoteleira, pode aceder a subdirector ou director de hotel, após frequentar um curso de graduação em Direcção Hoteleira. No que respeita à formação disponibilizada pelas instituições de Ensino Superior, a tabela 5.6, apresentada a seguir, fornece uma panorâmica geral dos cursos em gestão do Turismo e da Hotelaria, no ano de 1998.

Tabela 5.6 - Cursos superiores de gestão em Turismo e Hotelaria

Ensino Público	
Gestão e Planeamento em Turismo (LIC)	Universidade de Aveiro
Gestão Hoteleira (BAC)	Esc. Sup. de Gestão, Hotelaria e Turismo de Faro da UALG (Faro e Portimão)
Gestão Turística e Hoteleira (BAC)	Esc. Sup. de Gestão de Tomar do Inst. Politécnico de Tomar
Direcção e Gestão Hoteleira (BAC)	Esc. Sup. de Hotelaria e Turismo do Estoril
Ensino Particular e Cooperativo	
Gestão Turística e Hoteleira (BAC)	Inst. Sup. Politécnico Internacional (Lisboa)
Gestão de Empresas Turísticas (BAC)	Inst. Sup. de Ciências Empresariais e do Turismo (Porto)
Gestão de Emp. Turísticas e Hoteleiras (BAC)	ISHT de Lisboa e Inst. Sup. de Matemática e Gestão (Portimão e Torres Vedras)

Fonte: Guia de Acesso ao Ensino Superior – (Candidatura/98)

Os planos curriculares dos cursos são diversificados, mas, normalmente, incluem um conjunto de cadeiras nucleares no domínio da gestão: contabilidade, gestão financeira, gestão comercial, marketing e gestão de recursos humanos, bem como cadeiras específicas da área hoteleira: gastronomia, enologia, gestão de alojamentos, animação turística e legislação do turismo; e inclui

cadeiras de base e/ou complementares, como línguas estrangeiras, informática, matemática, direito ou economia.

Em termos gerais, os profissionais do turismo repartem a sua actividade por diversas operações, tais como a marcação de reservas de alojamento e transporte, a criação de programas turísticos e a respectiva promoção, o planeamento de visitas guiadas, a organização de eventos e congressos e o acompanhamento e a animação de grupos de turistas (Duarte, 1991). Enquanto uns estão inseridos nos diferentes estabelecimentos e organismos ligados à actividade turística, outros dedicam-se a algumas destas actividades como profissionais liberais. As profissões que exigem maior qualificação profissional são as de técnico de turismo, guia-intérprete e correio de turismo. A procura destes profissionais depende da evolução do turismo, até agora em franco crescimento. Contudo, a quantidade de profissionais com formação nesta área indicia a existência de uma forte e crescente concorrência no mercado de trabalho, tendo em atenção: a multiplicação de cursos superiores e a sazonalidade da actividade e a insegurança no emprego - especialmente entre guias-intérpretes e correios de turismo.

De facto, o mercado de emprego tem vindo a alargar-se a diversificar-se nas várias áreas do turismo. De modo a responder eficazmente às necessidades dos vários ramos deste amplo sector, torna-se importante, talvez, (re)organizar os sistemas de formação e/ou educação inicial e contínua, com vista à satisfação das vastas necessidades laborais.

5.4 Formação em Turismo

O processo educativo e formativo em Turismo apresenta um modelo de crescimento singular no contexto nacional, que agora se pretende descrever de modo detalhado. Na realidade, a sua evolução entre meados das décadas de 1950 e de 80 mostrou que apenas a formação nesta matéria mereceu o interesse de algumas escolas. Porém, só em 1986 é que foram reconhecidas três instituições privadas para desenvolver cursos superiores na área do Turismo. A década de 90 até à actualidade dá testemunho de um crescimento de tendência exponencial nesta oferta formativa, sobretudo no Ensino Superior, que se traduziu numa (excessiva) diversidade e proliferação de cursos, a qual agora se revela ser insustentável.

Em seguida, discute-se a evolução do crescimento na oferta formativa, identificam-se os seus principais intervenientes e abordam-se os diversos níveis formativos, em especial o do Ensino

Superior. O objectivo é desvendar algumas das tendências do desenvolvimento da formação verificadas nesse nível de ensino. Esta análise termina com uma reflexão sobre a importância da qualidade e da eficácia do desenvolvimento curricular e da investigação em educação e formação em Turismo.

Constata-se que o investimento em capital humano no sector é tardio, tendo em atenção que o desenvolvimento da indústria turística nacional dura há mais de quatro décadas. De facto, verifica-se que nada de substancial foi feito em prol da qualificação profissional dos activos, que detêm enormes responsabilidades sobre um sector considerado basilar na economia portuguesa. É sobre os padrões do desenvolvimento educativo, direccionado para este sector, que agora iremos desenvolver a nossa reflexão (cf. Salgado *et al.* (2001: 269-283; 2002: 127-148) e Costa *et al.* (2000; 2001)).

A este propósito Duarte (1998: 2) argumenta que, no passado, o recrutamento, a selecção, a contratação e a formação do pessoal, podiam ser feitos de uma forma empírica, sem aplicação de técnicas muito apuradas, sem grandes exigências na avaliação do ajustamento entre os perfis de competências individuais e os perfis de exigências das funções profissionais a desempenhar, num quadro geral de regulamentação do exercício das profissões na hotelaria, relativamente permissivo (carteiras profissionais obrigatórias, mais baseada na teoria do que na prática, acompanhada de requisitos de acesso às carteiras pouco exigentes), de baixas exigências de qualificação e de baixos níveis salariais. Era um contexto em que o preenchimento das funções profissionais era concretizado de forma bastante simples. Ainda de acordo com Duarte, eram muito baixos os níveis de formação profissional da população empregada no sector. Cerca de dois terços acederam ao emprego, sem prévia formação profissional, e cerca de metade não tem qualquer formação profissional, nem inicial nem contínua. Na actualidade, “a formação profissional só por si, sem experiência, não confere suficiente competência profissional, também é verdade que a experiência profissional, só por si, sem formação, também a não confere” (Duarte, 1998: 2).

A estratégia seguida na formação em Turismo deve ser compreendida realisticamente, tendo em conta as características próprias da sociedade, da escola e da estrutura sectorial. Duarte (1998: 5) elabora o diagnóstico do sector e conclui que o recurso à formação é inevitável, tendo em atenção que: cerca de 80% dos meios humanos que, daqui a dez anos, estarão a intervir na actividade turística nacional já estão hoje a trabalhar no sector; as actuais competências da maioria destes interventores correspondem àqueles antigos saberes de experiência feitos, a saberes

predominantemente empíricos, “artesanais”, mas, entretanto, a complexidade tecnológica das actividades turísticas não deixa de aumentar; a percentagem de novos profissionais do sector, com sólida formação inicial, sendo naturalmente reduzida, não será capaz de, por si só, modificar radicalmente o nível global de competência, a riqueza cultural, científica e tecnológica dos meios humanos do sector. Este autor conclui que estamos (empresários, trabalhadores, associações patronais e sindicais, organismos públicos) “condenados” a juntar esforços para fazer muita e boa formação inicial (para proporcionar ao sector o maior número possível de novos profissionais com sólida formação), mas também muitíssima boa formação de activos (para reconstruir os perfis de competências, se não de todos, pelo menos das figuras profissionais-chave da população activa já em exercício no sector).

A Comissão Europeia (1999: C 178/3 - C 178/10) confirma o turismo como um garante da maior coesão entre as regiões europeias, incluindo as mais periféricas, onde a actividade turística é a maior fonte de rendimento e de emprego. Estas actividades representam uma percentagem significativa dos postos de trabalho na Europa, bem como um vasto leque de profissões, contendo, assim, um óbvio potencial de aumento do emprego. A Comissão sublinha ainda a necessidade de incentivar a melhoria da qualidade da formação e a eficácia dos serviços turísticos, a ligação mais estreita entre o universo laboral e o do ensino e da formação, a promoção de sistemas de planeamento a longo prazo e a antecipação das modificações em matéria de necessidades de emprego e de competências profissionais. Estes incentivos visam criar emprego, de forma sustentada, aumentar a sua atracção e garantir serviços de elevada qualidade no turismo.

De acordo com o Grupo de Alto Nível sobre Turismo e Emprego (CE; 1998: 16-17), estão a “verificar-se ajustamentos sensíveis no turismo europeu, que são cruciais para melhorar a sua competitividade e que levam a importantes alterações no mercado de trabalho do turismo”. Entre os ajustamentos observa-se: a recentragem das competências de base; a redução do nível técnico de tarefas operacionais, em alguns ramos; a elevação do nível técnico e da especialização, em particular em grandes empresas e organizações turísticas e em serviços complementares; a criação de novos perfis profissionais para responder às necessidades e preferências dos turistas. Em Portugal, com a missão de conceber os perfis profissionais, foi criado o Instituto para a Inovação na Formação (INOFOR), actual Instituto para a Qualidade na Formação (IQF). O trabalho sazonal no turismo abre oportunidades específicas para a obtenção de habilitações, oferecendo designadamente formação na época baixa. As perspectivas de retenção do pessoal qualificado

podem ser melhoradas pela garantia de reemprego em épocas seguintes. É com base nesta filosofia que foi implementado o “Programa + Algarve” pelo IEFP e pelo INFT.

Um dos objectivos do Plano Operacional de Economia (POE), no terceiro Quadro Comunitário de Apoio (QCA), no âmbito do turismo, é a qualificação e intensificação da formação de profissionais do sector, através do Eixo 2 - Promover Áreas Estratégicas para o Desenvolvimento, nomeadamente pela implementação da Medida 2.3 - que visa Qualificar os Recursos Humanos para os Novos Desafios. Os seus objectivos são (POE, 2000: 11): reforçar e adequar as qualificações e as competências dos recursos humanos das empresas, e das organizações da envolvente empresarial, no âmbito do Sistema de Incentivos do POE; reforçar as competências para a inovação e desenvolvimento científico e tecnológico, nas empresas e organizações da envolvente empresarial, decorrentes das falhas de sistema ou de mercado, mediante o desenvolvimento de parcerias estratégicas, ou iniciativas públicas; promover a qualificação de quadros especializados de que as empresas demonstram carência, a inserir no tecido económico, mediante o desenvolvimento de formação tecnológica de nível III, de qualificação profissional e de cursos de especialização tecnológica de nível IV.

A supressão das fragilidades e o sucesso da estratégia, definida no âmbito do Plano de Desenvolvimento Regional 2000-2006, está dependente do reforço do potencial humano. Para tal, exige-se a intensificação dos esforços nos domínios da educação, da formação e do emprego, razão pela qual também se exige que o desenvolvimento das qualificações e a melhoria da qualidade do emprego no sector sejam assumidos como prioridade. Segundo o “Programa Melhor Turismo” é necessária a mudança nos sistemas educativo e formativo, no sentido da sua abertura, dando ênfase à aprendizagem e à formação ao longo da vida, e às condições de adaptação do potencial humano às rápidas mudanças.

O Melhor Turismo - Plano Nacional de Formação 2000-2006 - surgiu no âmbito do terceiro Quadro Comunitário de Apoio (QCA) com objectivos definidos em três eixos: 1º - Qualificar as Empresas e as Pessoas; 2º - Modernizar a Organização do Trabalho; 3º - Reforçar as Estruturas de Suporte ao Desenvolvimento das Qualificações. A elevação dos níveis de qualificação de base dos trabalhadores do sector constitui, assim, um objectivo prioritário do POE e do Programa Operacional Emprego, Formação e Desenvolvimento Social. Este Plano pretende constituir-se como a base da estruturação de um sistema coerente de formação ao longo da vida, que promova as capacidades das pessoas, a competitividade das empresas e a qualidade do emprego, num

quadro de maximização dos recursos disponíveis. O primeiro eixo de intervenção pretende o alargamento da oferta de formação qualificante e criar dispositivos facilitadores da inserção de jovens na vida activa, o reforço da empregabilidade e da adaptabilidade dos trabalhadores do sector e, ainda, o apoio à modernização e desenvolvimento organizacional das empresas, particularmente das pequenas e médias empresas (PME). O Eixo II visa assegurar que o esforço nacional de promoção da empregabilidade dos trabalhadores se repercuta na melhoria da qualidade do emprego e na competitividade das empresas. Por último, o terceiro Eixo tem por objectivo consolidar e alargar a rede de estruturas de suporte ao desenvolvimento das qualificações e melhorar a qualidade dos meios humanos e materiais, afectos à prossecução das políticas activas de emprego, formação e desenvolvimento social, dirigidas ao sector.

Como atrás se confirma, a educação e a formação em Turismo, quer seja a inicial quer seja a contínua, têm constituído prioridades dos responsáveis nacionais e dos da UE. Este enquadramento da formação em Turismo serve para justificar que esta matéria tem constituído uma das preocupações centrais dos governantes. Seguidamente, aborda-se a evolução do processo educativo em Turismo para, depois, analisar a estrutura e a organização actuais das instituições portuguesas que operam no âmbito do sistema formativo em estudo.

5.4.1 Evolução do processo formativo

Em Portugal, a formação em Turismo remonta a meados dos anos 50. Nesta década, o Secretariado Nacional da Informação, através dos Serviços de Turismo, em colaboração com o respectivo Sindicato, iniciaram provas de exame para guias-intérpretes. No início não existia uma preparação *ad-hoc* para o exame oficial, à excepção do estudo auto-didacta dos candidatos. Posteriormente, o Sindicato encarrega-se de fornecer um curso de formação com a duração de seis meses, que tem um carácter essencialmente prático. A prova escrita do exame para guias-intérpretes constava de três grandes áreas: História, Arte e Organização Política. Estes exames eram acessíveis apenas a universitários da área de Letras.

Em 1958, o Sindicato elabora um projecto para o estabelecimento de uma escola de formação de profissionais de informação turística, mas que nunca chega a materializar-se (Oliveira *et al.*, 1994). Entretanto, é posto em funcionamento um novo curso de cinco meses, incluindo componentes práticas e teóricas, incluindo as disciplinas de: História de Portugal; História Universal; História de Arte Geral e em Portugal; Noções de Informação Turística; Etnografia; e Organização Política e

Administrativa da Nação. Os pré-requisitos para admissão ao curso eram o então Curso Geral dos Liceus e o conhecimento de pelo menos duas línguas. O diploma do curso exigia a aprovação em três provas: duas da competência da Escola, sendo uma prática e outra teórica; e um exame final da responsabilidade do Secretariado Nacional da Informação.

A formação turística com cursos regulares inicia-se no ano lectivo de 1963/64, no Instituto de Novas Profissões e no Instituto de Línguas e Administração de Lisboa, que pertencem ao subsistema privado de ensino.

Em 1965, o Estado cria o Centro Nacional de Formação Turística e Hoteleira (CNFTH), actual INFTUR, através dos Decretos-Lei^s 46354 e 46355, de 26 de Maio de 1965. Esse Centro tutelava a Escola de Hotelaria de Lisboa e, a partir de 1979/80, cria a Escola de Hotelaria e Turismo (EHT) do Algarve.

Em Janeiro de 1964, segundo Oliveira *et al.* (1994: 49), constata-se uma inequívoca carência de profissionais qualificados no sector, tendo em atenção o facto do turismo constituir cada vez mais um dos caminhos para a real e rápida valorização económica. Para corresponder ao novo ritmo turístico, que não é difícil de prever, “temos de estar habilitados com um corpo de técnicos, preparados técnica e praticamente da maneira mais adequada”. A solução empírica até agora seguida não é a mais rendosa do ponto de vista da preparação profissional, nem criará os quadros amplos necessários à nossa expansão turística. O requisito mínimo de entrada nos cursos existentes era o então 5º ano dos Liceus e o plano de estudos constava de três semestres, com as seguintes disciplinas: primeiro semestre - Introdução ao Turismo, Serviços Turísticos, Hotelaria, Teoria Económica, Geografia Aplicada ao Turismo, Inglês, Francês e Alemão (dois idiomas obrigatórios); segundo semestre - Técnica Turística, Prática Turística, Planificação e Organização da Empresa Turística, Turismo Social e Turismo Desportivo, Contabilidade Aplicada ao Turismo, História da Cultura Portuguesa, Inglês, Francês e Alemão (dois idiomas obrigatórios); terceiro semestre - Legislação Turística, Técnica de Bilhetes, Promoção Turística, Generalidades de História da Arte e Arte Portuguesa, Deontologia Moral e Profissional, e dois idiomas obrigatórios entre Inglês, Francês e Alemão. Em 1971 continuava-se ainda a aceitar o referido 5º ano como habilitação mínima, tendo a formação turística sido aumentada para quatro semestres e introduzidas as cadeiras de: Etnografia e Folclore, Itinerários Geográfico-Turísticos e Técnicas de Correio de Turismo, e Inglês e Francês (obrigatórias) e Alemão (facultativo).

No Terceiro Plano de Fomento (1968-1973), o sector do turismo é declarado como estratégico para o crescimento económico do País. Entre as medidas da política turística destaca-se a intenção de promover a formação e o aperfeiçoamento dos profissionais. Porém, só a seguir à Revolução de 25 de Abril de 1974 é que se verificam algumas mudanças de cariz formativo, nomeadamente o reforço da História da Arte, a introdução da História da Civilização Europeia, da Prática de Guias-intérpretes e da Técnica de Correio de Turismo, a obrigatoriedade da Hotelaria e das Relações Públicas e, ainda, o aumento dos idiomas para os quatro semestres. Em 1979, verifica-se a elevação nos requisitos mínimos das habilitações para o Curso Complementar dos Liceus (então 7º ano de escolaridade) e a duração dos cursos passa a três anos lectivos. As disciplinas aumentam em número e carga horária. Por exemplo, a História da Arte é ministrada nos três anos do curso.

O modelo de formação de profissionais de informação turística foi determinado pelo Decreto-Lei 519-F/79, de 28 de Dezembro, e a regulamentação do artigo 9º é consignada na Portaria n.º 26-O/80. Esse modelo introduziu uma estrutura base mas não única, o que permite às escolas fazer as adaptações necessárias aos planos de estudo dos cursos. O requisito de habilitação mínima continua a ser o Curso Complementar dos Liceus ou equivalente e permanece a duração do curso nos três anos lectivos. O modelo fixa três grandes grupos de disciplinas: trienais (dois idiomas estrangeiros, História Geral da Arte e Geografia); bienais (História da Arte em Portugal, História Geral da Civilização, História da Cultura em Portugal e Etnografia); e anuais (Artes Decorativas, Introdução à Problemática do Turismo, Itinerários Turísticos, Prática Profissional, Introdução à Economia, Temas Económicos, Relações Públicas e Humanas, Ciência Política e Português). O Instituto Nacional de Formação Turística (INFT) lidera o processo de criação deste modelo em colaboração com as escolas existentes. A partir de 1986, por despacho emanando do Ministério da Educação (ME), os alunos que completam os referidos cursos passam a ter direito ao bacharelato.

A formação turística, segundo Arroiteia (1994: 91), é um grande desafio no qual são convidados a participar não só os empresários e agentes económicos ligados ao sector, mas ainda as próprias instituições de formação, que têm a seu cargo a responsabilidade de preparar os quadros responsáveis pela gestão e animação das actividades relacionadas com o turismo português. Ainda de acordo com Arroiteia, as grandes opções do Plano (1994), para esta área, têm presente “a melhoria da qualificação dos recursos humanos, pela dinamização da formação a todos os níveis e, em especial, a nível médio, contando-se com a colaboração estreita das associações e sindicatos na definição das necessidades de formação”. As referidas opções propõem o reforço da formação profissional, com destaque para a formação de activos e para a inicial, de nível médio.

Em 1985, o INFT detém ainda a quase exclusividade da formação turística, estando dependente do então Ministério do Comércio e Turismo, tutelava quatro escolas com uma capacidade de formação inicial de 350 profissionais por ano. No mesmo ano, Arroteia (1985: 82) recorda que a sociedade portuguesa ainda é marcada por grandes assimetrias e contrastes ligados com as condições de vida e de bem-estar das populações, com as oportunidades de acesso ao ensino, as actividades de índole cultural e a participação política dos seus habitantes. Tal constituem factores que podem “fazer perigar alguns dos pressupostos relacionados com o desenvolvimento turístico português” (Arroteia, 1994: 67).

Em 1986, o Governo Português reconhece a importância estratégica do sector no PNT 1986/89; documento estratégico que visa a sua redefinição e reestruturação. Da ampla intervenção interessa referir que a noção de formação no PNT é identificada com a formação profissionalizante orientada para a satisfação das necessidades, cada vez mais exigentes, requeridas pelo sector. O PNT declara, assertivamente, que se orienta pelo princípio da defesa intransigente da qualidade do turismo português, o que pressupõe um adequado ordenamento da oferta, um grande equilíbrio no aproveitamento dos espaços, uma elevada qualidade dos serviços prestados, a par da intensificação da formação e da dignificação profissional e do desenvolvimento do sentido da hospitalidade.

Este Plano (SET, 1986) identifica as áreas-chaves de intervenção prioritária. Em particular, a alínea e) formação profissional refere que: o turismo é um sector exigente no que respeita à qualificação e formação profissionais, que deverão constituir o elemento central de qualquer política de turismo. As actuais condições de formação profissional impõem uma actuação prioritária neste domínio. Também define os seguintes meios necessários à formação profissional: a construção de novas escolas no Estoril, Algarve e Coimbra; o estímulo às empresas para o lançamento de programas de formação interna; e a actualização da legislação relativa às carreiras e profissões turísticas.

A estratégia de desenvolvimento para os anos 90, definida pelo Ministério do Comércio e Turismo (1993: 24), inclui cinco vectores de desenvolvimento estratégico, destacando-se a ênfase colocada no aumento do profissionalismo através: da cooperação estreita com associações empresariais e sindicatos na definição das necessidades de formação; da dinamização da formação aos vários níveis, em especial ao nível médio, nomeadamente nos locais de trabalho; do fomento da dignificação do trabalho no sector, o que depende, nomeadamente, das condições de realização e promoção pessoal, profissional e social, do nível das remunerações, da higiene, da segurança e da

estabilidade do emprego. Também definiu um programa de acções estruturantes para responder eficazmente a esta estratégia, onde faz menção a dois factores-chaves para a melhoria do profissionalismo: “o desenvolvimento de um plano de formação profissional no local de trabalho e a intensificação da formação nas escolas de hotelaria e nos centros de formação”.

Duarte (1991, 13-16) desenvolveu um estudo sobre o sistema de formação, tendo como referência os critérios usados pelo CEDEFOP (cf. síntese na tabela 5.7). O sistema de formação conferente de qualificação profissional para acesso ao emprego no subsector da hotelaria, realizava-se pelas funções de: recepção, alojamento, alimentação e bebidas, e direcção/gestão. Para a última função destaca os cursos de: BAC em Gestão e Técnica Hoteleira (INFT – 46 formandos); BAC em Gestão Hoteleira (Instituto Superior Politécnico Internacional (ISPI) – 50 formandos); BAC em Turismo (IPVC – 50 formandos); LIC em Gestão e Planeamento em Turismo (UA – 30 formandos). O total de *inputs* no subsector hotelaria é de 751 formandos anuais, sendo que 176 correspondem ao Ensino Superior. Por outro lado, no subsector agências e profissionais independentes existiam os cursos superiores de: BAC em Técnico de Empresas e Actividades Turísticas (INFT – 28 formandos); BAC em Guia-intérprete Nacional (INFT – 28 formandos); BAC em Técnico de Línguas e Turismo (Instituto Superior de Línguas e Administração (ISLA), com 120 formandos); BAC em Turismo (Instituto Superior de Novas Profissões (ISNP), com 124 formandos); BAC em Turismo (Instituto Superior de Assistentes e Intérpretes (ISAI), com 89 formandos). O total deste subsector representava 468 formandos, sendo que 289 eram colocados no Ensino Superior. À oferta regular de qualificação profissional, acima referida, acresce alguma oferta pontual de formação, quer a realizada por diversas entidades ligadas ao sector, nomeadamente associações patronais e sindicais, e organismos regionais e locais de promoção turística, no quadro dos apoios proporcionados pelo Fundo Social Europeu, quer a realizada pelos sistemas internos de formação de algumas empresas de média/grande dimensão, visando a qualificação dos trabalhadores ao seu serviço.

Tabela 5.7 - Sistema de formação regular segundo os critérios do CEDEFOP

Subsector hotelaria	Subsector agências e profissionais independentes
Função de recepção – 109 formandos	468 formandos
Função de alojamento – 78 formandos	-
Função de alimentação e bebidas – 388 formandos	-
Função de direcção/gestão – 176 formandos	-

Fonte: Duarte (1991)

Em suma, a formação em Turismo tem aproximadamente 50 anos de existência em Portugal. De facto, começou em 1957, quando alguns responsáveis do sector afirmaram a necessidade de

profissionalização num sector para o qual se previa um crescimento importante em algumas regiões do País. O Estado teve um papel relevante neste processo, através do Secretariado Nacional da Informação, conjuntamente com o Sindicato representativo dos profissionais desta área e, também, algumas entidades privadas. Porém, é apenas em 1965 que o Estado Português cria um Centro especializado na formação turística (actual INFTUR). Porém, só em 1986 é que o ME legisla no sentido de conferir o grau de bacharelato a três cursos de natureza pós secundária, que tinham a duração de 3 anos. Desde então para cá, muitas foram as entidades privadas e públicas, no âmbito do Ensino Superior, a investir nesta área científica.

5.4.2 Intervenientes na formação em Turismo

Como atrás se constatou, o sector privado forneceu um importante contributo para a formação turística e hoteleira, em Portugal. De facto, a primeira escola de formação profissional é criada em 1957, a Escola de Hotelaria de Lisboa, por iniciativa privada. O Estado respondeu mais tarde criando o CNFTH, com vista a organizar a formação no sector. Em 1979, esse Centro passa a designar-se de INFT e, em 2001, de INFTUR.

O CEDEFOP (1999, 71-74) descreve o sistema de formação profissional português, incluindo a formação promovida pelo INFT e propõe algumas recomendações sobre a necessidade de se realizarem duas operações complementares de delimitação das profissões e das qualificações no Turismo (Ferreira, 1991: 20-21): a delimitação horizontal, com base no factor especificidade das competências típicas da área do turismo; a delimitação vertical, a qual, face à grande diversidade existente no terreno, acabou por situar as configurações profissionais a um nível de “abstracção” capaz de representar, razoavelmente, a diversidade de ocupações concretas que lhes correspondem no terreno, assim como suportar uma formação/qualificação profissional específica pertinente para o acesso directo ao emprego numa dessas ocupações concretas.

A organização funcional das configurações profissionais, de acordo com as orientações provenientes do CEDEFOP, impõe que o subsector da hotelaria seja organizado nas seguintes funções: recepção-portaria; alojamento; produção de refeições, distribuição de refeições e gestão. Para o subsector agências, que integra os operadores turísticos, as orientações do CEDEFOP indicam as seguintes funções: produção, vendas, promoção e operação. O subsector público e profissional, na sua estrutura de carreiras e designações adoptadas pela administração pública, não conseguem uma lógica predominantemente funcional, pelo que a afectação de determinadas

configurações à realização de determinadas funções, assume um carácter um tanto artificial. Por fim, as actividades profissionais independentes integram os trabalhadores itinerantes de informação turística (com função de acompanhamento), cuja actividade, em regime de profissão livre, é objecto de legislação específica, nomeadamente: Guias Intérpretes Nacionais, Guias Intérpretes Regionais, Correios de Turismo, Transferistas e Motoristas de Turismo.

O INFT vê legitimada a sua acção na argumentação que se segue. O Decreto-Lei 333/79 criou o INFT e define a sua fundamentação. O turismo constitui um sector de actividade económica tipicamente terciário, logo, avulta pela sua natureza essencial, de prestação de serviços, a importância e cuidado que requer o desempenho profissional dos trabalhadores que integram os diversos tipos e níveis de actividade que concorrem para a formação, manutenção e comercialização do produto turístico. O ritmo de expansão do turismo em Portugal, observado, sobretudo, a partir de 1965, levou a que se procurassem soluções de formação profissional que, assentando em estruturas de fundo embrionário, e algumas vezes puramente circunstanciais, não atingiram de modo global a estrutura do emprego nos respectivos sectores. Não se procurou, por outro lado, criar um modelo de estrutura orgânica e funcional, designadamente ao nível do núcleo central de tutela, orientação e coordenação da acção formativa em geral e da escola em particular, que permitisse o pleno desenvolvimento das potencialidades de actuação, a prospecção das necessidades do mercado de trabalho, a interligação e implementação dos instrumentos e meios pedagógicos mais adequados. Ao nível das unidades escolares, ensaiaram-se, é certo, experiências modulares, sobretudo a partir de 1975, que, apesar de reflectirem um sentido de participação intensiva das entidades beneficiárias da formação, não lograram os efeitos desejados. Pretendeu-se com a reestruturação operada introduzir soluções orgânicas e processos de actuação que permitiram uma eficaz funcionalidade e útil resposta às múltiplas solicitações que, nas áreas profissionais do turismo e da hotelaria, recaíam sobre o organismo responsável pela formação neste particular domínio da actividade económica.

Por outro lado, as atribuições do INFT são definidas da seguinte forma: promover, executar e coordenar a formação profissional dos trabalhadores dos vários sectores de turismo; promover a uniformização da metodologia dessa formação e orientar e coordenar a sua aplicação; incentivar e desenvolver a investigação técnica-pedagógica relativa à formação profissional turística; cooperar na investigação sobre o fenómeno turístico e suas motivações e implicações sócio-económicas; promover e apoiar o prestígio sócio-profissional das profissões turísticas; difundir a imagem de qualidade técnico-profissional do turismo português no País e no estrangeiro. Segundo Avillez

(1998: 9), o INFT estava vocacionado para a formação no contexto do turismo português. Actualmente, ao INFTUR compete: apoiar o MEI na formulação da política de formação na área do Turismo; coordenar e executar a política de formação profissional na área do Turismo; incentivar e desenvolver a investigação técnico-pedagógica relativa à formação profissional no Turismo; cooperar no estudo das actividades turísticas, suas motivações e implicações sócio-económicas; reconhecer cursos de formação profissional para os sectores do Turismo, desenvolvidos por entidades públicas e privadas, bem como certificar a aptidão profissional para o exercício das profissões turísticas.

Segundo Costa (1996: 212-213), o INFT esteve excessivamente centrado na hoteleira e *catering*, enquanto outras áreas importantes do Turismo têm sido desvalorizadas. De facto, o INFT era responsável por trabalhar em conjunto com o ME, mas é bizarro observar como poucas iniciativas conjuntas foram implementadas nestas áreas.

Neste contexto, parece não existir uma verdadeira política nacional de formação em Turismo. Tal é observável nos poucos recursos que têm sido canalizados para programas de pós-graduação (mestrados e doutoramentos), quando emergem novos cursos superiores que não têm docentes especializados para a sua gestão e implementação curriculares. Esta realidade é negativa, dado que existe algum consenso no sentido de se reconhecer que a educação é, no século XXI, uma das pedras angulares do sucesso do turismo. Segundo vários responsáveis da OMT (1994: 78), é necessário eliminar o amadorismo nos vários níveis educativos, através da rigorosa definição de programas escolares e da implementação de um sistema de padrões profissionais.

De facto, a formação inicial em Turismo e Hotelaria esteve centrada no INFT, em cursos profissionais de nível II, III e IV. Esta formação de jovens para acesso ao emprego consolidou-se através de diversos cursos: de 1 ou 2 anos de nível II (Cozinha, Pastelaria, Cozinha/Pastelaria, Andares e Motoristas de Turismo); de 3 anos (nível III) com equivalência académica ao 12º ano de escolaridade (Cozinha/Pastelaria, Restaurante/Bar, Recepção e Governantas de Andares); de especialização tecnológica (CET) de nível IV (Técnicas e Gestão Hoteleira, Gestão e Técnica Hoteleira, Técnicas e Gestão de Turismo, Técnicos de Empresas e Actividades Turísticas, Técnicas e Gestão de Restauração, Guias Intérpretes Nacionais, *Hotel Management* e Recepção).

As escolas do INFTUR continuam a dedicar-se exclusivamente à formação dos profissionais do Turismo, Hotelaria e Restauração. Os cursos de formação inicial visam qualificar os jovens para

exercer profissões ou actividades profissionais delimitadas aos três sectores. Estes cursos podem ter a duração de 3 anos e são designados por Cursos de Qualificação Inicial e Escolar de nível III (Cursos regulamentados pela Portaria n.º 257/2002, de 13 de Março): Cozinha (Cozinheiro); Restaurante/Bar (Empregado de Mesa e Empregado de Bar); Alojamento Hoteleiro (Governanta de Andares e Recepcionista de Hotel); Turismo (Técnico de Agências de Viagens ou Técnico de Informação e Animação Turística). Nesses cursos estiveram inscritos 3790 alunos (1990/91 a 1996/97), 4497 (1997/98 a 2001/2002) e 4318 (2002/03 a 2004/05). Os cursos de nível II realizados no período de 1990/91 a 1996/97 registaram 1056 matriculados.

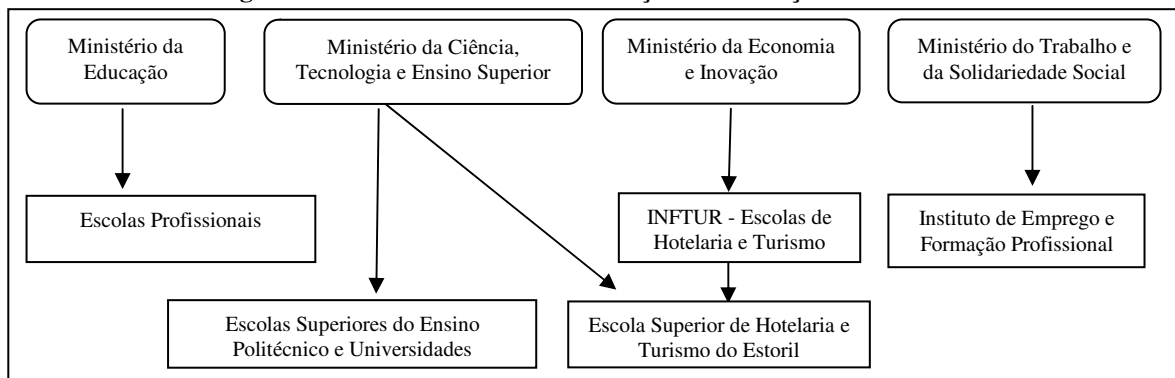
No campo de acção do INFTUR, os cursos regulamentados pelos Despachos Conjuntos n.º 599/2003, de 16 de Maio, e n.º 603/2003, de 19 de Maio, permitem realizar os Itinerários de Formação para a Gestão e integram Cursos de Qualificação Inicial e de Especialização Tecnológica. Estes itinerários são constituídos por 2 fases (1 ano + 1 ano), isto é: numa primeira fase (duração de 1 ano), os cursos são de Qualificação Inicial (nível III), designam-se por Técnicas Hoteleiras ou Técnicas de Turismo, e concedem um certificado de formação profissional; numa segunda fase (duração de 1 ano), os cursos são CET (nível IV) e designam-se por Técnicas e Gestão Hoteleira ou Técnicas e Gestão de Turismo, e concedem um Diploma de Especialização Tecnológica (DET) e o acesso às seguintes profissões: Assistente de Direcção de Hotel (frequência do Itinerário de Gestão Hoteleira); Técnico de Turismo (frequência do Itinerário de Gestão Turística). No período de 2000/01 a 2004/05 houve 692 matriculados e 520 aprovados.

A formação contínua realizada através do INFTUR constitui um sistema organizado que visa qualificar e requalificar os profissionais do sector (entre 1990 e 1996 houve 16093 matriculados). Favorece a promoção socioprofissional dos indivíduos e, por esta via, melhora a qualidade dos serviços prestados pelas empresas turísticas. É destinada a profissionais que laboram nos subsectores da hotelaria, restauração e turismo, sejam eles empresários, directores e chefias, quadros técnicos ou operacionais. Os cursos na hotelaria são os seguintes: Graduação em Direcção Hoteleira; Chefia Geral de Andares; Chefia de Andares; Empregada de Andares; Chefia de Recepção; Recepção de 2ª; Recepção de 1ª. Em Idiomas existem cursos de: Alemão Avançado para Hotelaria; Alemão Médio para Hotelaria; Alemão Básico para Hotelaria; Inglês Avançado para Hotelaria; Inglês Médio para Hotelaria; Inglês Básico para Hotelaria; Francês Avançado para Hotelaria; Francês Médio para Hotelaria; Francês Básico para Hotelaria; Castelhana Avançado para Hotelaria; Castelhana Médio para Hotelaria; Castelhana Básico para Hotelaria; Português para Estrangeiros. Na restauração existem os de: Direcção Técnica em Restauração; Chefe de

Cozinha; Cozinha de 1ª; Cozinha de 2ª; Cozinha de 3ª; Chefe de Pastelaria; Pastelaria de 1ª; Pastelaria de 2ª; Chefe de Mesa; Mesa de 1ª; Escanção; Mesa de 2ª; Chefia de Bar; Bar de 1ª e Bar de 2ª. No turismo existem o de Banca de Casinos, Animação Turística e Informação Turística Regional. Presentemente, da lista de profissões do INFTUR, constam as de: recepcionista; porteiro; governanta de andares; empregada de andares; escanção; empregado de mesa; empregado de bar; cozinheiro; pasteleiro; ecónomo; governanta de rouparia/ lavandaria; motorista de turismo; recepcionista de turismo; guia-intérprete regional; transferista.

Actualmente, o INFTUR já não detém a exclusividade da formação em Turismo. Como se verá adiante, esta formação encontra-se espartilhada por inúmeros ministérios e instituições (figura 5.4). Na verdade, a escassa articulação entre os agentes formativos debilita o trabalho feito em prol da qualificação dos profissionais do sector.

Figura 5.4 - Ministérios com intervenção na formação em Turismo



A Confederação do Turismo Português (CTP) refere a necessidade de criação de um organismo regulador/normalizador para a formação profissional, no documento “Contributos para a Política de Turismo na Legislatura 1999-2003”. Para a CTP, o sistema de formação existente envolve a intervenção de três ministérios distintos, mas não existe um organismo de cúpula integrador de uma estratégia global. Esta lacuna impede que se forneça uma resposta adequada às enormes exigências na melhoria das competências, aptidões e níveis de produtividade, de que a economia, em geral, e o turismo, em particular, estão carenciados. Para ultrapassar estas debilidades, propõe-se a criação de um organismo regulador/normalizador, com gestão tripartida (Estado, empresários, trabalhadores). A primeira função é diagnosticar as necessidades do mercado e proporcionar, no futuro, a mão-de-obra que lhes dê resposta. Por outro lado, garantir uma adequada articulação por parte do Estado. O seu financiamento seria suportado pelo reinvestimento de 2% da taxa social no Orçamento de Estado e pelos fundos comunitários disponibilizados, através do QCA III.

Nesta política de formação profissional, Forte (1999: 7-9) observa que os vários ministérios não estão articulados entre si com vista a este desiderato, e que “as únicas acções de formação que têm sido levadas a cabo de forma estruturada são as que têm sido feitas autonomamente pelas próprias empresas e pelas associações empresariais”. A capacidade do turismo em criar postos de trabalho é uma realidade. Mas, a verdade é que desempenha apenas um papel similar ao de “almofada” social por empregar mão-de-obra não qualificada. Por outro lado, a formação de novos quadros desenvolvida pelo sector público não parece ser a adequada às necessidades do mercado. Perante a realidade, Forte argumenta que tem de existir uma entidade que estude as necessidades do mercado, em termos de formação profissional, e que o possa regular e normalizar. Seja na formação de activos ou na inicial, “tem de haver uma estratégia, coisa que neste momento não existe”. Portugal não pode ter tantos ministérios a intervir a nível da formação turística. É necessário auscultar os empresários e os trabalhadores, para se avaliar as necessidades do mercado. Há, assim, urgência em criar uma Lei de Bases do Turismo, que seja uma peça legislativa fundamental para a desejada articulação interministerial.

A análise da oferta formativa nos vários ministérios, conduz Almeida (2000) a questionar-se sobre qual o fim último de muita dessa oferta formativa. À preparação técnica dos quadros sobrepôs-se o combate ao insucesso escolar. “À realidade optou-se pela verdadeira utopia, gizando cursos à medida da procura, não empresarial, mas do formando, com marcas enganosas cujo significado se perde nas suas próprias denominações” (Almeida, 2000: 5).

Na realidade, os diversos níveis da organização do sistema formativo em Turismo, desde os ministérios às escolas portuguesas, têm contribuído significativamente com vista ao crescimento verificado, sobretudo no Ensino Superior, como se demonstra na secção 5.4.4. Porém, como os vários autores confirmam, parece existir suficiente descoordenação para pôr em causa o desenvolvimento articulado e complementar do sistema formativo, que deveria estar organizado em rede e, assim, garantir maior eficácia nos vários níveis de ensino e rigor na sua articulação.

5.4.3 Abordagens formativas em Turismo

A diversidade de níveis e das actividades profissionais no turismo tornam necessário equacionar as correspondentes abordagens educativas e formativas de modo tendencialmente sequencial. Na realidade, os vários ciclos formativos sucedem-se numa propensão de complexidade prático/teórica, de modo a abarcar todos os perfis profissionais necessários ao desenvolvimento turístico. Duarte (1998: 6-7) sublinha que a formação deve incluir todos os subsectores turísticos. A noção de sistema descreve o fenómeno turístico como um conjunto de componentes que interagem entre si e com outros sistemas externos. Se um deles funcionar deficientemente irá introduzir perturbações no funcionamento dos outros e, assim, prejudicar o seu desempenho global. A figura 5.5 apresenta as actividades turísticas vistas pelo ângulo da formação profissional.

Figura 5.5 - Actividades turísticas sob o ângulo da formação

Serviço de Marketing e Vendas	Serviços de regulação pública e associativa da actividade do sector		Turismo	Turismo
	Serviços de agenciamento de viagens e estadias			
Serviço Administrativo e Financeiro	Serviço de assistência em viagem			
	Serviço de animação de actividades de lazer			
Serviço de Pessoal	Serviço de congressos e eventos			
	Serviço de alojamento			
Serviço de Manutenção	Serviços de alimentos e bebidas	Restauração	Hotelaria	

Fonte: Duarte (1998: 6)

A configuração da figura 5.5 evidencia aspectos essenciais da formação turística, em particular: o conjunto de produtos-serviços a requerer competências turísticas específicas, e a sua referenciação/integração na expressão tripartida correntemente utilizada – hotelaria, restauração e turismo; as áreas de actividades, habitualmente consideradas de turísticas, mas que extravasam os limites do sector, como sejam: os serviços de alimentos e bebidas, a organização de congressos e eventos, a animação de actividades de lazer e a assistência em viagem; as áreas de trabalho, competência e conhecimento técnico-científico, tidas como transversais, mas cujo domínio é requerido nas organizações turísticas, tais como: marketing, serviços administrativos e financeiros, gestão de pessoal, gestão da energia e manutenção de equipamentos. Duarte (1998) defende um

sistema de formação para os vários subsistemas, apesar de alguns deles não ser suficiente a correspondente especialização, visto o carácter sistémico exigir o bom desempenho do conjunto.

A formação deve ser organizada segundo os estratos de competências necessários na organização do trabalho. Os quadros técnicos (superiores) são os especialistas sectoriais que devem ser preenchidos no sistema de trabalho “debaixo para cima”, a partir de pessoas com formação de operador, ou de “cima para baixo”, a partir de pessoas com formação de gestor, não justificando uma oferta de formação inicial específica para tal cargo. Porém, esta opinião não é partilhada pelos mentores dos sistemas formativos existentes (MCTES, INFTUR, ME/Escolas Profissionais, IEF/Centros de Formação), que visam a tendência para a compactação vertical das funções e competências profissionais (pluricompetência), perceptíveis quer na organização do trabalho, quer na organização da própria formação. Esta tendência é paralela à da compactação horizontal das funções e competências profissionais, que se traduz pela agregação horizontal de funções profissionais (polivalência) e pelos perfis de formação de “banda larga”. Na organização da formação inicial verifica-se o reforço do alicerce cultural sobre o qual assenta a formação profissional, por forma a obter-se uma economia mais competitiva na base da instrução da população activa.

As acções formativas efectuadas através do INFTUR foram pormenorizadas na secção 5.4.2. Em seguida, apresenta-se a formação realizada: na própria empresa e em associações representativas do sector (secção 5.4.3); nos centros do IEF; nas escolas profissionais; e nas instituições académicas (secção 5.4.4).

Tradicionalmente, a formação era realizada no contexto da “universidade da vida”, predominantemente na prática laboral das próprias empresas turísticas. Esta metáfora traduz a “realidade” do empresário e do gestor, e emerge, também, na formação inicial e contínua, em diversas tipologias de organizações turísticas e escolares. As associações sectoriais do universo turístico representam um papel significativo na formação profissional dos activos dos vários sectores.

A formação turística e a hoteleira permitem o desenvolvimento dos activos e uma mão-de-obra mais qualificada nos sectores correspondentes (Duarte, 1991: 16). Contudo, e reduzida a sua expressão quantitativa, quer a realizada pelo INFTUR, quer a realizada por algumas entidades ligadas ao sector, nomeadamente: associações patronais e sindicais, organismos regionais e locais

de promoção turística, entre outras. Duarte (1998: 8) considera a formação de activos como um “núcleo duro” ou um “calcanhar de Aquiles” do problema da formação turística. A incapacidade para desenvolver este tipo de formação, “arrisca-se a constituir uma insidiosa “vírose” que lenta, invisível, mas persistente e inexoravelmente, corroerá a competitividade do turismo”.

Mendes (1988: 48-54) descreve figurativamente que se passou do *homo faber* ao *homo sapiens*, e posteriormente, ao *homo sapiens e sapiens*, anunciando para os anos 90 um novo sistema que exigirá fatalmente a renovação do Homem. Isso só é possível através da educação e formação. Da formação tecnológica, sem dúvida. Da formação humanística também. O gestor hoje e, ainda mais, amanhã, terá que aprender a aprender. A inovação e a criatividade exigem novas atitudes, novos modos de pensar. A aprendizagem técnica e o domínio de novas aptidões tornam-se tarefas fáceis com os meios sofisticados: audiovisuais, computadores e simuladores, de que se dispõe hoje em dia na formação profissional. Ainda de acordo com Mendes, o turismo democratizou-se. Passou de um bem superior, reservado a alguns eleitos, para um bem de consumo alargado. Viajar é cada vez mais entendido como um produto que deve ser produzido, comercializado e vendido por especialistas com formação científica adequada. “O amadorismo não pode ser mais consentido. A saída por cima, pela positiva, parece-me que exige uma sólida formação técnico-profissional e comportamental dos trabalhadores, a todos os níveis e em todas as áreas da empresa” (Mendes, 1988: 54).

A requalificação implica a elevação do nível de escolaridade, ou seja, deveria estar articulada com a educação recorrente, por forma a produzir uma elevação do nível de instrução e de qualificação inicial, “sobre o qual se pudesse depois “enxertar” a actualização permanente que ocorre, naturalmente, em relação aqueles que acedem ao exercício profissional a partir de uma qualificação inicial” (Duarte, 1999: 11). Há uma relação directa entre a competitividade económica e a formação da população portuguesa, pois é duvidoso que Portugal consiga manter o nível de produtividade actual se não conseguir, muito mais rapidamente do que os outros países, uma elevação ao nível da qualificação da sua população activa. É evidente que este pressuposto também se aplica à elevação das qualificações dos trabalhadores do turismo.

Costa (1998: 14) descreve a formação de activos como uma estratégia importante numa empresa que se quer sempre moderna e criativa. É essencial a aposta em componentes mais eficientes no turismo e no capital intelectual das empresas, pois nenhuma empresa turística domina completamente todas as actividades que concorrem para a formação de um produto turístico. As

sinergias criadas em torno do produto turístico são essenciais; de facto, o produto turístico, a médio prazo, só é vendável se for singular. Devemos apostar no que nos diferencia, segmentando e conhecendo os mercados e os clientes-tipo. Os nossos produtos formativos têm de ser pensados enquanto respostas ajustadas aos clientes dos nossos clientes – os turistas.

Forte (1999: 8) defende como fundamental que os empresários melhorem a sua formação. Vive-se num mundo de enorme competitividade no mercado alargado da UE, onde ela é cada vez mais feroz. “Quem toma as grandes decisões estratégicas no seio do núcleo empresarial deve ser o primeiro receptáculo da formação”. Para Neves (1998: 11), o aperfeiçoamento das chefias está na base da formação contínua. Um adequado programa de formação permite às chefias ter as condições pedagógicas necessárias para assegurar a formação contínua dos seus subordinados, tornando-se melhores formadores no seu local de trabalho. Este é o processo de formar “de cima para baixo” na indústria do turismo. O esforço em formação permite melhorar e aperfeiçoar o desempenho e a qualidade dos serviços nas organizações. Resultado contrário é o da resistência proveniente do topo das suas próprias estruturas. Os empresários com mérito de “subir a corda a pulso” parecem ser pouco sensíveis à melhoria do nível cultural dos seus colaboradores.

Por outro lado, o sistema de aprendizagem é uma modalidade formativa promovida pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP), no âmbito do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social (MTSS), e é desenvolvido em empresas, em centros empresariais e noutros centros reconhecidos de formação profissional. Este sistema abarca uma componente geral e uma preparação específica de natureza técnico-profissional, para permitir ao estudante adquirir uma formação com vista ao exercício de uma profissão qualificada. A entrada de estudantes realiza-se a partir do segundo ciclo da escolaridade obrigatória e garante a sua continuidade no sistema regular de ensino. O sistema de aprendizagem é uma modalidade de nível secundário que funciona com 26 tipos de cursos, entre os quais se realça o de Hotelaria, Restauração e Turismo.

O IEFP é a entidade pública a quem compete executar as políticas de emprego e formação profissional definidas pelo Governo. Este Instituto foi criado em 1979 e integrou, na sua génese, o serviço nacional de emprego e o serviço de formação profissional, sendo o seu objecto a transparência, a melhor organização e o equilíbrio do mercado laboral. Nas suas atribuições incluiu-se a necessidade de reactivação da acção formativa, nomeadamente através da integração das componentes do emprego e da formação, e de uma acção mais descentralizada (CEDEFOP, 1999: 45). Tradicionalmente, a formação profissional realizada pelo IEFP adopta um modelo de

acção mais intensivo, como tal de menor duração do que a do ME, e de maior proximidade às condições reais do trabalho, processo mais adequado à formação de adultos desempregados. Esta oferta foi crescentemente adaptada a jovens candidatos à procura do primeiro emprego, nomeadamente através da criação de programas de âmbito nacional mais ajustados à qualificação destes públicos. O exemplo mais estruturado e institucionalizado deste tipo de intervenções é a designada formação em alternância ou sistema de aprendizagem.

A Formação Profissional Inserida no Mercado de Emprego - Sistema de Aprendizagem - foi lançada em 1984, com o objectivo de consolidar uma base mais alargada de desenvolvimento de cursos, em diferentes sectores. Também proporcionou diferentes graus de acesso e saída, em termos de níveis de escolaridade e de formação. Esta formação distingue-se da restante inserida no sistema educativo, pela base institucional dominante, respectivamente a empresa e a escola, e, ainda, pelos seus destinatários específicos: no primeiro caso, a população activa (empregada ou desempregada), incluindo os candidatos ao primeiro emprego; no segundo, a população escolar, que também abrange o ensino recorrente de adultos e a educação extra-escolar.

O sistema de aprendizagem – Formação Profissional Inicial em Alternância - é regulado pelo Decreto-Lei 205/96 de 25 de Outubro. É um programa da iniciativa do IEFP, que visa qualificar candidatos ao primeiro emprego, por forma a facilitar a sua integração na vida activa. Os perfis de formação contemplam uma tripla valência: reforço das competências académicas, pessoais, sociais e relacionais, aquisição de saberes no domínio científico-tecnológico e uma sólida experiência na empresa. No final de um processo formativo estruturado a partir de perfis tipo devidamente regulamentados, tendo em conta os pré-adquiridos e os perfis de saída visados, os habilitados por este sistema obtêm uma certificação profissional de nível 1, 2 ou 3, associada a uma progressão escolar, com equivalência ao 2.º e ao 3.º ciclo do ensino básico ou ao secundário.

Um novo modelo foi desenvolvido em 1998, na Rede de Centros de Formação Profissional de Gestão Directa do IEFP. A actual matriz da oferta formativa do IEFP permite a escolha de 18 áreas de formação, integrando 73 itinerários de qualificação de nível 2 e 3, dos quais foram integrados, na área de estudo (Hotelaria, Restauração e Turismo) cinco itinerários de nível 2 e um de nível 3. Os cursos (Despacho Conjunto N.º 279/2002) proporcionam aos jovens um conjunto de ofertas diferenciadas que permitem o cumprimento da escolaridade obrigatória e a obtenção de qualificações profissionais, devidamente certificadas – inserindo-se como itinerário no art. 11 do Decreto-Lei 6/2001. As ofertas formativas inseridas no Turismo estão na tabela 5.8.

Tabela 5.8 - Itinerários de Qualificação na Área 16. Hotelaria, Restauração e Turismo

Código	Curso de formação inicial	Saída profissional	Nível de formação
575	Cozinha	Cozinheiro	2
576	Pastelaria/Panificação	Pasteleiro/Padeiro	2
577	Serviço de Mesa	Empregado de Mesa	2
578	Serviço de Bar	Empregado de Bar (Barman)	2
580	Serviços de Andares em Hotelaria	Empregado de Andares	2
579	Recepção em Hotelaria	Recepcionista de Hotel	3
E. Básico	Panificação	Auxiliar de Padeiro	1
	Serviço de quartos	Empregado de Andares/quartos	1
	Panificação	Padeiro	2
	Pastelaria	Pasteleiro	2
	Cozinha	Cozinheiro	2
	Serviço de Bar	Empregado de Bar	2
	Serviço de Mesa	Empregado de Mesa	2
E. Secundário	Serviços em Agências de Viagens	Técnico para Agências de Viagens	3
	Recepção em Turismo	Recepcionista de Turismo	3
	Recepção em Hotelaria	Recepcionista de Hotel	3
	Serviços de Alimentação e Bebidas	Técnico de Alimentação e Bebidas	3

Fonte: IEFP (2000)

Os referenciais de formação, no âmbito da Qualificação Profissional e Educação e Formação de Jovens, para o ano lectivo de 2003-2004, foram revistos e recodificados pelo IEFP, nomeadamente o de Hotelaria, Restauração e Turismo.

Actualmente, no âmbito do sistema de aprendizagem existem duas áreas de formação que interessam ao presente estudo: a Hotelaria e Restauração (811) e o Turismo e Lazer (812). A análise da tabela 5.9 permite conhecer os seus percursos e níveis de formação.

Tabela 5.9 - Itinerários de qualificação em 811 - Hotelaria e Restauração e 812 - Turismo e Lazer

Áreas	Códigos	Curso de Formação Inicial	Nível de formação
H/R	81101	Cozinha	2
H/R	81102	Pastelaria/Panificação	2
H/R	81103	Serviço de Mesa	2
H/R	81104	Serviço de Bar	2
H/R	81106	Serviço de Andares em Hotelaria	2
H/R	81107	Manutenção Hoteleira	2
H/R	81110	Recepção em Hotelaria	3
T/L	81201	Técnicas de Animação Turística	3

Fonte: IEFP (2000)

A análise do crescimento verificado no sistema de aprendizagem é feita na tabela 5.10, onde se verifica o aumento na área Hotelaria, Restauração e Turismo, apesar de um ligeiro decréscimo em 1999 (de 8,9 para 8,8%). Em termos absolutos, no período de 1994 a 1999 constata-se um aumento de 63,4% no número de formandos nesta área, enquanto o aumento global se queda apenas por um

acréscimo de 31,9%. Em 1999, é a quinta área mais importante no sistema aprendizagem, com um volume de formação de 1889 formandos e representando 7,6% do total.

Tabela 5.10 - Evolução de formandos no sistema de aprendizagem

	CGD				CGP				Total			Evolução (%)	
	Total IEFP	Aprend.	H/R e T	T e L	Total IEFP	Aprend.	H/R e T	T e L	Total IEFP	Aprend.	Turismo	Total IEFP	Aprend./Turismo
1994	-	-	-	-	-	-	-	-	-	18826	1156	-	6,1
1995	-	-	-	-	-	-	-	-	-	12574	880	-	7,0
1996	-	-	-	-	-	-	-	-	-	13124	933	-	7,1
1997	-	-	-	-	-	-	-	-	-	13033	977	-	7,5
1998	-	-	-	-	-	-	-	-	-	16512	1477	-	8,9
1999	-	-	-	-	-	-	-	-	-	21480	1889	-	8,8
2000	46 785	-	-	-	57 354	-	-	-	104139	21957	3660	7	16,6
2001	44 543	-	-	-	48 257	-	-	-	92800	21247	n.d.	- 10,9	-
2002	50 396	9656	2 965	-	48 806	13420	2 331	-	99202	23076	5 296	6,9	22,9
2003	57 389	10815	16	92	53 411	10876	513	89	110800	21691	710	11,7	3,27
2004	71 776	10181	5 693	129	56 006	12707	1 019	94	127782	22888	6 935	15,3	30,29

Fonte: Relatórios de Actividades do IEFP

Nos cursos do sistema de aprendizagem conclui-se que os valores actuais, referentes às áreas de Hotelaria e Restauração e de Turismo e Lazer, são significativos. Para além deste sistema, convém ainda referir outro tipo de formação na área de Hotelaria e Restauração, na modalidade de Educação e Formação de Adultos, a funcionar igualmente sob organização do IEFP. São acções formativas importantes para preparar activos que necessitam de actualização nos perfis definidos com os códigos 81101 a 81104, e 81105 a 81106.

O sistema formativo do País, ao nível do ensino secundário, fornece três “redes” de ensino: secundário, profissional e sistema de aprendizagem. Estas “redes” têm em comum a duração de três anos, mas garantem diferentes tipos de certificados, os quais, contudo, são equivalentes, dado fornecerem o mesmo trajecto neste nível de ensino, permitirem o acesso ao Ensino Superior e incluírem as mesmas componentes educativas: sócio-culturais, científicas ou específicas, e tecnológicas. O ensino secundário e o profissional são da responsabilidade do ME, enquanto o do Sistema Aprendizagem, como atrás se viu, está acometido ao MTSS através do IEFP.

Para o ME (1998: 6), o Ensino Secundário é um ciclo de estudos com características próprias, integrando percursos predominantemente orientados para o prosseguimento de estudos no ensino superior e outros, mais vocacionais, predominantemente orientados para a integração no mercado de trabalho. Neste último caso, o ensino secundário prepara técnicos intermédios, habilitados com uma qualificação profissional de nível 3, que podem exercer a sua actividade profissional de forma autónoma e/ou com responsabilidades de enquadramento e de coordenação.

O Ensino Secundário, para além do ensino artístico e especializado, dos cursos profissionais e do ensino recorrente (Lei 46/86), está orientado, como se viu, para a via académica, contemplando quatro agrupamentos (ME, 1998: 8): ciências naturais, artes, sócio-económicas e humanísticas. Cada grupo inclui os respectivos cursos tecnológicos. No total, existem quatro cursos gerais e onze tecnológicos. Todos têm a duração de três anos lectivos, correspondentes aos 10º, 11º e 12º anos de escolaridade. Os cursos gerais pretendem dar uma formação tendo em vista o prosseguimento de estudos para o Ensino Superior (universitário ou politécnico). Os cursos tecnológicos fornecem uma qualificação profissional de nível intermédio, para possibilitar o ingresso no mercado de trabalho; permitem, igualmente, o prosseguimento de estudos no Ensino Superior. Apresentam maior carga horária na componente de formação técnica (tecnológica ou artística) do que na específica e conferem um diploma para candidatura ao Ensino Superior e outro de qualificação profissional de nível 3, que permite o ingresso no mercado de trabalho como técnico intermédio.

Assim, a terceira modalidade de formação analisada nesta secção é tutelada pelo ME e realizada nas escolas profissionais, que desenvolvem vários cursos de formação vincadamente profissionalizante, orientados para os diversos sectores produtivos. A área 9 designa-se Hotelaria e Turismo e está representada neste contexto formativo, em cursos de nível II e III. O sistema português, tal como é configurado na sua LBSE (artigo 3º), deve “desenvolver a capacidade para o trabalho e proporcionar, com base numa sólida formação geral, uma formação específica para a ocupação de um justo lugar na vida activa, que permita ao indivíduo prestar o seu contributo ao progresso da sociedade, em consonância com os seus interesses, capacidades e vocação”. Para Silva (1999: 283), a aproximação da formação escolar à realidade do mundo do trabalho, e a orientação dos alunos para a inserção na vida activa, são dois aspectos relevantes das políticas educativas, que conferem à educação profissional um lugar cada vez mais importante nos sistemas de ensino nacionais. Esta formação exige uma forte componente sócio-cultural e uma percepção científico-tecnológica (técnica e prática) de banda larga, pois não se trata de mera aprendizagem de técnicas e rotinas práticas específicas de uma determinada profissão, mas também desenvolve aptidões sociais e atitudes cívicas indispensáveis à inserção plena dos formandos na sociedade.

As escolas profissionais promovem formação desde 1989, através da cooperação entre o Governo e os promotores locais (governos locais, cooperativas, empresas, associações, fundações, entre outros, constituídos com o propósito da educação profissional). O plano curricular dos cursos é estabelecido em função dos objectivos e da preparação dos estudantes, visando a obtenção de um diploma profissional de nível 1, 2 ou 3. Segundo o ME (1998: 25), esta modalidade visa o

desenvolvimento da formação profissional qualificante dos jovens. Pelo facto de dedicar grande parte da carga horária à formação técnica, tecnológica, prática e artística, estes cursos desenvolvem competências específicas para o exercício de uma profissão. O ensino profissional pretende responder às carências dos mercados de trabalho local e regional. O ME (1999: 25) defende que “a formação profissional visa a integração dinâmica no mundo do trabalho pela aquisição de conhecimentos e competências profissionais, por forma a responder às necessidades nacionais de desenvolvimento e à evolução tecnológica”. A formação tem como objectivo o desenvolvimento de profissionais qualificados a nível de técnicos intermédios (nível 3).

Segundo Azevedo (1991: 145-155), no sistema formativo português, introduziu-se uma modalidade de formação e um paradigma para a formação técnica e profissional, decorrente de uma nova ideia da educação. No ano de 1988, o ME e o Ministério do Emprego e da Segurança Social elaboram o Decreto-Lei 26/89 de 21 de Janeiro, normativo do quadro legal destas escolas. Trata-se de iniciativas locais de formação, mas apoiadas e estimuladas pelo ME. Os projectos são diversificados e enquadrados local e regionalmente, propostos por autarquias, empresas, associações industriais e comerciais, fundações e associações culturais e de desenvolvimento, sindicatos, escolas e colégios.

No quadro das modalidades especiais de educação escolar, previstas no artigo 16º da LBSE, as escolas profissionais enriquecem a diversificação de percursos formativos, através de um modelo de formação não regular, mas sistemática. Esta modalidade especial de educação escolar visa a qualificação profissional de técnicos intermédios (nível III da CEE). Distingue-se do ensino técnico profissional porque proporciona uma formação mais ligada ao tecido produtivo. A sua organização em módulos permite maior flexibilidade nas condições de certificação e, sob várias formas, contém experiências de trabalho integradas no currículo escolar.

A aposta na iniciativa local constitui um elemento paradigmático deste modelo, que se compreende à luz de quatro objectivos: adequar a oferta de formação ao contexto económico, social e cultural envolvente, respondendo de forma mais crítica, mais próxima e eficaz, às prioridades locais e sub-regionais; enquadrar, regionalmente, as iniciativas de formação que têm sido, de forma sistemática, objecto de decisão da Administração Central. Esta territorialização da oferta de formação depende, em grande parte, do estabelecimento de articulações horizontais entre os diversos promotores locais de formação e outros agentes económicos e sociais, através de uma “ligação em rede” que constitui o esteio para o estabelecimento de estratégias locais e sub-regionais de educação e de

formação; co-responsabilizar as instituições da sociedade civil na construção de um subsistema de ensino e formação tecnológica e profissional, até hoje demasiado centrado nas mãos de um Estado centralista, burocrático e uniformizante; criar um adequado e oportuno aproveitamento dos escassos recursos disponíveis. No modelo das escolas profissionais, o Estado abdica do seu papel prescritivo. Deste modo, devolve às comunidades locais o poder de criar, projectar e dirigir autonomamente os próprios projectos educativos.

Silva (1999: 283-288) acredita que as escolas profissionais preenchem uma lacuna do sistema de ensino não superior, assumindo-se como uma solução inovadora, em termos organizativos e curriculares. Tal permite ensaiar novas alternativas de participação criativa, e relativamente autónomas, de vários actores sociais e, ainda, experimentar novos modelos de organização curricular. A formação em contexto de trabalho está contida nas atribuições declaradas no artigo 4º do DL 4/98, para: facultar aos formandos uma sólida formação geral, científica e tecnológica, capaz de os preparar para a vida activa e para o prosseguimento de estudos; proporcionar-lhes uma preparação adequada para o exercício profissional qualificado, desenvolvendo mecanismos de aproximação entre a escola e as instituições económicas, profissionais, associativas, sociais, culturais, do respectivo tecido social; facultar-lhes contactos com o mundo do trabalho e a experiência profissional, preparando-os para uma adequada inserção sócio-profissional.

O Decreto-Lei 4/98 inclui a referência à área 9 - Hotelaria e Turismo (ME, 1998: 30). A tabela 5.11 apresenta os cursos e respectivos códigos utilizados em 1999/2000. Esta área engloba os modelos e perfis de formação para o exercício de profissões com vista a assegurar o alojamento e/ou restauração, implicando competências nos domínios da gestão, recepção e atendimento, bem como providenciar a deslocação e o transporte de pessoas e otimizar os seus tempos de lazer.

Tabela 5.11 - Cursos Profissionais da Área 9 - Hotelaria e Turismo

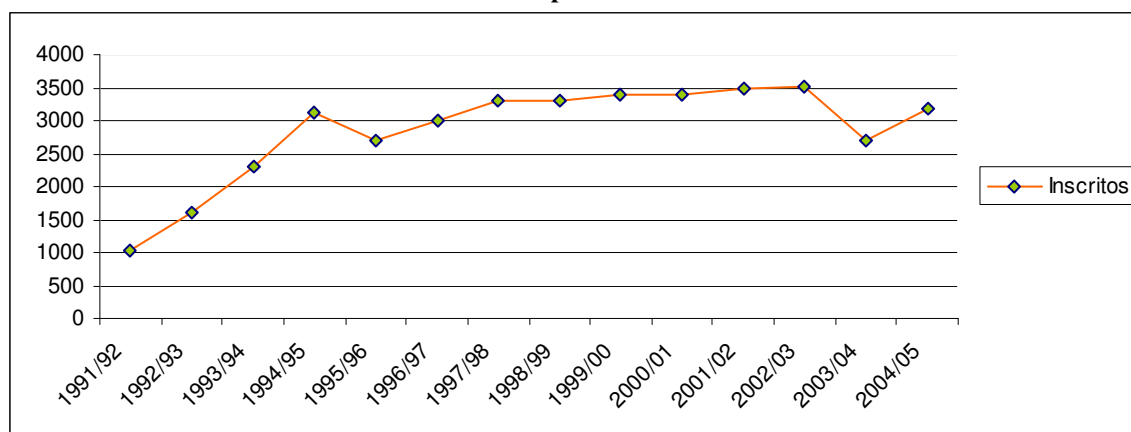
	Nível II		Nível III
0904	Mesa/Bar	0901	Técnico de Hotelaria/Recepção e Atendimento
0905	Cozinha/Pastelaria	0902	Técnico de Hotelaria/Restauração, Organização e Controlo
		0903	Técnico de Cozinha
		0906	Técnico de Turismo
		0908	Técnico de Turismo/Profissionais de Informação Turística
		0910	Técnico de Turismo/Profissionais de Informação e Animação Turística
		0912	Técnico de Turismo Ambiental e Rural

Fonte: NEP – ME

No ano lectivo de 1994/95, a área Hotelaria e Turismo era já a segunda (12%) mais procurada por estudantes. Para o ME (1999: 77), de entre quase duas dezenas de áreas pelas quais os alunos se

distribuem, continua a destacar-se claramente a Administração, Serviços e Comércio, traduzindo maiores expectativas de futura inserção dos jovens no mercado de trabalho, neste sector de actividade. Note-se que, neste domínio, o Alentejo e o Algarve constituem excepção, indo a preferência para a Hotelaria e Turismo. De facto, houve uma evolução importante no número de estudantes matriculados em Hotelaria e Turismo (gráfico 5.4). Refira-se, ainda, que nos dois primeiros anos de funcionamento do ensino profissional se registaram 173 inscrições em 1989/90, e 526 em 1990/91.

Gráfico 5.4 - Alunos inscritos em cursos profissionais de nível III - Hotelaria e Turismo



As escolas profissionais com cursos em Hotelaria e Turismo, analisadas por NUTS II, encontram-se distribuídas pelo País. É uma complexa rede de oferta formativa, sobretudo de cursos de nível III e alguns de nível II. A tabela 5.12 expõe os valores relativos aos estudantes matriculados em cursos profissionais e na área de Hotelaria e Turismo e, ainda, a sua parcela correspondente no total de matriculados. Confirma-se a importância desta área no conjunto da oferta formativa.

Tabela 5.12 - N.º de alunos em cursos profissionais e na Área 9 - Hotelaria e Turismo

Anos lectivos	Matriculados	Matriculados HT	%	Anos lectivos	Matriculados	Matriculados HT	%
1989/90	2088	173	8,28	1997/98	28380	3232	11,38
1990/91	6439	526	8,16	1998/99	27995	3111	11,11
1991/92	11311	1311	11,59	1999/2000	29100	3386	11,63
1992/93	17006	1630	9,58	2000/01	30668	3406	11,10
1993/94	22339	2480	11,10	2001/02 ⁽³⁾	33540	3489	10,40
1994/95	26198	3020	11,52	2002/03 ⁽³⁾	33438	3536	10,57
1995/96	25234	3004	11,90	2003/04	31702	2788	8,79
1996/97	26686	3156	11,82	2004/05	33131*	3180	9,59

* representa 9,6% do total do Ensino Secundário (apresenta o rácio de 20 alunos por turma) ⁽³⁾ - provisório

A Portaria nº 989/99, de 3 de Novembro, estabelece a regulamentação de CET, bem como do respectivo DET. No âmbito desta Portaria assegura-se a equivalência da formação dos diplomados pelas escolas tecnológicas, nos termos estabelecidos no n.º 10. Estes cursos podem ser tutelados por três ministérios: Educação; Economia e Inovação; e Segurança Social e do Trabalho.

As crescentes necessidades do tecido económico, a nível de quadros intermédios, exigem maior capacidade de resposta a um mercado de trabalho em rápida mutação e acelerado. Os princípios que nortearam a elaboração da Portaria n.º 1227/95, de 10 de Outubro, que regulamenta os CET no contexto das formações pós-secundárias não superiores, mantêm-se actuais e enquadráveis nas orientações definidas no Plano Nacional de Emprego. Contudo, a sua aplicação pelas diversas escolas e entidades que, entretanto, têm vindo a dinamizar esta oferta revelou estrangulamentos que a nova portaria visa ultrapassar, procurando adequar melhor a organização da formação aos objectivos pretendidos e à imperatividade de aperfeiçoamento contínuo das pessoas, sem deixar de salvaguardar a necessária flexibilidade na implementação das respostas formativas. Neste novo enquadramento normativo consagram-se margens de flexibilidade curricular, que facilitam a aproximação às necessidades do mercado de trabalho e o acolhimento de modos de organização, que possibilitam o enquadramento de experiências formativas diversificadas, sem prejuízo da definição de um referencial de formação capaz de garantir um mesmo grau de qualidade e paridade aos utilizadores, quer diplomados, quer empregadores. Preconiza-se igualmente a articulação com o Sistema Nacional de Certificação Profissional, regulado pelo Decreto-Lei 95/92, de 23 de Maio, por forma a garantir um enquadramento coerente das formações visadas nos percursos qualificantes de cada área profissional. Permite-se também, sem que seja posto em causa o objectivo prioritário da inserção profissional, que aos diplomados de CET seja dada a possibilidade de acesso específico ao Ensino Superior, desde que com experiência profissional demonstrada durante um período posterior à conclusão da formação de especialização regulada por este novo diploma. Os tipos de ofertas de CET em Turismo apresentam-se na tabela 5.13.

Tabela 5.13 - Cursos de Especialização Tecnológica em Turismo (nível IV)

Ministério	Curso	Área de Estudo	Área de Formação	Despacho Conjunto	Diário República	Data de Publicação
ME	Gestão de Animação Turística	81 – Serviços Pessoais	812 – Turismo e Lazer	490/2002	n.º 103	04/05/2002
MEI	Técnicas de Gestão Hoteleira	81 – Serviços Pessoais	811 – Hotelaria e Restauração	599/2003	n.º 113	16/05/2003
MEI	Técnicas e Gestão de Turismo	81 – Serviços Pessoais	812 – Turismo e Lazer	603/2003	n.º 115	19/05/2003

O número de matriculados em CET da área de Serviços Pessoais (81), e suas sub-áreas de Turismo e Lazer (811) e de Hotelaria e Restauração (812), tem vindo a aumentar (tabela 5.14). O número de matriculados apresentava em 2003/04, por NUTS II, a seguinte distribuição geográfica: Norte (81); Centro (55); Lisboa e Vale do Tejo (10); e Algarve (28).

Tabela 5.14 - Matriculados em CET da Área 81 – Serviços Pessoais

	ME			MEI		Total
	Nível IV	81. Serviços Pessoais	%	Técnicas e Gestão Hoteleira	Técnicas e Gestão de Turismo	
2002/03	n.d.	n.d.	-	88	50	-
2003/04	1591	174	10,9	114	62	350
2004/05	n.d.	n.d.	-	110	37	-

Os CET, a funcionar nas escolas profissionais, no âmbito do ME, representam 12,5% do total no biénio 2004-06, sendo 17 cursos de Gestão de Animação Turística, 2 de Técnicas e Gestão de Turismo e 3 de Técnicas e Gestão Hoteleira. O universo dos cursos é de 176, permitindo o funcionamento de 183 turmas, sendo que 22 estão incluídas na área de estudos da presente tese.

A diversidade de abordagens formativas analisadas nesta secção do capítulo podem sintetizar-se segundo quatro eixos principais: formação nas empresas e em associações do sector; sistema de aprendizagem do IEF; ensino profissional no âmbito do ME; formação de especialização tecnológica. Existe uma sequência de cariz prático/teórico na apresentação destas abordagens que, no conjunto, visam satisfazer as diversas necessidades formativas dos vários níveis de competências laborais, desde os níveis operacionais até aos de administração das empresas do turismo. Constatou-se a importância relativa da área do turismo, no âmbito das várias modalidades descritas, o que permite concluir que esta matéria desempenha uma função central no sistema formativo do País. Este é um enquadramento relevante para a discussão do sistema de Ensino Superior em Turismo, que segue.

5.4.4 Ensino Superior em Turismo

O Ensino Superior em Turismo, objecto de análise desta secção, representa a continuação dos estudos após a conclusão de um curso num dos três subsistemas do Ensino Secundário. Dado o papel que este sistema desempenha na transformação social e económica, propõe-se uma análise sobre a sua natureza, estruturas e tendências de evolução, designadamente tendo em atenção os desafios colocados pelo alargamento do espaço europeu neste campo.

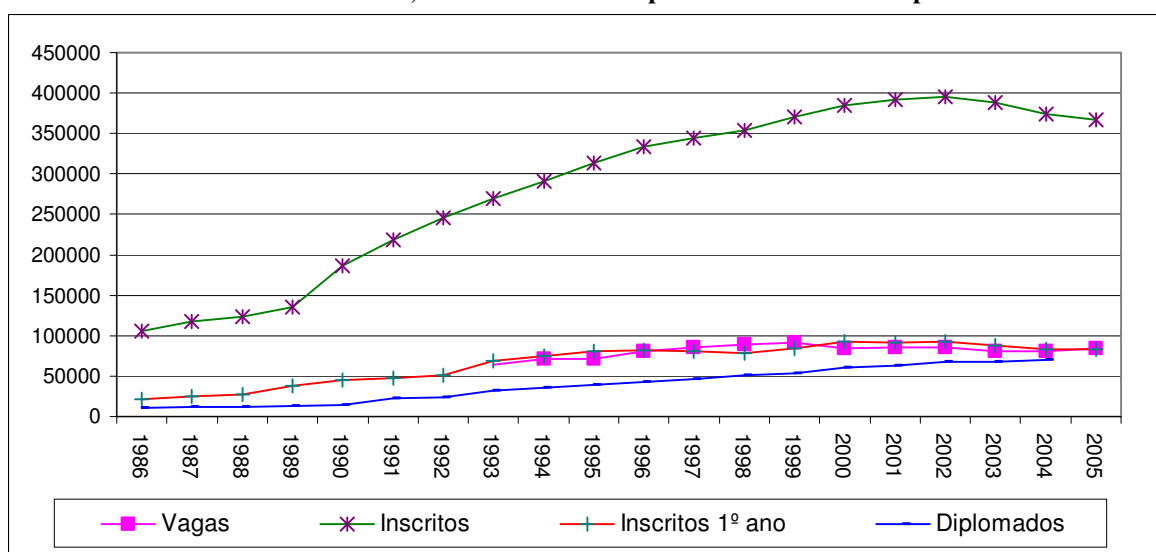
O Turismo constitui a matéria principal do estudo e a sua análise resulta de uma recolha exaustiva de informação secundária, sobretudo, em instituições académicas portuguesas com formação em Turismo. Esta análise é posterior à definição dos procedimentos realizados no âmbito do estudo empírico de estudo (cf. capítulo IV), que visam a subsequente recolha da informação primária junto à comunidade académica das referidas instituições.

Esta secção expõe o conhecimento resultante do tratamento de informação secundária, essencialmente, de cariz quantitativo, e pretende ajudar a demonstrar a validade das hipóteses. A oferta educativa apresentada pretende, assim, dar uma ideia clara do comportamento evolutivo do ensino do Turismo, nas universidades e institutos politécnicos.

O número de vagas disponíveis no ensino superior público e não público mostra uma tendência de crescimento desde 1993/1994. Atingiu o valor máximo de 95550 vagas em 1999/2000. A sua distribuição tem sido mais ou menos equitativa. Nos anos seguintes, observa-se um decréscimo substancial à custa da diminuição de quase de 12000 vagas oferecidas pelo sector privado (em 2003/04 era já de 34002), por referência ao máximo (45955) deste sector em 1998/99.

É, precisamente, no ano lectivo de 1986/87, que se iniciam os três primeiros cursos superiores em Turismo e, por esse facto, as séries estatísticas, a seguir expostas, procuram estabelecer um certo paralelismo com os dados gerais do Ensino Superior. Na realidade, a evolução global do número de alunos inscritos, de diplomados e de vagas é revelada no gráfico 5.5. No período de 1986/87 a 1994/95, a variação percentual média de candidatos com acesso ao Ensino Superior público cresceu 109,1% e, no total de admitidos, aumentou 162,5%. Em 2004/05, os estabelecimentos públicos disponibilizaram 47138 vagas, assim distribuídas: 26068 (55%) no ensino universitário e 21070 (45%) no politécnico. Em 2005/06, o total de vagas representou 83771, sendo distribuídas pelo subsistema privado 36338 e as restantes 47433, pelo público. Os dados referentes a vagas e a candidatos só se encontram disponíveis desde 1993/94.

Gráfico 5.5 - Acesso, alunos inscritos e diplomados no Ensino Superior

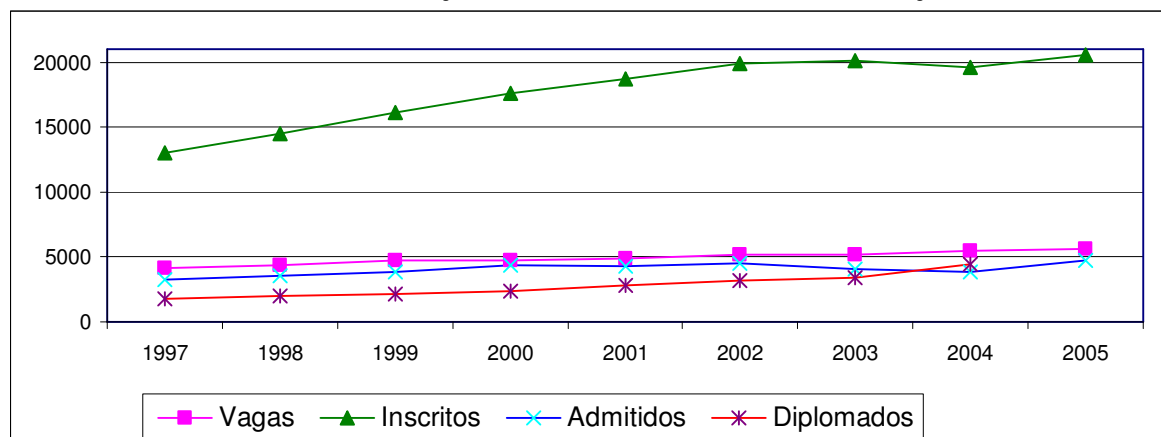


Fonte: ME (1999: 85); OCES (2006)

Em 1997, a Classificação Internacional do Tipo de Educação (CITE) só refere os grupos e as áreas de estudo principais. Neste estudo interessa analisar os cursos incluídos no grupo designado Serviços Sociais e Serviços Pessoais (código 15). A área de Serviços revelou uma taxa média de crescimento anual de 13% (de 1183 para 3544), nos 10 anos lectivos anteriores. A diversificação e a diversidade existentes no sistema de ensino português são descritas por Correia *et al.* (2000: 20), que analisam as suas dez áreas científicas no Ensino Superior. Nessa análise, a área Serviços (código 800) incluía as duas subáreas estudadas neste estudo: Hotelaria, Restauração e *Catering* (código 811) e Viagens, Turismo e Lazer (código 812). Actualmente, o MCTES apresenta a área geral de formação designada de Serviços, a qual inclui os Serviços Pessoais que, por sua vez, abrange as subáreas de Hotelaria e Restauração e de Turismo e Lazer. Por exemplo, em 2001/02 estas duas subáreas representaram 24,3% da procura na área dos Serviços Pessoais, assumindo uma importância crescente no Ensino Superior.

Simão *et al.* (2003: 230), a analisarem a frequência dos cursos por domínios científicos em 2000/01, referem a existência de 430 alunos (210 masculinos e 220 femininos) matriculados na área de Hotelaria e Restauração, e as 4490 (1410 masculinos e 3080 femininos) na área de Turismo e Lazer. A maioria dos cursos é incluída na área de Serviços, que apresenta um franco crescimento desde 1997 até 2004 (gráfico 5.6). Porém, convém salvaguardar que alguns dos cursos do Turismo eram ainda incluídos na área de gestão em turismo e hotelaria. A taxa média de crescimento anual na área de serviços foi de 4%, durante este período, enquanto que, no sistema em geral, se registou um decréscimo de 0,75%. O número de inscritos nesta área também verificou um acréscimo de 6,01% (0,96% no total), o de admitidos no 1º ano foi de 2,21% (-0,56% no total) e o de diplomados foi de 11,85% (6,4% no total).

Gráfico 5.6 - Evolução do número de alunos na área de Serviços



Fonte: OCES – MCTES

Conclui-se, assim, que a área científica de Serviços apresenta um desempenho positivo e claramente superior ao total do sistema do Ensino Superior. Esse crescimento continuou em 2005/06, pois houve 4720 (23,5%) inscritos pela 1ª vez, 20544 (4,7%) inscritos no total da área de Serviços e, ainda, diplomaram-se 4412 (28,8%) em 2004/05.

A Portaria 256/2005, de 16 de Março, apresenta a actual Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação (CNAEF). Saliente-se a utilização do sistema de classificação CITE, concebida pela UNESCO para constituir um “instrumento de classificação para compilar e avaliar as estatísticas educativas, tanto a nível nacional como internacional”, adaptado à realidade portuguesa, no âmbito da Comissão Interministerial para o Emprego, dando origem à Classificação Nacional de Áreas de Formação (CNAF), aprovada pela Portaria n.º 316/2001, de 2 de Abril, que contempla o grupo Serviços (tabela 5.15).

Tabela 5.15 - Áreas de estudo da investigação da tese

Grandes Grupos	Áreas de Estudo	Áreas de Educação e Formação
8 - Serviços	81 - Serviços Pessoais	811 - Hotelaria e Restauração 812 - Turismo e Lazer

Fonte: CNAEF (2001)

A formação em Hotelaria e Restauração diz respeito ao estudo das tarefas ligadas ao fornecimento de alojamento, alimentos, bebidas e outros serviços relacionados, em estabelecimentos hoteleiros, de restauração e de bebidas. Esta área inclui os programas cujo conteúdo principal incide sobre as seguintes formações: *catering*; cozinha; formação de empregados de restaurante e bar; hotelaria; recepção hoteleira; restauração; serviços de quartos; técnicas de atendimento. Por sua vez, o Turismo e Lazer inclui os programas de formação em Turismo que dizem respeito à comercialização, à informação e à publicidade relativas aos serviços e produtos turísticos. A formação em Lazer inclui o estudo de actividades recreativas e de lazer para indivíduos ou grupos. Esta área inclui os programas cujo conteúdo principal incida sobre as seguintes formações: actividades recreativas e de lazer; formação de guias e acompanhantes; formação de pessoal de terra (aeroportos); programas turísticos; serviços de agências de viagens; serviços de viagens; viagens e turismo.

A área do Turismo encontrava-se muito difusa nas estatísticas do Ensino Superior, e só recentemente veio a ser objecto de um reconhecimento autónomo. Por exemplo, o CCISP reconhece-o entre as áreas académicas desde 1991. Actualmente, a CNAEF inclui as áreas de Hotelaria e Restauração e de Turismo e Lazer.

Os cursos em Turismo ministrados no Ensino Superior (universitário e politécnico) fragmentaram-se por diversas áreas científicas da CITE (Anuário de Estatísticas da Educação, 1996/97). Em 1996/97, esta fragmentação era a seguinte:

(i) Área 34 – Comércio e Administração: GPT (UA); GH (ESGHT – Faro e Portimão); Direcção e Gestão Hoteleira (DGH) e Gestão de Empresas de Turismo (ESHTE); Gestão de Empresas Turísticas (ISNP); Gestão de Empresas Turísticas (ISCET); Organização e Gestão Turística (ISLA); Gestão de Empresas Turísticas e Hoteleiras (ISMAG – Lisboa e Portimão); Gestão Hoteleira, e Gestão Turística e Hoteleira (ISPI);

(ii) Área 81 – Serviços aos Particulares (Hotelaria e Serviços de Restauração, Viagens e Turismo, Desportos e Lazer): Técnico de Turismo (ESTIG); Turismo (ESEC); Turismo (ESGHT – Faro e Portimão); Cozinha e Produção Alimentar, e Direcção e Gestão de Operadores Turísticos (DGOT), ambos na ESHTE; Turismo e Termalismo (ESE – Portalegre); Turismo (Escola Superior de Tecnologia e Gestão (ESTG) de Viana do Castelo); Turismo (+DESE) (ISPGaya); Turismo e Informação Turística (DESE), no ISNP; Organização e Gestão do Turismo, e Técnicas do Turismo - Instituto Superior de Administração e Línguas da Madeira (ISALM); Turismo (ISAI); Turismo, Hotelaria e Termalismo (ISCE); Guia Intérprete, e Marketing Internacional e Promoção Turística (DESE), ambos no ISCET; Turismo (ISLA).

Em Portugal, a proliferação de licenciaturas bietápicas inicia-se no ano lectivo de 1998/99. Tal expansão fica a dever-se ao Decreto Lei 234-C/98 (DR, 1988: 3604-(6) e à Portaria 413-A/98 (DR, 1988: 3470(2), que regulamentam os cursos bietápicas de licenciatura a criar em escolas de ensino politécnico. Este tipo de formação organiza-se em dois ciclos: o primeiro conduz ao grau de bacharelato (duração de seis semestres); o segundo ao de licenciatura (entre dois a quatro semestres). Como adiante se verá, é uma estrutura com evidentes impactos na tipologia dos cursos, desde a sua organização à implementação curriculares.

Desde então, a formação inicial em Turismo é implementada em cursos superiores de nível V (licenciatura, licenciatura bietápica e bacharelato). O ME tutelava o Ensino Superior e era incumbência do DESUP garantir o funcionamento dos cursos. O subsistema universitário também conferia diplomas de doutoramento, de mestrado e outros cursos de pós-graduação.

As instituições académicas portuguesas estão a apostar em pós-graduações na área do Turismo, as quais constituem uma tipologia privilegiada de especialização profissional. Em 2004/05 contabilizaram-se 38 pós-graduações nesta área de ensino.

A UA confere o grau de doutoramento em Turismo desde 1998, registando 3 novos inscritos em 2005/06 (10 inscritos no total), segundo as estatísticas oficiais. Nesse mesmo ano lectivo, a Universidade de Évora regista 4 inscritos em doutoramento em Turismo, sendo que 2 fizeram a sua inscrição pela primeira vez. Esta Universidade começou a conferir doutoramento em 2004/05.

O mestrado em Gestão e Desenvolvimento em Turismo é organizado em parceria pelas Universidades de Aveiro e do Algarve (UALG). Há outras cinco instituições que registaram inscrições em mestrados nesta área, como se verifica na tabela 5.16. A informação sobre doutoramentos apresenta uma parceria entre a Universidade Internacional da Figueira da Foz e a Universidade de Salamanca (Espanha), com a denominação Turismo; e o Instituto Superior de Ciências Empresariais e do Turismo (ISCET) e a Universidade de Perpignan (França), com a designação Ciências do Turismo.

Tabela 5.16 - N.º de alunos inscritos pela 1ª vez/diplomados em mestrados no Turismo

Instituição	Denominação do Mestrado	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
UA (DEGEL)	Gestão e Desenvolvimento em Turismo	-	-	21	22/1	29/5	28/6	30
UALG (FE)	Gestão e Desenvolvimento em Turismo	-	-	32	14	12/1	11/1	9
U. Técnica de Lisboa (IST)	Gestão Estratégica e Desenvolvimento do Turismo	-	-	-	-	19	18	-
Universidade do Minho	Património e Turismo	15	-	24/1	7/9	-/6	-/12	-
ISCET	Turismo, Ambiente e Identidades Locais	-	30	-	-	-	-/2	-
Universidade dos Açores	Gestão Estratégica e Desenvolvimento do Turismo	-	-	-	16	-	-/2	-
Universidade da Madeira	Gestão Estratégica e Desenvolvimento do Turismo	-	-	-	-	-	16	-
Universidade Católica	Turismo e Desenvolvimento Regional	-	-	-	-	-	-	12

Fonte: MCTES – OCES

No ano lectivo de 2005/06, registam-se 53 cursos de formação inicial de nível V nas áreas do Turismo e Lazer e de Hotelaria e Restauração (cf. anexo III). Para caracterizar esta oferta é importante considerar a evolução histórica na criação dos cursos. Neste sentido, começa-se por referir as instituições pioneiras. É somente em 1986 que os três primeiros cursos nesta área concedem o grau de bacharelato: Turismo, do ISNP (Despacho Ministerial 126/MEC/86 – II Série de 28/6/86); Técnico de Línguas e Turismo, do ISLA (Desp. 127/MEC/86 – II Série de 28/6/1986); Turismo, do ISAI (Desp. 129/MEC/86 – II Série de 28/6/86). A Portaria n.º 663/87 refere os números propostos pelas instituições particulares e cooperativas de Ensino Superior, para a matrícula e frequência no ano lectivo de 1987/88, nos cursos nela autorizados; “(...) são os constantes do mapa anexo à presente portaria”. Neste período, não era aplicado o conceito de *numerus clausus* às instituições de ensino particular. Apenas se definia o número máximo de alunos a inscrever no curso: 400 no ISLA; 250 no ISNP; e 110 no ISAI.

O Ensino Superior público apresenta um elevado crescimento nos cursos de turismo, na década de 90. A UA é a primeira instituição a criar uma licenciatura (GPT), no ano lectivo de 1988/89. Só dez anos depois é que a Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD) cria a segunda, em Recreação, Lazer e Turismo (RLT).

O INFTUR herdou a tradição das instituições antecessoras na formação em Hotelaria e Turismo, como se constatou na secção 5.4.2. No entanto, só em 1991 é que o INFT criou a ESHTe. Nos termos do art.1º dos estatutos aprovados pelo Despacho Normativo nº 33/99 de 30 de Junho, esta Escola é um centro de formação cultural e técnica de nível superior que assegura a preparação para o exercício de actividades profissionais altamente qualificadas, nas áreas da restauração, da hotelaria e do turismo, e apoia o desenvolvimento da actividade turística profissional e empresarial. Os cursos superiores ministrados na ESHTe, desde 1991/92, são constituídos por bacharelatos em DGH, DGOT e Guias Intérpretes Nacionais. Em 1996/97 entra em funcionamento o curso de Cozinha e Produção Alimentar. O Curso de Estudos Superiores Especializados (CESE) em Gestão de Empresas de Turismo é criado pela Portaria 941/93 de 23 de Setembro, para permitir o prosseguimento dos estudos de bacharelato (os primeiros 85 alunos são inscritos em 96/97). A estrutura de licenciatura bietápica permite à ESHTe reestruturar os *curricula* dos cursos de DGH e DGOT, em 1998/99. O curso de Guias Intérpretes Nacionais passa a designar-se Informação Turística, em 1999/2000. Em 2001/02, é criado o curso de Gestão de Lazer e Animação Turística (GLAT). O curso de Cozinha e Produção Alimentar é reestruturado em 2001, passando a denominar-se Produção Alimentar em Restauração (PAR).

A ESTG do Instituto Politécnico de Faro confere em 1986/87 (Portaria 3178-H, 24 de Junho) o grau de bacharel em Gestão, sendo a Gestão Hoteleira uma opção de especialização. Com a criação da ESGHT (Decreto-Lei 373/88 de 17 de Outubro), o curso de Gestão foi reestruturado (Portaria 1117/90 de 13 de Novembro) e manteve a opção em Gestão Hoteleira. O processo de criação do BAC de Gestão Hoteleira inicia-se no ano lectivo de 1991/92 (Portaria 970/91 de 20 de Setembro). A primeira reestruturação do Curso dá-se em 1993/94 (criação do regime nocturno), que é simultaneamente ministrado em Faro e em Portimão. O CESE em Gestão Financeira constituía um corpo coerente com o currículo de Gestão Hoteleira, permitindo aos seus bacharéis obter o grau de licenciado em Gestão Financeira. A alteração legislativa que permitiu às escolas superiores conferir o grau de licenciado conduziu à sua reestruturação para LICBI em Gestão Hoteleira (decisão n.º 3 do Senado, de 26 de Março de 1998). O curso superior de Turismo – Ramo Marketing é criado pela Portaria 957/91 de 20 de Setembro; foi alvo de duas reestruturações por

decisão do Senado da UALG: em Fevereiro de 1994; e pela decisão n.º 4 de 26 de Março de 1998. Esta última reestruturação cria a LICBI em Turismo – Ramo Marketing.

A tabela 5.17 apresenta a criação dos cursos superiores públicos, o grau académico conferido e a designação dos 28 cursos da área do Turismo em 2005/06. Da análise salienta-se, apenas, a existência de quatro cursos de licenciatura no subsistema universitário público. Portanto, conclui-se sobre a predominância desta área de estudos no ensino politécnico, através de licenciaturas bietápicas. Salienta-se a criação de 6 cursos no ano lectivo de 2005/06.

Tabela 5.17 - Datas de criação dos cursos superiores públicos

Instituição	Denominação do curso no ano lectivo de 2005/06	Ano lectivo de início de funcionamento	Tipo de curso em 2005/06
UA (Aveiro)	Gestão e Planeamento em Turismo	1988/89	Licenciatura
IPVC – ESTG (V. do Castelo)	Turismo	1989/90	Lic. Bietápica
UALG – ESGHT (Faro)	Turismo	1991/92	Lic. Bietápica
UALG – ESGHT (Faro)	Gestão Hoteleira	1991/92	Lic. Bietápica
UALG – ESGHT (Portimão)	Gestão Hoteleira	1992/93	Lic. Bietápica
ESHTE (Estoril)	Direcção e Gestão Hoteleira	1991/92	Lic. Bietápica
ESHTE (Estoril)	Direcção e Gestão de Operadores Turísticos	1991/92	Lic. Bietápica
ESHTE (Estoril)	Informação Turística	(1991/92) 1999/00	Lic. Bietápica
IP Beja (ESE Beja) - ESTG	Estratégia e Gestão Turísticas	(1994/95) 1998/99	Lic. Bietápica
IPP – ESE (Portalegre)	Turismo e Termalismo	1994/95	Lic. Bietápica
UALG – ESGHT (Portimão)	Turismo	1995/96	Lic. Bietápica
ESHTE (Estoril)	Produção Alimentar em Restauração	(1996/97) 2000/01	Lic. Bietápica
IPC – ESE (Coimbra)	Turismo	1996/97	Lic. Bietápica
IPT – ESG (Tomar)	Gestão Turística e Cultural	1997/98	Lic. Bietápica
IPL – ESE (Leiria)	Turismo	1997/98	Lic. Bietápica
UTAD (Chaves)	Recreação, Lazer e Turismo	1998/99	Licenciatura
IPL – EST do Mar (Peniche)	Gestão Turística e Hoteleira	1999/00	Lic. Bietápica
IPV – EST (Viseu)	Turismo	1999/00	Lic. Bietápica
IPB – ESTG (Mirandela)	Planeamento e Gestão em Turismo	1999/00	Lic. Bietápica
(ESEG) IPG – ESTT (Seia)	Turismo e Lazer	(1997/98) 2001/02	Lic. Bietápica
IPV – ESTG (Lamego)	Gestão Turística, Cultural e Patrimonial	2000/01	Lic. Bietápica
IPL – EST do Mar (Peniche)	Turismo e Mar	2000/01	Lic. Bietápica
IPC – ESA (Coimbra)	Ecoturismo	(2000/01) 2003/04	Lic. Bietápica
ESHTE (Estoril)	Gestão de Lazer e Animação Turística	2001/02	Lic. Bietápica
Universidade de Évora	Turismo e Desenvolvimento	2003/04	Licenciatura
Universidade de Coimbra	Turismo, Lazer e Património	2004/05	Licenciatura
IPG – ESTT (Seia)	Gestão Hoteleira	2004/05	Lic. Bietápica
IPP – ESE (Portalegre)	Informação Turística	2004/05	Lic. Bietápica
IPG – ESTT (Seia)	Tecnologias de Informação em Turismo	2005/06	Lic. Bietápica
U. Açores (Ponta Delgada)	Ecoturismo	2005/06	Lic. Bietápica
IPCB – ESTG (Idanha-a-Nova)	Direcção e Gestão Hoteleira	2005/06	Lic. Bietápica
IPL – EST do Mar (Peniche)	Marketing Turístico	2005/06	Lic. Bietápica
IPPorto – ESEIG e Gestão	Gestão e Administração Hoteleira	2005/06	Lic. Bietápica
IPV – ESTG (Lamego)	Informação Turística	2005/06	Lic. Bietápica

A década de 90 marca a aposta decisiva do ensino público politécnico na área do Turismo. No contexto desta expansão surgem as seguintes escolas e respectivos cursos: ESTG de Viana do Castelo – Turismo; ESTG de Beja - Técnicos de Turismo; ESE de Portalegre - Turismo e Termalismo; ESEC - Turismo; Escola Superior de Gestão (ESG) de Tomar - Gestão Turística e Cultural (GTC); ESEL - Turismo (Opções em Turismo e Ambiente, e em Operador Turístico); EST do Mar de Peniche - Gestão Turística e Hoteleira, e Turismo e Mar; EST de Viseu – Turismo;

ESTG de Lamego – Gestão Turística, Cultural e Patrimonial (GTCP); Escola Superior de Turismo e Telecomunicações (ESTT) de Seia – Turismo; ESAC – Eco-Agroturismo.

As instituições privadas também apostaram notoriamente nesta área de formação. Em 1986, através do Despacho Ministerial 126/MEC/86 de 28 de Junho, o ISNP cria o bacharelato em Turismo. Em 1988/89 inicia o CESE em Gestão de Empresas Turísticas, em 1994/95 o CESE em Informação Turística e, em 1997/98, a licenciatura em Turismo, com a duração de quatro anos e com dois ramos, no último, em Gestão de Empresas Turísticas e em Património e Informação Turística. O ISLA, a partir do ano lectivo de 1986/87 oferece o bacharelato em Técnico de Línguas e Turismo (Desp. 127/MEC/86 – II Série de 28/6/1986). No entanto, a Portaria n.º 891/91 de 30 de Agosto altera a designação para Turismo. O curso de Turismo do ISAI (Desp. 129/MEC/86 – II Série de 28/6/1986) confere igualmente o bacharelato a partir desse ano lectivo.

Outras instituições privadas entram nesta área de formação, nos finais da década de 80 e na de 90, designadamente: ISPI - Gestão Turística e Hoteleira; ISALM - Técnicas de Turismo, e Organização e Gestão do Turismo; ISHT - Gestão de Empresas Turísticas e Hoteleiras; ISCET - Guia-intérprete, e Gestão de Empresas Turísticas; Instituto Superior Politécnico de Gaya (ISPGAYA) – Turismo; Instituto Superior de Ciências educativas (ISCE) - Turismo, Hotelaria e Termalismo (THT); ULHT - Planeamento e Desenvolvimento do Turismo.

A análise à distribuição nacional dos cursos superiores em Turismo (figura 5.6) permite demonstrar que existe esta oferta formativa em todos os distritos e, ainda, nas duas Regiões Autónomas. As diferenças mais relevantes incidem sobre a distribuição do subsistema público e do privado, enquanto o primeiro verifica um certo ordenamento em termos nacionais, por sua vez, o segundo subsistema regista uma concentração geográfica em torno das duas principais áreas metropolitanas do País.

Figura 5.6 - Distribuição nacional dos cursos superiores em Turismo (2005/06)



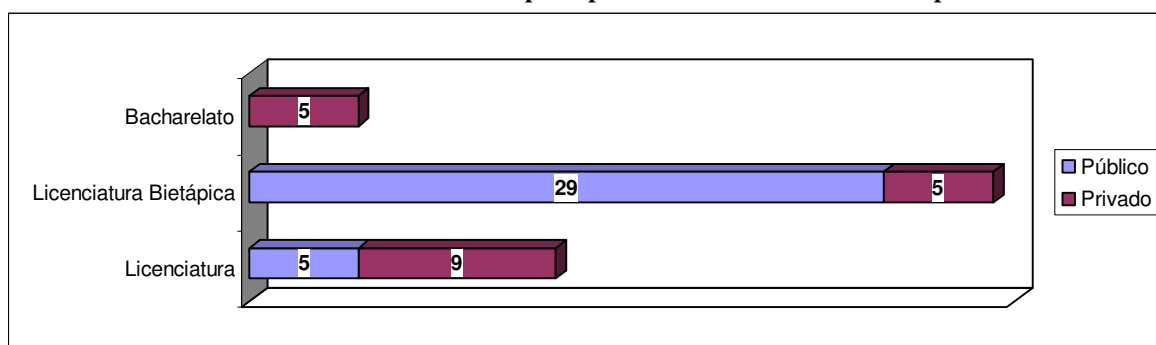
A tabela 5.18 apresenta as datas de criação dos cursos do Ensino Superior privado e cooperativo. Embora estes cursos tenham sido percursos na formação em Turismo, verifica-se agora uma certa estagnação desta oferta educativa, o que em parte, constitui um reflexo da diminuição da procura estudantil. A permanência do grau académico de bacharelato no subsistema privado é de assinalar em cinco cursos, sendo inexistentes no subsistema público. Em 2005/06 foi aprovada uma nova licenciatura em Turismo na Universidade Lusíada, com 50 vagas.

Tabela 5.18 - Datas de criação dos cursos superiores privados

Instituição	Denominação do curso no ano lectivo 2005/06	Ano lectivo de início de funcionamento	Tipo de curso em 2005/06
ISLA (Lisboa)	Turismo	(1986/87) 1996/97	Licenciatura
ISNP (Lisboa)	Turismo	1986/87	Licenciatura
ISAI (Porto)	Turismo	1986/87	Lic. Bietápica
ISPI (Lisboa)	Gestão Turística e Hoteleira	(1989/90) 1995/96	Lic. Bietápica
ISALM (Funchal)	Turismo	(1989/90) 2004/05	Bacharelato
ISALM (Funchal)	Organização e Gestão do Turismo	1989/90	Bacharelato
ISCET (Porto)	Guia Intérprete	1990/91	Bacharelato
ISCET (Porto)	Turismo	(1990/91) 2003/04	Lic. Bietápica
ISHT (Lisboa)	Gestão de Empresas Turísticas e Hoteleiras	(1990/91) 1998/99	Bacharelato
ISPGAYA (Vila Nova de Gaia)	Turismo	1991/92	Lic. Bietápica
ISCE (Odivelas/Mangualde/Felgueiras)	Turismo, Hotelaria e Termalismo	1994/95	Lic. Bietápica
ULHT (Lisboa)	Turismo	(1999/00) 2003/04	Licenciatura
Instituto Superior de Espinho	Gestão Hoteleira	2002/03	Bacharelato
ISLA (V. Nova de Gaia)	Turismo	2002/03	Licenciatura
ISLA (Leiria)	Turismo	2003/04	Licenciatura
ISLA (Santarém)	Turismo	2003/04	Licenciatura
Universidade Católica (Viseu)	Turismo e Património	2004/05	Licenciatura
ISEI e Transdisciplinares de Santo André	Gestão de Hotelaria e Turismo	2004/05	Licenciatura
Universidade Lusíada	Turismo	2005/06	Licenciatura

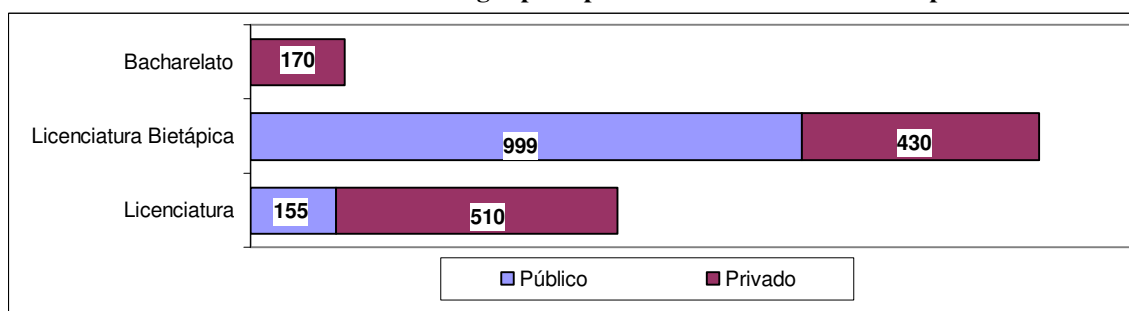
A nível global (ano lectivo 2005/06), existe uma clara dominância das licenciaturas bietápicas em detrimento dos bacharelatos, num total de 53 cursos. A licenciatura bietápica representa 64% nos cursos, a licenciatura 26% e o bacharelato apenas 10% (gráfico 5.7). No subsistema público, a licenciatura bietápica representa 85% dos cursos. Esta é uma realidade que brevemente será profundamente alterada com a implementação do Processo de Bolonha, que permite apenas a existência de licenciaturas, no primeiro ciclo do Ensino Superior.

Gráfico 5.7 - Número de cursos por tipo de subsistema de Ensino Superior



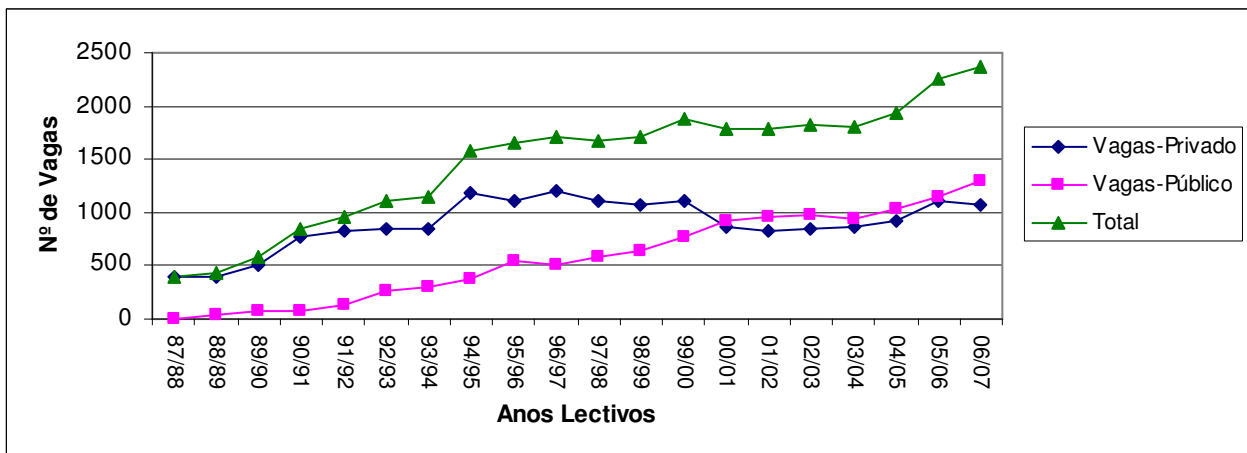
O número de vagas disponíveis na formação em Turismo perfaz 2264 (gráfico 5.8), no ano lectivo 2005/06). A licenciatura representa 29% desse número e o bacharelato 8%, sendo que a licenciatura bietápica é o maior grupo com 63%. O subsistema público apresenta uma ligeira diferença de 44 vagas, a seu favor, em relação ao privado (1110). Consta-se que o subsistema privado dispõe de uma oferta de vagas condizente com o seu enorme interesse nesta área de formação.

Gráfico 5.8 - Número de vagas por tipo de subsistema de Ensino Superior



O gráfico 5.9 apresenta o crescimento verificado no número das vagas no Turismo, por subsistema de ensino, desde 1986/87 até 2005/06. A sua progressiva inserção nas várias instituições de ensino revela um investimento contínuo nesta área formativa, o que se confirma na análise das vagas existentes. É importante considerar as vagas disponíveis nesta área científica, desde 1986/87, que têm vindo a aumentar consideravelmente. Em 2000/01, a abertura de quatro novos cursos representou mais 190 vagas (aumento de 21,7%) e, em 2004/05, os três novos cursos adicionaram 110. No gráfico 4.9, destaca-se uma diferença notável no comportamento dos dois subsistemas de ensino, com um crescimento gradual no público e uma certa variabilidade no privado. Porém, no ano lectivo de 2005/06, o subsistema público apresenta apenas mais 44 vagas do que o privado.

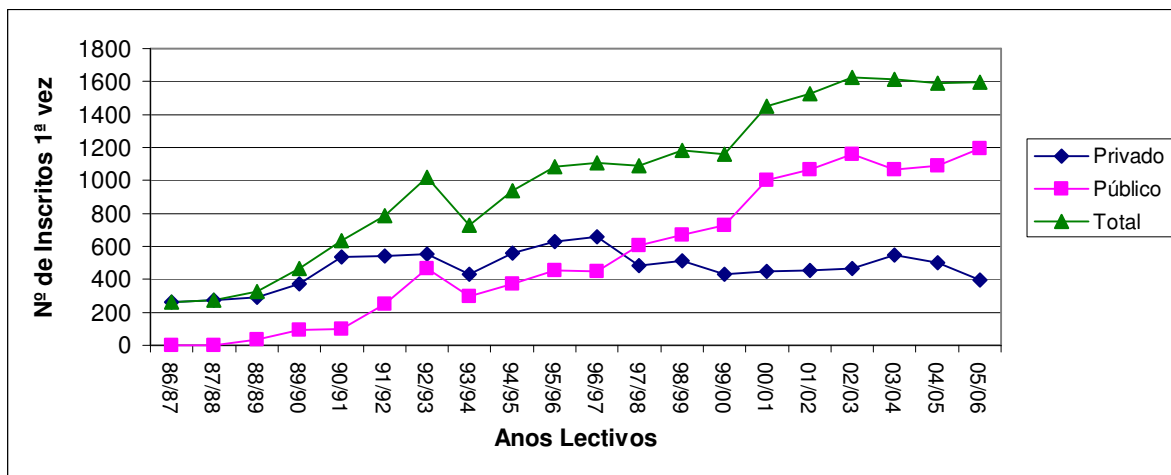
Gráfico 5.9 - Vagas disponíveis em cursos superiores do Turismo



Em 2006-2007, o Turismo representa 2,74% da oferta de vagas do subsistema de Ensino Superior público. No universo do Ensino Superior, os estabelecimentos disponibilizaram mais 114 vagas (+5%). No subsistema público, o aumento foi de 124 vagas (+11%), que repete a variação registada em 2005/06 e permite concluir sobre um ligeiro decréscimo (10 vagas) no subsistema privado. Há registo de 4 novas licenciaturas já adequadas ao Processo Bolonha (Ecoturismo e Gestão Turística na EST de Idanha-a-Nova, Guias de Natureza na Universidade dos Açores e, ainda, Restauração e Catering na ESTM de Peniche) no subsistema de ensino público. Em 2006/07 são atribuídas vagas a 57 cursos nesta área: 38 no subsistema público e 19 no privado. O total de vagas situa-se nas 2364 e a sua distribuição por subsector é: 1289 (54,5%) para o público; 1075 (45,5%) para o privado.

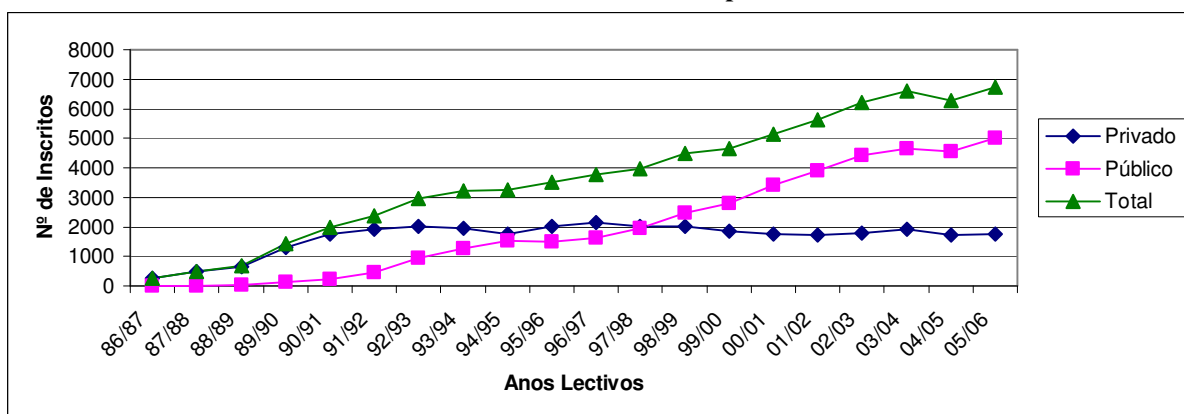
As séries estatísticas apresentadas no gráfico 5.10 revelam as tendências do crescimento dos alunos inscritos, pela primeira vez, no 1º ano lectivo. Os dois subsistemas apresentam tendências diferentes, enquanto que o público aumenta sucessiva e consideravelmente o número de inscritos, no primeiro ano, já o privado vê reduzir esse número em 7,08%, entre 1999/2000 e 2003/04. O subsistema privado teve mais inscritos no 1º ano até 1997/98, ano em que se inverteu a situação a favor do público, aumentando progressivamente a diferença entre os dois subsistemas que, no ano lectivo de 2004/05, regista mais 774 novos inscritos do que o subsistema público. Porém, nos últimos dois anos lectivos, o público também apresenta uma ligeira quebra neste indicador. O número de alunos inscritos, pela primeira vez, nos cursos superiores do Turismo, totaliza 1590, em 2004/05, representando aproximadamente 2,3% do total do Ensino Superior. Em 2005/06, registaram-se 397 novas inscrições nos cursos privados e 1197 nos públicos, totalizando 1594.

Gráfico 5.10 - Inscritos pela 1ª vez no 1º ano em cursos superiores no Turismo



A recolha de dados sobre os alunos matriculados nos vários cursos do Turismo permite analisar a realidade exposta no gráfico 5.11. Os valores totais de alunos registam um certo paralelismo com a tendência revelada no gráfico 5.10. Os primeiros dez anos revelam a maior importância do subsistema privado mas, entre 1997/98 e 2004/05, a situação inverteu-se, destacando-se o aumento da diferença entre os dois subsistemas que, no último ano lectivo considerado, era já de cerca de 3500 alunos, a favor do subsistema público. A inversão verificada denota o forte investimento do Estado Português no subsistema público em Turismo. Em 2005/06, registaram-se 1743 inscrições em cursos privados e 5000 nos públicos, totalizando 6743 matriculados.

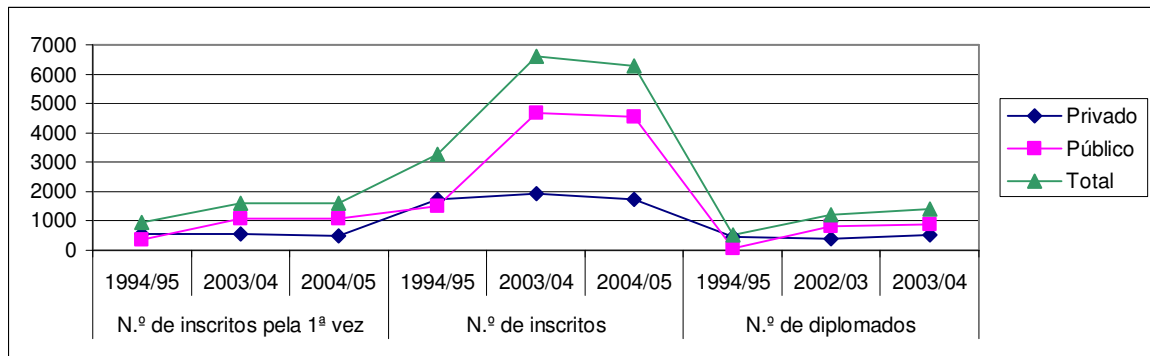
Gráfico 5.11 - Nº de inscritos em cursos superiores no Turismo



A análise comparativa dos três indicadores, atrás analisados separadamente, é possível através da leitura das tendências expostas no gráfico 5.12, para três anos lectivos interpolados. Dessa leitura destaca-se a tendência para um crescimento contínuo no subsistema público e uma relativa estagnação no privado, como já se tinha concluído anteriormente. Na realidade, desde 1997/98 que

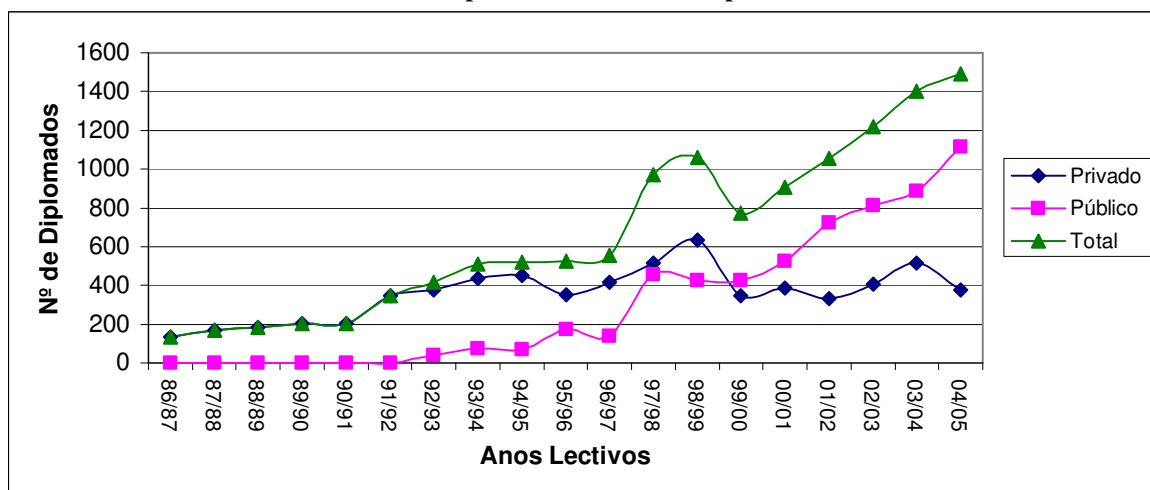
o subsistema público supera os valores de inscritos, quer no primeiro ano quer no conjunto dos anos dos cursos. Em 2004/05, a diferença entre os subsistemas foi de 586 no número de inscritos pela primeira vez, de 2817 inscritos e de 372 diplomados, a favor do subsistema público.

Gráfico 5.12 - Inscritos pela 1ª vez no 1º ano, inscritos e diplomados no Turismo



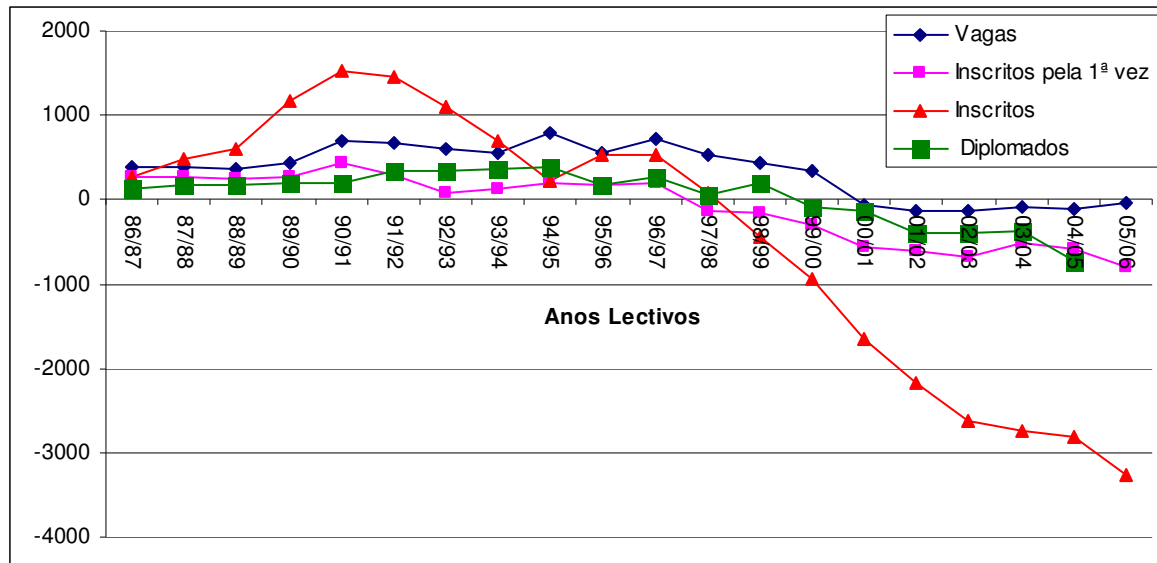
O indicador número de diplomados (cf. gráfico 5.13) é relevante para estudar possíveis diferenças dos comportamentos com as três variáveis, referidas anteriormente, relativas à entrada no sistema formativo no Turismo. Em 2003/04 atingiu-se o valor máximo de alunos diplomados (1404). Porém, destaca-se a diversidade de graus incluídos neste número global, nomeadamente o bacharelato, a licenciatura bietápica e a licenciatura de ensino universitário, que dificulta uma análise mais rigorosa. Entre 1994/95 e 2003/04 (10 anos) verificou-se um aumento de diplomados nesta área na ordem dos 267%. A inversão na importância quantitativa dos dois subsistemas de ensino, atrás referida, reflecte-se neste indicador dois anos mais tarde (1999/00), o que é compreensível dado um certo efeito de retardamento nos resultados formativos. Em 2004/05, registaram-se 377 diplomados nos cursos privados e 1116 nos públicos, totalizando 1493.

Gráfico 5.13 - N.º de diplomados em cursos superiores no Turismo



A análise das diferenças entre os dois subsistemas (gráfico 5.14), nas quatro variáveis atrás pormenorizadas, permite concluir sobre a tendência do subsistema público para a progressiva sobreposição ao privado, constatação evidente a partir de 1997/98 em que o valor de novos inscritos nos cursos públicos ultrapassa o valor dos privados. Após este ano lectivo, a divergência acentua-se até 2005/06, excepto no número de vagas em que é diminuta a discrepância.

Gráfico 5.14 - Diferenças entre o subsistema privado e o público



O estudo dos currículos dos cursos superiores do Turismo permite tirar algumas conclusões importantes sobre a sua orientação formativa. Começa-se pela análise dos objectivos dos 46 cursos em funcionamento em 2004/05, com vista a compreender a organização e a sua conformidade com a justificação curricular. Constatam-se 46 exemplos de objectivos principais, 29 secundários e, ainda, 20 em terceira indicação. A opção formar na área do turismo (32,6%) destaca-se entre os objectivos principais, revelando a sua abrangência como uma vantagem formativa. Os cursos de cariz generalista tendem, por regra, a definir este objectivo como principal. Outros dois objectivos destacados visam, designadamente, preparar gestores e directores hoteleiros e, ainda, formar na área do planeamento e gestão das actividades de recreio e lazer. A identificação de 23 designações de objectivos formativos evidencia uma divisão que parece ser desproporcionada.

Na sequência da análise dos objectivos dos cursos, importa observar as saídas profissionais como factor indispensável à organização rigorosa do currículo, pela exigência de conformidade com os objectivos, que são definidos como orientadores da acção formativa. O estudo da informação secundária respeitante aos mesmos cursos superiores permite destacar dois cursos, que apresentam onze saídas profissionais diferentes, e apenas um curso, com referência a um tipo de saída

profissional. No âmbito do subsistema privado, os sectores mais referidos são os operadores turísticos (19), as agências de viagens (18), a hotelaria (18) e as empresas de animação turística (12). Nesta análise, constata-se uma diferença considerável entre os subsistemas, porque no subsistema público as autarquias e as associações de municípios (16) e a administração pública (12) representam as saídas profissionais mais referidas. As saídas profissionais registaram 57 denominações em 261 registos, o que demonstra, uma vez mais, que a excessiva segmentação está de acordo com a diversidade dos objectivos. Porém, este diagnóstico revela a amplitude dos objectivos e das saídas profissionais, que pode conduzir a alguns desajustamentos entre a acção formativa e as necessidades laborais do sector, em resultado da excessiva segmentação dos programas curriculares.

Em 2003/04, dos 39 cursos superiores apenas 6 apresentavam variantes no segundo ciclo. O curso de Turismo e Lazer tinha o valor máximo (4 variantes). Constatavam-se 24 cursos (62%) organizados em 4 anos lectivos; 15,8% eram de bacharelato e 71% de licenciatura bietápica. No âmbito do Processo de Bolonha, todos os cursos têm de rever a sua orientação e estrutura curriculares, que tem de ser reduzida para 6 semestres, no primeiro ciclo.

A diversidade de disciplinas no plano de estudos dos cursos (2003/04), em parte, reflecte a variedade das habilitações académicas e das experiências dos professores. Como resultado, muitas vezes, o plano de estudos assumia uma tendência da especialidade da instituição, ou para os negócios ou para as Ciências Sociais, em resultado da diversidade de tipos de instituições onde os cursos são ministrados.

Em Turismo, as áreas científicas das Ciências Sociais, das Empresariais, do Turismo e das Línguas, representam 75,8% do universo das 1684 disciplinas dos cursos. As três primeiras áreas tinham um peso semelhante (20%). A distribuição de disciplinas por áreas científicas, segundo o subsistema de ensino, realça um predomínio das áreas das Ciências Sociais e das Línguas, no privado, e o Turismo e as Ciências Empresariais, o Estágio, Projecto e Seminário e as disciplinas optativas, no público. A distribuição segundo o grau académico conferido pelo curso (tabela 5.19), verifica que, nas licenciaturas, há maior percentagem de disciplinas de Ciências Sociais (26,2%) e de Exactas (4,6%), do que nos bacharelatos e nas licenciaturas bietápicas; o inverso acontece nas Línguas (10,8%) e nas Novas Tecnologias (2,6%). As licenciaturas bietápicas apresentam uma percentagem superior no Estágio, Projecto e Seminário (6,7%) e as licenciaturas (2,1%) nas opções. A realização de uma dissertação e/ou um estágio, no final do curso, permite ao aluno

demonstrar a capacidade científica e técnica resultante das suas aprendizagens. O modelo de Projecto, Estágio ou Seminário revela diferentes práticas curriculares em metodologias de ensino também diferenciadas nas várias instituições. Esta realidade dificulta a comparação e os processos de equivalências e de mobilidade entre instituições. A unidade curricular de Estágio existia em 29 cursos e 10 tinham 2 estágios (26,3%). O Projecto existia em 24 cursos e o Seminário em 10.

Tabela 5.19 - Área científica da disciplina por grau académico

	Bacharelato		Licenciatura Bietápica		Licenciatura		Total	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
Ciências Sociais	38	19,3	246	19,0	51	26,2	335	19,9
Ciências Empresariais	33	16,8	274	21,2	40	20,5	347	20,6
Turismo	34	17,3	259	20,0	33	16,9	326	19,4
Línguas	51	25,9	197	15,2	21	10,8	269	16,0
Ciências Jurídicas	15	7,6	53	4,1	12	6,2	80	4,8
Ciências Exactas	3	1,5	34	2,6	9	4,6	46	2,7
Novas Tecnologias	9	4,6	58	4,5	5	2,6	72	4,3
Ciências Naturais	2	1,0	67	5,2	14	7,2	83	4,9
Área Profissional/Estágio/ Projecto/Seminário	7	3,6	86	6,7	3	1,5	96	5,7
Opção	1	0,5	13	1,0	4	2,1	18	1,1
Outras	4	2,0	5	0,4	3	1,5	12	0,7
	197	100	1292	100	195	100	1684	100

A globalização e a criação do mercado único europeu, entre outros fenómenos, aumentam a importância do conhecimento de línguas estrangeiras, particularmente no contexto do turismo internacional. O domínio de várias línguas contribui para reforçar o sentimento de pertença à Europa, na sua riqueza e diversidade cultural, e para a crescente compreensão entre os cidadãos.

O planeamento curricular e a estruturação dos *curricula*, em Turismo, apesar de algumas tentativas isoladas, parecem ainda não ter conseguido a importância que lhes é devida. Manifestam-se consequências nefastas desta falta de reconhecimento, designadamente, porque as inovações não são consideradas. Por outro lado, a imaginação na escolha das designações dos cursos tem sido muito fértil e, por vezes, ausentes de um valor formativo adequado ao mercado. Esta situação é pouco legível e transparente, a nível nacional e, se assim o é, como se pode adoptar um sistema de graus de acessível leitura e comparação no âmbito do Processo de Bolonha? O parecer do CCISP sobre as alterações a introduzir na legislação do Ensino Superior reconhece: a proliferação da designação de cursos, algumas delas inconsistentes com os respectivos conteúdos; a difícil leitura da oferta de cursos, quer para os candidatos, quer para os futuros empregadores; a falta de transparência e defesa do consumidor da formação; a necessidade de introduzir alguma coerência nas designações, no momento do registo dos cursos ou no processo de avaliação e acreditação académica. As várias competências deveriam ser exercidas com bom-senso, uma vez que sendo as

sociedades dinâmicas, a emergência de novas necessidades e novos perfis de formação se coaduna com um comportamento conservador, e muitas das novas profissões surgiram na sequência de novas formações, muito antes de serem estas ser consagradas pelas associações profissionais, cujos interesses corporativos as tornam extremamente reactivas a qualquer mudança.

No Parecer do Grupo de Trabalho do Turismo (PGTT), no âmbito do CCISP, considera-se que, na implementação do Processo de Bolonha, é de prever uma substancial redução das designações no primeiro ciclo. Assim, de acordo com os resultados da aprendizagem preconizados, os cursos a criar devem adoptar designações concordantes com as áreas de especialidade definidas: turismo, gestão hoteleira e gestão da restauração. Porém, no segundo ciclo, não deverão ser introduzidas quaisquer restrições na designação dos cursos, na medida em que estes devem ser integrados nos projectos científicos e pedagógicos da responsabilidade das instituições. Os cursos na área do Turismo concentram-se no subsistema politécnico e no modelo de licenciatura bietápica. Numa primeira abordagem, a um primeiro grau de cariz mais generalista, com competências centradas no saber aprender, saber aplicar e, nalguns casos, no saber-fazer, deverá seguir-se um segundo ciclo de especialização, centrado no saber coordenar, saber criar e no saber inovar. Assim, os perfis e competências identificados para a área de conhecimento do Turismo poderão ser alcançados com uma estrutura e duração de ciclos de formação baseada num 1º ciclo, com 180 ECTS e com a duração de 6 semestres, e num 2º ciclo, com 120 ECTS, com a duração de 4 semestres.

Pode-se concluir que, da análise quantitativa feita aos vários indicadores dos cursos, o Turismo revela hoje uma importância essencial no Ensino Superior Português. Também se constatou a diversidade de objectivos e saídas profissionais dos cursos, de acordo com a referida proliferação das designações dos cursos do Turismo. Na realidade, é essencial referir que o resultado formativo de cada curso requer o contributo das várias Ciências Sociais, com a sua perspectiva mais incrível do desenvolvimento turístico, e o das Ciências Empresariais, com a sua abordagem mais pragmática aplicada aos negócios turísticos. Portanto, os planos curriculares podem incluir estas duas principais dimensões do fenómeno turístico, sob pena das omissões serem graves e tornarem essa formação deficiente, mas também as línguas estrangeiras e o conhecimento do turismo, assim como as restantes áreas importantes para a orientação curricular do curso. O predomínio de uma abordagem sobre a outra, num programa de natureza mais social ou empresarial, reflecte um certo desequilíbrio na compreensão do sistema do turismo e pode condicionar a qualidade do ensino. A análise dessa problemática faz-se na secção seguinte, sendo que se justifica pelo papel central dos modelos seguidos, quer no desenvolvimento curricular, quer na investigação em Turismo.

5.5 Desenvolvimento curricular e investigação em Turismo

A qualidade da formação em Turismo depende de inúmeros factores, entre os quais, o desenvolvimento curricular e a investigação têm uma função imprescindível. De facto, as dificuldades enfrentadas na recolha da informação para este estudo, sobre os cursos superiores e demais oferta formativa no Turismo, espelham lacunas relevantes na investigação, na publicação de estatísticas e no conhecimento sistematizado, que deve ser organizado por várias entidades nacionais com competências na educação. Também se constatou que a organização curricular dos cursos não tem sido muito rigorosa nem articulada, o que provoca uma diversidade excessiva, anteriormente assinalada, na formação em Turismo.

O CEDEFOP (1999: 9) indica que esta ausência de fontes informativas rigorosas é uma condicionante que obsta ao melhor conhecimento do sistema de formação. Na realidade, as acções formativas surgem como um mosaico rico de experiências, em que quase tudo coexiste, mas onde a dimensão e os objectivos do sistema formativo português se diluem e assumem um carácter bastante fluído.

A este propósito, Joaquim (1998) salienta o facto de só, recentemente, alguns responsáveis da comunidade académica terem reconhecido o Turismo como área científica, o que faz com que não exista em Portugal um corpo de especialistas, como existe na agricultura e na indústria, o que coloca muitos problemas à formação. O pouco *know-how* existente e a escassez de bons formadores, conduz o Turismo à típica “conversa de café”, onde impera o senso comum e se fala na qualidade de turistas e não na de especialistas. Em Portugal, parece que toda a gente sabe de turismo, é a “sabedoria de orelha, de ouvir dizer, de parecer que é assim, este é o resultado de um corpo científico mínimo e de uma investigação praticamente inexistente” (Joaquim, 1998: 7). Os subsectores de hotelaria e restauração apresentam os mais baixos níveis de qualificação de recursos humanos, situação muito propiciada pela forte sazonalidade das actividades turísticas, mas também pelas características de padronização que não permitiram a emergência de uma classe empresarial no sentido forte do termo. Acresce a desvalorização das profissões do sector. “São clássicas as afirmações de quem procura emprego: Se não arranjar nada, vou servir à mesa ou lavar pratos”.

Na realidade, a Comissão de Avaliação do CCISP só reconhece a diferenciação da área de Hotelaria e Turismo em 2000/01, indicando os cursos incluídos nesta área para efeitos de avaliação

externa por peritos nomeados por essa Comissão. Porém, só quatro anos mais tarde é que o MCTES legisla no sentido de definir e criar as áreas científicas do Turismo e Lazer e da Hotelaria e Restauração, objecto deste estudo.

Ao reflectir sobre a pertinência da formação, Moura (1999: 57) afirma que lhe compete a preparação dos jovens para a inserção no mundo do trabalho: “Regra geral, os jovens saem das universidades com as competências do passado, enquanto o mundo do trabalho exige as competências do futuro”. Perante a crescente exigência de qualidade nos serviços, por parte do mercado turístico, e a necessidade de melhorar a competitividade do capital humano do sector, Almeida (2000: 8-9) defende que o número de estabelecimentos de ensino habilitados e qualificados, sob alçada directa do INFT, terá forçosamente de aumentar. Neste sentido, aconselha o Governo Português e o sector privado a: reforçar as relações das empresas com as entidades formadoras; especificar os perfis profissionais; estipular planos de carreira profissional, criando percursos de evolução profissional dignificante e qualificante, articulados com formação contínua de reciclagem e de aperfeiçoamento; investir eficazmente na formação profissional dos recursos humanos no interior da empresa; e promover a articulação das práticas de gestão de recursos humanos com os planos de gestão estratégica das próprias empresas.

O INOFOR foi responsável pela concepção da política de desenvolvimento dos recursos humanos e pelo acompanhamento dos promotores de formação, actuando na acreditação das entidades, na análise dos perfis, no levantamento das necessidades de formação e no desenvolvimento de novas metodologias. A nível da Hotelaria, o INOFOR desenvolveu um trabalho de caracterização intitulado “A Evolução das Qualificações e o Diagnóstico das Necessidades de Formação”, que foi apresentado, publicamente, em Janeiro de 1999, e permitiu conhecer a procura formativa e as características próprias das necessidades formativas. Também propõe estratégias para responder a estas necessidades e define os perfis profissionais, em correspondência com os referenciais de emprego na hotelaria nacional. Em Novembro de 2005, o IQF divulgou o estudo sectorial para o turismo. Na sequência dos objectivos definidos foi constituída uma parceria entre um conjunto de serviços da administração pública (INOFOR, INFTUR, IEFPP, DGFV e DGES), a confederação patronal (CTP) e as confederações sindicais (CGTP E UGT), a qual se propôs elaborar um Plano Estratégico para o Desenvolvimento dos Recursos Humanos no Sector do Turismo.

Segundo o IQF, a sustentabilidade da actividade turística e a qualidade global da oferta de serviços nesta área dependem, em larga medida, da qualificação dos recursos humanos. Torna-se assim

indispensável desenhar uma estratégia de médio/longo prazo (10 anos) que permita simultaneamente: estruturar a oferta formativa de modo a satisfazer as necessidades de formação, presentes e futuras, identificadas para a actividade turística; elevar, de forma sustentada, o nível médio de qualificação dos trabalhadores; aumentar a transparência e a mobilidade das qualificações no mercado de emprego, através da certificação profissional, sustentada num conjunto de referenciais de competências, de qualificações e de normas que conduzam à sua aquisição ou reconhecimento e validação.

No que respeita à formação inicial (tabela 5.20), a análise da situação permitiu identificar os seguintes elementos de caracterização (IQF, 2005): a oferta é sobretudo disponibilizada por operadores públicos (ME, MCTES, MEI (INFTUR) e MTSS (IEFP), estimando-se que abranja cerca de 14000 jovens, anualmente; existem múltiplas ofertas com a mesma designação ou designações afins, correspondendo a conteúdos formativos distintos, quer no que respeita a conteúdos e durações de formação, quer a níveis de qualificação à saída. Algumas daquelas ofertas estão associadas a itinerários de educação e formação, conducentes a uma dupla certificação (escolar e profissional).

Tabela 5.20 - Inscritos em formação inicial por entidade pública

	DGES	DGFV	INFTUR	IEFP	Total
Nível V	4413				4413
Nível IV		60	343		403
Nível III		3510	1349		4859
Nível II		461		1974	2435
Aprendizagem (Níveis I, II e III)				1809	1809
Total	4413	4031	1692	3783	13919

Fonte: DGES, DGFV, IEFP e INFTUR

A formação superior em Turismo registou, desde o seu início em 1986, um acentuado crescimento, quer em termos de oferta de cursos, quer de procura pelos candidatos. Segundo Gonçalves *et al.* (2005: 7-9), pode considerar-se que as competências (tabela 5.21) a adquirir em qualquer formação superior, nesta área, devem ser adequadas ao grau conferido, e também relacionar-se com: a supervisão de operacionais e/ou responsabilidade pela aplicação e transmissão de um saber pericial especializado de nível médio-superior (1º ciclo); a gestão ou direcção de unidades empresariais ou áreas institucionais; e/ou a responsabilidade pela resolução de problemas e pela apresentação de soluções na implementação de tarefas de saber pericial especializado de nível superior, envolvendo reflexão sobre o saber especializado (2º ciclo). Em ambos os ciclos, observa-se a presença de competências gerais de natureza: instrumental e de enquadramento da actividade; interpessoais e

de gestão de recursos humanos; e sistémicas e conceptuais; a investigação aprofundada sobre determinado aspecto do conhecimento sectorial, de âmbito geral e/ou aplicada, cujo sucesso se traduz não em competências pré-determinadas e formatadas, mas antes numa elevada qualificação pessoal (3º ciclo).

Tabela 5.21 - Perfis profissionais

Sub-áreas	Perfil	Subsistema	Prescritores dos principais actos
Turismo	Técnico de Turismo (generalista)	Universidade e Politécnico	Coordenação e operacionalização de actividades/operações turísticas em instituições públicas e privadas
	Técnico de Turismo (especialista)	Universidade e Politécnico	Concepção, organização e gestão de operações turísticas especializadas
	Guia Intérprete Nacional*	Universidade e Politécnico	Profissional de informação turística capaz de interpretar e comunicar o território turístico e acompanhar turistas em grupo ou individuais
	Guia Intérprete Especialista**	Universidade e Politécnico	Guia Intérprete Nacional especializado em regiões e/ou produtos (ex: Correio de Turismo*, Guia de Arte, Guia do Património Natural, Guia de Museu, etc.)
Hoteleria	Técnico de Gestão Hoteleira*	Universidade e Politécnico	Coordenação e controlo das diferentes áreas funcionais das empresas/unidades de alojamento e direcção de unidades de média e pequena dimensão
	Director de Hotel*	Universidade e Politécnico	Direcção e administração de diferentes tipos de empresas/unidades de alojamento de grande dimensão.
Restauração	Técnico de Produção Alimentar em Restauração	Universidade e Politécnico	Gestão da produção alimentar e controlo de qualidade em restauração social ou colectiva
	Gestor de Restauração**	Universidade e Politécnico	Direcção e administração de unidades de restauração social ou colectiva
	Chefe de Cozinha***	Universidade e Politécnico	Gestão da produção alimentar em unidades de restauração social de nível superior, utilizando procedimentos e tecnologias conducentes à inovação e à preservação de elevados padrões gastronómicos

Fonte: Gonçalves *et al.* (2005: 6); * Perfil que dá acesso a profissões certificadas; ** Perfil que dá acesso a profissões que deveriam ser certificadas; *** Perfil que dá acesso a profissão que carece de certificação ao nível superior e que já o é ao nível profissional.

O turismo baseia-se num conjunto de actividades de serviços na actual civilização do ócio. Crescentemente, é entendido como fenómeno complexo que inclui variáveis culturais, económicas, ecológicas, políticas, sociais, tecnológicas, entre outras. As suas diversas definições tendem a reflectir as opiniões dos profissionais dos vários sectores envolvidos e dos restantes intervenientes na educação turística. Estes pressupostos ajudam a compreender as competências específicas necessárias à formação superior (cf. Gonçalves *et al.*, 2005: 12-17). Para o primeiro ciclo, são definidas como adequadas as competências de natureza mais genérica, enquanto que se preconizam formações mais específicas para o segundo, necessariamente associadas à aquisição de

competências a nível da gestão de recursos e produtos, de destinos e mercados, e ainda de outros domínios funcionais.

A Gestão Hoteleira engloba um vasto conjunto de conhecimentos que obriga a diferenciar a formação em pelo menos dois níveis: gestão de topo – direcção/administração das empresas ou unidades hoteleiras e, especialmente no caso destas últimas, pelo planeamento, coordenação e controlo das actividades das diferentes áreas funcionais; gestão operacional ou funcional – responsável pelo desenvolvimento e implementação das políticas e planos de acção de cada área/departamento (direcção de alojamento, alimentação e bebidas, comercial, que suportem os objectivos estratégicos definidos pela gestão de topo.

O estudo Perfis Profissionais Prospectivos para o Sector da Hotelaria em Portugal (INOFOR, 1999) sugere que ao nível da gestão de topo (Director de Hotel) e da gestão funcional (Director de Alojamento e Director de Alimentação e Bebidas), os perfis apresentam como requisito preferencial a formação superior na área da Hotelaria, sendo fundamental possuir experiência em alojamentos e em alimentação e bebidas, respectivamente. Os diplomados do primeiro ciclo adquirem as competências necessárias ao desempenho de funções qualificadas a nível de diversas chefias intermédias, em grandes e médias unidades hoteleiras. Podem desempenhar funções de assistente de direcção, no caso de PME ou de gestor de micro unidades. Para o segundo ciclo reservam-se as competências exigidas a um director de hotel e seus requisitos. Este estudo caracteriza o sector nos domínios da economia, do emprego e da formação, no sentido de sustentar a construção de perfis profissionais e o diagnóstico das necessidades de formação. A evolução do turismo a nível internacional pode reflectir-se em Portugal em termos de crescimento da economia, do desenvolvimento das regiões e da dinamização do emprego, entre outros impactos igualmente importantes. É este potencial de crescimento que determina a importância estratégica do Turismo e, mais concretamente, da Hotelaria para Portugal.

A tendência para formas de alimentação que não privilegiam apenas a saúde, mas que conciliam o prazer e o lazer, o aumento do consumo das refeições fora de casa, a consolidação de novos hábitos alimentares ou a crescente relação de importância do consumo como forma de distinção social, colocam grandes desafios à restauração e à qualificação dos seus recursos humanos. As funções destes profissionais desenvolvem-se a dois níveis: a nível da gestão: planear, organizar, implementar e controlar acções directamente relacionadas com a esfera de intervenção das unidades de restauração, com especial destaque para capacidades no domínio dos recursos

humanos e comercial – no domínio dos recursos humanos cabe dirigir, animar e coordenar equipas de trabalho, assegurar a gestão do pessoal e participar na formação profissional bem como assegurar o respeito pelas normas de higiene e segurança, e no domínio comercial interessa gerir as relações comerciais e os contratos com os clientes, controlar a evolução das vendas, garantir a satisfação dos clientes e promover as actividades da empresa; a nível da produção: controlar a qualidade da produção alimentar, tendo especial atenção ao cumprimento das Boas Práticas de Fabrico (BPF) e implementação de sistemas do tipo HACCP (Análise de Riscos por Controlo de Pontos Críticos); assegurar os equilíbrios nutricionais e o valor biológico dos alimentos; aplicar novas técnicas de cozinha e produção alimentar, inovando e valorizando as refeições do ponto de vista gastronómico. Neste sentido, os diplomados na área da restauração devem ser capazes de desempenhar cargos de organização, direcção e gestão de cozinhas e outras unidades de restauração alimentar (incluindo diferentes tipos tanto a nível da restauração social como colectiva), nomeadamente na produção e confecção, higiene, gastronomia, nutrição e gestão da produção. As competências a adquirir compreendem as funções operacionais (saber-fazer) alargando-se ao domínio da gestão da produção alimentar (saber coordenar) e da concepção (saber criar). Os diplomados do primeiro ciclo deverão adquirir as competências necessárias ao desempenho de funções qualificadas de gestão sectorial, ou de direcção em unidades de pequena ou média dimensão. Para o segundo ciclo reservam-se as competências inerentes a dois perfis diferenciados, sendo um vocacionado para a gestão de unidades de produção alimentar e o outro para as artes culinárias.

Hoje, a importância da qualidade esperada como um resultado dos processos educativos e formativos é inquestionável. Porém, a diversidade de práticas curriculares e de ensino tornam mais difícil a análise dos indicadores necessários à avaliação dessa qualidade que, por sua vez, depende de inúmeros factores. A natureza do serviço educativo e a diversidade dos objectivos, conteúdos, métodos de ensino, entre outros componentes curriculares, tornam esta tarefa num verdadeiro desiderato para os agentes educativos, particularmente os da comunidade académica em Turismo. A análise da qualidade educativa exige reflectir-se sobre o desenvolvimento curricular e a investigação em educação, nesta matéria científica.

O desenvolvimento curricular nos cursos de formação inicial de nível V, constitui um assunto essencial a analisar no trabalho de campo aplicado ao Turismo (cf. capítulo VI). Tradicionalmente, a investigação em educação ganha notoriedade quando aplicada a outras disciplinas mais maduras, do ponto de vista científico. Porém, considera-se que se chegou ao auge da necessidade de

investigar esta área no Ensino Superior. É uma matéria académica importante em termos quantitativos e, daí, tornou-se imprescindível analisar o sistema formativo em Turismo.

A LBSE (DR, 1986), no 47.º artigo, define que “a organização curricular da educação escolar terá em conta a promoção de uma equilibrada harmonia, nos planos horizontal e vertical, entre os níveis de desenvolvimento físico e motor, cognitivo, afectivo, estético, social e moral dos alunos”. Também descreve que os planos curriculares no Ensino Superior respeitam a cada uma das instituições de ensino que ministram os respectivos cursos estabelecidos, ou a estabelecer, de acordo com as necessidades nacionais e regionais e com uma perspectiva de planeamento integrado da respectiva rede. Esta é uma das hipóteses verificadas nesta tese (cf. secção 4.3.2).

Os artigos 49º e 50º da LBSE (DR, 1986: 3079), respectivamente, referem a necessidade de avaliação do sistema formativo e de investigação em educação. O primeiro refere que o sistema formativo deve ser objecto de avaliação continuada, que deve ter em conta os aspectos educativos e pedagógicos, psicológicos e sociológicos, organizacionais, económicos e financeiros, e ainda os de natureza político-administrativa e cultural; em especial, esta avaliação incide sobre o desenvolvimento, a regulamentação e aplicação da presente Lei.

O segundo artigo descreve que a investigação em educação destina-se a avaliar e interpretar cientificamente a actividade desenvolvida no sistema educativo, devendo ser incentivada, nomeadamente nas instituições de Ensino Superior que possuam centros ou departamentos de ciências de educação, sem prejuízo de centros autónomos especializados neste domínio. Estes dois artigos justificam a natureza do trabalho deste estudo, que analisa o sistema formativo em Turismo e investiga sobre o currículo e a formação mais adequados a esta área científica.

Duarte (1999) argumenta que não é possível inovar sem fazer investigação aplicada no terreno, e não apenas no gabinete. As pessoas que representam as organizações a trabalhar no terreno devem ter a possibilidade de “desenvolver também competências técnicas, de engenharia de formação, e não ficar apenas à espera da capacidade de concepção de engenharia de formação da Administração Central” (Duarte, 1999: 15). É uma generalização igualmente extensível ao próprio sistema educativo. Avillez (1999; 15) acredita que a ineficácia vivida no sector se deve à juventude da investigação nos vários processos turísticos, “de facto, só muito recentemente, desde que há Ensino Superior, é que se ouve falar em investigação e planeamento sustentado no sector do turismo”. Refere que os professores do quadro da ESHTe ou já têm ou estão a fazer mestrados e

doutoramentos, e que um dos objectivos dos novos estatutos da Escola é o de organizar um centro de estudos. Celeste *et al.* (2003) valorizam a investigação em Turismo no âmbito do Ensino Superior Português, designadamente recorrendo ao inquérito por questionário.

5.6 Conclusão

Este capítulo iniciou-se com uma síntese à caracterização do turismo no mundo e em Portugal, recorrendo a alguns indicadores quantitativos, que provaram a sua importância em termos sociais e económicos, quer no contexto nacional, quer internacional. A evolução do mercado de emprego do sector e a da oferta educativa e formativa correspondente, com especial incidência no Ensino Superior Português, terminou com a confirmação da exigência de rigor nos processos de desenvolvimento curricular e de investigação científica no Turismo.

A análise genérica do caso português apoiou-se no quadro teórico-conceptual que foi apresentado nos três capítulos iniciais. Estes capítulos mostraram a existência das variáveis essenciais a incluir no trabalho empírico. A apresentação da metodologia do estudo (capítulo IV) visou construir os instrumentos e a estratégia adequados com o objectivo de conhecer a situação do currículo e da rede das instituições do Ensino Superior em Turismo. A reflexão sobre as políticas de formação dos profissionais contribui para construir conclusões pertinentes que, baseando-se na análise da evolução e da situação actual, eventualmente, possam ajudar a conceber uma sustentada evolução das políticas e das práticas em Turismo.

Como se viu na secção 5.4.2, foi em 1957 que iniciou o primeiro projecto formativo de ensino profissional em Turismo. O Estado Português, certamente impulsionado pelo desenvolvimento do turismo de massas, na década de 60, fomenta esses estudos através do CNFTH (actual INFTUR). Após esta primeira etapa, segue-se a implementação de novos cursos de formação profissional e, em meados da década de 80, os primeiros cursos no Ensino Superior. De facto, o progressivo desenvolvimento turístico do País exige cada vez mais e melhores recursos humanos envolvidos nos processos turísticos. É uma das estratégias das orientações específicas do PNT (1986-89).

O crescente reconhecimento da importância económica do turismo, e as ajudas comunitárias colocadas à sua disposição (em três QCA), terão levado diversos intervenientes (quatro ministérios e muitas entidades privadas) a envolver-se na formação de profissionais e técnicos, destinados a satisfazer as necessidades crescentes, quer no sector empresarial, quer nas instituições públicas.

No entanto, a diversidade de intervenientes no sistema formativo gera uma excessiva fragmentação e desarticulação, facto que tem sido amplamente criticado, porque gera diminuição na qualidade formativa. Neste sentido, a cooperação entre as tutelas do turismo e do emprego, começa a produzir alguns benefícios, resultantes das sinergias de articulação das medidas, sobretudo aos níveis profissionais entre o INFTUR e o IIEFP. Mesmo assim, muito há a fazer em termos de cooperação, sobretudo no Ensino Superior, como se demonstra no capítulo VI.

O modelo de Duarte (cf. figura 5.3) conduz a duas conclusões: a formação contínua é insuficiente para alcançar a requalificação dos cerca de 270000 empregados do sector, a necessitarem de se aperfeiçoar no seu desempenho; a formação inicial começa a responder às necessidades do mercado laboral por novos profissionais. Na realidade, parece existir uma distorção nos vários níveis educativos.

Ao analisar a formação inicial realizada no período do QCA III, verifica-se que existe um substancial investimento em cursos de nível V. É aos níveis II, III e IV que as necessidades formativas são maiores. Trata-se de uma distorção que aumenta a necessidade de novos operacionais, o que exige uma análise mais objectiva aos níveis de formação, cursos criados e vagas oferecidas. De facto, ao nível da formação profissional tem-se observado o funcionamento regular de um conjunto de cursos profissionais, que registaram um crescimento constante no número de alunos matriculados. No entanto, é claramente deficitário para suprir as necessidades do mercado laboral em turismo. No Ensino Superior assistiu-se à expansão do número de cursos, tanto no subsistema público como no privado e cooperativo. Em consequência, regista-se uma crescente oferta de cursos e vagas, o que poderá gerar uma substancial oferta de graduados, que o mercado poderá não estar apto a absorver.

A comparação dos resultados da formação inicial, no que respeita ao número de formados pelos diversos níveis do sistema educativo, manifesta um inequívoco défice de operacionais aos níveis II, III e IV, relativamente aos graduados pelo Ensino Superior. Se tivermos em conta a criação de sete novos cursos superiores em 2005/06 (cf. anexo III), e uma certa estagnação da oferta de formação profissional, parece ainda mais evidente que o futuro próximo tende a caracterizar-se por um forte acréscimo do número de diplomados e pela estagnação do número de candidatos preparados para entrar no sistema de formação profissional.

Sendo óbvio que, nesta primeira década do século XXI, o sector do turismo em Portugal se vai deparar com grandes desafios, estamos convictos que a demonstração da qualidade educativa será um factor decisivo para o êxito que se deseja, dado que o Processo de Bolonha, em curso, representa, até 2010, uma verdadeira oportunidade de reconversão para o Ensino Superior Português. Para oferecer uma experiência turística com qualidade, a formação específica emerge como um factor-chave na prestação desse serviço. Neste sentido, é fundamental continuar a apostar na formação inicial, sobretudo para os postos operacionais (II, III e IV), e também na contínua, sendo necessário realizar um esforço acrescido para salvaguardar a manutenção de uma mão-de-obra que continua ainda desqualificada. A situação inversa pode fazer perigar a atracção e a sustentabilidade do turismo nacional.

Este capítulo demonstrou a existência de um comportamento de autêntico crescimento exponencial do fenómeno formativo, com início no ano de 1986, no contexto nacional. É uma realidade que induz a uma reflexão necessária, sobre um conjunto de necessidades específicas de natureza epistemológica, técnica, pedagógica, infraestrutural e humana. Urge inventariá-las, para que se optimize o processo educativo, e equacioná-las em ordem à formulação das melhores estratégias a seguir pelos diversos intervenientes, designadamente a nível do Ensino Superior. Porém, exige-se uma eficiente articulação com a formação profissional, tutelada por três ministérios.

Capítulo VI - Análise e discussão dos dados

6.1 Introdução

Os três capítulos iniciais deste estudo discutem as problemáticas da educação, do currículo e do turismo, as quais, de acordo com o que foi analisado, tendem a evoluir no sentido da interdependência. Os esquemas formativos elaborados para responder ao sistema laboral do turismo foram-se transformando, paulatinamente, em complexos modelos de organização formativa e curricular. Um dos objectivos centrais é responder, flexível e eficazmente, às necessidades verificadas na indústria turística portuguesa. No capítulo III é analisada a situação em que o ensino se encontra na área do Turismo. Isso permite orientar o estudo no sentido da procura de um modelo organizacional em rede, especialmente apoiado nos princípios científicos respeitantes ao currículo, por forma a melhorar a eficácia do sistema formativo português.

No capítulo V caracteriza-se o sistema educativo português, em geral, e o formativo em Turismo, em particular. O quinto capítulo contém a metodologia e a estratégia necessárias à obtenção de dados, que funcionam como base de apoio à criação de um modelo científico para o sistema de formação em Turismo. Este modelo pode permitir a implementação de uma rede cooperante entre as instituições de Ensino Superior nesta área. Por enquanto, persiste ainda um certo empirismo nas práticas escolares. É fundamental incrementar uma reflexão da teoria científica, melhor sistematizada e mais rigorosa, em ordem a uma intervenção mais eficaz na prática educativa das instituições académicas portuguesas.

Os dois objectivos centrais desta pesquisa, que ligam o quinto ao sexto capítulos, encontram-se direccionados, por um lado, para a compreensão das organizações educativas e sua articulação em rede, por outro, para o desenvolvimento curricular no âmbito formativo. A discussão assim orientada pretende apresentar acções, que tornem mais eficazes e rigorosos os processos de estruturação das instituições e de desenvolvimento curricular, no sistema formativo em Turismo. Ao mesmo tempo, a discussão vai demonstrando a validade da hipótese geral deste estudo, pela verificação que vai sendo feita à legitimidade das três hipóteses operacionais.

É neste capítulo que se analisam e discutem os dados primários, para permitir conhecer o perfil dos principais intervenientes da comunidade académica (secção 6.2): responsável de curso (secção 6.2.1); corpo docente (secção 6.2.2). Também se estuda a viabilidade da sua organização em rede

(secção 6.3) recorrendo à análise da instituição (secção 6.3.1), do curso e sua estrutura curricular (secção 6.3.2) e, ainda, da organização do ensino e das instituições (secção 6.3.3). A estrutura desta rede do Ensino Superior é revelada pelo tratamento dos dados. Em 2003/04, as 23 instituições possuíam 39 cursos, nos quais se realizaram 35 entrevistas: 11 em privados (31,2%) e 24 em públicos (68,8%). Estas entrevistas representam 78,6% do subsistema privado e 96% do público. A divisão em subsistemas é necessária à análise estatística, para avaliar as variâncias na sua possível integração em rede, que constitui o cerne da primeira hipótese operativa deste estudo.

O mesmo tipo de tratamento de dados, agora obtidos por questionário, pretende conhecer as opiniões dos docentes relativamente à organização do sistema formativo (secção 6.4) e ao processo de desenvolvimento curricular (secção 6.5), planeados e realizados no âmbito do Turismo. Também se classificam e interpretam os comportamentos típicos de cada subsistema (público ou privado), expressos nos conceitos inerentes, quer ao sistema formativo, quer ao desenvolvimento curricular, de acordo com as subdivisões temáticas incluídas no questionário: a Parte I respeita ao sistema formativo (grupos C1-C4 e C9, secções 6.4.1 a 6.4.4) e ao desenvolvimento curricular (C5-C8 – secções 6.5.1 a 6.5.4); a Parte III caracteriza as competências adequadas ao melhor perfil do diplomado, análise que está incluída na secção 6.5.4, sobre a avaliação curricular. A análise contida nas secções 6.4 e 6.5 é essencial à legitimidade da segunda hipótese de trabalho, que incide sobre o currículo e o desenvolvimento curricular, no sistema formativo em Turismo.

Este capítulo pretende articular o esquema organizativo dos dados com as componentes teóricas que lhes estão associadas, de modo a discutir e a construir conclusões sobre a forma como a teoria e a prática educativas interagem e se complementam nos estudos turísticos. É assim que, paulatinamente, se caminha para as conclusões a favor ou contra as hipóteses operacionais formuladas neste estudo (cf. secção 4.3.2).

6.2 Comunidade académica

No capítulo V, a secção 5.4.4 expõe a organização do Ensino Superior em Turismo no País. A sua estrutura e conteúdo resultam da recolha extensiva (e tratamento) da informação secundária (cf. secção 4.3.3.1). Essa recolha permitiu seleccionar, para entrevista, 36 professores do Ensino Superior em representação de 39 cursos desta área académica (cf. secção 4.3.3.2). A taxa de resposta é, aproximadamente, de 90% (35) daqueles cursos. Houve duas situações em que um entrevistado representou dois cursos: Turismo e Gestão Hoteleira, em funcionamento na ESGHT

(Faro e Portimão). Esta situação também se verifica no ISALM. A logística de organização da entrevista esteve a cargo do investigador, que teve, para o efeito, colaborações que permitiram a sua extensão a nível nacional.

Recolhidos os dados, fez-se uma análise univariada, com que é norma iniciar o tratamento estatístico, conforme justificação produzida na secção 4.4.1. Esta análise considera, para cada questão, as percentagens de respostas e de omissões, o quadro de distribuição de frequências (absolutas e relativas), a representação gráfica da distribuição e a utilização das estatísticas apropriadas ao resumo dos dados (cálculo de medidas de tendência central: a média aritmética, a moda e a mediana; e a estimativa de medidas de dispersão). É uma análise descritiva simples, dependente da escala de medida das variáveis classificadas na entrevista. Numa primeira fase foi muito detalhada, tornando-se extensa. Procedeu-se depois à sua síntese e correspondente organização e apresentação gráfica dos dados, com o fim de simplificar a leitura.

A parte VI da entrevista refere-se às características sócio-demográficas e profissionais dos responsáveis e pretende conhecer o seu perfil pessoal e académico (secção 6.2.1). Esta caracterização ajuda a compreender melhor os comportamentos manifestados perante as questões procedentes da entrevista. O corpo docente (secção 6.2.2), por sua vez, é contemplado na parte II da entrevista e nas partes II e IV do questionário. O conhecimento dos responsáveis de curso e dos elementos do corpo docente fornece uma visão clara da comunidade académica em apreço.

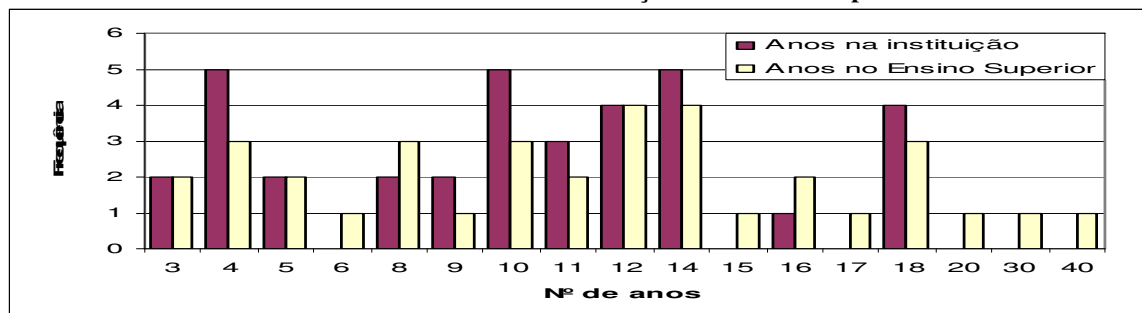
6.2.1 Perfil do responsável de curso

Tendo em conta a natureza das funções do responsável de curso, o conhecimento do seu perfil, resultante da análise do conteúdo da parte VI da entrevista, é importante para esta investigação. Em primeiro lugar, obtém-se o conhecimento das variáveis pessoais e sócio-profissionais, para melhor compreender os comportamentos e atitudes manifestados nas respostas às questões curriculares e educativas. A natureza das perguntas está expressa na secção 4.3.3.2, onde também se esclarecem os seus objectivos e tipos de escala. O perfil do responsável, aqui caracterizado, tem muita importância na estruturação das organizações em rede, visto ser específico das suas funções e competências relacionar-se com os outros elementos da estrutura. As suas respostas (pareceres e classificações) suportam a análise desenvolvida na secção 6.3.3, que legitima a hipótese de futura organização em rede das instituições educativas em Turismo.

A tipologia das denominações institucionais (Q6.1) atribuídas aos responsáveis pelos cursos possui duas designações principais: director (16) e coordenador (15); e outras duas, de natureza mais residual: responsável operacional (2) e responsável de curso. Verifica-se, assim, que 89% dos entrevistados são directores ou coordenadores. O tempo de exercício dessas funções (Q6.2), ajuda a inferir da experiência adquirida no desempenho do cargo. Conclui-se que a maioria dos responsáveis de curso tem 1 (11) e 2 (12) anos desse desempenho; há 4 com 4 anos e 3 com 3 anos; finalmente, há um responsável com 16 anos de desempenho; outros 4 se lhe seguem, com a graduação seguinte – 10, 9, 8 e 5 anos, respectivamente. O valor médio é 3 anos e o máximo é 16, que se situa muito distante da média e a influencia bastante. Estes indicadores permitem afirmar que a maioria desempenha essas funções há menos de dois anos (65,7%). Sendo os cursos recentes (cf. secção 5.4.4), os mais antigos têm apenas 20 anos, é lícito concluir que a sua comunidade académica ainda é marcada por uma modesta experiência, em matéria da gestão (cf. secção 3.3.1).

O número de anos de docência na instituição (Q6.3) e de experiência no Ensino Superior (Q6.4) apresentam, respectivamente, a média de 10,2 e 12,3 anos. Não obstante, constata-se o valor máximo de 18 anos ao serviço da instituição e o de 40 anos no Ensino Superior. Estes valores são os extremos máximos que se posicionam distantes da média e, neste caso, aumentam-na consideravelmente. A análise é expressa no gráfico 6.1, que proporciona a leitura comparativa. Os valores médios identificados confirmam uma relativa modesta experiência e indiciam a juventude na maioria dos responsáveis (cf. gráfico 6.3), sendo esta característica ainda mais realçada no corpo docente dos cursos (cf. gráfico 6.7). A contratação de recém-licenciados em Turismo (cf. secção 3.4.3), com vista à docência, está de acordo com a escassez de recursos humanos habilitados e experientes nesta área, o que realça a tenra idade desta disciplina (cf. secção 3.3.1) e obriga a abrir o planeamento curricular a outros agentes (cf. secção 3.4.2), quer actores na formação, quer empresariais (cf. gráfico 6.34).

Gráfico 6.1 - N.º de anos na instituição e no Ensino Superior

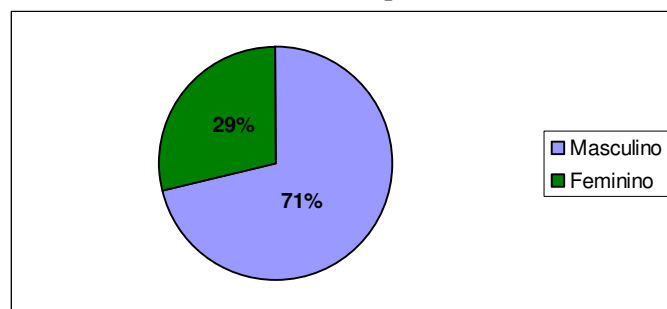


O esquema de provimento da coordenação/direcção de qualquer curso (Q6.5) é assim constituído: 26 (74%) elementos são nomeados e 9 (26%) são eleitos entre os seus pares. Quanto ao processo de nomeação é gerido pelo conselho directivo ou pelo director, em 20 casos; e pelo conselho científico em apenas 4. O referido responsável, que administra o currículo nesta área, é maioritariamente empossado do cargo por processos de nomeação.

Relativamente aos distritos de residência (Q6.6), constata-se que o maior número (10 - 29%) vive em Lisboa. É um valor aproximado à representatividade dos nove cursos (25,7%) abarcados na área geográfica desse distrito. Segue-se Faro com 4, Porto, Leiria, Viseu e Coimbra com 3, Aveiro com 2; com 1 surgem os distritos de Évora, Braga, Vila Real, Bragança, Santarém, Beja e Viana do Castelo. É uma ampla distribuição que corresponde quase em paralelo à situação geográfica das instituições que representam (cf. figura 5.6).

A análise do perfil dos responsáveis dos cursos abrange os factores sexo (Q6.7) e idade (Q6.8). Em relação à primeira variável registam-se 25 homens e 10 mulheres (cf. gráfico 6.2). Portanto, existe uma clara maioria (71%) de homens como responsáveis de curso. É uma propensão diferente da verificada nos docentes, onde a maioria (55%) são mulheres. Assim sendo, há uma clara maioria de gestores masculinos. Prevê-se, contudo, que o futuro pode trazer novas realidades demográficas, que resultem da crescente importância da mulher nas organizações públicas e nas empresariais, com ênfase no turismo. Esta tendência é expressa na secção 3.4.1, onde se verifica a ocupação de cargos directivos, no âmbito de uma gestão mais inclusiva dos recursos humanos.

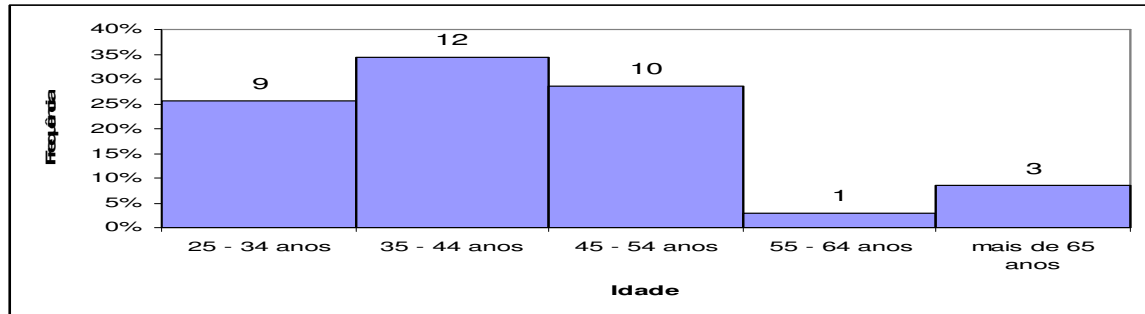
Gráfico 6.2 - Sexo dos responsáveis de curso



Para conhecer os grupos etários em que se incluem estes responsáveis analisa-se o gráfico 6.3. De facto, 62,9% estão incluídos no grupo entre os 35 e os 54 anos e, juntamente com o grupo dos 25 aos 34 anos perfazem 88,6%. Verifica-se, assim, que se está perante pessoas com uma certa juventude, a que corresponde um reduzido tempo de serviço. Há também uma ligação a alguns

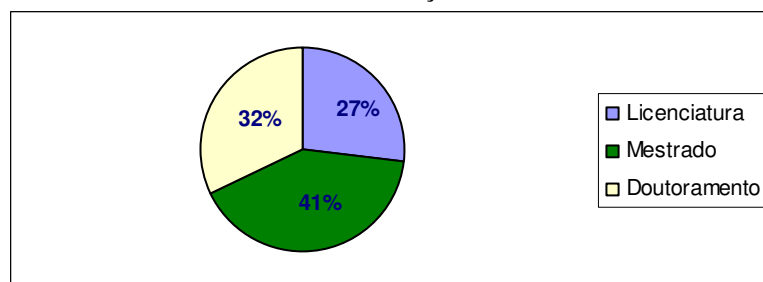
licenciados na área do Turismo que começaram a ocupar cargos de responsabilidade na administração dos cursos (cf. resultado da Q6.10). Na verdade, 11 responsáveis (38%) são licenciados em Gestão e Planeamento em Turismo (GPT), Turismo e Gestão Hoteleira.

Gráfico 6.3 - Idade dos entrevistados



No que concerne às habilitações académicas (cf. gráfico 6.4), o mestrado é o grau mais presente (41%), seguido do doutoramento (32%) e da licenciatura (27%). Considerando que 73% são mestres ou doutores, conclui-se que estão bem situados para progredir nas respectivas carreiras académicas. Realidade bem diferente é a verificada nas disciplinas tradicionais, onde a maioria dos responsáveis de curso já são doutorados. Nessas disciplinas há uma superior maturidade, quer nas matérias, quer na formação docente. Contudo, no Turismo verifica-se um movimento acelerado com o objectivo de qualificar os corpos docentes dos respectivos cursos, de modo a equipará-los à apreciação feita aos docentes das referidas disciplinas. Esta movimentação constata-se no parágrafo seguinte, onde se evidencia a tendência destes responsáveis estarem a frequentar graus académicos superiores com vista a atingir o topo da carreira docente. Esta propensão é confirmada na secção 3.4.3, onde se conclui pela existência de contratação de pessoas com um perfil melhor qualificado, quer académica, quer profissionalmente. Na secção 3.3.2, verifica-se que os estudos de mestrado e doutoramento revelam um interesse exponencial, sobretudo dos docentes destes cursos, mas também em muitas disciplinas tradicionais que aplicam os seus estudos ao fenómeno turístico, por se revelar uma estratégia enriquecedora.

Gráfico 6.4 - Habilitações académicas



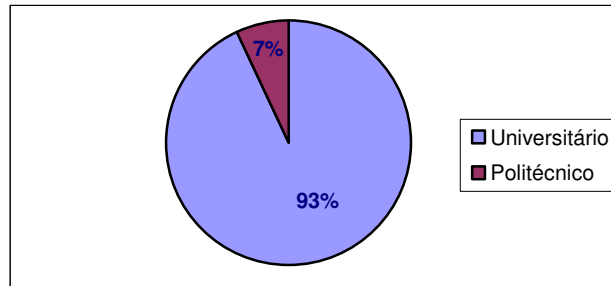
Regista-se a circunstância de muitos entrevistados estarem em processo de pós-graduação, o que significa um enriquecimento científico. A informação sobre o grau e o estudo em curso surge nas respostas às questões 6.9.1 e 6.9.2. Entre estes responsáveis, quatro frequentam mestrado e, sete, doutoramento. E isso ocorre em Gestão da Informação, Turismo, Ciências da Educação, Desenvolvimento da Confiança nas Organizações em Rede, Desenvolvimento Regional e Ambiente, Geografia Humana, Gestão e Desenvolvimento em Turismo, Administração Pública, Psicologia Social e das Organizações, Ciências do Turismo e História Ibero-Americana. Estas designações constituem uma diversidade reveladora de várias abordagens educativas (cf. secção 3.3.2) e, ainda, revelam a emergência de cursos pós-graduados em Turismo, nomeadamente no País (secção 5.4.4; cf. tabela 5.16). Este nível de formação responde às exigências impostas aos docentes do Ensino Superior, de modo a dominarem esta área e a responderem eficazmente aos desafios inerentes à sua maturidade, enquanto matéria científica e académica.

O acesso à carreira docente do Ensino Superior exige, no mínimo, o grau de licenciatura (Q6.10). Entre 29 responsáveis, alguns têm formação em Turismo (38%): cinco, são licenciados em Gestão e Planeamento em Turismo; três, em Turismo; e também três em Gestão Hoteleira. Sobretudo os dois primeiros citados repetem a sua maior representatividade entre os respondentes do corpo docente, respectivamente com 12 e 5 registos. As áreas de Geografia, Geografia e Planeamento Regional, História da Arte e Filologia Germânica, estão contempladas com dois licenciados cada uma. Por sua vez Sociologia, Biologia, Agronomia, Psicologia, Finanças, Ciências Sociais, Gestão de Empresas, Psicologia Social e das Organizações, Economia e Direito, colhem, cada uma, apenas um licenciado. Muitas destas formações de base repetem-se mais à frente no corpo docente, sendo um dado revelador de uma característica marcante destes estudos – a inter e a multidisciplinaridade. Na secção 6.4.3, a média de 4,13 obtida na Q4.5 reforça essa característica. Os cursos necessitam de um contributo amplo de docentes provenientes de diversas disciplinas, que interagem no corpo de conhecimentos próprio do Turismo (secção 3.3.1).

Complementarmente, interessa identificar as instituições licenciadoras (Q6.11), que foram as universidades: de Aveiro (5), Nova de Lisboa (3), Técnica de Lisboa (3), a de Coimbra (3), a do Porto (2), também o ISCTE (2) e a ESEC (2). Com apenas 1, surgem: a UALG, a Universidade de Lausanne (F) e a Universidade de Navarra (E) e, ainda, a Faculdade de Direito de Lisboa. É interessante notar o predomínio das formações referidas e escolas frequentadas por académicos com um papel importante na organização dos cursos. A expressiva maioria de 96,5% dos entrevistados (28) obteve o seu diploma numa instituição pública; apenas um, cursou numa privada

(Q6.12). O subsector de Ensino Superior frequentado na licenciatura (Q6.13) registou uma tendência semelhante (gráfico 6.5), pois há registo de 27 (93%) graduados por universidades e apenas 2 (7%) por uma escola de ensino politécnico (a ESEC). A diversidade, na formação académica destes membros da comunidade científica é, uma vez mais, notória, embora a maior parte deles se tenha formado em instituições públicas universitárias.

Gráfico 6.5 - Subsector de Ensino Superior frequentado na licenciatura



Actualmente, é condição *sine qua non* obter graus académicos pós-graduados, que permitam a progressão na carreira politécnica e/ou universitária (Q6.14). Consta-se que, entre os responsáveis, 25 obtiveram a sua qualificação no grau de mestre e doutor; há, ainda 9 que não atingiram esses graus, mas estão a frequentá-los. As questões 6.14.1 e 6.14.2 seguem-se à que teve a função filtro, e especificam o grau e o nome da pós-graduação. Nas respostas obtidas na Q6.9, sobre as habilitações académicas, tem-se 14 mestres e 11 doutores, o que também se verifica na Q6.14.1. São duas questões que assim confirmam, mutuamente, a fiabilidade dos dados recolhidos. Existe uma ampla diversidade de pós-graduações, como adiante se refere. Em Turismo, houve 3 que se graduaram. Com 1 graduado em cada há: Activação do Desenvolvimento Psicológico; Intermediação Turística; Engenharia Electrotécnica de Computadores; Sociologia; Secreção Vegetal e Recursos Naturais Renováveis; Dinâmicas Espaciais e Ordenamento do Território; Percepção do Controlo – Determinantes Cognitivo-Sociais do Comportamento; Planeamento Regional e Local; Gestão e Desenvolvimento em Turismo; Economia Financeira e Contabilidade; Sociologia do Território; Contabilidade e Administração; História da Arte; Psicologia Social e das Organizações; Gestão do Território; Gestão de Empresas; Desenvolvimento Económico-Social; e Gestão e Políticas Ambientais. É uma diversidade considerável de áreas e temas, como acontece na Q6.10 no que respeita às licenciaturas. É uma consequência da excessiva proliferação de cursos superiores, em geral e, tal como se encontra documentado no cap. IV, também conferida no Turismo (cf. tabelas 4.17 e 4.18 e anexo III).

As categorias profissionais (Q6.15), no âmbito da carreira docente, estão de acordo com a maioria dos cursos pertencentes ao Ensino Superior politécnico, onde se registam 5 Professores Coordenadores (2 com Agregação), 14 Professores Adjuntos, 4 Assistentes do 2º Triénio e ainda 3 Assistentes do 1º Triénio. Por sua vez, na carreira universitária foram identificados 1 Professor Catedrático, 2 Professores Auxiliares sem Agregação e 4 Assistentes. Esta distribuição de 33 responsáveis de curso releva uma margem considerável de progressão nas respectivas carreiras politécnica ou universitária, factor motivador para os que assumem a gestão do currículo e, por essa via, contribuem para a formação em Turismo.

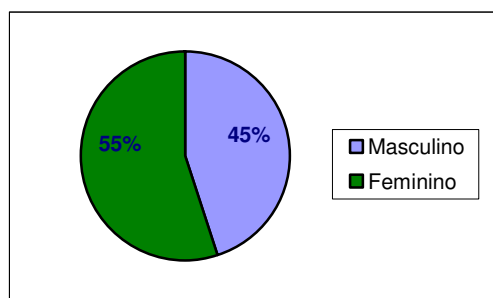
Conclui-se que estes responsáveis são designados por director/coordenador de curso (89%). As funções que lhes são designadas exigem o rigor indispensável à melhor organização curricular e implementação do ensino nos cursos do Turismo, daí que a sua reduzida experiência no cargo (3 anos em média) e, também na docência (10,2 anos ao serviço da instituição e 12,3 anos de permanência no Ensino Superior), possa debilitar a gestão dos estudos turísticos. A forma habitual de provimento desse cargo é a nomeação (74%). Uma quarta parte dos cursos está sediado no distrito de Lisboa, o que constitui um factor de justificação para 29% dos responsáveis residirem também nesse distrito. Complementarmente, destaca-se a considerável distribuição dos restantes cursos, que se projecta quase em paralelo na residência dos seus responsáveis. O predomínio do sexo masculino (71,4%) e da idade entre 35 e 44 anos (34,3%) são indicadores demográficos que apontam, por uma lado, para uma tendência tradicional em os homens assumirem um certo relevo nas organizações portuguesas e, por outro, para uma relativa juventude destes gestores. A pós-graduação tornou-se uma qualificação dominante e, os que ainda não a têm estão a frequentar os cursos necessários, de acordo com a exigência da carreira profissional. A prematuração dos estudos turísticos tem implicações na juventude do corpo docente desta comunidade científica, evidência que é confirmada nomeadamente pelas idades, experiências e habilitações académicas destes responsáveis. A sua formação, quer ao nível da licenciatura, quer da pós-graduação, é muito diversa nas suas designações, realidade patenteada nas respostas à Q6.10 e à Q6.14, apesar do subsistema público e universitário predominar. A nível da formação de base conclui-se pela existência de um considerável número de responsáveis (38%) de curso licenciados na área nuclear do Turismo, o que é um dado revelador da importância formativa dos primeiros cursos nesta área, designadamente GPT (5 responsáveis), criado pela UA em 1988/89.

6.2.2 Perfil do corpo docente

Depois de analisar o perfil dos responsáveis pela coordenação do curso, importa agora conhecer o perfil do corpo docente que lecciona na área do Turismo. Para esse efeito, recorreu-se principalmente à descrição desenvolvida pelos responsáveis relativamente aos docentes que leccionam no curso que coordena. Complementarmente, descreve-se o perfil sócio-demográfico e profissional dos 124 respondentes ao inquérito por questionário, através da análise dos dados obtidos na parte IV desse instrumento. Trata-se de uma análise que, por um lado, enriquece a anteriormente proposta aos responsáveis de curso e, por outro, serve de base ao enquadramento das opiniões manifestadas por esses docentes relativamente à natureza da organização curricular em Turismo, que constitui o âmbito da segunda hipótese operacional. Ainda no questionário, a parte II caracteriza o perfil do docente e o seu posicionamento relativamente à formação de base (P10) e à situação profissional (P11), para descrever as particularidades desse perfil.

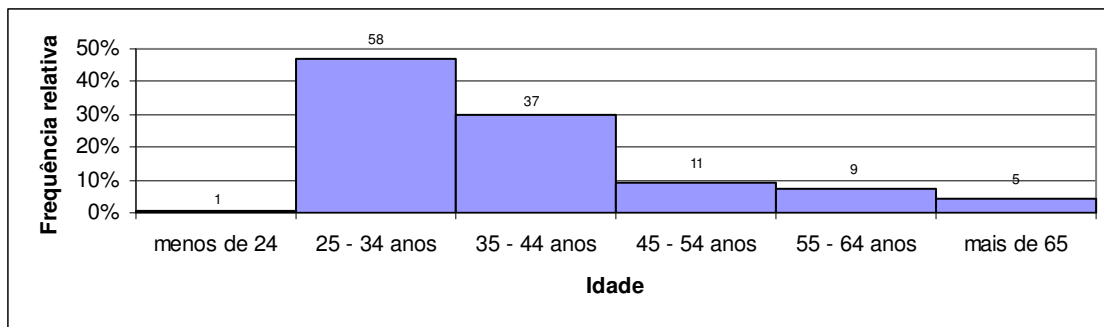
No respeitante à variável sexo (Q4.1), os respondentes dividem-se do seguinte modo: 54 (45%) masculinos; e 66 (55%) femininos (gráfico 6.6). Consta-se um certo predomínio numérico das mulheres a leccionar nestes cursos que, porém vêm entregar a sua gestão maioritariamente a homens (71%). Esta é uma tendência prevalecente nas instituições da área do Turismo, assim traduzida numa relação inversa na representatividade entre corpo docente e responsáveis de curso.

Gráfico 6.6 - Sexo



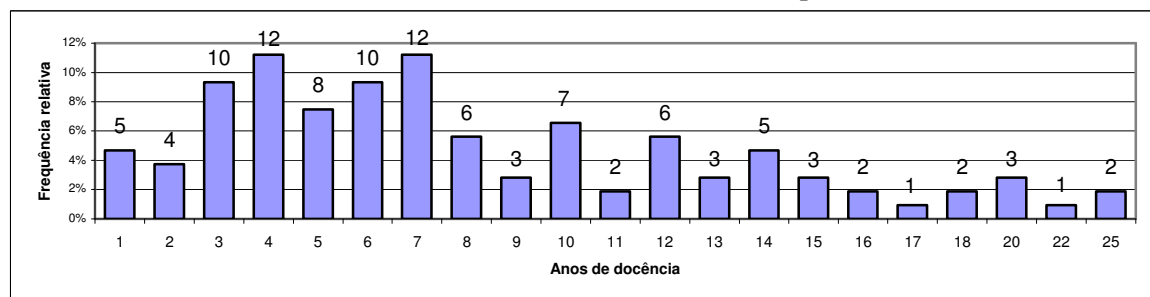
Esta população docente distribui-se por 6 grupos etários (gráfico 6.7), dos quais 48% têm entre 25 e 34 anos e 31% entre 35 e 44 (Q4.2). Os inquiridos com idade inferior a 45 anos são 79%. A tendência para a juventude do corpo docente sai ainda mais reforçada do que a assinalada no perfil do responsável de curso, em regra é mais experiente nas funções docentes e melhor qualificado cientificamente para assumir a gestão do curso, mesmo assim ainda relativamente jovem e aprendiz nessa tarefa de coordenação.

Gráfico 6.7 - Idade

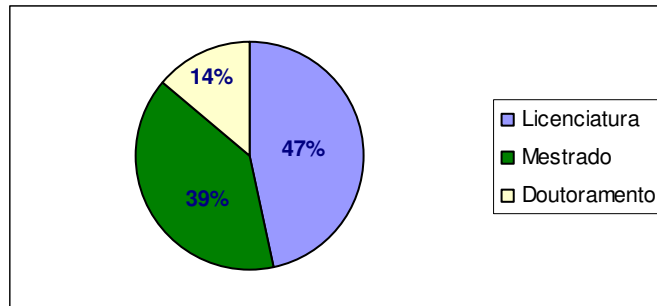


A análise ao tempo de docência (gráfico 6.8), no Ensino Superior (Q4.4), varia entre 1 e 25 anos. A média é 8,27 e a mediana 7, ou seja, 57% dos docentes tem até 7 anos de experiência. Este indicador corrobora também a relativa juventude e precocidade afirmada antes pela idade dos responsáveis, porém acentuando essa juventude nos docentes. A área de estudos do Turismo é ainda marcada por uma relativa imaturidade (cf. secção 3.3.1), que se reflecte no processo de contratação do corpo docente (cf. secção 3.4.3), em termos de carência de qualificação e experiência dos docentes, apesar do avanço já conseguido em vinte anos.

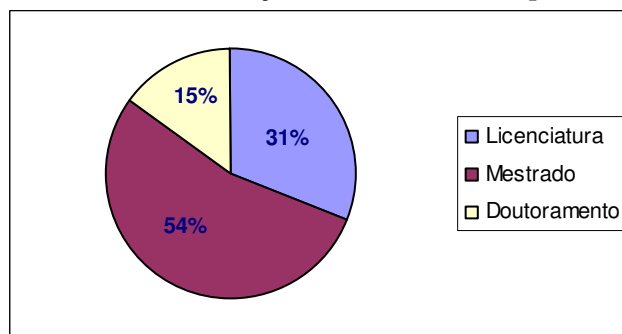
Gráfico 6.8 - Anos de docência no Ensino Superior



Constata-se ainda que a qualificação dos docentes (Q2.8), em termos de graus académicos (gráfico 6.9), mostra o predomínio da licenciatura (47%), seguida do mestrado (39%) e do doutoramento (14%). Em termos gerais, estes valores indiciam a necessidade de muitos docentes investirem na sua formação, com vista a adquirirem as habilitações adequadas à docência no Ensino Superior, tanto mais que, no novo figurino do Processo de Bolonha, as instituições só poderão oferecer graus académicos se o seu corpo docente for suficientemente qualificado em termos científicos. Demonstra-se, assim, que a maioria destes cursos não está preparado, devido à insuficiente qualificação dos docentes que neles laboram.

Gráfico 6.9 - N.º de docentes do curso por grau de formação

Por outro lado, as habilitações académicas (Q4.3) dos respondentes revelam os investimentos que fazem para se qualificarem, profissionalizarem e progredirem nas respectivas carreiras. Neste caso, o grau académico predominante (cf. gráfico 6.10) é o mestrado (54%); vem a seguir a licenciatura (31%) e depois o doutoramento (15%). O grupo maioritário é constituído por mestres (com mais 15% em relação ao gráfico 6.9), manifestando grande interesse em participar neste estudo.

Gráfico 6.10 - Habilitações académicas dos respondentes

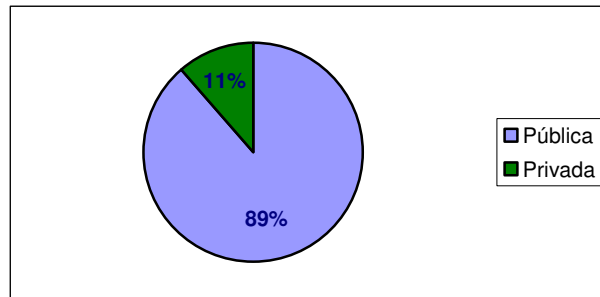
A licenciatura foi, até um passado recente, a “porta de entrada” para a carreira docente do Ensino Superior. Daí, que esta análise pretenda conhecer o curso (especialidade) em que cada inquirido se licenciou (Q4.5). Existem 72 (58%) docentes com alguma formação na área do Turismo, particularmente em: Gestão e Planeamento em Turismo (12); Turismo (5); DGOT (3); Gestão de Empresas Turísticas, Estratégia e Gestão Turísticas (EGT), Planeamento e Desenvolvimento em Turismo e Guias Intérpretes (1 em cada). As outras áreas são: Geografia e Economia (5 em cada); Gestão de Empresas, Gestão e Engenharia Química (3 em cada); Português/Inglês, Matemática, Inglês/Alemão, Direito, Engenharia e Gestão Industrial, História (variante História da Arte) e Sociologia (2 em cada); Química -Física, Engenharia Agrícola - Extensão Rural, Ciências Empresariais, Conservação e Restauro - História da Arte, Gestão de Recursos Humanos, Matemáticas Aplicadas, Psicologia, Arquitectura do Design, Engenharia de Sistemas e

Informática, História, Biologia, Engenharia Zootécnica, Francês, Língua Estrangeira, Educação Física e Comunicação Social (1 em cada).

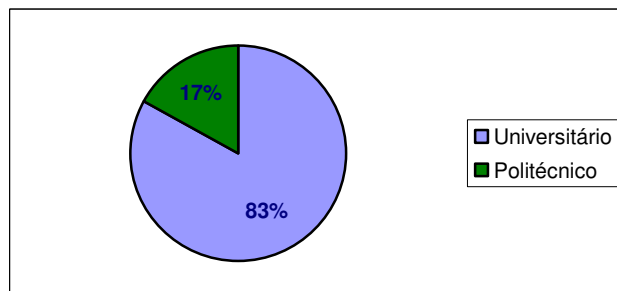
Entre os respondentes 21 frequentam o mestrado e 24 o doutoramento (Q4.3.1). Os cursos (Q4.3.2) de maior frequência são os de Gestão e Desenvolvimento em Turismo com 9 (22,5%) formandos, o de Turismo com 6 (15%), e o de Gestão com 2 (5%). Porém, a maior fatia é constituída pelos remanescentes, que representam uma diversidade notável (18 cursos). As suas designações são Ciências Empresariais, Organização, Franchising Multifuncional, Gestão da Qualidade, Estudos Americanos, Estudos Ingleses, Investigação Operacional, Métodos Quantitativos Aplicados à Economia e Gestão, Gestão de Empresas - ramo Marketing, Património e Turismo, Ciências Jurídico-Civilísticas, Ciências Jurídicas, Gestão Industrial, Sociologia, Museologia, O Papel do Gestor na Gestão dos Estudantes, Design, Computação Gráfica e Ambientes Virtuais, História Medieval, Marketing e Comércio Internacional (Qualidade no Turismo), Literatura Comparada, Lazer e Desenvolvimento Local, Ciências Económicas e Empresariais e Comunicação.

A diversidade de cursos de graduação e de pós-graduação corresponde a 26 instituições formadoras (Q4.6): Universidades de Aveiro, 18; de Coimbra, 14 - Faculdades de Letras, 8, de Ciências e Tecnologia, 3, de Direito e de Economia, 2 cada; Técnica de Lisboa, 9 – IST, 3, Faculdade de Motricidade Humana e ISEG, 3 cada; a Nova de Lisboa, 5 - Faculdades de Economia, 2 e de Ciências Sociais e Humanas, 3; do Porto, 5 - Faculdades de Ciências, de Economia, de Letras, 1 cada, de Psicologia, 2; de Évora, 4; do Algarve, 3 - Faculdade de Economia e ESGHT, 2; de Lisboa, 2 - Faculdades de Ciências e de Letras; da Beira Interior, 2; Católica, 2; e a ESHTE, 5; do Minho, de Trás-os-Montes e Alto Douro, de Salamanca, de Vigo, de Sorbone Nouvell, Internacional, Portucalense e Lusófona, 1 cada; Institutos Politécnicos de Tomar, Beja, Bragança (Mirandela) e Viana do Castelo e, ainda, o ISLA, o ISPGAYA e o ILHT, 1 cada. No conjunto, a UA representa 15%, sendo 2/3 licenciados em GPT.

A maioria dos docentes (85 - 89%) formou-se em instituições públicas (gráfico 6.18) e apenas 11% obteve a sua licenciatura no subsistema privado (Q4.7). Trata-se de uma preponderância inequívoca que reforça a tendência já verificada na formação dos responsáveis de curso, constituindo um dado que pode ajudar a estabelecer uma organização em rede mais efectiva e eficiente, pois esta comunidade académica tem como denominador expressivo a sua ligação a uma instituição pública, reforçada ainda pela formação de natureza universitária (gráfico 6.11).

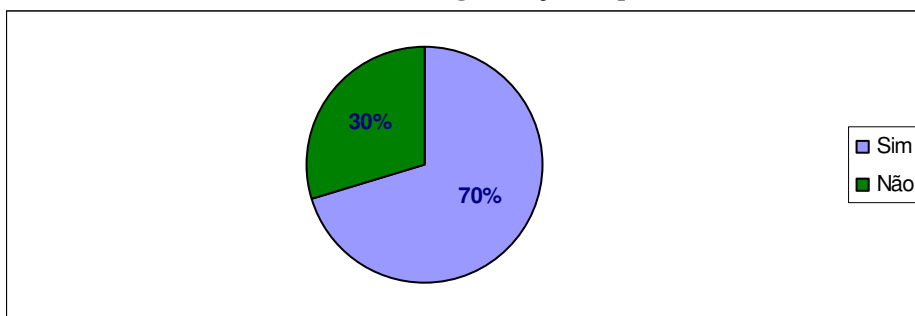
Gráfico 6.11 - Natureza da instituição de graduação

Existe um comportamento quase semelhante relativamente ao subsector, com 83% de formados em universidades e apenas 17% em escolas politécnicas (gráfico 6.12). Nestas questões 4.8 e 4.7 houve um número significativo de omissões 28 (22,6%) e 29 (23,4%), respectivamente. Porém, os restantes dados reflectem tendências inequívocas na contratação de docentes para esta área (cf. secção 3.4.3). A universidade é tradicionalmente a instituição formadora dos professores. Contudo, tendo em atenção o facto do Turismo emergir como uma área com vocação económica e técnica, as escolas politécnicas também fornecem recursos humanos para docência.

Gráfico 6.12 - Subsistema de Ensino Superior de graduação

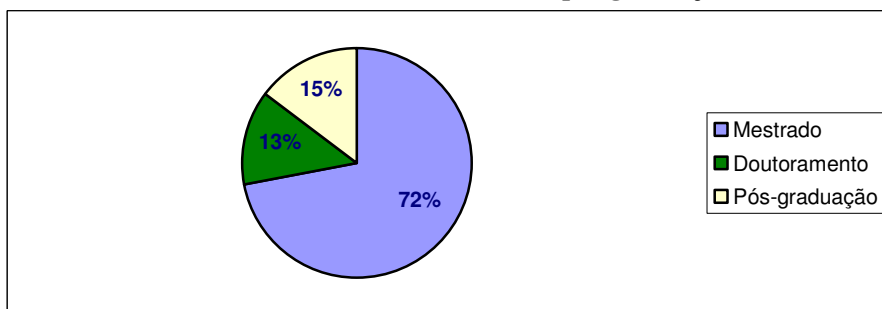
É requisito *sine qua non* a aquisição de grau académico superior a licenciatura (Q4.9), para progredir na carreira docente do Ensino Superior. Este raciocínio conduz à caracterização dos inquiridos já pós-graduados (tabela 6.13). Constata-se que 70% de docentes têm mestrado ou doutoramento, indicador análogo ao revelado no gráfico 6.10. Os restantes 30% frequentam um ou outro desses graus (cf. Q3.1 e Q3.2). A progressão na carreira docente, mais à frente pormenorizada, constitui um factor imprescindível à realização profissional dos docentes e à própria sobrevivência dos cursos no actual Processo de Bolonha, que exige qualificações superiores ao seu corpo docente. Constata-se que esta área ainda tem um corpo docente com elevada margem de evolução científica, em particular com a aquisição de qualificação ao nível de doutoramento.

Gráfico 6.13 - Pós-graduação adquirida



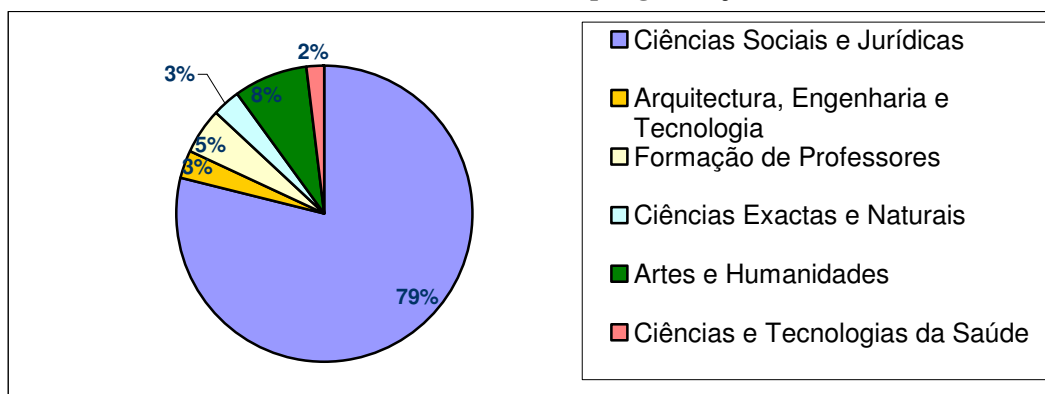
As questões 9.1 e 9.2 (derivam da questão filtro que as antecede) pretendem especificar o grau e o nome das pós-graduações obtidas. Em 9.1, há 72% de docentes com mestrado, 13% com doutoramento e 15% com uma pós-graduação que não confere grau académico (gráfico 6.14). Uma vez mais se observa que apenas 13% possui doutoramento, sendo esta uma constatação a realçar pelas suas implicações futuras, em termos da viabilidade de inserção dos cursos no Processo de Bolonha. Há que dar condições e a necessária prioridade à formação dos restantes docentes para cumprir os requisitos legais, a ser impostos para o cumprimento da meta de 2010.

Gráfico 6.14 - Grau dos cursos de pós-graduação



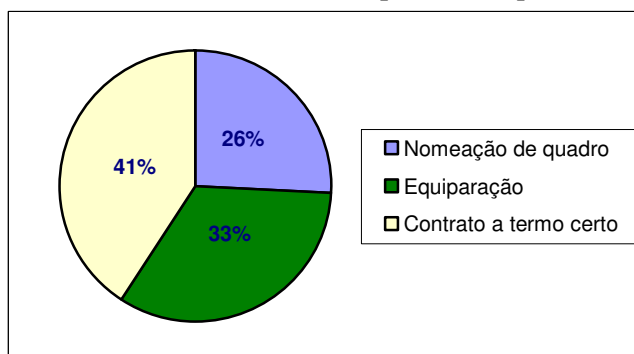
Os docentes em referência obtiveram os seus graus académicos em 61 cursos (gráfico 6.15), repetindo-se nos casos que seguem: Gestão e Desenvolvimento em Turismo (3); Ciências Sociais, Contabilidade e Administração, Finanças, Gestão, Gestão industrial, História Contemporânea de Portugal, MBA em Gestão e Sociologia (2 cada). Ao agrupar as formações em áreas ISCED surge a das Ciências Sociais e Jurídicas com 79%, predominando claramente sobre as restantes cinco áreas. Esta área inclui as unidades curriculares indispensáveis aos cursos em Turismo, designadamente as nucleares (Turismo), as da vertente social e as da vertente económica, daí a sua predominância de acordo com a formação dos docentes que as ministram.

Gráfico 6.15 - Área dos cursos de pós-graduação (ISCED)



As situações profissionais (Q2.6) identificadas no gráfico 6.16, referentes à natureza do vínculo laboral, revelam a maior fatia (41%) nos contratos a termo certo, a equiparação com 33% dos casos e a nomeação de quadro em apenas 26%. Conclui-se que somente uma quarta parte deles tem assegurado, de algum modo, o posto de trabalho docente, o que pode constituir um factor de instabilidade e desmotivação para os restantes, bem como uma eventual dificuldade para no futuro se investir neste quadro de professores instáveis. É um panorama que urge alterar rapidamente, para dar as melhores respostas aos docentes e, assim, melhorar o ensino do Turismo. Esta realidade, do ponto de vista laboral e da estabilidade da carreira docente constitui um aspecto negativo, mesmo uma ameaça. Contudo, numa perspectiva de reorganização curricular e científica, decorrente de desafios futuros, tais como os resultantes do Processo de Bolonha, pode ser uma oportunidade para a reestruturação do corpo docente e do de investigação.

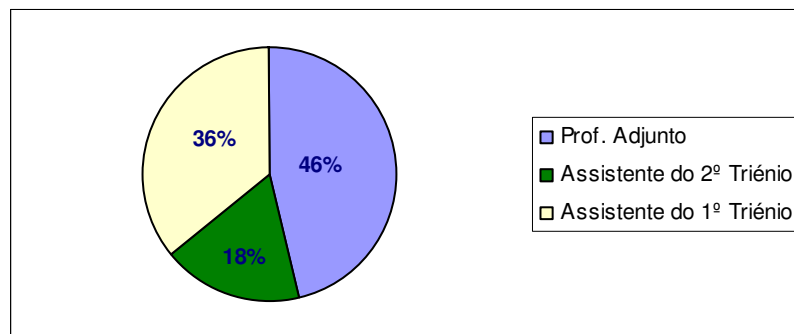
Gráfico 6.16 - Docentes do curso por vínculo profissional



As categorias profissionais (Q2.7) no sistema de Ensino Superior encontram-se divididas pelos subsectores politécnico e universitário. A caracterização do politécnico permite realizar a distribuição dos docentes que nele operam e fazer uma análise comparativa com outras áreas científicas. O topo da carreira é ocupado pelo Professor Coordenador (19 - 2 com agregação), o

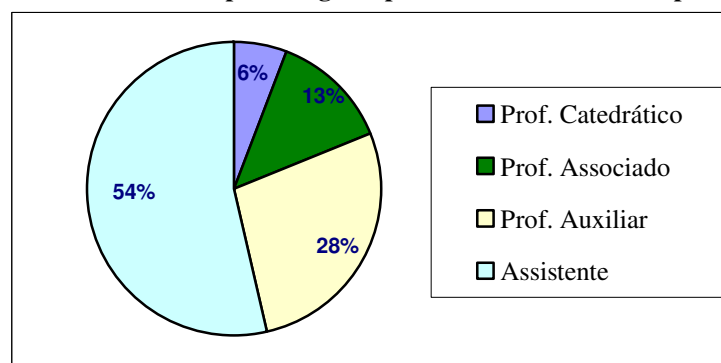
que indica que há apenas 3,5% de docentes desta área nesse topo hierárquico. O gráfico 6.17 explicita a divisão dos restantes docentes (521) pelas categorias situadas inferiormente nesta carreira: Professor Adjunto, 46%; Assistente do 1º Triénio, 36%; Assistente do 2º Triénio, 18%. Destaca-se que apenas cerca de 50% têm um estatuto de Professor (Adjunto ou Coordenador), o que é revelador de fragilidades na qualificação e no seu reconhecimento, em termos dos novos desafios colocados à academia portuguesa pelo movimento europeu, que visa a tendência para a uniformização dos cursos. Há que assegurar a qualidade do ensino em Turismo na adequação dos cursos, através das qualificações dos docentes, para responder exigências da sua inclusão no Processo de Bolonha.

Gráfico 6.17 - Docentes do curso por categoria profissional no Ensino Superior politécnico



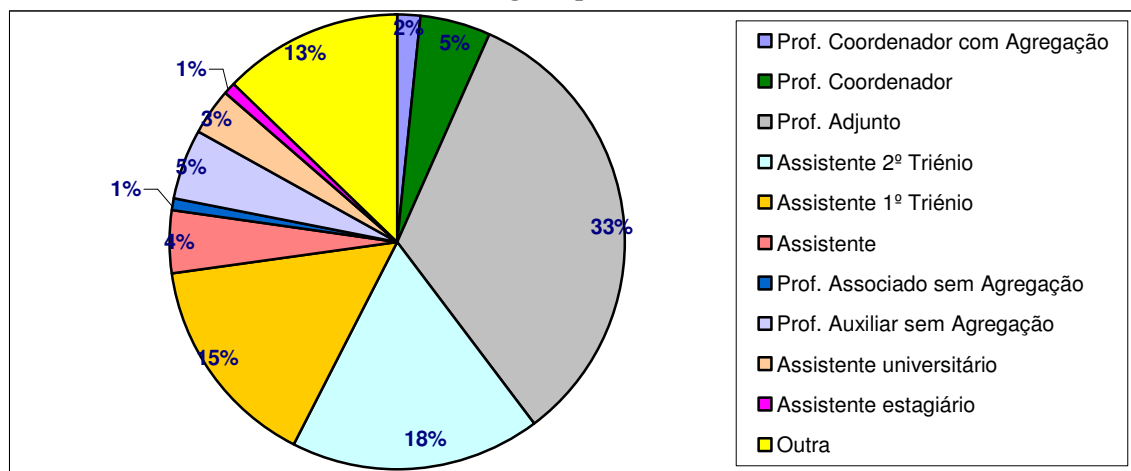
No que concerne à carreira universitária, o topo é ocupado pelo Professor Catedrático (6%). Seguem-se as categorias de Professor Associado (13%) e de Professor Auxiliar (28%), ambas sem agregação. A de Assistente (cf. gráfico 6.18) constitui o grupo mais numeroso (54%). Há a acrescentar 2 docentes na categoria de Leitor, o que perfaz 81 nesta carreira. Neste subsector, identificam-se 47% de Professores nessa carreira, realçando uma situação a melhorar que também é vivida nas poucas universidades onde se lecciona Turismo.

Gráfico 6.18 - Docentes do curso por categoria profissional no Ensino Superior universitário



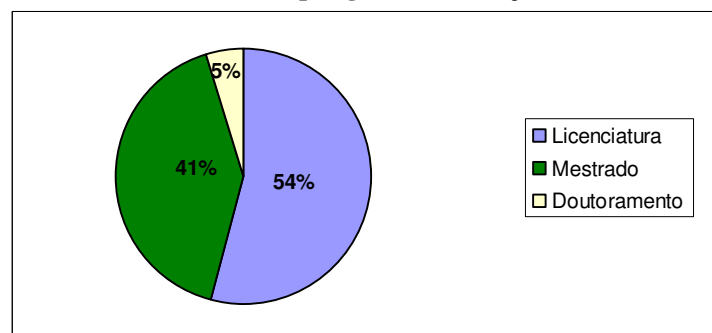
A questão 4.10 situa estes docentes por categorias profissionais, no subsistema em que laboram (gráfico 6.19). Ensino politécnico: 2 Professores Coordenadores com Agregação; 6 Professores Coordenadores; 39 (33%) Professores Adjuntos; 21 Assistentes do 2º Triénio; 18 Assistentes do 1º Triénio. São 86 docentes. Ensino universitário: 5 Assistentes; 1 Professor Associado sem Agregação; 6 Professor Auxiliar sem Agregação; 4 Assistentes Universitários; 1 Assistente Estagiário. Uma terça parte dos respondentes é Professor Adjunto, na carreira politécnica, o que confirma a tendência verificada no gráfico 6.17. As fracções maioritárias pertencem ao subsector politécnico, por ser predominante nos cursos desta área.

Gráfico 6.19 - Categoria profissional dos docentes



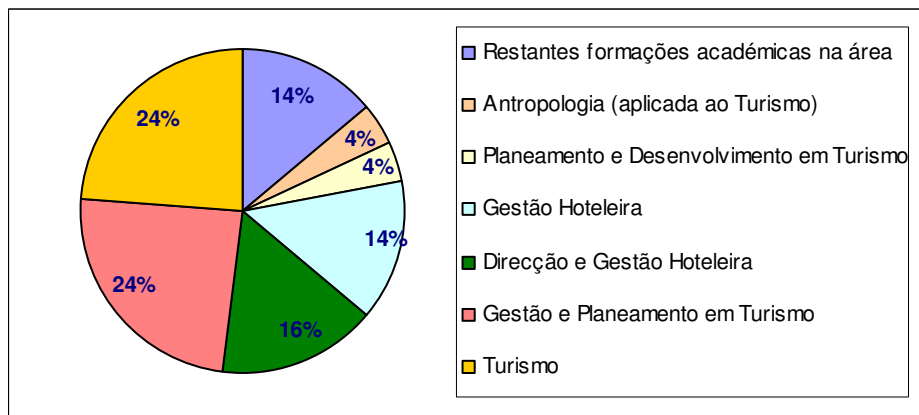
Entre os docentes mencionados pelos responsáveis de curso (Q2.8), há 83% com formação de base em diversas áreas científicas e apenas 85 (17%) possui formação inicial em Turismo. Neste grupo mais restrito, a licenciatura representa 54% (gráfico 6.20), o mestrado 41% e o doutoramento 5%. Estes valores relacionam-se, de certo modo, com a juventude dos cursos e a contratação recente de licenciados por cursos desta área.

Gráfico 6.20 - Docentes do curso por grau de formação académica em Turismo

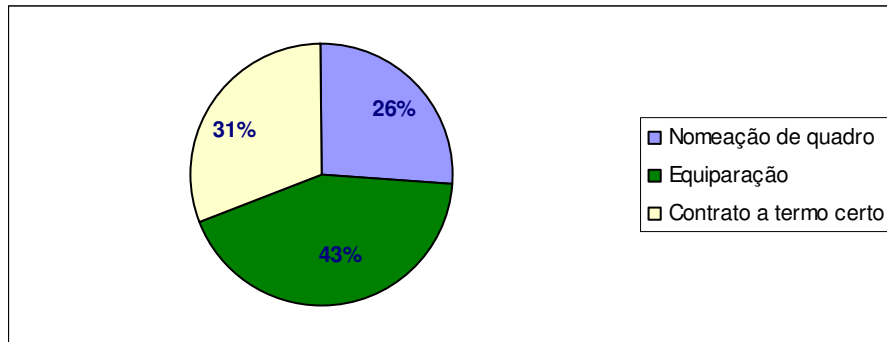


Importa assim conhecer melhor os membros desta comunidade académica com formação em Turismo. No desenrolar da identificação (Q2.8.1), far-se-á luz sobre a formação académica nesta área, conforme gráfico 6.21. Verifica-se que 4 cursos (Turismo, GPT, DGH e GH) licenciaram 78% dos docentes da área nuclear, o que constitui um dado notável sobre a sua importância em termos de docência. O curso de Turismo é ministrado em várias escolas superiores, destacando-se a ESEC. Porém, os restantes três cursos situam-se respectivamente nos distritos de Aveiro (UA), Lisboa (ESHTE) e Faro (ESGHT), de acordo com a sede das suas instituições. Também se regista que os mestrados e as pós-graduações nesta área já representam um tipo de formação importante (8%). As restantes formações representam 14% e têm apenas um registo cada, envolvendo as seguintes designações: Ciências Económicas e do Turismo; Comunicação Social e Cultural (variante Turismo); DGOT; EGT; Gestão de Empresas Turísticas; Promoção Turística; Turismo e Património.

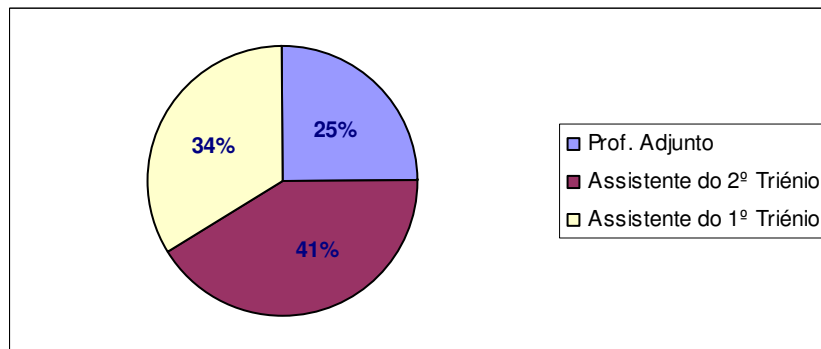
Gráfico 6.21 - Cursos superiores dos docentes com formação académica em Turismo



A motivação profissional e o correspondente sucesso também dependem do tipo de vínculo laboral (Q2.9), que a instituição educativa proporciona aos seus docentes. Daí a importância em analisar a situação referida por 61 professores da área do Turismo (cf. gráfico 6.22). A equiparação constitui a modalidade de contratação mais frequente, com 43%, e segue-se o contrato a termo certo (31%). A nomeação de quadro é a menos frequente, com 26%. Portanto, o vínculo é ainda relativamente precário para 74% desses académicos, situação igualmente verificada no subsistema politécnico. Refira-se haver um certo paralelismo com os dados do universo dos docentes destes cursos (cf. gráfico 6.16), sendo igualmente 26% os docentes no quadro.

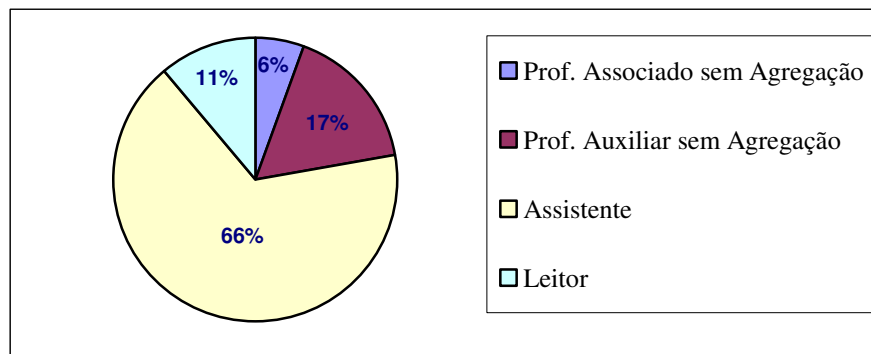
Gráfico 6.22 - Docentes com formação em Turismo e natureza do seu vínculo à instituição

A resposta à questão 2.10 associa a categoria profissional destes docentes em Turismo (cf. gráficos 6.23 e 6.24). Nesta comunidade académica constata-se, na altura da recolha de dados, a inexistência de professores coordenadores (no politécnico) e de catedráticos (na universidade). No subsistema politécnico, a categoria mais frequente é a de Assistente do 2º Triénio (41%), seguida da de Assistente do 1º Triénio (34%) e da de Professor Adjunto (25%). Como esta última categoria representa uma nomeação de lugar de quadro (atrás referida), verifica-se o quase perfeito paralelismo nessa fatia, quando comparada com a do gráfico 6.22. Realça-se que apenas uma quarta parte dos docentes em Turismo têm estatuto de Professor do ensino politécnico, o que reflecte uma posição menor na carreira em relação aos restantes docentes dos cursos.

Gráfico 6.23 - Docentes com formação em Turismo e categoria profissional no politécnico

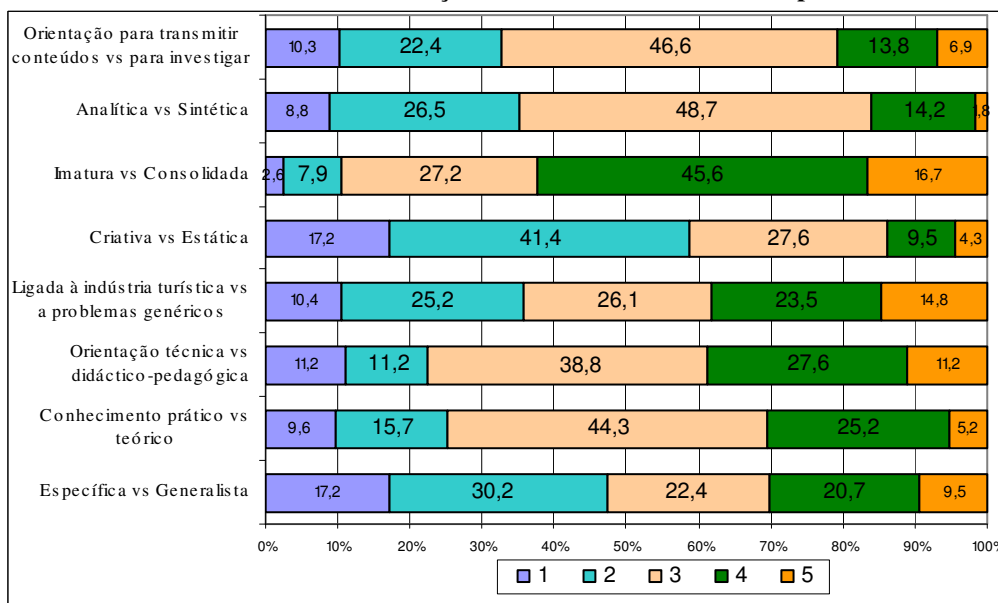
Por outro lado, o ensino universitário regista uma distribuição mais ampla, no que respeita às diferentes categorias dos docentes com formação em Turismo. A categoria de Assistente constitui 66%, a de Leitor 11%, a de Professor Auxiliar 17% e a de Professor Associado 6% (cf. gráfico 6.24). Entre estes docentes, a categoria de Assistente é maioritária (66%), mostrando a tendência dos docentes em Turismo estarem posicionados mais abaixo na carreira e serem menos experientes do que os seus pares de outras disciplinas.

Gráfico 6.24 - Docentes com formação em Turismo e categoria profissional na universidade



No questionário, a parte II pretende, igualmente, caracterizar o perfil do docente e o seu posicionamento relativamente à formação de base e área de ensino (P10) e à situação profissional (P11). Na primeira questão (específica vs generalista), o gráfico 6.25 revela que o valor mais frequente é o 2 (30,2%), indiciando nos respondentes uma formação tendencialmente específica. A média mais elevada (3,66) é apresentada na sexta questão, que revela a tendência para uma área consolidada. Os indicadores do perfil docente a seguir valorizados, conforme a classificação média das questões, são referentes à orientação técnica (saber fazer), à ligação com a indústria turística e ao conhecimento prático. De facto, a maior inclinação dos docentes da área nuclear, para responder ao questionário, é reforçada pela valorização da formação específica (Q10.1) e restantes indicadores da formação de base e área de ensino.

Gráfico 6.25 - A formação de base e área de ensino no perfil do docente

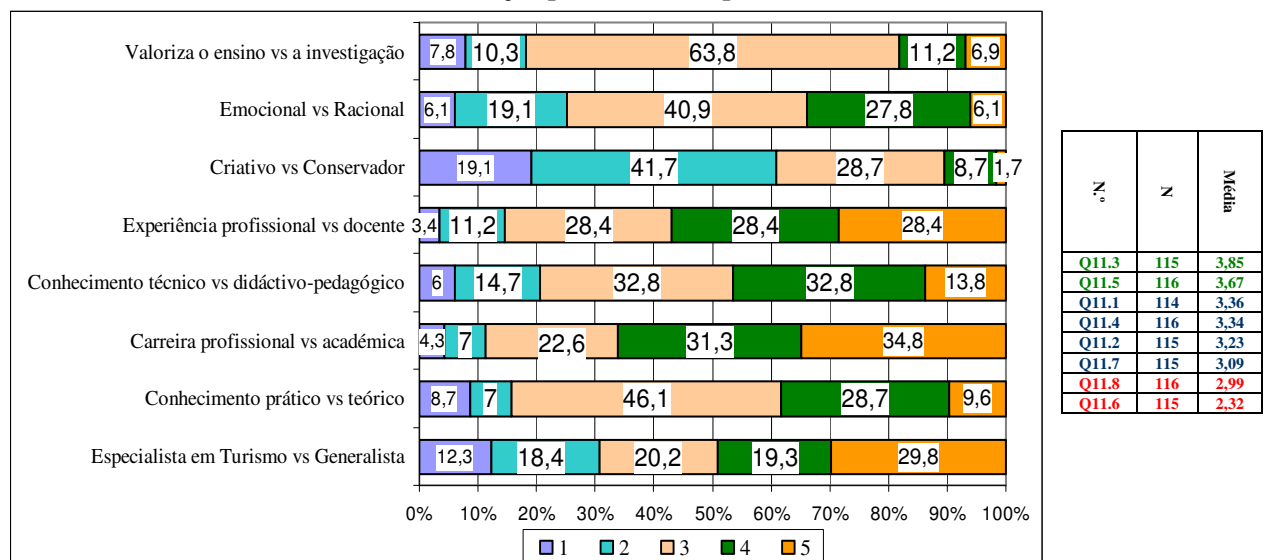


Q	Nº	z	Média
Q10.6	114		3,66
Q10.3	116		3,16
Q10.4	115		3,07
Q10.2	115		3,01
Q10.8	116		2,84
Q10.1	116		2,75
Q10.7	113		2,73
Q10.5	116		2,42

Na formação de base do perfil docente, a média varia entre 2,42 e 3,66 (quinta e sexta afirmações). A sétima verificou 11 omissões e, mesmo assim, a sua taxa de resposta é elevada. Os valores do desvio padrão são um pouco maiores, por via da maior dispersão dos dados, quando comparados com os relativos às variáveis do currículo (cf. secção 6.4). A tendência é para um posicionamento mais intermédio, nas oito questões. As diferenças estatísticas entre os dois subsistemas (pelo teste de Mann-Whitney) têm pequena expressão. No público, a maior concordância é nas vertentes de conhecimento prático, orientação técnica, ligação à indústria turística e criativa; no privado, esse índice predomina nas vertentes específica, imatura, analítica e orientação para transmitir conteúdos. A diferença mínima de 20,91 é a favor do subsistema público e está de acordo com características relativamente iguais entre docentes, quer os do privado quer os do público. A distribuição dos dados é tendencialmente homogénea entre subsistemas, sendo um indicador da inexistência de diferenças significativas no corpo docente.

No âmbito da situação profissional (Gráfico 6.26), a questão 11.3 (carreira profissional *versus* carreira académica) tem a média mais elevada (3,85). A carreira académica é a opção mais comum (34,8%), denotando assim uma tendência notável para a exclusividade nessa função. Contudo, a exclusividade coexiste com situações em que profissionais da indústria turística vêm enriquecer a docência com outras experiências (cf. secção 3.4.3). A tendência referida é reforçada pela valorização da experiência docente (3,67) em detrimento da profissional. Também são notáveis as propensões para a especialidade do Turismo (3,36), o conhecimento técnico (3,34) e o prático (3,23). A comparação da área de ensino (P10) e do posicionamento dos docentes (P11) permite correlacionar a mesma tendência afirmada em torno da especialidade do Turismo.

Gráfico 6.26 - A situação profissional no perfil do docente



A média varia entre 3,85 e 2,32 (terceira e sexta afirmações). O comportamento do desvio padrão segue a tendência geral do da área de ensino, repetindo-se o posicionamento intermédio da maioria. Segundo o teste de Mann-Whitney, a relativa homogeneidade nos subsistemas continua a manter-se. Porém, no público existe maior concordância na especialidade em Turismo, no conhecimento prático, na carreira profissional, conhecimento técnico e na experiência profissional; no privado, é maior na vertente criativa, emocional e na do ensino. A diferença de 41,76 é a favor do subsistema público. Porém, pode afirmar-se que a distribuição dos dados revela a inexistência de diferenças significativas entre subsistemas. Neste sentido, o corpo docente do Turismo não verifica qualquer factor diferenciador que comprometa uma actuação em rede entre os subsistemas. Demonstra-se, assim, que o sistema formativo em Turismo pode ser integrador.

As diferenças entre subsistemas, quer na área de ensino, quer no posicionamento docente, são de valor ínfimo e reafirmam a homogeneidade nas características do corpo docente. No conjunto, regista-se um certo equilíbrio nos dois grupos por cada subsistema, sendo que o privado regista mais 20,91, na referida área, e o público regista mais 41,76, no posicionamento docente. Apesar das divergências referidas, a análise estatística aponta para que a tendência da homogeneidade se mantenha. As médias mais elevadas residem na Q10.6 (imatura vs consolidada) e na Q11.3 (carreira profissional vs carreira académica). No conjunto das variáveis é de notar a tendência para a maior dispersão das distribuições, quando comparadas com as da parte I do questionário.

A caracterização do corpo docente que rege os cursos envolve algumas variáveis essenciais para interpretar a realidade formativa no Turismo. Quanto às suas habilitações, 47% possui licenciatura, 39% mestrado e 14% doutoramento. No politécnico, 46% são professores adjuntos e, na universidade, 54% são assistentes. Esta maioria revela que os estudos de doutoramento são urgentes para qualificar o corpo docente dos cursos. Relativamente ao vínculo, 41% tem contrato a termo certo e apenas 26% dos identificados pertencem aos quadros das suas escolas. Realça-se que 74% dos docentes não possui um vínculo à instituição, factor facilitador da mobilidade docente no âmbito da eventual reorganização dos cursos. Por sua vez, na área do Turismo verifica-se que 54% dos docentes são licenciados e receberam este grau de formação especialmente através dos cursos: Turismo, GPT, DGH e GH. A maioria deles tem uma contratação de equiparado. Apenas 26% deles tem nomeação de quadro. No politécnico sobressai a categoria de Assistente do 2º Triénio (41%) e, na universidade, a de Assistente (66%). Todas estas características evidenciadas nos docentes com formação em Turismo têm o potencial de um projecto de vida a desenvolver, mas revelam debilidades perante o Processo de Bolonha, que exige melhores qualificações científicas

de acordo com o grau de doutoramento. Urge investir também nestes docentes, de modo a melhorar a sua situação académica/profissional, que agora se vêem incluídos num Processo muito exigente que visa objectivos de âmbito europeu para o Ensino Superior Português.

O estudo, na sua componente respeitante aos respondentes, mostra a superioridade numérica do sexo feminino e a faixa etária dos 25 aos 34 anos. Estas características demográficas mostram que o ensino tem vindo a sofrer alterações consideráveis, em termos da maior importância da mulher nas escolas e nestes cursos, sendo que são também bastante jovens. É uma área que inclui docentes marcados pela diversidade de graus académicos e cursos, quer a nível de licenciatura, quer de pós-graduação, e ainda de áreas científicas donde provêm. A diversidade observa-se, também, nas instituições que os formaram, predominando as universidades públicas. A maioria dos que ainda não atingiram o grau académico desejado estão a frequentar o doutoramento ou a progredir através do mestrado. Estes distribuem-se diferentemente pelas carreiras universitária e politécnica, sendo esta segunda a mais expressiva em número de docentes porque os cursos são predominantes no subsistema politécnico, sendo a categoria mais preenchida a de Professor Adjunto. Trata-se de um corpo docente marcado pela juventude, pouca experiência e diversidade, que obrigam a planear uma estratégia conjunta de aquisição de qualificação para resolver alguns dos problemas que se avizinham para esta comunidade académica. Uma possível estratégia poderá ser a organização em rede que se aponta para as instituições e cursos nesta área, mas que obriga à conjugação desses elementos com as pessoas que neles operam, no âmbito do sistema formativo que se pretende estabelecer no Ensino Superior Português.

Esclareça-se que este inquérito abrange os docentes atrás caracterizados e ainda outros, que foram entrevistados (responsáveis de curso), cujas circunstâncias são muito parecidas. No conjunto das duas secções que caracterizam esta comunidade académica (reunidas na secção 6.2), apesar de ligeiras diferenças pontuais, as tendências resultantes do tratamento dos dados são inequívocas a apontar indicadores que distinguem os docentes que leccionam nestes cursos (cf. secção 3.4.3). Assim, as características mostram docentes que partilham semelhanças potenciadoras de uma mudança organizacional, quer em termos demográficos quer académico/profissionais. A comparação do perfil docente (parte II do questionário), entre subsistemas, permite afirmar as semelhanças reveladas pelo teste utilizado, reafirmando assim a reunião das condições necessárias a uma actuação compartilhada nesta comunidade académica. Está verificada uma importante condição para estabelecer o sistema formativo em Turismo, em Portugal.

6.3 Organização em rede

A organização educativa na área do Turismo inclui a análise das instituições, dos cursos e, ainda, do modo de organização do ensino e das instituições portuguesas. A recolha de informação secundária foi desenvolvida nestas instituições e, posteriormente, procedeu-se ao seu tratamento segundo os procedimentos metodológicos descritos na secção 5.4.4. O objectivo foi estabelecer uma estrutura de conhecimento necessária para apoiar o trabalho de pesquisa, através do inquérito. A entrevista permitiu uma recolha de dados intensiva, que agora se passam a analisar e a discutir em termos dos resultados obtidos no conjunto dos 35 cursos. Assim, nas duas primeiras secções referem-se as características inerentes à tipologia da instituição e do respectivo curso. Na sequência, depois de caracterizar os elementos deste sistema formativo, que enquadra a problemática do estudo, e para chegar ao cerne da hipótese de organização em rede, estuda-se a organização do ensino e das instituições (secção 6.3.3).

O tratamento dos dados apoia-se na estatística descritiva considerada apropriada à sua organização e análise, principalmente no sentido de apreender as características marcantes dos elementos que compõem a rede. Ou seja, trata-se de analisar as instituições responsáveis pelos currículos em Turismo, assim como pela sua implementação com base nas de estratégias definidas pelos seus órgãos, nomeadamente os conselhos científicos e pedagógicos e, ainda, pelo seu corpo docente. Como foi mostrado na secção 6.2.1, a coordenação dos trabalhos académico/científicos e curriculares ou extracurriculares, bem como a organização do corpo docente, é da competência de um responsável de curso, que assume uma função central no modelo de organização em rede aqui postulado.

As diversas questões incluídas na parte IV e V da entrevista permitiram o estudo do esquema organizativo do Ensino Superior em Turismo, através de instrumentos de estatística descritiva, complementados pelo teste de Mann-Whitney. Trata-se de um teste que verifica o nível de conformidade entre subsistemas (público e privado), e por outros critérios, esclarece se estão reunidas as condições necessárias ao trabalho, no meio académico, de organização desta rede. A reflexão desenvolvida na secção 6.3.3 pretende, essencialmente, provar que as circunstâncias são favoráveis à organização em rede de âmbito nacional. A ordem seguida na secção 6.3 compreende análises que comprovam, inequivocamente, a existência de muitas debilidades na estrutura do Ensino Superior, nesta matéria, mas, ao mesmo tempo, a discussão do conhecimento dos responsáveis de curso permite afirmar o seu interesse evidente em dinamizar uma rede entre as

instituições que representam. O seu interesse é fundamental para construir as bases do sistema formativo, que se pretende o mais abrangente possível no Ensino Superior Português.

6.3.1 Instituição

Actualmente, as várias regiões possuem instituições que desenvolvem cursos na área do Turismo, quer no Continente, quer nas Regiões Autónomas da Madeira e dos Açores (cf. figura 5.6). Assim, torna-se importante proceder à descrição das características destas instituições (parte I), com base nos resultados obtidos com as entrevistas realizadas aos responsáveis de curso. O enquadramento da oferta formativa (tabela 6.1) foi estabelecido por subsectores (universitário e politécnico) e pelas suas unidades orgânicas (faculdades, departamentos e escolas). A análise quantitativa permite verificar que o ensino público é maioritário (cf. gráfico 6.29) na oferta de formação na área do Turismo, com 68,6% e, sobressaindo o subsistema politécnico, com 85,7%. O enquadramento científico proposto na secção 3.3 expõe a realidade de uma disciplina académica emergente, com diversas abordagens de pendor mais técnico/formativo. Esta vocação técnica pretende responder às vastas exigências da indústria turística portuguesa, o que permite compreender a sua inserção predominante no ensino politécnico.

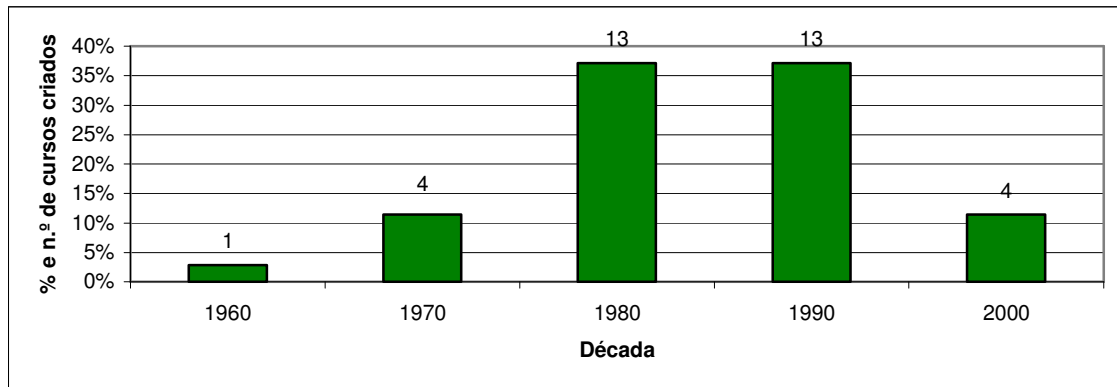
Tabela 6.1 - Instituições de Ensino Superior e unidades orgânicas

Instituição	Unidade Orgânica	Freq.	Instituição	Unidade Orgânica	Freq.
IP de Portalegre	ESE Portalegre	1	ISLA	ISLA - Lisboa	1
IP da Guarda	ESTT Seia	1	ISAI	ISAI - Porto	1
U de Évora	D. Sociologia	1	U Lusófona	D. Economia e Gestão - Lisboa	1
ISHT	ISHT - Lisboa	1	U de Aveiro	DEGEI - Aveiro	1
UTAD	Pólo de Chaves	1	IP de Viseu	ESG Viseu/ ESTG Lamego	2
IP Bragança	ESTG Mirandela	1	ISCET	ISCET - Porto	2
IP Viana do Castelo	ESTG Viana do Castelo	1	IP de Coimbra	ESE Coimbra/ ESA Coimbra	2
U Internacional	ISPI- Lisboa	1	ISCE	ESE (Odivelas, Mungalde, Felgueiras)	3
IP de Tomar	ESG Tomar	1	IP de Leiria	ESE Leiria/ EST do Mar Peniche	3
IP de Beja	ESTIG Beja	1	ESHTE	ESHT Estoril	4
ISPGaya	ESDSC de V. N. de Gaia	1	U Algarve	ESGHT Faro/ ESGHT Portimão	4
			Total	22	35

Entre as escolas que actualmente integram o Ensino Superior politécnico, a que tem raízes mais antigas é a Escola Superior Agrária de Coimbra (ESAC), cuja instituição foi fundada em 1855. Para compreender globalmente a evolução destas instituições houve que as agregar por décadas (desde a de 60 até ao ano de 2000), de acordo com o número de cursos que realizam nesta área (gráfico 6.27). Assim, registam-se simultaneamente 13 cursos em instituições criadas nas décadas de 80 e 90, a que corresponde um notável crescimento (76%), com maior expressão no subsistema politécnico. Constata-se que muitas instituições são recentes (4 delas foram criadas em 2000),

facto que, em parte, é devido ao forte crescimento desse subsistema, sendo que o Turismo tem constituído uma das mais importantes áreas para a criação de novos cursos (cf. secção 5.4.4).

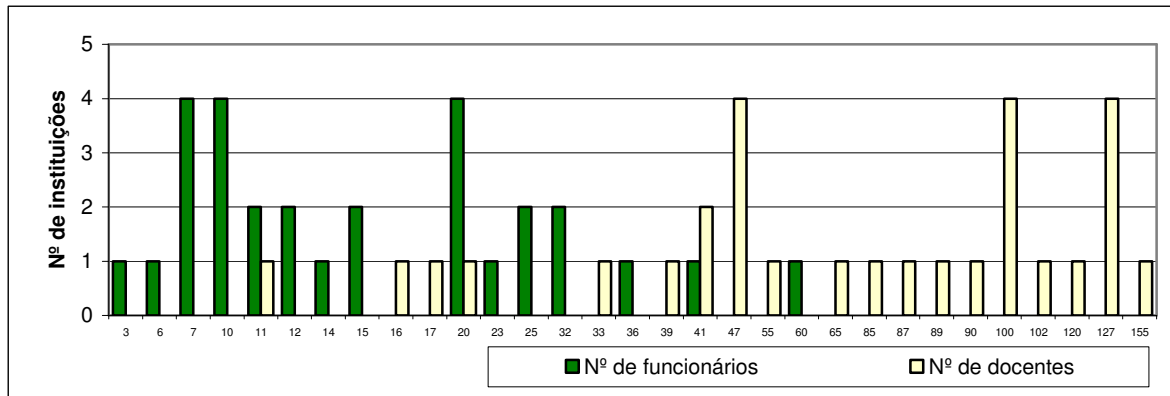
Gráfico 6.27 - Data de criação da instituição educativa por curso



A situação geográfica do distrito em que está sedeadada a instituição é um dado indispensável à compreensão do ordenamento da oferta formativa em Turismo. É no distrito de Lisboa que se obtém o valor máximo, com 9 (25,7%) respostas; segue-se o Porto com 5, Faro com 4, Leiria e Viseu com 3, Coimbra com 2. Com 1 surgem os distritos de Aveiro, Évora, Vila Real, Bragança, Santarém, Beja, Guarda, Portalegre e Viana do Castelo. A Região Autónoma da Madeira regista dois cursos de ensino privado politécnico – ISALM. Os distritos de Castelo Branco e Setúbal, e a Região Autónoma dos Açores não se encontram referidos, por inexistência de cursos, na data da administração dos questionários. Porém, no anexo III, de elaboração posterior, já podem verificar-se os cursos em funcionamento nestas regiões, o que significa um alargamento dos cursos do Turismo aos distritos e regiões autónomas portuguesas (cf. figura 5.6).

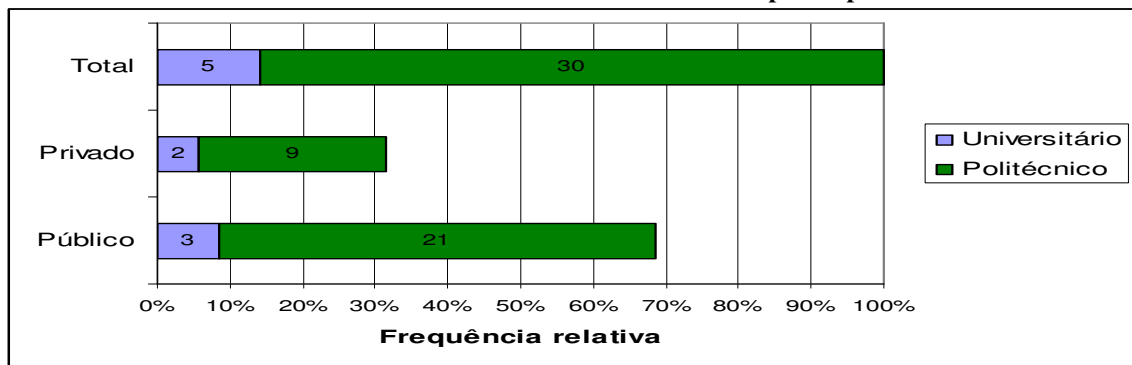
No que concerne à dimensão do estabelecimento interessa conhecer os indicadores relativos ao número de funcionários e de docentes em serviço (Q1.5 e Q1.6). Refere-se que os valores médios aproximados de docentes é de 74,5 e de funcionários é de 34,7 (cf. gráfico 6.28). Como muitos dos cursos são implementados em escolas superiores de ensino politécnico que, sendo recentes (cf. gráfico 6.27) e situadas em muitos distritos do interior do País, traduzem uma situação inerente à sua reduzida dimensão e também dos seus recursos humanos. A amplitude considerável dos dados justifica esta exposição pormenorizada, para reflectir as diferentes dimensões das instituições.

Gráfico 6.28 - N.º de funcionários e de docentes na instituição



As instituições dividem-se em quatro ramos principais, em função do subsistema público ou privado (Q1.7) e do subsector universitário ou politécnico (Q1.8). O politécnico predomina, representando 87% dos cursos no ano lectivo 2005/06 (53 cursos); o mesmo acontece com o ensino público, com 64%. O cruzamento da informação obtida na entrevista permite construir o gráfico 6.29, que mostra também a predominância do subsistema politécnico público. Há a registar ligeiras diferenças entre o universo, atrás referido para o corrente ano lectivo, e a população respondente à entrevista, que no politécnico representa 86% e no público 69%.

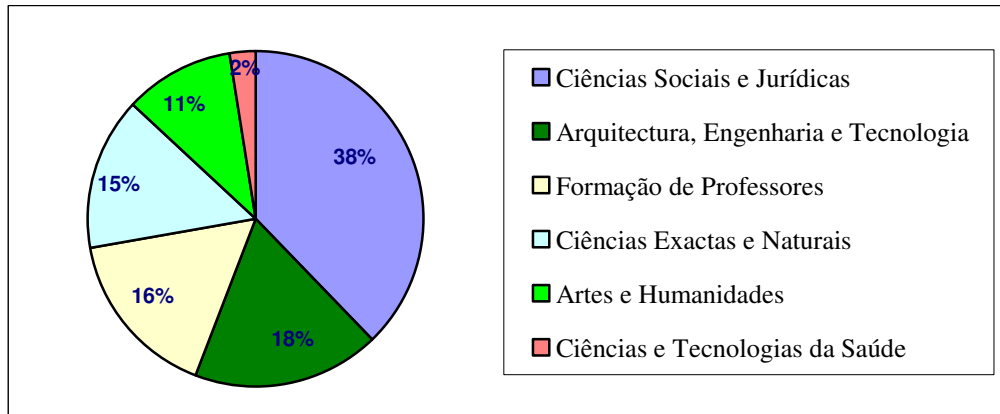
Gráfico 6.29 - Natureza e subsistema de Ensino Superior por curso



A maioria das escolas implementaram cursos em várias áreas científicas (Q1.9), tendo incluído, progressivamente, os cursos da área do Turismo nos seus projectos educativos. A identificação de 122 subáreas científicas reflecte a diversidade dos cursos realizados nessas instituições, tendo sido contabilizadas 26 referências a Turismo e Hotelaria. No gráfico 6.30 apresentam-se essas subáreas agrupadas em função da classificação ISCED. O grupo predominante das Ciências Sociais e Jurídicas representa 38% do agregado. A referida inclusão dos cursos em Turismo, em diversas tipologias de escolas (cf. tabela 6.1), foi um meio importante de diversificação dos seus projectos formativos. Porém, a avaliação curricular em Turismo (cf. secção 3.4.4) pode ser um instrumento

útil para verificar as condições indispensáveis à qualidade da formação ministrada nesta área, no sentido de garantir a sustentação do sistema e da própria rede e, ao mesmo tempo, a maturidade científica e educativa do Turismo.

Gráfico 6.30 - Áreas científicas de formação (ISCED)



Os objectivos prosseguidos por estas instituições (Q1.10) podem ser agrupados de acordo com a sua natureza. Neste sentido, o total enumerado de objectivos ascende a 56, sendo que 53% incide no ensino e na investigação, 22% na prestação de serviços à comunidade e 25% são marcados por alguma diversidade, logo classificados como objectivos diversos. Estes valores estão de acordo com a natureza das tarefas do Ensino Superior, que privilegiam a leccionação articulada com a pesquisa científica, de modo a alargar os seus contributos ao serviço comunitário, através de uma cada vez maior amplitude de tipos de colaboração. De facto, estes são objectivos presentes na LBSE (cf. secção 1.3).

O planeamento curricular em Turismo (secção 3.4.2) pode considerar a inclusão dos diversos intervenientes do universo turístico para colaborarem neste mesmo planeamento. Uma das estratégias das escolas, tendo por base a escassez de recursos humanos qualificados e a necessidade crescente de maior articulação com os agentes económicos e sociais, sobretudo a nível empresarial, é socorrer-se do convite a personalidades de reconhecido mérito científico (Q1.11). Esta estratégia visa alargar a colaboração na tomada de decisões no planeamento curricular/científico e na implementação dos cursos em Turismo. Neste âmbito, identificaram-se 26 especialistas que colaboraram na organização curricular de 19 cursos (54%), através da participação nos seguintes órgãos (Q1.12): científico (7), directivo (6), consultivo (5), e pedagógico, coordenação de curso e departamento (1 cada).

A síntese dos dados revela que 78% dos cursos em Turismo funcionam em instituições académicas criadas nas décadas de 80 e 90, dado que se relaciona ao crescimento dos cursos nesse período (cf. gráfico 6.27), sobretudo no subsistema público politécnico. Ao nível nacional, verifica-se uma grande dispersão dos cursos que, no entanto, se encontram preponderantemente sedeados em instituições nos distritos do litoral. O distrito de Lisboa alberga 25,7% dessas instituições. A dimensão institucional é considerada em dados quantitativos referentes ao número médio de 34,7 funcionários e 74,5 docentes. Estes indicadores reflectem uma tendência própria da situação vivida pela maioria das escolas de ensino politécnico, que não têm a dimensão característica das universidades e, por essa razão, também não geram as necessárias economias de escala, tão importantes no estado actual do Ensino Superior. Porém, direccionam os cursos para várias áreas científicas da sua competência e vocação, compreendendo-se que os seus objectivos sejam diversificados, nomeadamente nas áreas de ensino que abarcam. Apesar desta diversidade, que marcará sempre a rede de instituições nesta área de estudos, a sua organização tem por objectivo conciliar e reunir esta pluralidade numa actuação compartilhada. Também os cursos representam uma riqueza inseparável das suas instituições promotoras, como a seguir se confirma.

6.3.2 Cursos e sua estrutura curricular

Depois da análise de alguns pormenores essenciais sobre as instituições, interessa agora detalhar as características dos cursos de Turismo por elas oferecidos. Neste sentido, as partes II e III da entrevista pretendem caracterizá-los, com o fim de registar o seu desenvolvimento e o da formação que lhe corresponde, tanto do ponto de vista científico como do pedagógico. Ainda se podem adicionar outras valências a este estudo, que relacionem os cursos com os objectivos e as orientações curriculares que presidiram às decisões assumidas pelos seus responsáveis e, também, o relacionamento dos diversos agentes do universo turístico com esta comunidade. É ainda nesta secção que se aprofundará a análise da estrutura curricular destes cursos.

O planeamento curricular incide sobre as questões substanciais inerentes à escolha do modelo de organização do currículo, que corresponde a cada projecto educativo (cf. secção 3.4.2). Assim, o trabalho de organização da estrutura curricular depende do desempenho eficiente das funções de responsável de curso, que assume um papel de coordenador dos intervenientes nesta comunidade científica (cf. secção 6.2.1). É sobre este papel que incidem as questões contidas na parte III da entrevista que investiga sobre os docentes e outros intervenientes com intervenção directa no processo de desenvolvimento curricular. As propriedades do Turismo, como área científica (cf.

secção 3.3), podem ser aqui reconhecidas e implementadas no âmbito dos projectos curriculares dos cursos. Destaca-se a ponderação das áreas científicas que constituem o plano do curso, principalmente a maior proporção atribuída à área considerada como nuclear, que a adequação dos cursos ao Processo de Bolonha exige. Nesta reflexão, inclui-se a orientação predominantemente social, económica ou outra, que o currículo pode assumir em função das decisões que prescrevem as suas principais linhas de orientação. Verifica-se que as várias ciências (sociais, empresariais e outras) têm um contributo importante a fornecer ao Turismo (cf. secção 3.3.2). Conclui-se, então, que é importante estudar o interesse dos vários intervenientes em colaborar no contexto do sistema formativo do Turismo.

A identificação dos 35 cursos analisados (Q2.1) está expressa na tabela 6.2. Os cursos incluídos na designação “Turismo” representam 25,7% do conjunto, sendo a tipologia mais implementada. Outras repetições, como é exemplo o de Turismo, Hotelaria e Termalismo (3) – no ISCE, Turismo - Ramo Marketing e Gestão Hoteleira (2) – na ESGHT, situam-se na mesma instituição. Esta área possui cursos superiores com designações muito criativas, que parecem enfatizar um determinado aspecto do turismo, mas que resulta numa proliferação de designações que são geradoras de uma certa confusão, quer no tecido empresarial, quer mesmo na própria academia.

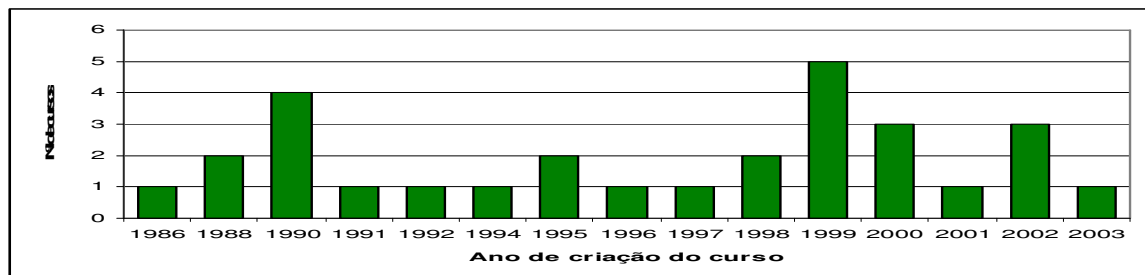
Tabela 6.2 - Nome dos cursos em Turismo

Curso	%	Curso	%
Gestão de Empresas Turísticas e Hoteleiras	2,9	Direcção e Gestão de Operadores Turísticos	2,9
Recreação, Lazer e Turismo	2,9	Turismo e Desenvolvimento	2,9
Gestão de Lazer e Animação Turística	2,9	Ecoturismo	2,9
Planeamento e Gestão em Turismo	2,9	Turismo e Mar	2,9
Gestão Turística	2,9	Gestão Turística, Cultural e Patrimonial	2,9
Estratégia e Gestão Turísticas	2,9	Gestão Hoteleira	5,7
Informação Turística	2,9	Turismo - Ramo Marketing	5,7
Direcção e Gestão Hoteleira	2,9	Gestão Turística e Hoteleira	5,7
Turismo e Termalismo	2,9	Turismo, Hotelaria e Termalismo	8,6
Gestão e Planeamento em Turismo	2,9	Turismo	25,7
Guia-Intérprete	2,9	Total	100
Turismo e Lazer	2,9		

Para estender esta análise ao actual universo de 53 cursos superiores em Turismo, sugere-se a visualização do anexo III, onde essa criatividade surge ainda mais realçada. Trata-se de uma desordem que, eventualmente, pode ser minimizada pelo Processo de Bolonha, o qual introduz regras de comparabilidade entre cursos nacionais e destes com os europeus. A uniformização nas designações dos cursos é um meio que contribui para organizar melhor a rede e, assim, apoiar a afirmação inequívoca do sistema formativo em Turismo.

O aparecimento dos primeiros cursos superiores de bacharelato (Q2.2), nesta área, acontece apenas em 1986 (cf. gráfico 6.31). Como se refere no capítulo V (tabela 5.18), esta é a data de criação dos três primeiros cursos, no subsistema privado. Por outro lado, em 2003 tem início o curso de Turismo e Desenvolvimento (TD) na Universidade de Évora. Conclui-se, portanto, que se trata de uma área académica muito recente (20 anos). A leitura do anexo III permite verificar a criação de 7 cursos em 2005/06, ampliando não só a oferta formativa mas também introduzindo novas designações de cursos, aumentando a já referida profusão. O Ensino Superior em Turismo regista o seu nascimento há 20 anos, exactamente no ano de 1986. De então para cá verificou-se uma fase de crescimento considerável, quer no número de cursos quer de instituições de Ensino Superior. A esta primeira fase corresponde um conjunto de características, que este capítulo vai evidenciando como sendo próprias do Turismo no contexto da academia portuguesa. Porém, está-se a criar uma conjuntura de mudança no Ensino Superior, que pode facilitar o surgimento de uma segunda fase no Turismo, mais marcadamente qualitativa, à semelhança das mudanças propostas pela NAT e pelo TEDQUAL, no âmbito do sistema formativo.

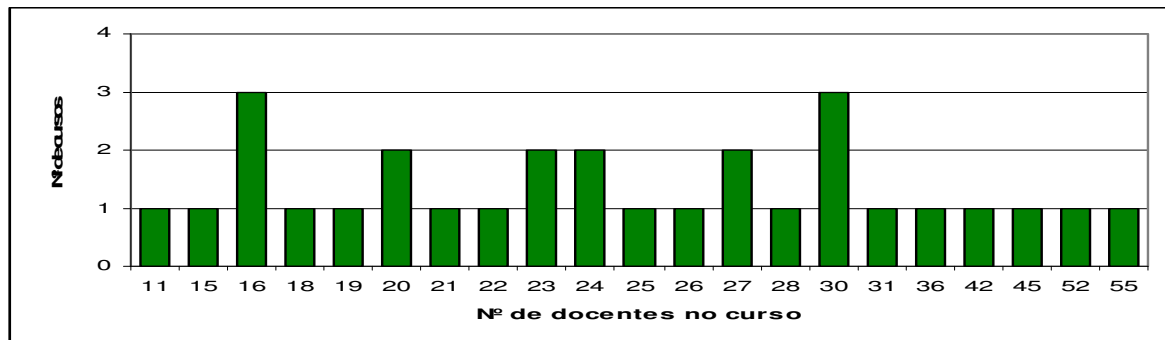
Gráfico 6.31 - Data de início de funcionamento do curso



O conhecimento da grandeza da população docente no Turismo (Q2.4) constitui um dado importante para a tomada de algumas decisões em termos da estrutura em rede. Analisando o gráfico 6.32, verifica-se um valor mínimo de 11 docentes (curso de GTC da ESG de Tomar) a leccionar num curso e, no extremo oposto, 55 envolvidos no curso de Ecoturismo da ESAC. Trata-se de uma amplitude vasta, tendo em conta o facto da maioria dos cursos estar estruturada em 4 anos, apesar de inúmeros planos de estudos possuírem 7 a 8 disciplinas por semestre. Só uma pequena parte ainda tinha uma duração de 3 anos lectivos. A média situa-se à volta dos 27 docentes, o que posiciona o valor mínimo e o máximo bastante distantes. A caracterização do corpo docente de cada curso (cf. secção 3.4.3) é indispensável à definição da estratégia adequada a nível do ensino-aprendizagem e também na organização curricular. Na realidade, a amplitude verificada também depende da abordagem curricular, umas vezes o ensino é implementado por um grupo restrito de especialistas que conhecem melhor o Turismo, nas outras, a divisão dos

conteúdos curriculares conduz a uma participação mais alargada no curso de docentes de diversos departamentos da instituição e, mesmo, de convidados exteriores. Trata-se de uma estratégia educativa que pode trazer muitos contributos enriquecedores para o Turismo, mas, ao mesmo tempo, contribui para a sua excessiva fragmentação.

Gráfico 6.32 - N.º total de docentes no curso em 2003/04



Os objectivos principais (Q2.11) dos 35 cursos, contemplados neste inquérito por entrevista, estão identificados na tabela 6.3. A sua definição prévia e objectiva é essencial para o planeamento curricular, sendo que no currículo em Turismo (cf. secção 3.4.2) representam uma amplitude e diversidade notáveis, desde os mais técnicos e orientados para respostas sectoriais, até aos mais abrangentes e inclusivos do universo turístico. Neste sentido abrangente, insere-se o objectivo da formação genérica na área do Turismo, que se impõe aos restantes, representando 28,6%, ou seja, é a primeira opção nas 35 (23 tipos de objectivos) respostas obtidas na primeira indicação. No total, a segunda posição aparece com 18 e, na terceira, estão 10. Interessa comparar estes resultados com a exposição dos objectivos (cf. secção 5.4.4), e também das saídas profissionais, que mostra os referentes ao universo dos cursos no ano lectivo de 2004/05. A agregação dos dados é possível, mas, para realçar a diversidade de objectivos enunciados, mantém-se o detalhe e a ordenação expressa na tabela 6.3. Os objectivos espelham a diversidade de abordagens curriculares e educativas e, ainda, a abundância de retóricas existentes. Essa agregação conduz a um resultado que resume 30 cursos à formação em Turismo (numa inclusão de cursos bastante diversos, nomeadamente os de gestão em Turismo), e à formação em Hotelaria, que possui 5 registos na tabela 6.3, em primeira prioridade. Os cursos que formam gestores e directores hoteleiros constam da tabela 6.2 e são o de DGH, os dois de GH e os dois de Gestão Turística e Hoteleira. Estes 5 cursos apresentam apenas este objectivo principal, enquanto os restantes tendem a ser mais criativos. O reconhecimento da necessidade de uma agregação maior, a nível nacional, conduziu à classificação destas formações no grupo de Serviços Pessoais (área 81), e na sua divisão nas áreas de Turismo e Lazer e de Hotelaria e Restauração (áreas 811 e 812, respectivamente). Trata-se de

uma agregação adequada, tendo em vista a uniformização prescrita pelo Processo de Bolonha. Na realidade, os 23 tipos de objectivos e orientações, aparentemente diferentes, resumem-se à formação em Turismo e em Hotelaria.

Tabela 6.3 - Principais objectivos dos cursos em Turismo

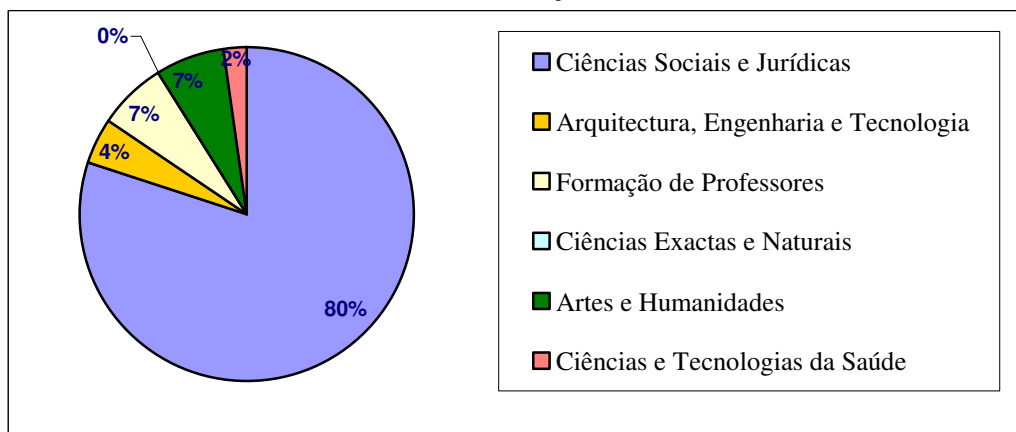
Objectivos de primeira, segunda e terceira prioridade	Frequência		
	1 ^a	2 ^a	3 ^a
Formar na área do turismo	10	1	1
Preparar gestores e directores hoteleiros	5	0	0
Formar na área do planeamento e gestão das actividades de recreação e lazer	4	0	0
Planificar actividades e operações turísticas	2	0	0
Gerir actividades e operações turísticas	2	1	0
Criar competências na área da gestão hoteleira e do turismo numa perspectiva regional	2	0	1
Preparar profissionais de informação turística	2	0	0
Executar actividades e operações turísticas	1	0	1
Formação teórica com forte componente prática	1	0	0
Formar em turismo (para realizar actividades em espaços naturais e rurais)	1	1	1
Preparar para planear, gerir e executar projectos de animação turística	1	1	1
Formação em gestão turística e cultural	1	1	0
Formação realista, actualizada e prática de profissionais de turismo	1	0	0
Assessoria e planeamento em empresas turísticas	1	1	0
Garantir a formação de profissionais de sucesso na área do turismo	1	0	0
Preparar para funções de direcção e gestão de empresas turísticas	0	1	0
Preparar para funções de direcção e gestão de organismos oficiais de turismo	0	1	0
Formar técnicos para assumirem responsabilidades a nível de gestão estratégica	0	2	1
Dotar alunos de habilidades no domínio das línguas e comunicação	0	1	0
Criação de novas empresas	0	1	1
Preparar profissionais de promoção turística	0	1	0
Dotar os alunos de instrumentos de gestão para desenvolvimento de negócios	0	0	2
Permitir o desenvolvimento pessoal e profissional equilibrados	0	0	1
Total	35	18	10

O reconhecimento das várias denominações destes 35 cursos, revela o Turismo como a tipologia em maior evidência (25,7%), mas destaca-se pela profusão nas restantes designações. Como já se viu, ao longo das últimas duas décadas vai-se ampliando o número não só de cursos, mas também de instituições. Esta formação, a nível superior, tem início em 1986, no subsistema privado. De então para cá tem-se verificado um crescimento notável e contínuo, sobretudo no politécnico público, visível, inclusivamente, no corrente ano lectivo (cf. anexo III), com um crescimento de 13% (mais 7 cursos). O corpo docente e os objectivos curriculares inserem-se na tendência que se vem manifestando a favor da diversidade. O principal pressuposto que sustenta esta hipótese de trabalho assenta no conceito de rede, por forma a, eventualmente, chegar-se a uma situação de maior uniformidade na formação e na obtenção de economias de escala (racionalização das redes no sistema formativo em Turismo).

Por outro lado, a análise da parte III da entrevista permite observar que os docentes com intervenção directa na organização dos *curricula* dos cursos, no âmbito da sua própria instituição

(Q3.1), foram 54, sendo que apenas 6 têm formação específica em Turismo. Apenas 21 responsáveis referiram a participação desses docentes no processo curricular. Consta-se terem existido, em 16 cursos, convites formulados a docentes de várias especialidades, dentro da mesma instituição. A diversidade de áreas presente no gráfico 6.33, de certa forma mostra o que vários autores já tinham observado a propósito das áreas que participam no currículo em Turismo, e a diversidade e a multidisciplinaridade destas referências curriculares. Os cursos com maior frequência são os de Geografia (13,3%) e de Gestão e Planeamento em Turismo (11,1%), inseridos nas Ciências Sociais e Jurídicas. Este agrupamento maioritário inclui as principais vertentes do fenómeno turístico, designadamente a humana e a económica, que são referidas respectivamente pelas ciências aqui classificadas como sociais e como empresariais (Q3.6.1).

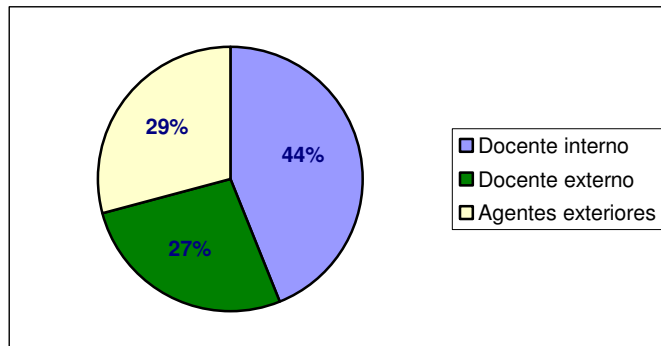
Gráfico 6.33 - Áreas científicas de formação dos docentes internos (ISCED)



A colaboração de académicos de outras instituições (Q3.2), nomeadamente de especialistas em Turismo, tem interesse com vista a compreender a natureza e orientação dos cursos. Na análise dos dados verifica-se que apenas 13 cursos (37,1%) recorreram aos serviços de convidados. Logo, na maioria dos processos de organização curricular não foi solicitada essa colaboração. A organização curricular mais complexa envolve dez pessoas (valor máximo), número que pressupõe o convite a dois especialistas de outras academias. Esta situação verificou-se nos 2 cursos de Turismo da ESGHT. Os especialistas mais solicitados para prestar essa colaboração pertencem às universidades de Aveiro (26%), do Algarve (21,7%), de Évora (8,7%) e também à ESHTE (8,7%). Para além destas quatro, houve outras 9 instituições, referidas apenas uma vez, que representam a parcela sobrança de 34,9% dos convites feitos a este género de especialista. Interessa ainda conhecer a colaboração de outros convidados (Q3.3) dos sectores público e privado, que obteve 14 (40%) referências. Entre as 25 organizações representadas 44% são privadas e 56% públicas.

Em síntese, no conjunto dos intervenientes verifica-se que 44% estão vinculados à própria instituição, 29% ao universo empresarial e os restantes 27% são docentes de outras instituições (cf. gráfico 6.34). Constata-se que este trabalho tem incluído diferentes agentes, docentes e não docentes, de acordo com a opinião de especialistas portugueses (cf. secção 5.4.2) e outros (cf. secção 3.4.2), que consideram relevante estender os processos de construção do currículo ao conjunto dos interessados na formação em Turismo. Na verdade, esta inclusão constitui uma oportunidade de enriquecer, através da participação externa, estes processos. Esta realidade reforça a tendência para valorizar a importância da actuação numa estrutura em rede, que pode considerar esta diversidade de intervenientes no campo educativo, de modo a articular eficazmente os seus interesses. A interacção das escolas com o meio torna-se, assim, importante tendo em conta o objectivo assumido pelo Processo de Bolonha de melhorar a empregabilidade. A situação presente revela que, em muitas instituições, não existem docentes qualificados que possam encaminhar os processos de construção de currículos científica e pedagogicamente fundamentados. Desta forma, a prática corrente neste campo parece ser a de recorrer ao apoio de outras instituições de Ensino Superior (27%). É, assim, necessário apostar na qualificação do corpo docente dos cursos em Turismo

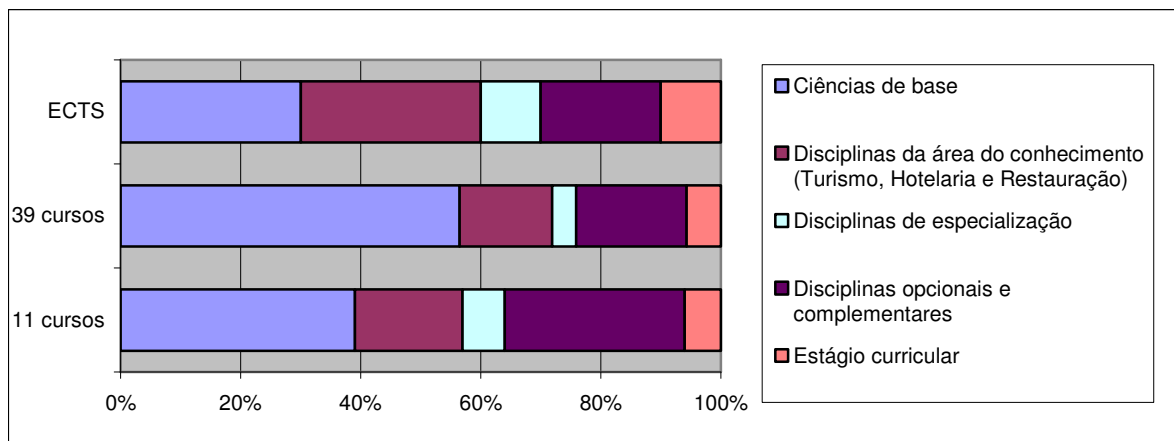
Gráfico 6.34 - Intervenientes na organização curricular



O planeamento curricular, para ser rigoroso, começa pela definição de princípios, com vista à melhor estrutura e, subsequentemente, eficaz implantação do curso. Neste sentido, interessa conhecer as diversas áreas científicas que incluem as disciplinas do plano de estudos e, também, saber qual foi o critério que presidiu à escolha das mesmas (Q3.4). Trata-se de uma questão essencial para compreender a pertinência e a eficácia do estudo e, ainda, a fundamentação curricular de cada curso. Verifica-se que esses pressupostos científicos nem sempre têm sido respeitados, visto que apenas 11 (31,4%) cursos possuem a necessária fundamentação curricular, supondo-se que esta assentou em princípios de organização científica, como seria de esperar. Comparando, contudo, a distribuição da sua percentagem com a prescrita pelo modelo apresentado

pelo grupo de trabalho do Turismo (cf. gráfico 6.35), verificam-se algumas discrepâncias. Este grupo pretende adequar os cursos do Turismo ao Processo de Bolonha (cf. secção 5.5), que postula uma formação de licenciatura (nível V) em seis semestres (180 créditos). E verifica-se que as disciplinas da área do conhecimento e de especialização (cf. Gonçalves *et al.*, 2005: 31) apresentam um défice de 15%, em relação ao modelo proposto por esse grupo de trabalho. Considerando o universo dos 39 cursos (1684 disciplinas), que funcionaram no ano lectivo de 2003/04, constata-se que o défice é maior no respeitante às disciplinas específicas de formação em Turismo (19,4%). Também, as ciências de base têm maior importância nesses 39 cursos (56,4%) se comparadas com o modelo de distribuição percentual de ECTS por áreas (30%). No caso dos 11 cursos considerados na Q3.4 da entrevista, verifica-se uma descida para os 39%, aproximando-se do modelo proposto para a reestruturação curricular. Conclui-se que a organização prévia das áreas científicas, a incluir no currículo, conduz a uma solução mais equilibrada para qualquer curso. É uma metodologia indispensável à organização actual dos currículos dos cursos, de acordo com os modelos de organização curricular expostos na secção 3.4.2 e, também, com as orientações, quer da tutela do Ensino Superior, quer dos grupos de trabalho criados para garantir a melhor inserção institucional no Processo de Bolonha, que torna mais interactivo o espaço europeu neste âmbito educativo.

Gráfico 6.35 - Distribuição das disciplinas e de ECTS por áreas (1º ciclo – licenciatura)



As cinco áreas atrás referidas, sendo de natureza mais genérica, subdividem-se em trinta matérias científicas, no que concerne aos já referenciados 11 cursos. Neles existe uma ampla diversidade nas designações dessas matérias, o que indica, uma vez mais, a excessiva fragmentação dos grupos curriculares que constituem os *curricula* em Turismo (tabela 6.4). Os dados não foram agregados porque se deseja revelar a verdadeira dimensão da referida diversidade de designações. É uma abundância também confirmada no universo dos 39 cursos. Este diagnóstico revela mais um

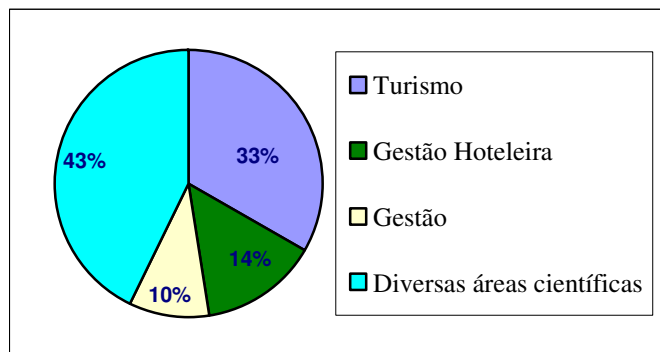
desafio relevante a resolver pela comunidade científica, em reunião que congregue os responsáveis de curso e, assim, todas as experiências que sejam reveladoras das melhores práticas académicas. Na realidade, é mais um forte argumento em defesa da tese que visa implementar uma sólida estrutura organizacional em rede no sistema formativo do Turismo, em Portugal.

Tabela 6.4 - Áreas científicas predefinidas no currículo

	Freq.	%		Freq.	%
Formação Prática	3	10	Gestão de Operadores Turísticos e Agências de Viagens	1	3,3
Gestão	3	10	Gestão Hoteleira	1	3,3
Ciências Sociais	2	6,6	História Artística e Cultural	1	3,3
Formação Cultural Geral	2	6,6	Humanidades	1	3,3
Línguas	2	6,6	Marketing	1	3,3
Línguas e Cultura	2	6,6	Métodos Quantitativos e Informática	1	3,3
Arqueologia, Museologia e Turismo	1	3,3	Museografia e Conservação do Património Cultural	1	3,3
Contabilidade	1	3,3	Planeamento e Desenvolvimento Turístico	1	3,3
Economia e Sociologia	1	3,3	Técnicas Turísticas	1	3,3
Formação Específica	1	3,3	Turismo	1	3,3
Formação Teórico-prática e Tecnológica	1	3,3	Total	30	100
Gestão de Eventos e Animação Turística	1	3,3			

A análise das áreas científicas que assumem uma posição nuclear (Q3.5) na estrutura do currículo atraiu o interesse dos entrevistados, 21 (60%) dos quais respondem afirmativamente sobre a sua existência; 9 (25,7%) pronunciaram-se em sentido inverso; e os restantes 5 (14,3%) não respondem à existência declarada de uma área nuclear no curso. O gráfico 6.36 apresenta as áreas detectadas, sendo que Turismo representa 33%, a Gestão Hoteleira 14% e a Gestão 10%. Com apenas um registo, surgem as seguintes áreas científicas: Turismo e Desenvolvimento; Planeamento Turístico; Planeamento de Desenvolvimento Turístico; Línguas, História e Geografia; Línguas; Humanidades; Hotelaria; Gestão de Alimentação e Bebidas; Cultura. A tendência para a diversidade de designações reforça-se também na área nuclear, o que constitui um argumento, pela negativa, sobre a necessidade de promover a organização em rede da formação e investigação em Turismo. Tal permitirá a obtenção de uma maior uniformidade, fundamental para o reconhecimento do Turismo como disciplina académica. A unidade de perspectiva é um objectivo do trabalho de adequação dos cursos, que obriga à definição rigorosa da área científica nuclear em cada um deles, subscrita pela tutela como norma fundamental a ter presente pelas instituições.

Gráfico 6.36 - Áreas científicas consideradas nucleares no currículo

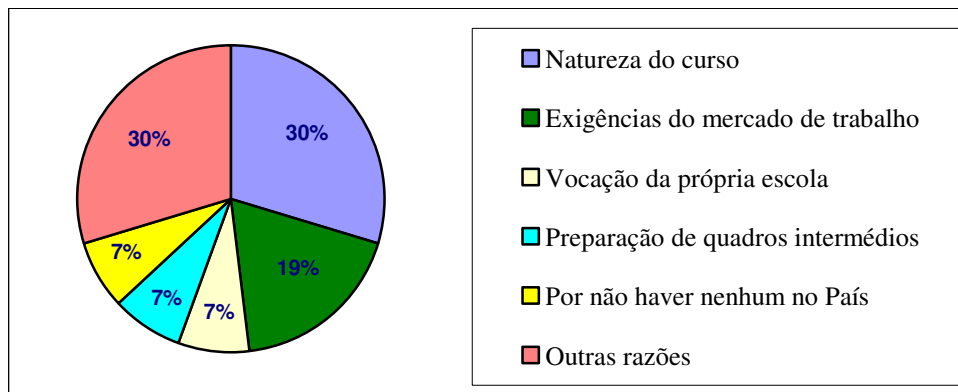


Embora a opção pela área nuclear se deva a razões diversas (Q3.5.1), estas áreas convergem, sobretudo, na essência do próprio curso, a avaliar pelas 11 respostas (61,1%), mas também na orientação dominante na instituição. Algumas parecem ser aceitáveis, pois dizem respeito às exigências e às necessidades formativas para a região em que se situa a escola. Invocam-se outras necessidades diversas: vocação da própria instituição; necessidade de estudar o Turismo; inexistência da área do Turismo na instituição; existência de áreas como ambiente, planeamento regional e desenvolvimento sustentável; e carências do mercado profissional. Esta reprodução de razões pode conduzir a um certo apagamento da área nuclear – o Turismo (ou uma das suas subáreas, como é exemplo a Hotelaria). É indispensável recentrar essa área nuclear nos estudos do Turismo (ou seja estabelecer o *core curriculum* – cf. secção 3.4.2) e, a partir daí, circunscrever as áreas que giram em seu redor (numa acção multidisciplinar), contribuindo para o seu enriquecimento científico e para uma formação académica íntegra. O corpo de conhecimentos do Turismo merece ser devidamente reconhecido e utilizado, para assim se instituir como uma disciplina e ciência autónoma (cf. secção 3.3.1). Só esta fase científica pode ajudar a estabelecer acções conjuntas (em rede) com vista a afirmar o estatuto científico do Turismo, nas instituições de Ensino Superior portuguesas.

O conhecimento da orientação curricular ajuda a interpretar a distribuição das áreas científicas por cada curso. A maioria dos entrevistados (27 - 77,1%) responde positivamente à Q3.6, enquanto outros cinco (14,2%) se expressa em sentido inverso. Naquela maioria há uma inequívoca divisão entre as Ciências Sociais (11 – 40%) e as Empresariais (16 – 60%), de acordo com a resposta a Q3.6.1. Contudo, a orientação curricular respeitante às Ciências Empresariais corresponde a apenas 46% da totalidade dos cursos (35). As razões das escolhas desta orientação curricular estão expressas no gráfico 6.37. A maior delas é a natureza do curso, que recolhe 30%. Há outras oito razões que, conjuntamente, atingem a mesma percentagem: a vocação internacional; a

proveniência dos alunos de humanidades; a preparação no âmbito da orientação profissional; a formação académica adequada ao bom desempenho da profissão; o desenvolvimento de competências em ordem ao bom relacionamento com o público; a valorização das relações humanas; a utilização do património e o empenhamento da cultura na actividade turística; o fornecimento de uma sólida formação de base. A diversidade de razões observada nos resultados sobre a área nuclear do currículo, parece reproduzir-se agora nestes resultados. A orientação do currículo pode tender para certas vertentes do turismo mas, mesmo assim, assiste-se à valorização da multidisciplinaridade no seu campo de acção, facto que está de acordo com a necessidade de garantir a aprendizagem sobre a transversalidade do turismo, que também se projecta na formação. Hoje, o corpo de conhecimentos desta disciplina (cf. secção 3.4.2) merece uma reflexão da comunidade académica.

Gráfico 6.37 - Razões da escolha Ciências Sociais ou Ciências Empresariais



A análise da parte III da entrevista permite realçar a diversidade dos intervenientes no desenvolvimento curricular, dos quais 44% são docentes internos e os restantes são docentes de outras instituições ou agentes vindos dos universos empresarial e público. A maioria dos docentes provém das Ciências Sociais e Jurídicas. Os docentes externos são 27% da totalidade dos colaboradores. Cerca de metade estão vinculados à UA e à do UALG, o que revela alguma centralidade destas instituições, a qual pode ser relevante no estabelecimento da rede em Turismo. Existem, também, agentes não docentes (29%), nos quais predominam os representantes do sector público do turismo. Na matriz teórica da tese (cf. secção 3.4.2) constatou-se o interesse de um considerável alargamento aos vários intervenientes na formação em Turismo, nomeadamente no País (cf. secção 5.4.2), o que é confirmado sobretudo na prática da organização curricular dos cursos. É uma actuação que exige uma estratégia de organização em rede, que seja inclusiva no meio académico e se alargue a outros elementos do universo turístico.

Também se recolheram dados sobre a natureza e orientação dos cursos. A cuidada organização científica dos currículos verifica-se apenas em 31,4% dos cursos, onde é possível desvendar alguma desvalorização das disciplinas da área do conhecimento e de especialização em Turismo, em relação ao modelo proposto pelo grupo de trabalho do Processo de Bolonha. Contudo, quando a análise abrange o universo de 39 planos de estudos, ela mostra que o défice aumenta consideravelmente. A ampla diversidade das designações nas áreas científicas determina uma excessiva fragmentação das matérias. Por exemplo, a área científica nuclear é referida por somente 60% dos responsáveis e o Turismo recolhe cerca da terça parte das referências. De acordo com esta opção, as razões estão, essencialmente, associadas à natureza do próprio curso (30%). Quando se trata de interpretar o fenómeno turístico, existem actores académicos que sobrevalorizam a vertente económica sobre a social ou vice-versa, situação que se projecta nos cursos. A estrutura do currículo reflecte, sempre, a tendência que lhe subjaz. O que se constata é que na orientação curricular predominante as Ciências Empresariais (60%) excedem as Sociais (40%). Porém, a falta de uma centralidade unânime no Turismo (ou numa das suas componentes – ex. Hotelaria) e de uma circunção adequada das áreas científicas que contribuem para o currículo multidisciplinar, compromete os objectivos do Ensino Superior nesta área. Este estudo só poderá ser realizado no contexto nacional e integrar os responsáveis de curso, que mais à frente manifestam o interesse e a utilidade de actuar em rede, nomeadamente para resolver o ainda problemático enquadramento científico (cf. secção 3.3) que conduz à variedade de modelos organizativos (secção 3.4.2) do currículo.

6.3.3 Organização do ensino e das instituições

Esta secção do capítulo VI pretende demonstrar as circunstâncias em que o Ensino Superior em Turismo está organizado e, a partir daí, tomar as medidas que tornem mais eficaz o relacionamento entre as instituições e os cursos analisados nas duas secções anteriores. Na parte IV da entrevista são tratadas algumas questões com vista a sugerir as necessárias alterações ao sistema (cf. secção 3.5), em ordem à sua estruturação em rede. As respostas, segundo uma escala previamente definida, dão a conhecer as opiniões dos entrevistados sobre: a relevância das ligações entre cursos; o número, a razão principal, a interactividade e a importância dos contactos existentes; a compatibilidade entre organizações e, ainda, a relevância de cada curso. Nesta (Q4.7), a resposta subordina-se a uma tabela elaborada em função dos cursos em apreço, onde se obtém a classificação atribuída por cada responsável de curso.

O conhecimento das ligações entre os membros da comunidade científica do Turismo (cf. gráfico 6.39) é importante para complementar a exposição expressa na secção 6.2 e, assim, verificar em que medida estão reunidas as condições para estabelecer um modelo de trabalho em rede. A Sociometria (cf. secção 4.3.3.3), enquanto método de análise do comportamento das pessoas em grupo (ou rede social), estuda os seus posicionamentos e interpreta as respectivas escolhas. Trata-se de uma interpretação necessária para compreender as relações, formais e informais (através de indicadores sociométricos), entre os responsáveis de curso, por um lado, e, por outro, entre os responsáveis das instituições e elementos dos corpos docentes. As figuras 6.1, 6.2 e 6.3 são sociogramas que mostram as interligações dos cursos e a regularidade dos contactos estabelecidos a nível nacional. A informação fornecida pelos responsáveis de curso, sendo de cariz qualitativa, revela a complexidade das estruturas (em rede) e as dificuldades em interpretá-las. O uso dos métodos quantitativos pretende complementar a análise das estruturas representadas nas figuras. Os símbolos usados nos sociogramas constituem uma adaptação de Prados (2000:67), segundo a seguinte orientação: individuais (IP público, círculo azul; U pública, quadrado azul; IP privado, círculo vermelho; U privada, quadrado vermelho); e critérios de relação (algumas vezes por ano, seta vermelha; uma vez por mês, seta cor de rosa; uma vez por semana, seta castanha; uma vez por dia, seta azul; muitas vezes por dia, seta verde).

A realidade formativa do Turismo, apreendida pela análise da informação secundária, está exposta no cap. IV. Aqui, a figura 4.11 revela a distribuição geográfica dos cursos superiores em Portugal. Pretende-se complementar essa análise preliminar com a dos dados primários, obtidos com a entrevista a responsáveis de curso. A interpretação dos resultados permite verificar a viabilidade da hipótese de uma estrutura em rede entre os membros da comunidade académica que participam na formação em Turismo ao nível do Ensino Superior.

A figura 6.1 revela que os cursos públicos estão distribuídos pela generalidade do território, enquanto os privados se concentram nas áreas metropolitanas do Porto e Lisboa, e Arquipélago da Madeira (cf. figura 6.3). Verifica-se uma certa complementaridade entre os dois subsistemas e, com ela, uma distribuição mais equilibrada (cf. figura 6.2). Nos sociogramas predomina a cor vermelha, símbolo de uma certa irregularidade nos contactos entre os cursos, também denunciada pelo sociograma contido no gráfico 6.39. Demonstra-se, assim, a necessidade da reorganização em rede, a que se vem fazendo referência. Ficaria assim estruturada uma plataforma institucional de relacionamento regular, com o objectivo de apoiar o sistema educativo na área do Turismo. Seria uma estratégia a desenvolver com vista a responder aos vários desafios, particularmente os impostos pelo Processo de Bolonha.

Figura 6.1 - Rede de relações entre instituições do sector público (Q4.2)

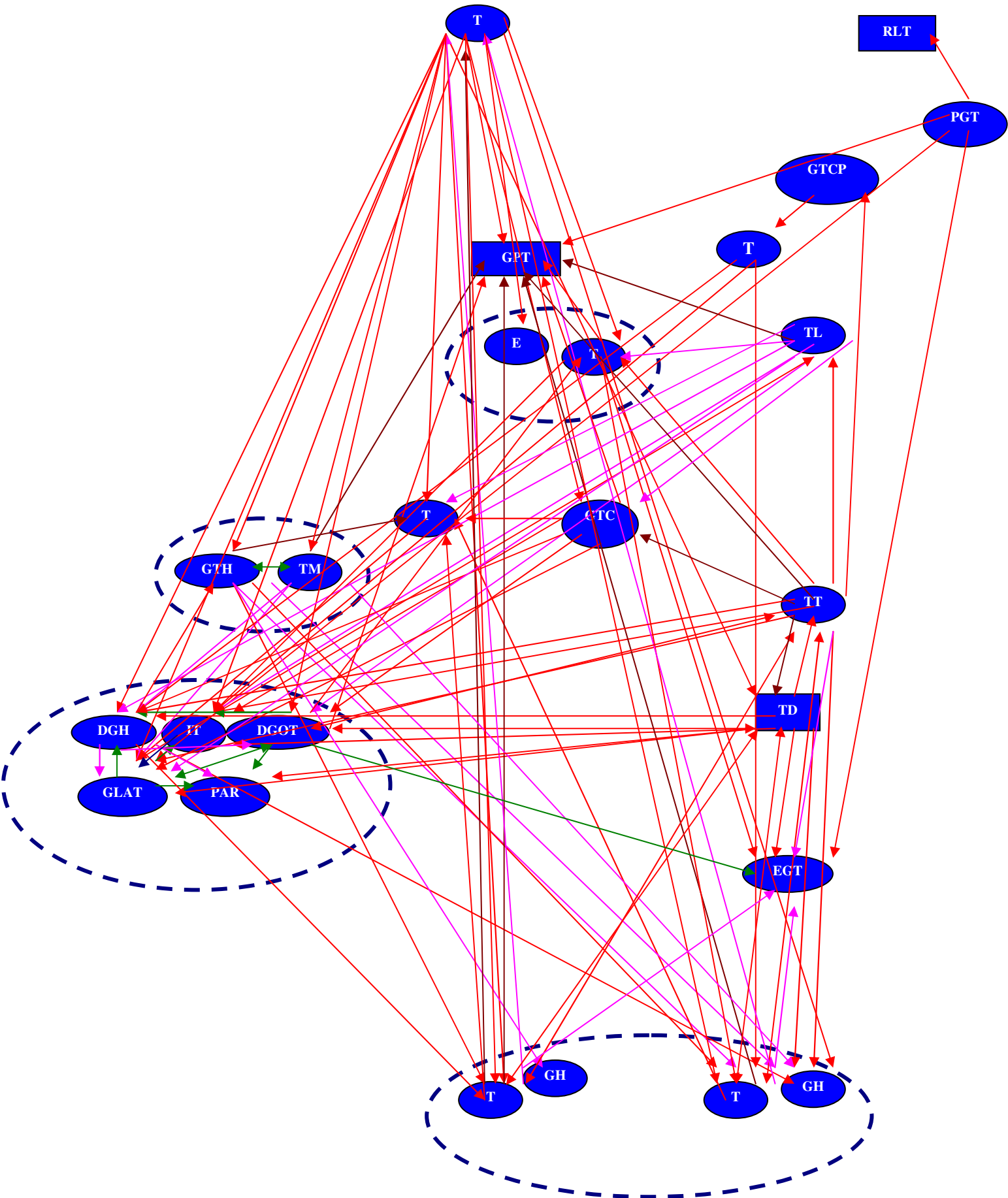


Figura 6.2 - Rede de relações entre instituições do sector público e do privado (Q4.2)

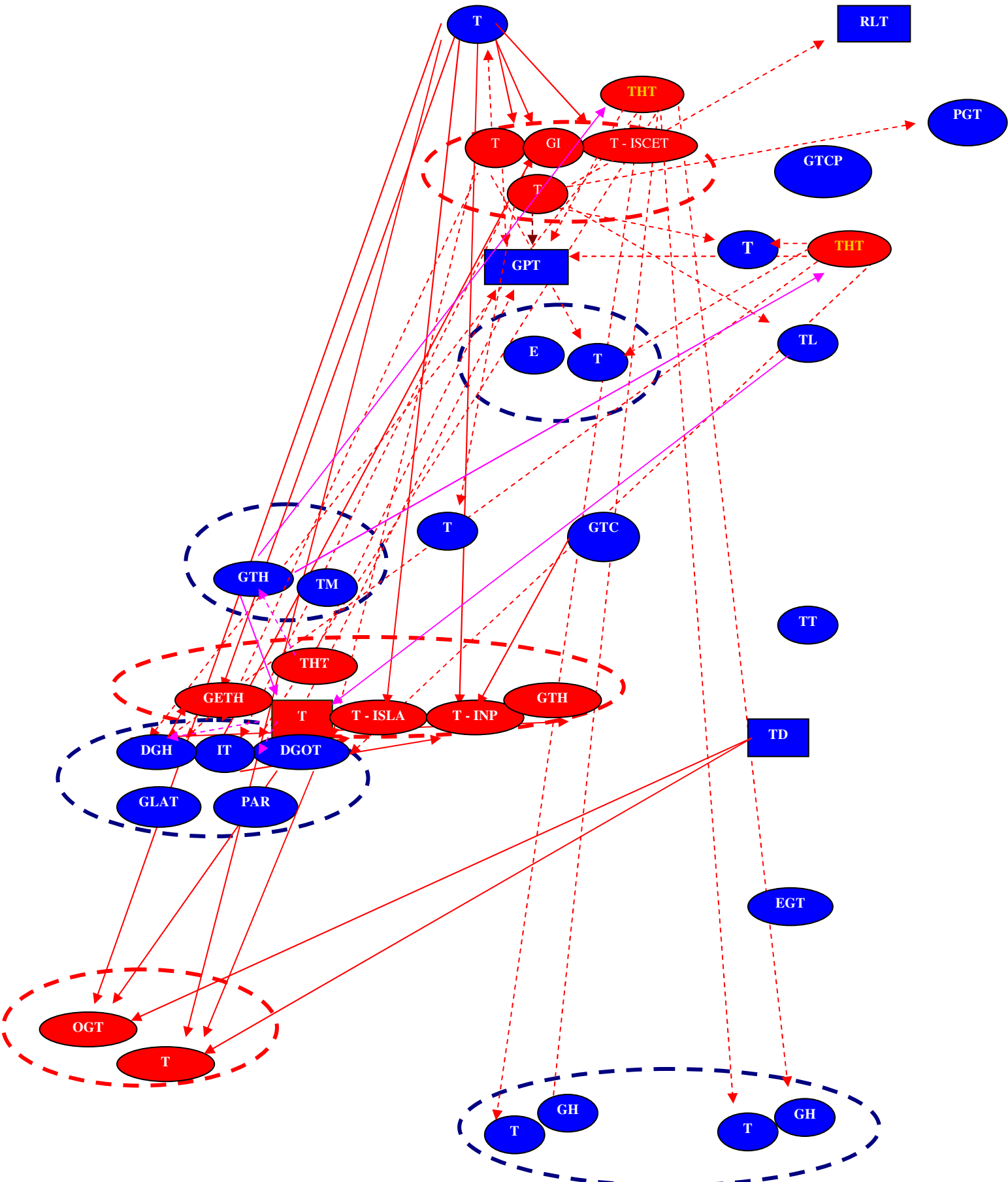
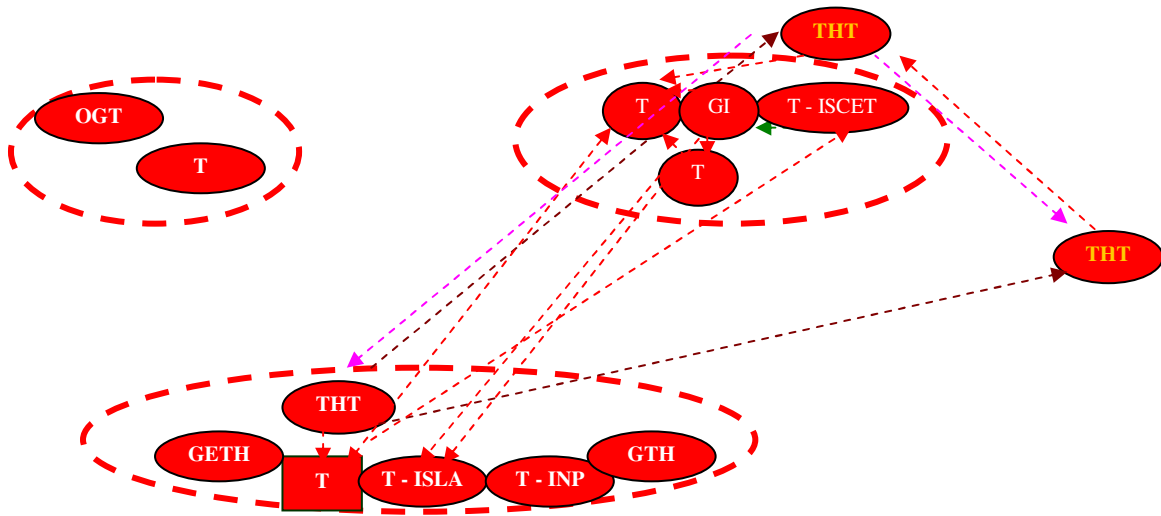


Figura 6.3 - Rede de relações entre instituições do sector privado (Q4.2)



No interior das redes pode constatar-se a existência de alguns pólos. Entre eles, há uma aparente convergência de contactos, que incide mais sobre as instituições do que sobre os cursos. Logo, a análise dos cursos tem de ser complementada por métodos quantitativos. Na figura 6.1 sobressai o pólo da ESHTE com 5 cursos, que proporciona muitas relações. A seguir vêm os pólos: da ESGHT com 4 cursos, situados em Faro e Portimão; da EST do Mar com 2 cursos, em Peniche; do IPC com 2 cursos (um na ESEC, outro na ESAC), em Coimbra. A figura 6.2, por sua vez, refere um pólo que abrange 6 cursos privados, em Lisboa; outro com 4 cursos, no Porto; e um terceiro com 2 cursos (no ISALM), na Região Autónoma da Madeira. A sobreposição de mais uma figura (6.3) torna possível a melhor visualização da rede, na sua totalidade, e da realidade individual de cada curso, embora a sua leitura se torne um pouco mais confusa, do ponto de vista da visualização. Assim, o curso (GPT) com maior visibilidade na rede revela 16 ligações (cf. gráfico 6.39). Daí a necessidade de um esclarecimento da realidade por meio de leituras quantitativas.

A relevância das ligações a estabelecer entre os cursos superiores em Turismo é analisada pela Q4.1. Para tal, utiliza-se o cálculo do índice de conectividade (IC), ou índice gama, que considera os valores de *ni* expressos na tabela 6.5. Por não terem sido feitas 4 das 39 entrevistas seleccionadas, N assume o valor 35, visto que o número de ligações possíveis em qualquer curso é dado pela expressão $(N - 1)$. Também se mostram nessa tabela as menções *muito relevante* e *relevante*, uma vez que caracterizam ligações importantes.

Os responsáveis de curso consideram que as ligações tendem para a irrelevância, visto que a média global é somente 2,62. A média do subsistema público (2,7) é superior à do privado (2,2), pelo que as ligações no público são mais expressivas. Porém, a intensidade da maioria das relações é menor.

A menção *muito relevante* obteve 48 pareceres no público e apenas 12 no privado; a menção *relevante* obteve 131 no público e 61 no privado. Sobressai, aqui, uma diferença considerável entre os dois subsistemas. Este indicador acentua uma maior solidez das ligações nos cursos públicos, o que confirma a tendência. Espera-se que, no decurso dos trabalhos, se demonstre a eficácia das relações existentes no âmbito do bom funcionamento de toda a rede. Porém, a referida debilidade nas ligações deixa transparecer relacionamentos frágeis entre os membros desta comunidade. É uma constatação que abre as portas ao aprofundamento do estudo realizado nesta secção, com o objectivo de descrever e interpretar a situação deste sistema formativo.

No conjunto das ligações entre cursos, a conectividade média do subsistema público é de 0,69 (em 25 elementos); a do privado é de 0,66 (em 14 elementos). A diferença não é significativa, mas revela uma ligeira maior interactividade no público, onde o valor máximo é de 29 ligações (em GPT) e o mínimo de 18 (em Ecoturismo). No privado, o máximo é de 25 (em THT M) e o mínimo de 19 (em OGT). Assim sendo, constata-se que o valor máximo de IC é 0,85 (em GPT) e o mínimo é 0,53 (em Ecoturismo). O curso de GPT também apresenta o maior registo nas eleições positivas (9), que são as escolhas com maior relevância. Saliente-se a igualdade de valores de IC em vários cursos. Porém, constata-se alguma disparidade na distribuição de frequências (gráfico 6.38). A classificação de IC referente a cada curso consta da tabela 6.5, numa sequência decrescente. Com base neste critério e considerando IC igual ou superior a 0,75, obtém-se um primeiro segmento com os cursos de: GPT, DGH, GLAT, T UA1g e T ESEC; que são, exactamente, os de maior relevo entre a comunidade académica em estudo. Este indicador mostra uma tendência que será reforçada pela análise à Q4.7, referente à coordenação da rede. Porém, é em ordem à sua projecção, junto dos pares, que se reconhece a possibilidade de desempenharem um papel mais activo ou mesmo de liderança na rede. A inclusão e a participação activa do maior número de elementos na rede pode ser enriquecedora.

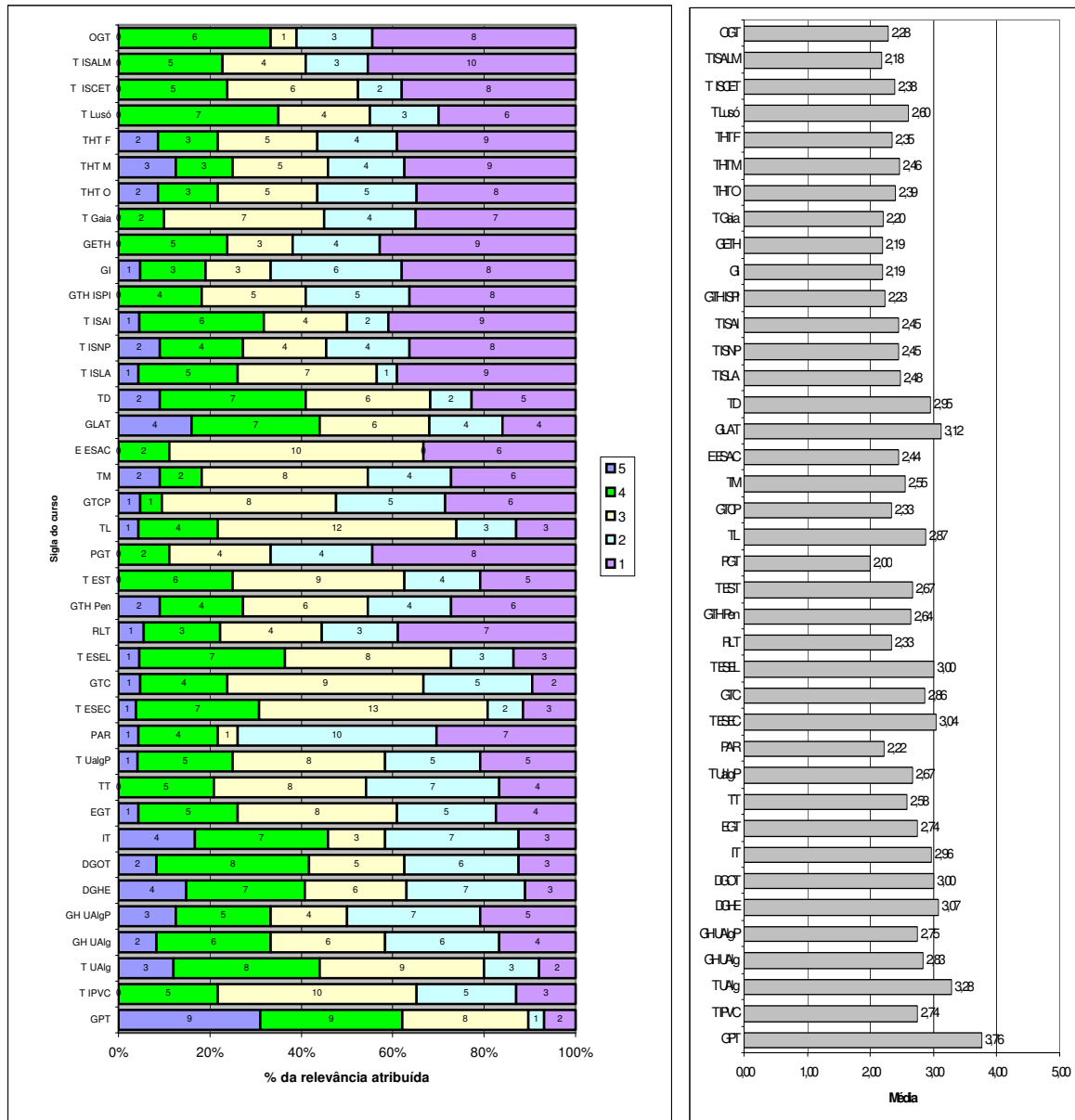
Tabela 6.5 - Classificação dos cursos pelo índice de conectividade e eleição positiva

Curso	ni	Média	IC	Eleição 1º	Eleição 2ª	Eleição	Curso	ni	Média	IC	Eleição 1º	Eleição 2ª	Eleição
GPT	29	3,76	0,85	9	9	18	T ESEL	23	2,87	0,68	1	7	8
DGH	27	3,07	0,79	4	7	11	T ISAI	23	2,35	0,68	1	6	7
GLAT	26	3	0,76	4	7	11	EGT	23	2,74	0,68	1	5	6
T UAlg	26	3,15	0,76	3	8	11	PAR	23	2,22	0,68	1	4	5
T ESEC	26	3,04	0,76	1	7	8	TL	23	2,87	0,68	1	4	5
IT	25	2,96	0,74	4	7	11	T ISALM	23	2,09	0,68	0	5	5
THT M	25	2,36	0,74	3	3	6	GTH ISPI	23	2,13	0,68	0	4	4
DGOT	25	2,88	0,74	2	8	10	TD	22	2,95	0,65	2	7	9
T EST	25	2,56	0,74	0	6	6	GTC	22	2,73	0,65	1	4	5
GH UAlg	24	2,83	0,71	4	7	11	GI	22	2,09	0,65	1	3	4
GH UAlgP	24	2,75	0,71	3	5	8	GTCP	22	2,23	0,65	1	1	2
THT O	24	2,29	0,71	2	3	5	T ISCET	22	2,27	0,65	0	5	5
THT F	24	2,25	0,71	2	3	5	GETH	22	2,09	0,65	0	5	5
T UAlgP	24	2,67	0,71	1	5	6	T Lusófona	21	2,48	0,62	0	7	7
T ISLA	24	2,38	0,71	1	5	6	T Gaia	21	2,1	0,62	0	2	2
T IPVC	24	2,63	0,71	0	5	5	RLT	19	2,21	0,56	1	3	4
TT	24	2,58	0,71	0	5	5	OGT	19	2,16	0,56	0	6	6
T ISNP	23	2,35	0,68	2	4	6	PGT	19	1,89	0,56	0	2	2
GTH Peniche	23	2,52	0,68	2	4	6	E ESAC	18	2,44	0,53	0	2	2
TM	23	2,43	0,68	2	2	4							

A análise sequencial das questões do grupo IV da entrevista inclui os gráficos respectivos (de distribuição de frequências e de médias – quando aplicável) com o intuito de expor os dados e facilitar a leitura dos resultados. A sequência dos cursos inicia com os do subsistema público e pela antiguidade; depois aparece o privado, com o mesmo critério.

No seguimento da análise à questão 4.1, o gráfico 6.38 classifica os cursos segundo o grau de relevância considerado pelos responsáveis de curso. Como se viu, a média global dos cursos é 2,62 e regista-se o elevado número (25) médio de respostas, correspondente a 66% de taxa de resposta. O curso ponderado como mais interactivo é GPT (29) e o menos interactivo é o de Ecoturismo da ESAC (18). Em GPT (cf. base do gráfico 6.38) há um comportamento bimodal, com 9 registos, quer em *relevante*, quer em *muito relevante*, destacando-se nesta valorização dos restantes cursos. A mediana encontra-se em *relevante* (valor 4); 62% das respostas está nas duas opções referidas. A média, sendo a maior (3,76), reforça o comportamento positivo já realçado. O desvio padrão de 1,154 corresponde a aproximadamente 30% do valor da média, e indica uma tendência para a convergência de opiniões entre entrevistados. A ponderação de IC, relativa a GPT, aponta no sentido de uma certa preponderância do curso público (IC = 0,875) sobre o privado (IC = 0,727). Porém, esta diferença de 0,148 é insignificante e não é expressiva nem reveladora de divergências, que possam comprometer a estruturação da rede em Turismo. Porém, a média global de 2,62 representa uma inclinação dos responsáveis de curso para considerarem pouco relevantes as ligações aos restantes elementos da rede.

Gráfico 6.38 - Grau de relevância dos cursos (Q4.1)



O teste de Mann-Whitney, analisando o nível de significância (0,542) em GPT, demonstra a existência de uma relativa homogeneidade, em termos de relevância entre os subsistemas público e privado. A pequena diferença (2,07) é favorável ao público, com 15,57 de *mean rank*. Nos restantes cursos também não há diferenças significativas, dado que esse nível de significância é sempre superior a 0,05. Os cursos públicos (64%) e os privados (78%) tendem a valorizar os seus próprios subsistemas. Verifica-se, assim, uma mais expressiva ligação no interior de cada um, logo mais coesas se consideradas no seu interior. Sendo que o público tem um IC e uma intensidade de ligações superiores, conclui-se pela existência de uma distribuição bastante equilibrada entre subsistemas, factor positivo para a estruturação da rede.

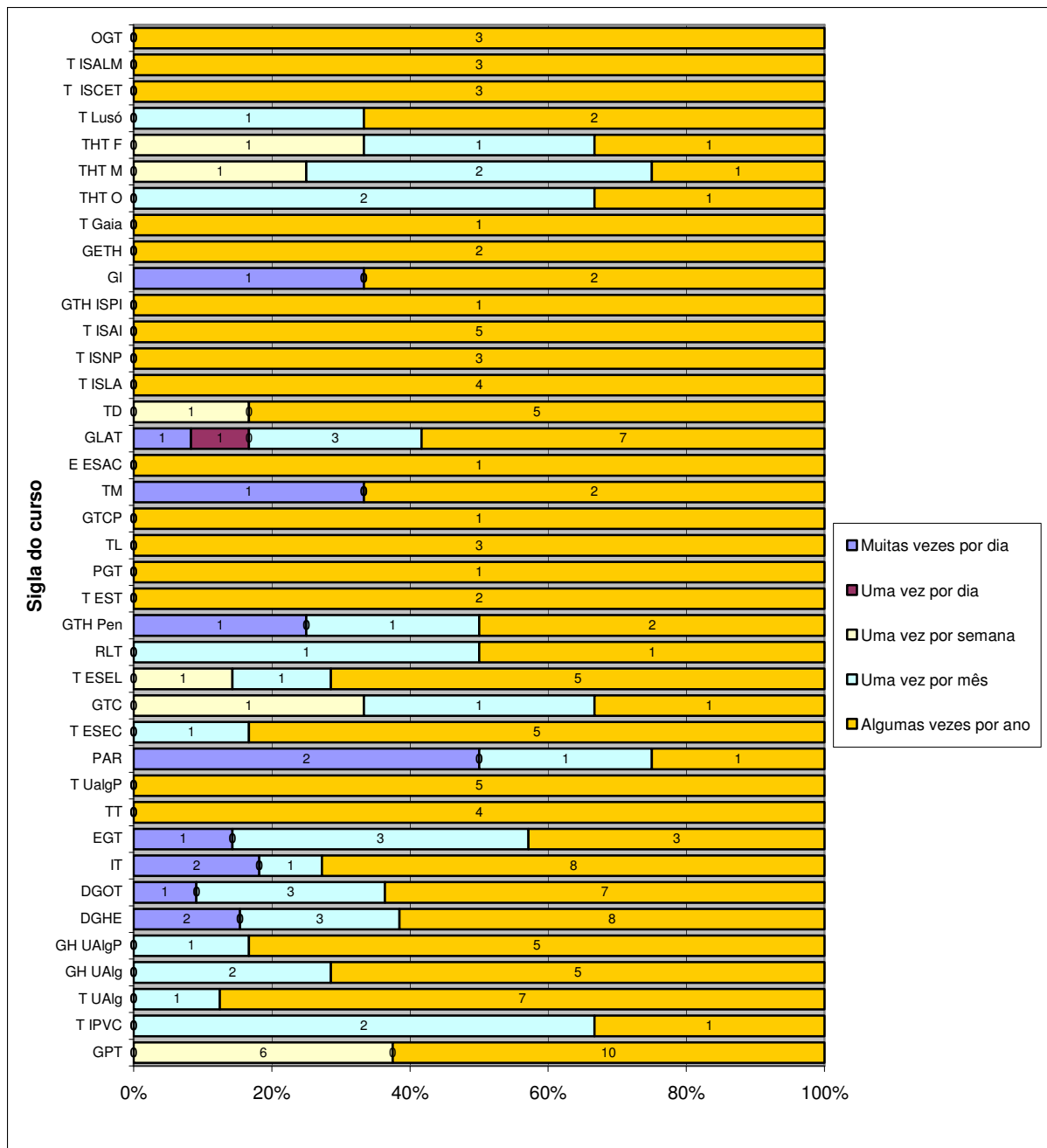
Na questão 4.2 analisa-se a regularidade das relações mais valorizadas (*relevante e muito relevante*) em Q4.1. Conclui-se que são escassas as instituições que contactam com as congéneres. Na realidade, as poucas ligações têm uma relevância diminuta, o que constitui um dado pertinente relativo à fragilidade da rede actual. O gráfico 6.39 constata que os contactos são irregulares, logo pouco eficientes para atingir os objectivos de cooperação em rede. No conjunto dos cursos, verifica-se que o maior número de registos vai para a menção *algumas vezes por ano* (132 – 70,6%); há 31 registos em *uma vez por mês*; apenas 1 em *uma vez por semana*, 1 em *uma vez por dia* e 12 em *muitas vezes por dia*. A análise quantitativa mostra que se está perante um reduzido número de contactos (187 – 14%) entre docentes destes cursos, o que compromete, evidentemente, a eficácia do relacionamento existente nesta área científica. Alguns desses contactos, mais frequentes e valorizados, dizem respeito ao relacionamento entre cursos da mesma instituição. A demonstrá-lo, estão os exemplos da ESHTe, no público (cf. figura 6.1), e do ISCE no privado (cf. figura 6.3). A periodicidade dos contactos com GPT é a mais regular, pois há (apenas) 16 (45,7%) responsáveis a referir essa ligação. Desse grupo, 6 fizeram-no com regularidade semanal; os restantes 10, *algumas vezes por ano* (moda e mediana).

O uso do teste de Mann-Whitney permite verificar que as diferenças de distribuição dos dados entre os dois subsistemas são pouco expressivas, visto que o nível de significância é sempre superior a 0,05. Destaca-se maior regularidade nas relações entre os cursos públicos (84%), sobrando apenas 16% para o relacionamento com os privados. Os cursos privados, por sua vez, equilibram melhor os contactos entre si em termos da (diminuta) regularidade.

O número de contactos é reduzido e irregular, pelo que se tornam empobrecidas as estratégias de colaboração educativa e curricular entre as instituições, quer públicas, quer privadas. Parecem fechar-se em si mesmas, e no subsistema a que pertencem, para atingir os seus objectivos, constituindo esta escassez de relações uma acção verdadeiramente redutora. O diagnóstico revela uma organização débil entre as instituições e seus cursos. Pensa-se que a sua integração efectiva em rede lhes poderá permitir um maior reconhecimento entre as congéneres e, na sequência de um plano conjunto, a construção de uma dimensão crítica necessária ao Turismo, ao nível nacional. A integração dos subsistemas é condição necessária e essencial à coerência do sistema formativo em Turismo, com vista a uma posterior actuação em rede. Porém, o diagnóstico começa a revelar a escassez e a fragilidade das relações existentes na actual estrutura. Este reconhecimento é importante para justificar algumas medidas propostas neste estudo, que podem ser implementadas nesta realidade formativa. Só assim se poderá criar a necessária economia de escala para actuar

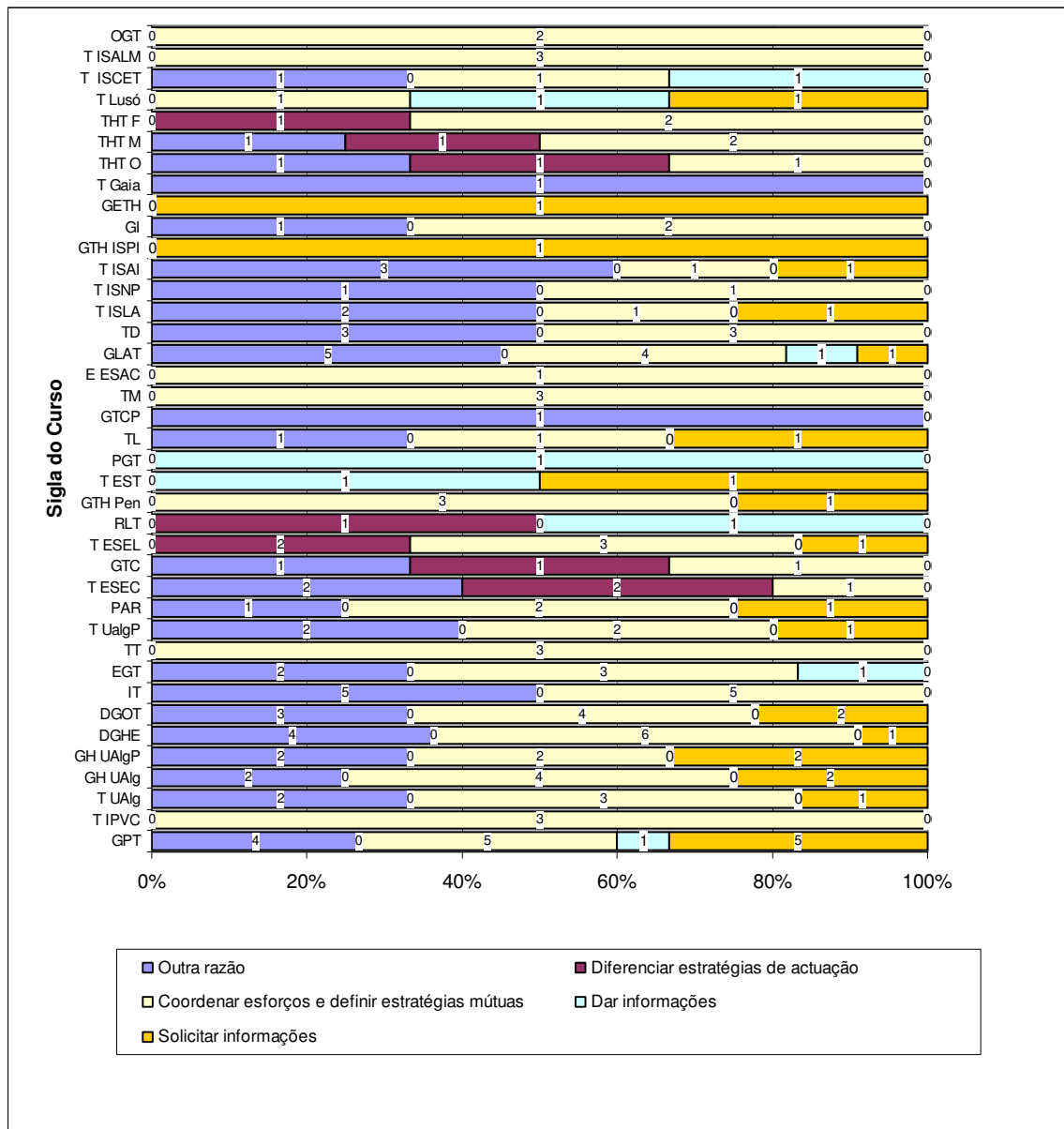
num contexto mais alargado, europeu ou mundial. Parece importante organizar as instituições e os seus cursos em rede, de modo a criar as indispensáveis sinergias e cooperações, tão necessárias à eficiência do sistema português e à sua progressiva projecção internacional. De seguida, analisam-se outros aspectos intrínsecos aos contactos existentes, para depois sintetizar as leituras através de conclusões, que apoiem a hipótese de uma inovadora estruturação em rede no sistema formativo em Turismo.

Gráfico 6.39 - N.º de contactos com docentes dos cursos (Q4.2)



Os contactos regulares são meios necessários para o activo e eficiente relacionamento entre membros da rede. Nesse âmbito é importante conhecer a razão principal dos (poucos) contactos (Q4.3), que visa: solicitar informações; dar informações; coordenar esforços e estratégias mútuas; diferenciar as estratégias de actuação; outras razões indicadas. No conjunto dos cursos sobressai a menção *para coordenar esforços e definir estratégias mútuas* (79 – 46%); há 51 registos em *outras*; 25 para *solicitar informações*; 8 para *dar informações*; 9 para *diferenciar as estratégias de actuação*. Tal como na questão anterior, também em Q4.3 se verifica uma reduzida referência às razões dos contactos (172 – 13%) entre docentes, o que permite concluir sobre uma certa conformidade (diferença de apenas 1%) entre as taxas de resposta respectivas.

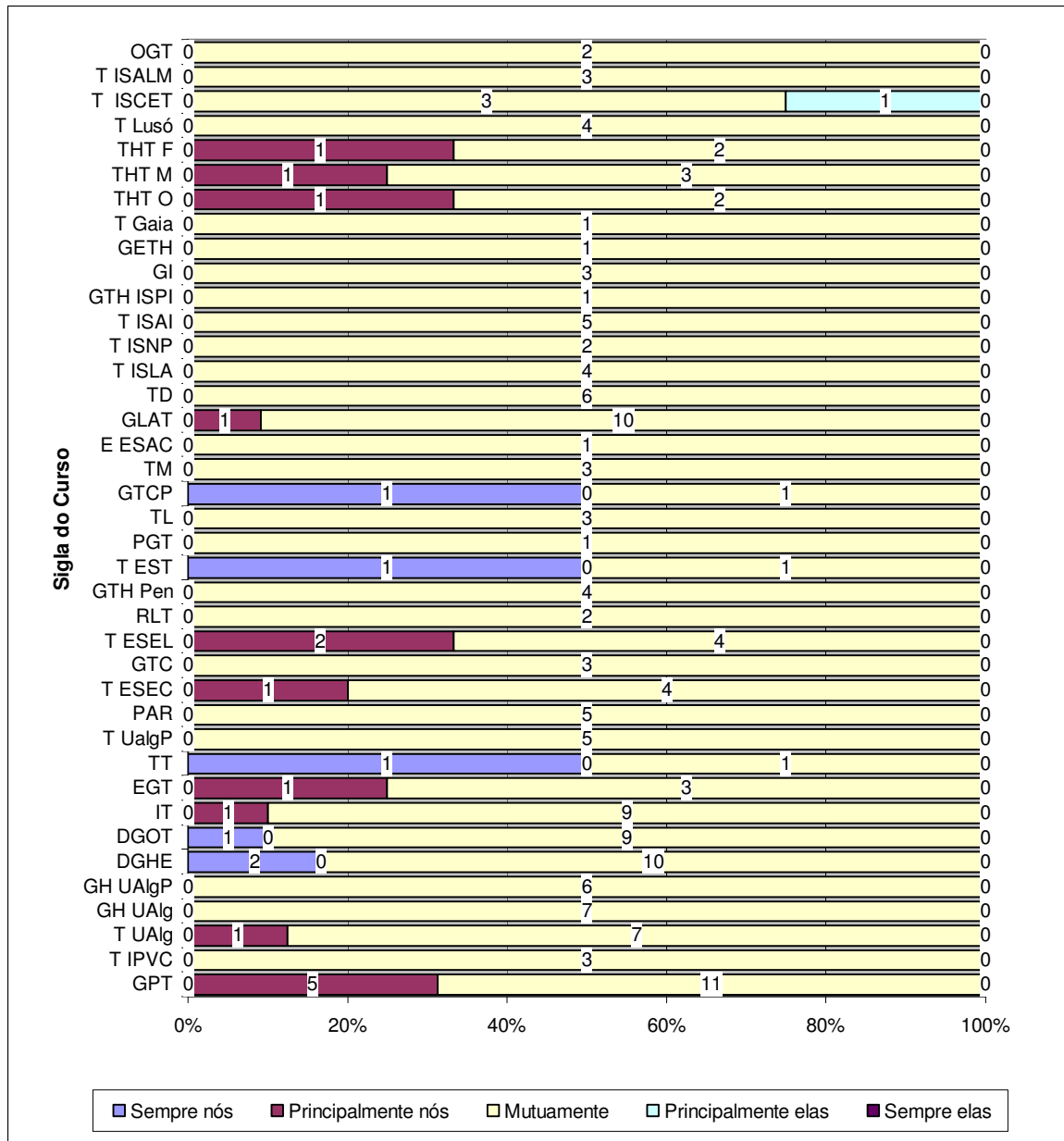
Gráfico 6.40 - Razão principal dos contactos com outros cursos (Q4.3)



No que respeita ao curso mais referido (GPT), verifica-se que a maioria das razões (67%) consiste em pedir informações, coordenar esforços e definir estratégias mútuas (cf. gráfico 6.40). Com efeito, são 15 os responsáveis de curso a indicar as razões dessa colaboração com GPT; no extremo, vários cursos apenas são referidos uma vez (GTCP, E ESAC, GTH ISPI, GETH, T Gaia). A aplicação do teste de Mann-Whitney permite verificar a inexistência de diferenças expressivas entre os dois subsistemas, porque o nível de significância é sempre superior a 0,05. Os cursos públicos (81% das respostas) revelam uma tendência considerável para a coordenação de esforços e definição de estratégias mútuas (62%). Por sua vez, os cursos privados constituem 19% das respostas a Q4.3 e procuram coordenar esforços e definir estratégias entre si (56%).

O relacionamento institucional pode realizar-se num só sentido ou ser mútuo (gráfico 6.41). Assim, em Q4.4 investiga-se a natureza da interactividade das relações/contactos existentes (177), que regista uma média de 4,5 contactos por curso. Estes são maioritariamente mútuos (87,6%). Um pequeno número (8,4%) opta *principalmente por nós*. Fora destes, há 6 escolhas em *sempre por nós* e 1 em *principalmente por elas*. Consta-se uma reduzida taxa de contactos (13,3%), o que significa um certo empobrecimento no âmbito da rede. O curso mais referido é GPT (16), 11 são mútuos e 5 são feitos *principalmente por nós*. Este relacionamento revela a comunicação com apenas 42% dos intervenientes da rede, apesar de ser o curso mais interactivo. Como menos interactivos, tem-se vários cursos com apenas 1 registo (PGT, E ESAC, GTH ISPI, GETH, T Gaia). Também nesta questão, o teste de Mann-Whitney mostra a inexistência de diferenças expressivas entre os dois subsistemas. O relacionamento mútuo entre cursos públicos representa 92% do total do próprio subsistema e, entre privados, representa 76%. Este resultado permite afirmar que o relacionamento existente, sendo bastante reduzido, ainda tende a realizar-se no ambiente interno de cada subsistema, principalmente no público. A análise vem apontando a tendência para uma escassa e pouco coesa organização dos elementos da comunidade educativa em causa, o que torna mais válida a hipótese de uma re(organização) em rede que, sendo inclusiva no interior dos dois subsistemas, também garanta a eficácia adequada à sua articulação global no terreno, com base em princípios científicos.

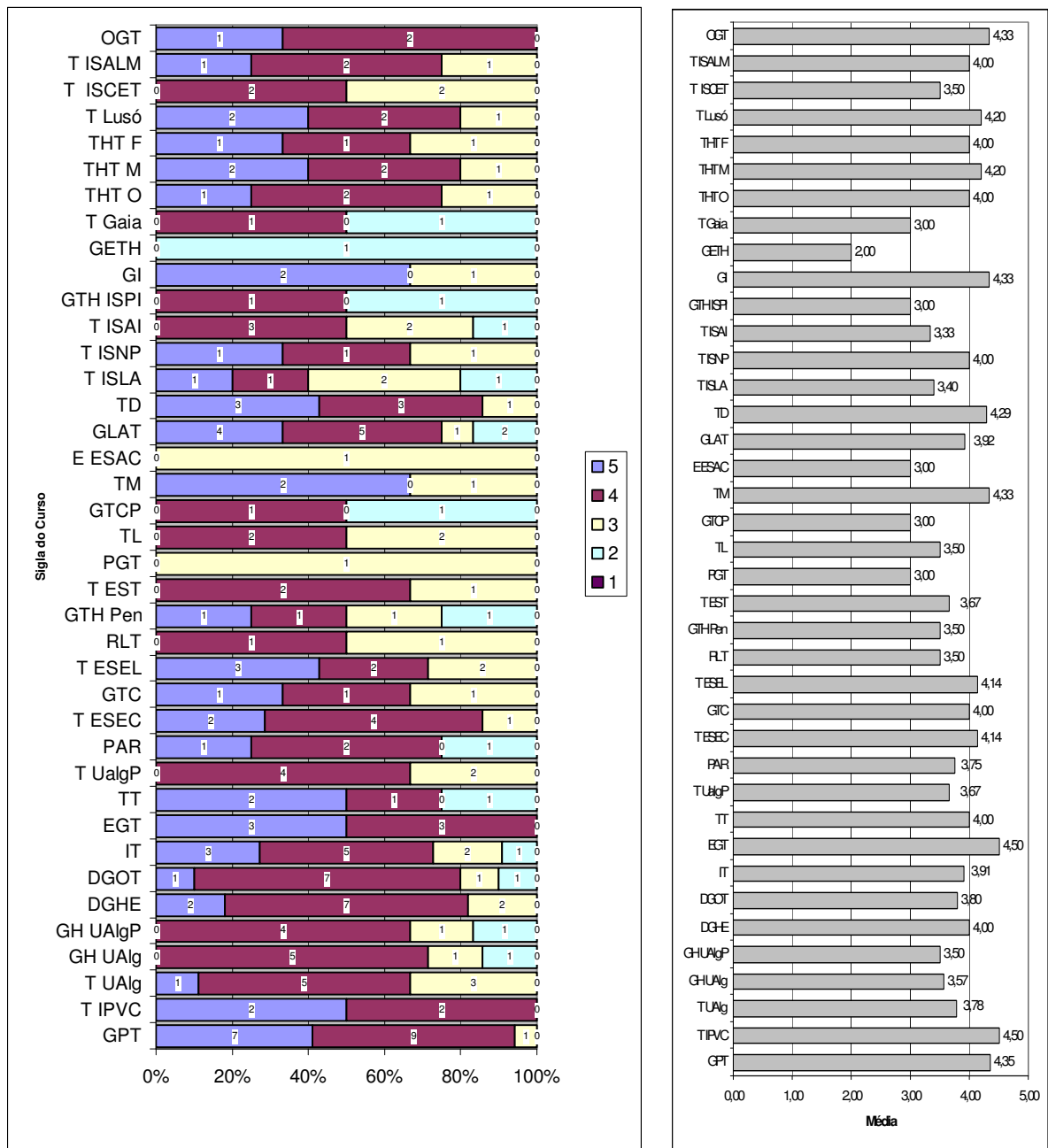
Gráfico 6.41 - Natureza da interactividade dos contactos entre cursos (Q4.4)



Quanto à importância dos contactos (gráfico 6.42), para atingir os objectivos dos cursos (Q4.5), obteve-se no seu conjunto a média de 3,76, tendente para *muito importante*. Porém, também aqui se regista o reduzido índice de contactos (13,9%). Tendo em conta a sua importância para atingir objectivos não se compreende a escassez verificada. A maioria dos responsáveis que escolheu GPT (94%) considera *importante* ou *muito importante* relacionarem-se com esse Curso. Mesmo assim, 16 deles não respondem (45,7%). A moda e a mediana têm o valor 4. A média de 4,35 mostra a sua valorização e o desvio padrão, de 0,834, não é significativo. São 12 os cursos públicos e 5 os privados, que referem GPT. A média mais elevada (4,5) corresponde aos cursos de T IPVC e EGT,

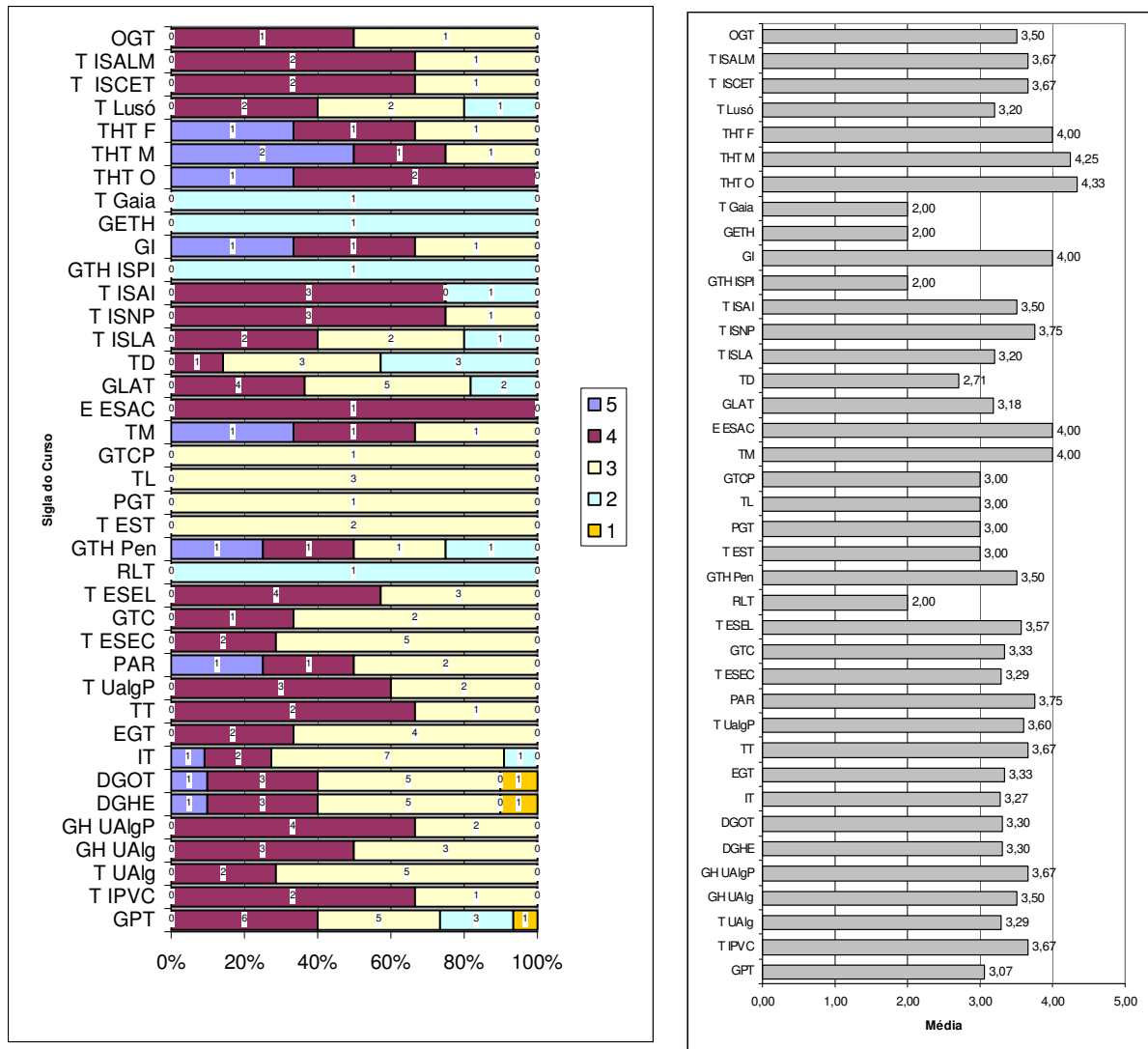
porém o número de indicações é bastante inferior ao de GPT. No mínimo, a considerar a importância de PGT, E ESAC e GETH, há apenas um elemento da rede. Pelo teste de Mann-Whitney verifica-se que o nível de significância (0,703) permite confirmar a homogeneidade da importância atribuída pelos subsistemas público e privado. Mesmo assim, o valor médio é superior no privado (10,67 contra 9,69). A aplicação deste teste aos restantes cursos permite chegar à mesma conclusão, excepto em GETH (0,000). Em geral, a tendência é para valorizar os cursos do mesmo subsistema.

Gráfico 6.42 - Grau de importância dos contactos (Q4.5)



A questão 4.6 analisa a compatibilidade entre as diferentes organizações. O valor médio respeitante ao conjunto dos cursos é 3,33 e situa-se um pouco acima de *mais ou menos compatível*. Regista-se um reduzido índice de contactos (12,4%). Revela-se, por um lado, a existência de alguma compatibilidade entre muitas instituições nesta área de formação. Contudo, o reduzido número de contactos compromete a qualidade e a eficácia dessa compatibilidade, situação que se projecta negativamente nos cursos. A média mais elevada (4,33) corresponde ao curso THT de Odivelas mas, porque apenas tem 3 referências, não reflecte o melhor posicionamento global. O gráfico 6.43 mostra que o nível de compatibilidade com o índice (6 registos em bastante compatíveis e 5 em mais ou menos compatíveis) mais elevado se verifica no curso de GPT, mesmo assim com valores reduzidos. A moda e a mediana correspondem, respectivamente, a 4 e a 3 valores. A média, sendo 3,07, aponta para um grau mais modesto em termos de compatibilidade, uma vez que o valor máximo não vai além de 4. O desvio padrão, sendo 0,957, revela uma dispersão de 30% em relação à média, o que não é significativo. São 10 os cursos públicos e 5 os privados que apresentam compatibilidade com GPT, o que corresponde a apenas 43% dos cursos. O teste de Mann-Whitney indica o nível de significância (0,419) para demonstrar a existência de homogeneidade entre subsistemas. No público (9,2), o valor médio revela-se ligeiramente superior ao privado (7,33). A aplicação deste teste aos restantes cursos indica a inexistência de diferenças expressivas. No interior de cada subsistema, assiste-se a 58% de compatibilidade, no público, e a 24% no privado. A maior compatibilidade facilita a comunicação e as actividades comuns, no âmbito da coesão da rede que se postula para o sistema.

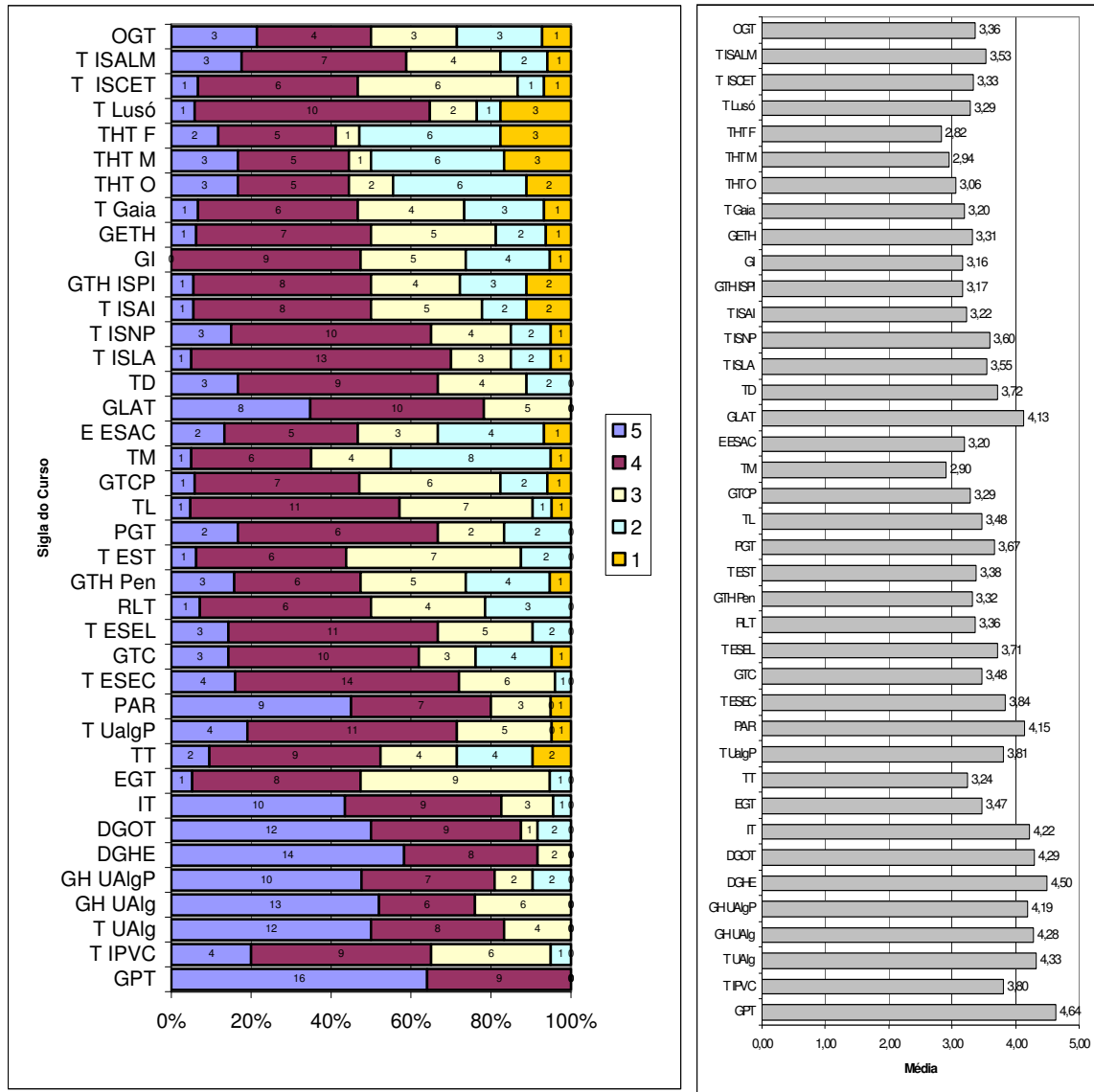
Gráfico 6.43 - Grau de compatibilidade entre instituições académicas (Q4.6)



A análise das respostas à Q4.7, revela a importância de cada curso na educação superior em Turismo (gráfico 6.44). O valor médio é 3,59 e posiciona-se acima do valor intermédio da escala, tendendo para *importante*. Convém referir que a taxa dessa mesma resposta, na ordem das 19,7 referências por curso, corresponde ao considerável valor de 52%. O nível de relevância é traduzido pela média mais elevada de GPT (4,64), resultando da ponderação das 25 menções *importante* (34,6%) e *muito importante* (65,4%), assumindo a moda, a mediana e o valor máximo 5, o que corresponde a uma posição notável entre 70% dos pares. A média 4,64 é muito elevada, o que revela a sua importância nesta rede. O desvio padrão 0,485 revela a dispersão diminuta. Foram 18 os cursos públicos e 7 os privados que sublinharam a sua importância. O nível de significância (0,500), obtido pelo teste de Mann-Whitney, permite afirmar a homogeneidade entre os dois subsistemas, embora o privado tenha atribuído uma importância maior (14,75 contra 12,94). O

mesmo teste revela a inexistência de diferenças expressivas nos restantes cursos. Ainda assim, o público possui maior notabilidade, quer no seu íntimo (76%), quer com o privado (68%).

Gráfico 6.44 - Grau de importância dos cursos (Q4.7)



As questões 4.1 e 4.7 recolheram taxas de resposta, respectivamente de 61% e 52%, percentagens bastante satisfatórias no conjunto da parte IV da entrevista. Nas restantes questões, esse índice varia entre 14%, em Q4.2, e 12,4% em Q4.6, indiciando um reduzido número de contactos nesta rede. A baixa média (2,62) de resposta em Q4.1, indica uma igualmente baixa relevância atribuída às ligações a outros cursos. O número dessas ligações é de apenas 14% e o das razões 13%; a da análise da reciprocidade dos contactos é 13,3%. Em Q4.5 e Q4.6, as taxas são reduzidas, mas as médias de 3,76 e 3,33 indicam, respectivamente, a importância dos contactos para atingir os

objectivos e a compatibilidade entre os cursos. A média 3,59, que considera a importância dos cursos, também é digna de registo.

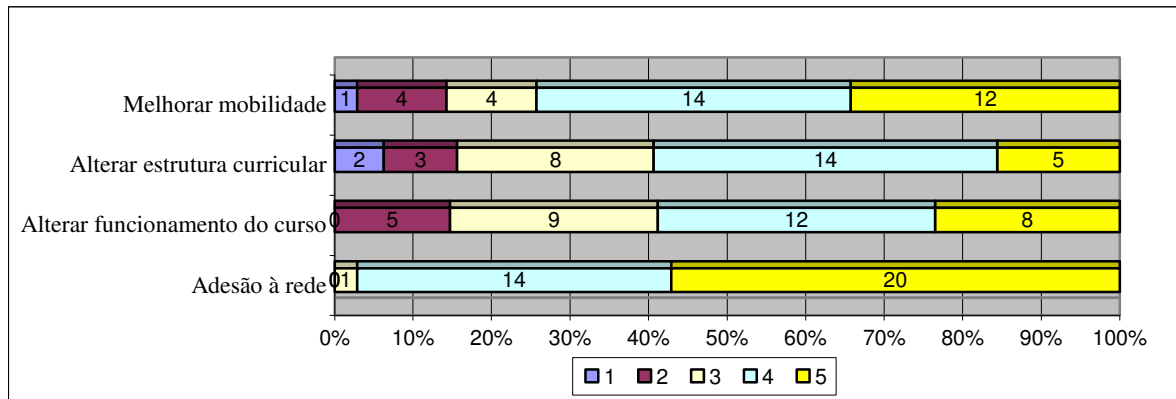
A inexistência de diferenças significativas, entre subsistemas de ensino, é uma das conclusões da análise da organização do Ensino Superior (parte IV). As sete questões registam a aptidão das instituições para trabalharem com as congéneres dentro de cada subsistema, sendo que, assim, valorizam as respectivas redes, pública ou privada. Também Q4.7 regista que a maior notabilidade acontece precisamente no seio das referidas redes. É necessário alargar o âmbito do relacionamento, pois os contactos são muito importantes para atingir objectivos (média de 3,76 em Q4.5), de acordo com as indicações dos responsáveis de curso. Trata-se da organização integradora em rede no sistema formativo em Turismo, que surge aqui reforçada para abreviar à considerável lacuna de contactos, constituindo a estratégia adequada ao incremento da interactividade entre subsistemas público e privado e, também, no interior de cada um.

O conhecimento da estrutura educativa em apreço (cf. secção 5.4.4) exige uma pesquisa rigorosa, que revele o nível de articulação entre as instituições. Nesse sentido, a parte V da entrevista inclui sete questões sobre a sua actuação e as compatibilidades entre elas, numa perspectiva de rede. As escalas das questões foram previamente definidas para recolher as opiniões dos entrevistados; a quinta exige ainda uma listagem de cursos que são objecto de classificação, de acordo com a escala apresentada. Nesta questão, a Sociometria (cf. secção 4.3.3.3) ajuda a identificar os posicionamentos de coordenador e/ou de líder (proeminência). O objectivo principal é estabelecer uma estratégia que dinamize a articulação nessa rede, com base no diagnóstico da realidade.

As quatro questões iniciais investigam sobre o grau de receptividade à adesão a uma rede, que seja constituída pelas instituições académicas em apreço. Os responsáveis de curso respondem à Q5.1 (cf. gráfico 6.45), expressão do interesse em aderir à rede, conforme indicadores estatísticos bastante favoráveis: a dispersão é baixa (0,561), tornando mais expressiva a média 4,54; 57% indica *muito receptivo* e 40% *bastante receptivo*. A adaptação do funcionamento do curso, a uma organização em rede (Q5.2.), obteve 34 respostas. Delas, 57,2% indicam *bastante concordante* (a mais frequente) e *muito concordante*; regista a média 3,68. A alteração da estrutura curricular (Q5.3) apresenta a média 3,53; o desvio padrão é reduzido (1,077); a mediana e a moda correspondem a *bastante receptivo*; 59,4% indica *bastante receptivo* e *muito receptivo*. A reestruturação curricular do curso obtém 35 respostas (Q5.4), de modo a facilitar a mobilidade, sendo que a maioria (74,3%) exprime *importante* e *muito importante*; a média é 3,91. Os

indicadores estatísticos expostos são inequívocos na descrição de uma tendência, que se apoia na vontade expressa dos responsáveis de curso para trabalharem em rede (gráfico 6.45).

Gráfico 6.45 - Receptividade à rede de instituições em Turismo



Estas quatro questões analisam o interesse em: aderir a uma rede; alterar aspectos do funcionamento do curso; alterar a estrutura curricular; fomentar a mobilidade de discentes e docentes. O teste de Mann-Whitney compara os resultados por subsistema e, nos quatro casos, constata a inexistência de diferenças significativas. Há homogeneidade em tendência central porque o nível de significância é superior a 0,05 (0,552, 0,673, 0,187, 0,138). Embora haja uma certa homogeneidade, nas quatro questões verificam-se valorizações relativamente mais elevadas no subsistema privado. Logo, os seus responsáveis são ligeiramente mais receptivos à ideia da rede, não contrariando porém a tendência geral para a elevada receptividade.

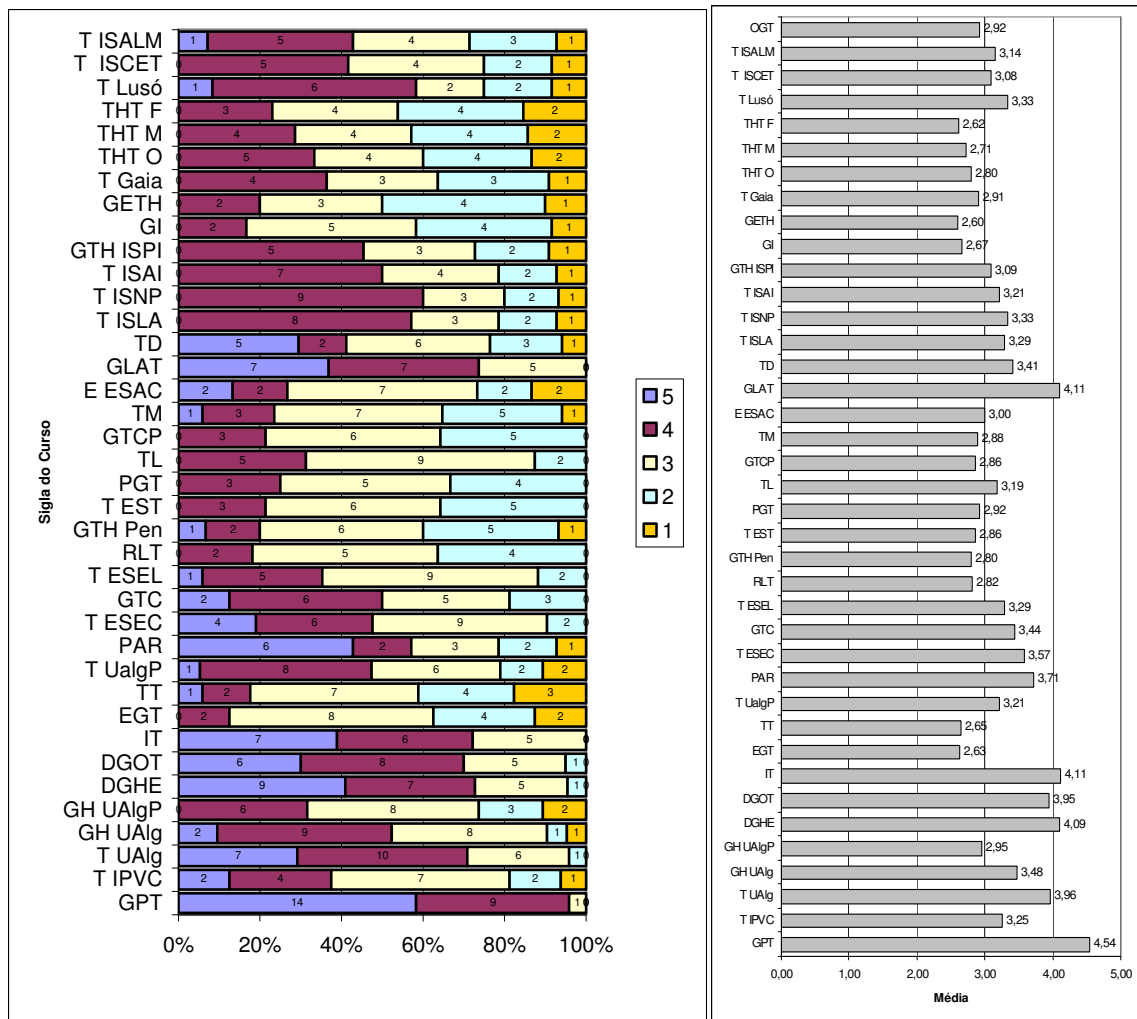
O mesmo teste, aplicado ao subsector politécnico e ao universitário, detecta níveis de significância superiores a 0,05 (0,849, 0,478, 0,913, 0,861), portanto, relativamente elevados. Sendo assim, é lícito pensar que o politécnico e o universitário revelam que, entre si, há semelhanças na distribuição em tendência central, que apoiam a tese de organização em rede entre subsectores. No universitário valoriza-se mais as três primeiras questões, restando a da mobilidade, que foi mais valorizada no politécnico

No respeitante à localização geográfica das instituições, observam-se níveis de significância (0,144, 0,331, 0,945 e 0,208, respectivamente) superiores a 0,05. Neste sentido, aceita-se a hipótese de, nos dois grupos (interior e litoral), existirem semelhanças na distribuição dos dados, no sentido da tendência central. As três primeiras questões foram mais valorizadas nos cursos situados no interior e, a quarta, nos situados no litoral.

Utilizando o teste de Kruskal-Wallis (generalização do de Mann-Whitney para mais de dois grupos), aplicado às mesmas questões, mas agora segundo a localização NUTs II, constatam-se três níveis de significância (0,162, 0,684, 0,600) superiores a 0,05. A partir destes resultados, aceita-se a hipótese de os cinco grupos serem relativamente idênticos em tendência central. Todavia, quanto à receptividade para alterar a estrutura curricular, constata-se que nem todos os grupos têm igual parâmetro de localização (nível de significância de 0,028. Sendo assim, é necessário verificar a distribuição dos dados em Q4.3. A análise complementar às tabelas de dupla entrada, relativamente à questão sobre a estrutura curricular, mostra diferenças substanciais entre a Nomenclatura das Unidades Territoriais (NUT) Lisboa e Vale do Tejo e as restantes quatro NUTs. As três primeiras questões são mais valorizadas no Norte e apenas a quarta é mais valorizada no Algarve. Os testes aplicados por subsistema, subsector e localização (incluindo a da NUTs II), são claros a afirmar uma certa homogeneidade entre os respectivos grupos, confirmando a tendência geral para organizar a estrutura em rede.

A liderança de uma estrutura educativa pode apontar para um perfil de referência que, à partida, melhor coordene a rede (Q5.5). Começa-se pela classificação a partir da média, donde se parte para a dedução da moda e mediana (cf. gráfico 6.46). A análise conduz à elevada média 4,54 em GPT (reforçada pelo reduzido desvio padrão 0,91) e à mediana e moda *muito relevante*. Neste Curso verifica-se o valor máximo de respostas (25). O mínimo é 10 em GETH, com a média mais baixa (2,60) e a mediana e a moda *irrelevante*. A média é um critério válido para a ordenação dos cursos, pela relevância atribuída pelos seus pares, sendo mais valorizados os que possuem maior frequência e correspondente média.

Gráfico 6.46 - Perfil de coordenação na rede



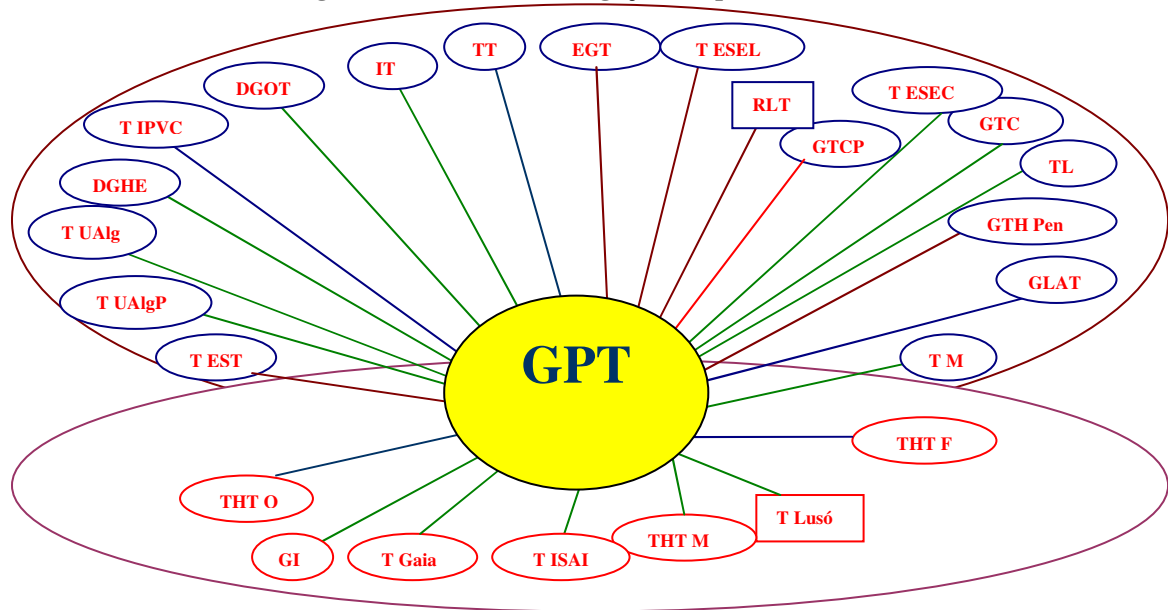
A tabela 6.6 revela a classificação dos cursos pela média obtida na Q5.5. As 651 (49%) menções distribuem-se por cursos públicos (459 - 70,5%) e privados (192 - 29,5%). A maioria vai para os públicos (64,1% - 25 cursos), com um acréscimo de 6,4%, em relação à sua representatividade no universo dos cursos analisados. A classificação certifica a imagem de cada curso entre os pares, o que constitui um factor incentivador ao posicionamento na liderança da rede, que se considera ser um requisito essencial ao sistema formativo pretendido no Turismo.

Tabela 6.6 - Ranking do posicionamento dos cursos

Nº	Curso	Nº	Curso	Nº	Curso	Nº	Curso	Nº	Curso	Nº	Curso	Nº	Curso
1	GPT	7	PAR	13	T ESEL	19	T ISLA	25	GTCP	31	GTH Pen	37	GI
2	DGHE	8	GH UAlg	14	T ISNP	20	T ISALM	26	OGT	32	T EST	38	THT F
3	GLAT	9	T ESEC	15	TL	21	GH UAlgP	27	TM	33	THT O	39	GETH
4	IT	10	GTC	16	T Lusó	22	T ISCET	28	PGT	34	EGT		
5	T UAlg	11	TD	17	T UalgP	23	GTH ISPI	29	T Gaia	35	TT		
6	DGOT	12	T IPVC	18	T ISAI	24	E ESAC	30	RLT	36	THT M		

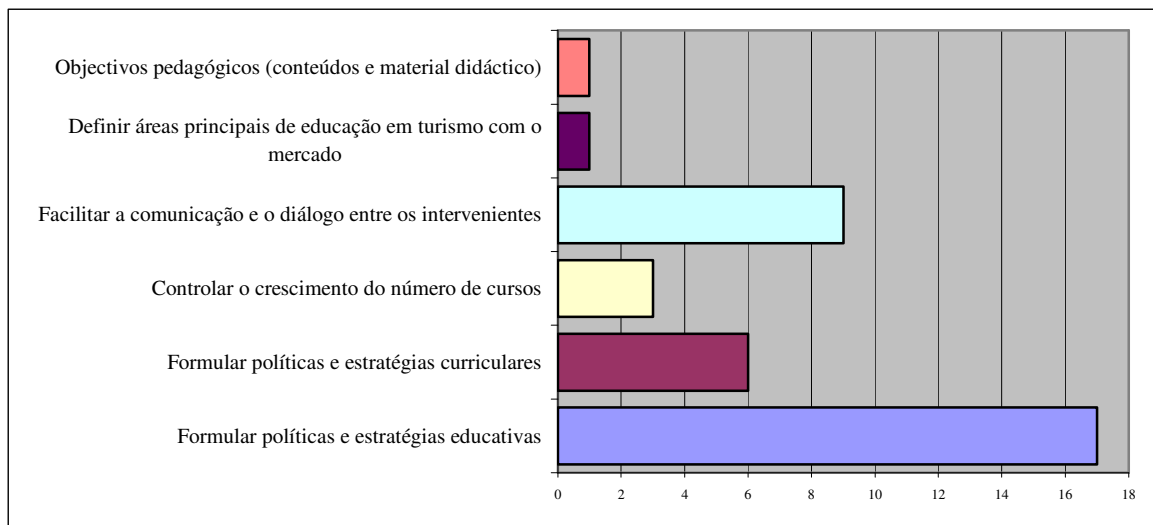
Os índices de relevância registados no curso de GPT, no âmbito da coordenação da rede (Q5.5), expressam-se esquematicamente na figura 6.4. A escolha deste Curso deve-se às maiores frequências, e média, registadas na Q5.5. É uma exposição que ajuda a detectar possíveis diferenças entre subsistemas. Não havendo porém diferenças substanciais entre as cores das linhas, representativas da ligação aos dois subsistemas (figura 6.4), conclui-se pela tendência para a homogeneidade da relevância atribuída a GPT (comportamento estrela – cf. secção 4.3.3.3). Na referida figura, as formas circulares representam o sector politécnico e as formas rectangulares representam o universitário. Por sua vez, nestas formas a cor azul representa o subsistema público; e o vermelho, o privado. Os símbolos usados foram adaptados de Prados (2000: 67), conforme indicação já feita nesta secção. É um exemplo de uma centralidade proeminente, que serve para demonstrar a importância de uma efectiva coordenação e, conseqüentemente, desenvolvimento de interactividades entre os elementos da rede.

Figura 6.4 - Estrutura de ligações do perfil de GPT



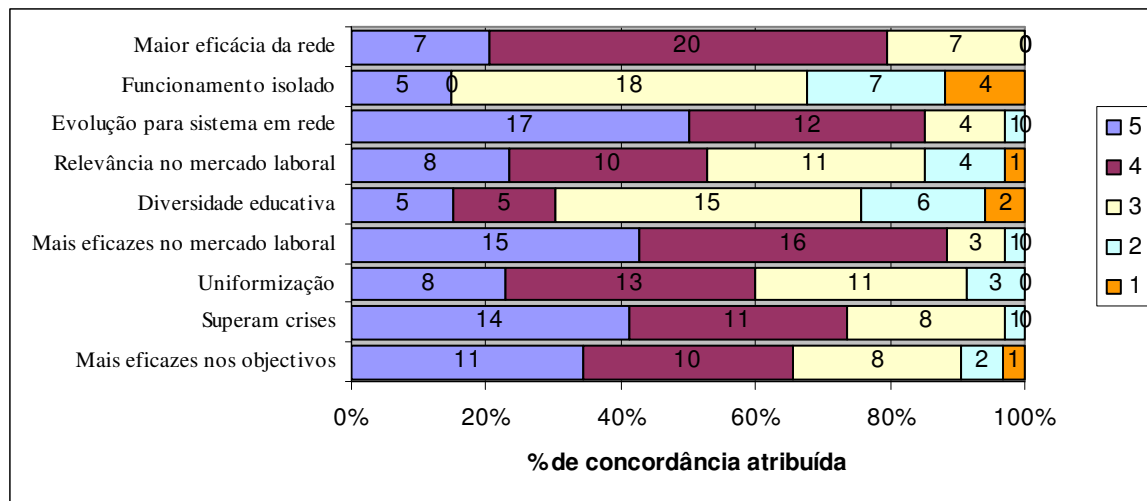
O funcionamento em rede pode alicerçar-se em objectivos partilhados pelos seus membros (Q5.6). As frequências, apresentadas em linha descendente, ficam assim distribuídas: *formular políticas e estratégias educativas* (46%); *facilitar a comunicação e o diálogo entre os intervenientes* (24,3%); *formular políticas e estratégias curriculares* (16,2%). Existem ainda outros três tipos de objectivos, com apenas cinco (13,5%) menções (cf. gráfico 6.47). Este ordenamento das preferências leva a concluir que existe, entre os responsáveis de curso, um considerável interesse em partilhar experiências e saberes. Está revelado o interesse no diálogo como meio para estabelecer uma comunicação mais eficaz entre os pares desta rede.

Gráfico 6.47 - Objectivo principal da rede de organizações



As nove afirmações contidas na Q5.7 pretendem avaliar o funcionamento em rede (cf. gráfico 6.48). Verifica-se que cinco delas obtiveram a totalidade das respostas, logo conclui-se que a taxa de resposta é considerável. A média também indica uma tendência muito clara para a participação activa na rede. A média de respostas mais elevada (4,29) corresponde à menor dispersão (0,75). Sendo assim, as políticas escolares podem responder aos interesses do mercado laboral (Q5.7.4). Há necessidade de estabelecer uma coordenação eficaz entre os intervenientes neste processo educativo (cf. secção 3.4.2), começando pela liderança eficaz dos académicos (Q5.5). Talvez por isso, a evolução para um sistema em rede (Q5.7.7) destaca-se, visto obter a elevada *concordância total* (cf. gráfico 6.48), a média 4,2, e a baixa dispersão 1,079. O trabalho em rede é considerado indispensável à superação das crises conjunturais (Q5.7.2), o que se verifica pela média 4. As respostas às questões 5.7.9, 5.7.1, 5.7.3 e 5.7.6 (com médias de 3,89, 3,76, 3,74 e 3,59), indicam a tendência para a concordância. Por outro lado, o pendor para a discordância regista-se apenas no isolamento dos cursos (Q5.7.8) e na gestão curricular independente (Q5.7.5), com médias de 2,71 e 3,15. Nestes casos, a maior frequência corresponde a *mais ou menos concordante*. A ideia expressa nestas duas afirmações vai num sentido oposto às restantes, o que permite compreender a tendência discordante nelas manifestada.

Gráfico 6.48 - Funcionamento das organizações em rede



O modelo de funcionamento dos cursos superiores é, neste momento, objecto de estudo, em vista à necessária adequação ao Processo de Bolonha. No conjunto das nove questões revela-se um elevado interesse dos responsáveis de curso em colaborar no aumento da eficiência do sistema de ensino em Turismo. É também evidente que esse aumento depende de uma efectiva integração em rede, como demonstrado na Q5.7.7. A primeira hipótese da tese, relativa ao interesse de existência de uma efectiva organização em rede, é validada, pois revela-se um imprescindível instrumento para ser utilizado pela comunidade académica do Turismo.

Na Q5.7 analisa-se a importância da rede de instituições. Aplicando o teste de Mann-Whitney verifica-se, entre os dois subsistemas, uma certa homogeneidade em tendência central, visto que o nível de significância (0,984, 0,229, 0,970, 0,368, 0,619, 0,969, 0,802, 0,287, 0,750) é sempre superior a 0,05. Há, portanto, homogeneidade nas duas distribuições. Porém, no público a concordância é maior nas afirmações 1, 2, 3, 5, 7 e 9; no privado ela é maior em 4, 6 e 8. No conjunto, regista-se uma diferença mínima de 1,33 pontos, a favor do público. Há, assim, uma inclinação clara dos responsáveis dos dois subsistemas para valorizar a organização em rede.

Nesta análise, convém cruzar mais algumas variáveis independentes: subsector (politécnico/universitário); localização geográfica (interior/litoral e NUTs II); sexo e idade (relativos ao responsável). Interessa observar o comportamento dos diversos grupos em relação às nove afirmações contidas em Q5.7. A divisão dos dados pelos dois subsectores implica o uso do teste de Mann-Whitney. Os níveis de significância (0,619, 0,842, 0,386, 0,856, 0,354, 0,980, 0,739, 0,411, 0,895) são muito superiores a 0,05, logo verificam uma considerável semelhança entre o subsector politécnico e o universitário, no respeitante à tendência central.

A região em que se encontra a instituição é um factor importante para o estudo dos dados. O teste de Mann-Whitney responde a esta questão, pois apresenta níveis de significância superiores a 0,05 (0,643, 0,338, 0,634, 0,604, 0,140, 0,903, 0,651, 0,147, 0,554), donde se conclui que o litoral e o interior verificam uma equilibrada distribuição dos dados no sentido da tendência central, para as nove afirmações do grupo 5.7.

Por outro lado, considerando o critério geográfico da divisão do País em NUTs II, utiliza-se o teste de Kruskal-Wallis para aquilatar das diferenças, também se constata que os respectivos níveis de significância (0,953, 0,747, 0,414, 0,629, 0,575, 0,376, 0,396, 0,283, 0,925) são superiores a 0,05. Continua-se a aceitar a hipótese de as cinco regiões apresentarem a mesma tendência de distribuição semelhante dos dados.

O resultado do teste de Mann-Whitney, que distribui os dados dos responsáveis segundo o sexo, apresenta níveis de significância (0,475, 0,524, 0,478, 0,470, 0,129, 0,783, 0,512, 0,149, 0,609) que continuam superiores a 0,05, mantendo a hipótese da homogeneidade entre os dois grupos (masculino e feminino) em tendência central.

Finalmente, quanto aos grupos etários, o teste de Kruskal-Wallis também apresenta os níveis de significância (0,801, 0,434, 0,306, 0,355, 0,130, 0,201, 0,786, 0,296, 0,589) com valores superiores a 0,05. Confirmam-se distribuições iguais em tendência central, nos cinco grupos etários considerados. Ou seja, os testes apontam a mesma tendência para todas as afirmações, independentemente do critério utilizado para repartir os dados. Conclui-se que a homogeneidade é marcante em Q5.7, o que permite declarar a organização em rede como um fim partilhado e desejado por uma grande maioria de responsáveis de curso.

Por um lado, a parte IV da entrevista permite concluir sobre o reduzido número de contactos na rede e, por outro, sobre uma igualmente baixa relevância atribuída às ligações existentes entre cursos. Porém, a importância dos contactos para atingir os objectivos e a compatibilidade entre os cursos foram evidências resultantes da análise das médias. Também a importância atribuída aos cursos, pelos seus pares, é digna de registo. A inexistência de diferenças significativas, por subsistema de ensino, é uma das conclusões registadas relativamente à parte IV. Apesar das instituições valorizarem as respectivas redes, pública ou privada, declara-se a vontade de alargar o âmbito desses relacionamentos para melhor atingir objectivos comuns. A organização desta

comunidade académica, em rede, constitui a estratégia necessária para dinamizar a conexão entre os subsistemas público e privado e, assim, permitir a génese do sistema formativo em Turismo que se advoga na tese.

A formação em Turismo torna-se importante no Ensino Superior, o que justifica uma efectiva articulação em rede entre as instituições. Na parte V da entrevista analisaram-se questões sobre esse tipo de funcionamento. O estudo utilizou estatísticas descritivas e inferenciais, com vista a conhecer as tendências. A Sociometria, agindo complementarmente, esquematizou algumas dessas relações, viabilizando escolhas em ordem à coordenação (Q5.5). Neste sentido, o conhecimento da estrutura educativa em apreço (cf. secção 5.4.4) exige uma pesquisa rigorosa, que revele o nível de articulação entre as instituições. O objectivo principal é estabelecer uma estratégia que dinamize a sua articulação em rede, a nível do sistema formativo nacional.

A receptividade à adesão a uma estrutura em rede foi claramente demonstrada pelo interesse manifestado pelos responsáveis de curso. Nesse mesmo sentido, afirmaram estar dispostos a promover a adaptação do funcionamento do curso e a alteração da sua estrutura curricular, nomeadamente para estimular a mobilidade. Os indicadores mostram a tendência para valorizar a estruturação em rede, que pode ser bem coordenada (Q5.5), assumindo objectivos orientados para a formulação de políticas e estratégias educativas comuns, por forma a comunicar e a dialogar mais eficazmente com os pares. A eficiência do sistema de ensino em Turismo depende de uma efectiva integração (Q7.7). A organização em rede é o instrumento necessário a esta comunidade académica, que verifica as homogeneidades essenciais para o seu estabelecimento coeso, que permite a maior mobilidade de alunos e docentes, a partilha de conhecimentos, a formação avançada de docentes, entre outras vantagens diversas.

6.4 Organização do sistema formativo

O sistema formativo em Turismo, que constitui a hipótese do estudo, pressupõe uma organização rigorosa e científica, devidamente apoiada nas tendências que se acentuam nesta área do conhecimento. Para conhecer essas tendências, a análise desta secção incide sobre parte considerável da teoria, exposta no capítulo III. A parte I do questionário apresenta cinco grupos de questões (C1-C4 e C9) que abordam, respectivamente, na secção 6.4.1, a internacionalização do sistema formativo (cf. secção 3.2), na secção 6.4.2, o estatuto científico (cf. secção 3.3.1), na

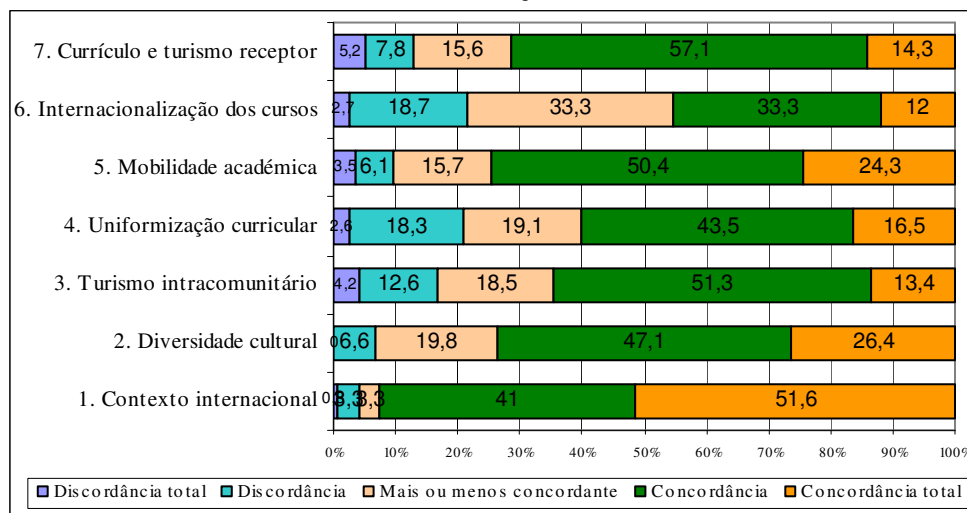
secção 6.4.3, as abordagens educativas (cf. secção 3.3.2) e na secção 6.4.4, o sistema formativo do destino turístico (cf. secção 3.5).

A análise que segue, feita a cada grupo de afirmações, incide no gráfico das frequências e na tabela associada, que ordena as médias de cada afirmação, por ordem decrescente. A graduação é simbolizada a diferentes cores, por níveis, no sentido de destacar as afirmações mais valorizadas e os conceitos inerentes. Os conceitos com médias superiores a 3,5 reflectem uma inequívoca tendência na concordância dos docentes, sendo que, assim, podem integrar o conjunto de elementos fundamentais ao sistema formativo em apreço.

6.4.1 Internacionalização do sistema formativo

As secções 3.2 e 3.5 demonstram que o sistema formativo caminha, a passos largos, para a internacionalização. Entre as questões relativas à internacionalização do sistema educativo, a mais valorizada (Q1.1) revela que o Ensino Superior beneficia com essa internacionalização (cf. gráfico 6.49). A média é relativamente elevada (4,39) e verifica-se uma baixa dispersão nos dados (desvio padrão 0,77). Há 92,6% dos docentes com essa opinião e 51,6% afirmam mesmo uma *concordância total*. As restantes classificações permitem afirmar que: os conteúdos dos cursos podem reflectir a diversidade cultural (3,93); os programas da UE favorecem a mobilidade académica (3,86); o currículo pode incidir sobre o turismo receptor, sobretudo nos países em vias de desenvolvimento (3,68); o currículo pode privilegiar a dimensão intracomunitária, nos países da UE (3,54); o Processo de Bolonha tende a criar uniformização curricular na Europa (3,53).

Gráfico 6.49 - Internacionalização do sistema formativo em Turismo (C1)



N.º	Rank	N	Média
Q1.1	1º	122	4,39
Q1.2	2º	121	3,93
Q1.5	3º	115	3,86
Q1.7	4º	77	3,68
Q1.3	5º	119	3,54
Q1.4	6º	115	3,53
Q1.6	7º	75	3,33

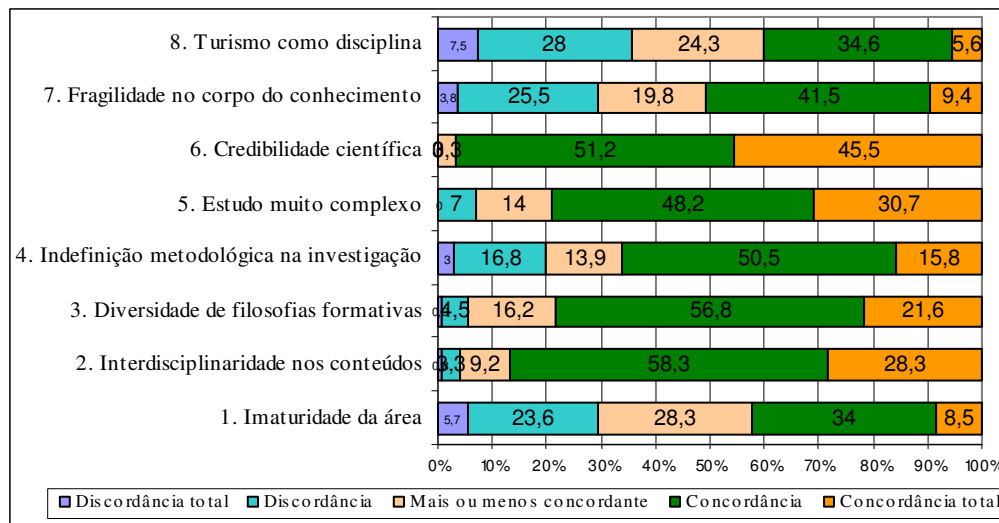
A análise descritiva desenvolvida a partir deste grupo de questões indica médias que vão de 4,39 a 3,33, correspondentes à primeira e à sexta. A média, exprimindo o grau de concordância dos docentes, permite classificar as afirmações. As duas últimas obtiveram menos respostas (49 e 47) que as anteriores. O desvio padrão indica a dispersão dos dados. Neste grupo, os seus valores são relativamente baixos (variam entre 0,77 na Q1.1 e 1,054 na Q1.4), o que confirma a verdade da média. A mediana e a moda, de valor 4, excepto na Q1.1 (5) e na Q1.6 (3), reflectem a concordância da maioria dos docentes. O teste de Mann-Whitney regista poucas diferenças, em termos da concordância manifestada nas sete questões. Na realidade, o nível de significância é sempre superior a 0,05 (0,402, 0,559, 0,973, 0,658, 0,940, 0,066, 0,875), logo há homogeneidade nos dois subsistemas, em termos de tendência central.

As questões relativas à internacionalização do sistema formativo (C1) acolhem a concordância expressiva dos docentes (média de 3,79), o que apoia a pertinência das afirmações produzidas nesse contexto. Salienta-se a necessidade do Turismo se inserir num contexto académico cada vez mais alargado. O Processo de Bolonha pode abrir as portas a este desígnio da academia nacional e, nesse âmbito, as indicações desta análise podem revelar-se pertinentes para a adequação curricular dos cursos. Conclui-se que a tendência para a internacionalização é incontornável, o que obriga a uma reflexão e à actuação a nível dos elementos a considerar no sistema formativo.

6.4.2 Estatuto científico

A secção 3.3 aborda o enquadramento científico do Turismo (disciplina ou área de estudo) e as suas principais problemáticas. A educação e a investigação são indispensáveis à sua credibilidade como área científica (Q2.6). Assim o entendem 99,7% dos docentes (gráfico 6.50). Apenas três, entre eles, não responderam. A média de 4,42 reflecte elevada concordância, no sentido de valorizar a educação e a investigação. A baixa dispersão (desvio padrão 0,559) também o confirma. Há ainda outras duas afirmações muito valorizadas, que mostram a importância da interdisciplinaridade, traduzida na diversidade de conteúdos (4,1), e da complexidade dos estudos turísticos, que podem incidir sobre as várias vertentes do fenómeno (4,03). Por conseguinte, afirma-se a diversidade de filosofias educativas e formativas no Turismo (3,94) e a indefinição metodológica da investigação (3,59). Por outro lado, com um posicionamento menos concordante, tem-se a fragilidade do corpo de conhecimentos (3,27), a imaturidade da educação (3,16) e a aceitação do Turismo como disciplina (3,03).

Gráfico 6.50 - Estatuto científico em Turismo (C2)



Q	Rank	N	Média
Q2.6	1º	121	4,42
Q2.2	2º	120	4,1
Q2.5	3º	114	4,03
Q2.3	4º	111	3,94
Q2.4	5º	101	3,59
Q2.7	6º	106	3,27
Q2.1	7º	106	3,16
Q2.8	8º	107	3,03

As questões apresentam médias que vão de 4,42 a 3,03 (sexta e oitava afirmações), sendo o desvio padrão diminuto (entre 0,76 na Q2.2 e 1,077 na Q2.8). O número dos docentes que não responderam é maior na quarta afirmação (23). A moda mantém o valor 4 e a maioria dos da mediana apontam no mesmo sentido (exceptuam-se Q2.1 e Q2.8). As diferenças entre as distribuições não são significativas, nos subsistemas. O teste de Mann-Whitney revela níveis de significância superiores a 0,05 (0,299, 0,155, 0,366, 0,776, 0,233, 0,246, 0,436, 0,186), confirmando assim a tendência para a semelhança nas distribuições.

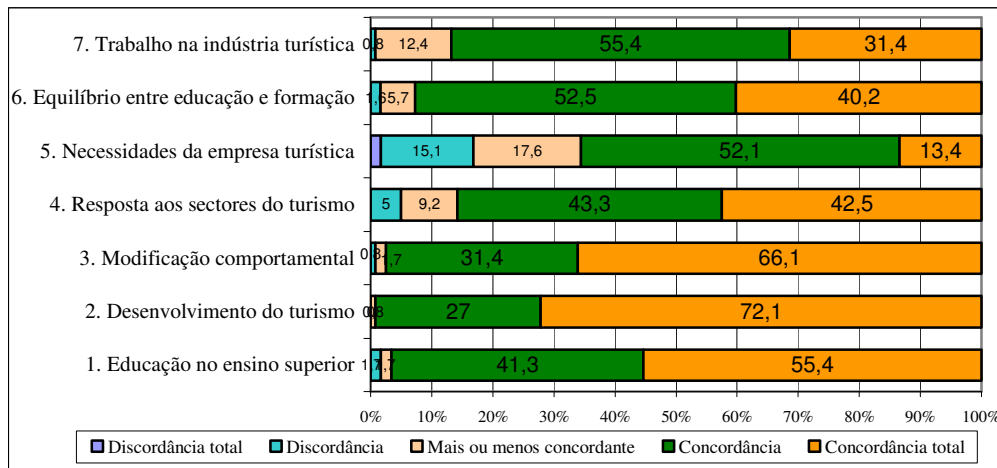
As oito afirmações (média 3,84) tendem a confirmar a importância do estatuto científico no sistema formativo do Turismo. O interesse maior vai para a educação e para a investigação, com vista a conquistar o nível científico já atribuído às tradicionais áreas académicas (Q2.6). A interdisciplinaridade como geradora de conteúdos diversos (Q2.2) e a complexidade dos estudos turísticos (Q2.5), também acolheram elevado interesse. Sendo assim, é de incluir os cinco conceitos mais valorizados na prática curricular, de modo a valorizar o ensino e a investigação, e a implementar uma actuação interdisciplinar no Turismo.

6.4.3 Abordagens educativas

A diversidade de profissões turísticas e seus níveis hierárquicos determinam diferenças consideráveis no equilíbrio entre educação e formação, o que dá lugar à variedade de abordagens formativas (cf. secção 3.3.2). O desenvolvimento do turismo (Q3.2) depende da organização da formação adequada ao sector, recebendo *concordância total* da maioria dos docentes (88 - 72,1%).

Nesta afirmação não se registou qualquer *discordância*. Os dados obtêm a média de 4,71 e o desvio padrão de 0,472, circunstância que sublinha o interesse de uma formação adequada ao mercado (gráfico 6.51). Neste grupo de questões, as médias são muito elevadas, traduzindo a pertinência dos conceitos. No seguimento de Q3.2, indica-se que a educação conduz à modificação comportamental e fornece as bases da cidadania (4,63), o processo educativo vai além da preparação técnica (4,5), pode equilibrar as componentes educativas e as formativas (4,31), sendo que as qualificações práticas e técnicas podem estar de acordo com os sectores do turismo (4,23), em ordem ao trabalho na indústria (4,17). A Q3.5 apresenta a menor média (3,61), pois a formação para o desempenho de tarefas específicas não é função do Ensino Superior.

Gráfico 6.51 - Educação/formação em Turismo (C3)



N.º	Rank	N	Média
Q3.2	1º	122	4,71
Q3.3	2º	121	4,63
Q3.1	3º	121	4,5
Q3.6	4º	122	4,31
Q3.4	5º	120	4,23
Q3.7	6º	121	4,17
Q3.5	7º	119	3,61

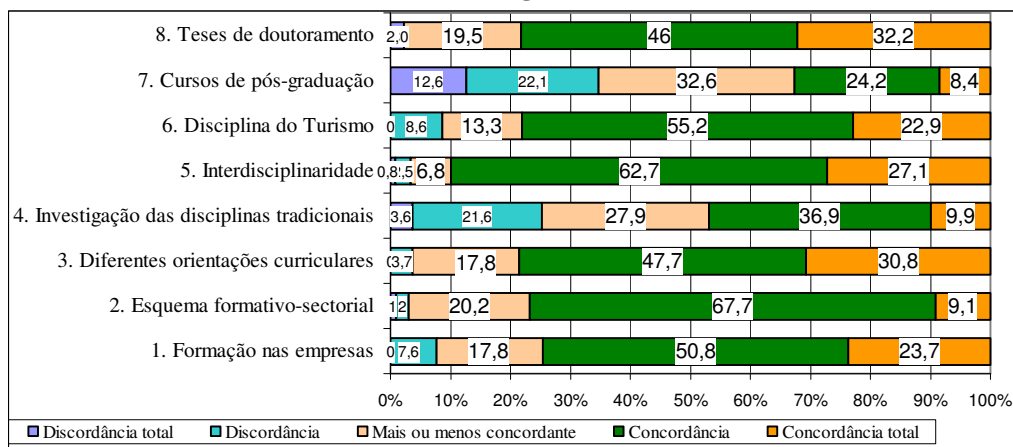
Nas questões em análise, a média varia entre 4,71 e 3,61 (segunda e quinta). Apenas, nesta última, 5 docentes não responderam. Os valores do desvio padrão, inferiores à unidade, reforçam a concordância nas sete afirmações. Verifica-se que as diferenças entre subsistemas são inexpressivas. O teste de Mann-Whitney contínua a verificar níveis de significância relativamente elevados (0,888, 0,540, 0,268, 0,269, 0,444, 0,711, 0,470), pelo que se mantém o critério de semelhança em termos do parâmetro de localização dos dados, que vem sendo observado.

Todas as afirmações são objecto de uma opinião altamente favorável (média 4,39) a que se aplique a educação/formação ao Turismo. À excepção da quinta afirmação (3,61), todas possuem valores médios acima de 4, o que confirma os conceitos analisados pelo estudo expresso na secção 3.3.2 e a opinião que se vem impondo, em qualquer subsistema. Começa-se a revelar que a maioria dos indicadores são pertinentes para o sistema formativo em Turismo. É uma tendência que pode

validar uma estrutura com maior sustentação científica nesse sistema, de acordo com a conformidade entre os indicadores e os resultados já revelados.

A secção 3.3.2 exprime as abordagens à formação em Turismo, cuja diversidade/variedade se explica pela existência de requisitos, que vão do nível técnico (formação profissional) ao estratégico (nível de pós-graduação). Relativamente à Q4.5, alusiva à interdisciplinaridade (gráfico 6.52), constata-se que a *concordância* continua largamente maioritária (62,7%), consagrando-a como prática pedagógica indissociável do Turismo (cf. secção 6.4.2). A própria média 4,13 aponta nesse sentido. As restantes médias, por ordem decrescente, revelam que: as instituições implementam diferentes orientações curriculares nos cursos (4,06); o turismo é cada vez mais utilizado como objecto de investigação em teses de doutoramento (4,06); a abordagem autónoma ao Turismo é uma contribuição educativa importante (3,92); a formação profissional pode realizar-se nas empresas (3,91); os cursos profissionais podem estar de acordo com o desempenho de funções específicas na indústria turística (3,82).

Gráfico 6.52 - Abordagens educativas em Turismo (C4)



N.º	Rank	N	Média
Q4.5	1º	118	4,13
Q4.3	2º	107	4,06
Q4.8	3º	87	4,06
Q4.6	4º	105	3,92
Q4.1	5º	118	3,91
Q4.2	6º	99	3,82
Q4.4	7º	111	3,28
Q4.7	8º	95	2,94

As abordagens educativas inseridas no âmbito do Turismo (C4) apresentam questões com médias situadas entre 4,13 e 2,94, correspondentes à quinta e sétima afirmações. A última destas, regista alguma tendência para a discordância e a oitava averbrou o menor número de respostas. Mesmo assim, está-se perante um desvio padrão favorável à tendência geral concordante, que varia entre 0,66 na Q4.2 e 1,147 na Q4.7, sendo precisamente esta a única tendência de cariz discordante. As questões referentes às abordagens educativas revelam uma distribuição relativamente homogénea entre subsistemas. Sendo o nível de significância superior a 0,05 (0,991, 0,381, 0,087, 0,204, 0,765, 0,063, 0,215, 0,778), pelo teste de Mann-Whitney vai-se consolidando a tendência em termos de parâmetro de localização.

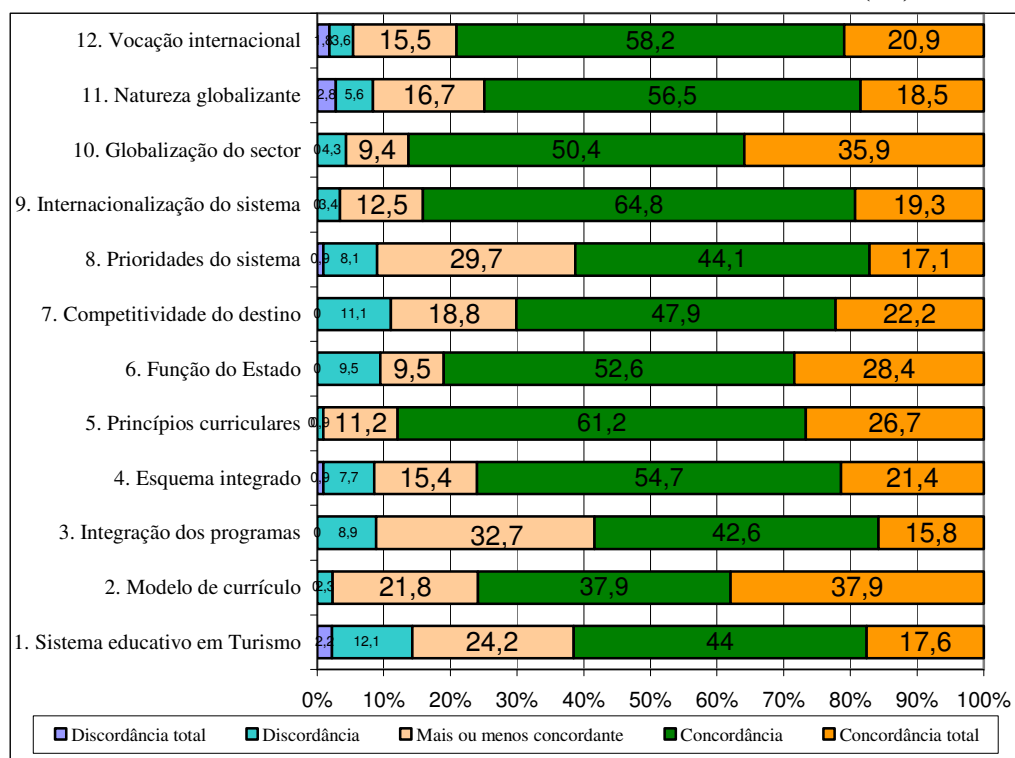
As oito afirmações receberam opiniões amplamente concordantes (média 3,75), o que revela a natureza de algumas características das abordagens educativas em Turismo. Além da já referida interdisciplinaridade, também se verificam orientações curriculares diversificadas, que têm a ver com as tipologias das diversas instituições (Q4.3). Quanto à problemática das estratégias, também se constata que o Turismo está num crescendo de interesses, na elaboração das teses de doutoramento (Q4.8). Apenas a Q4.7 (2,94) revela um certo grau de discordância porque os docentes consideram que os currículos dos cursos em Turismo são relevantes a nível da graduação.

6.4.4 Sistema formativo do destino turístico

O sistema formativo nacional, nesta matéria (cf. cap. V), pode suportar-se na estratégia global definida em termos de políticas de destino turístico (cf. secção 3.5), de modo a garantir o desejado desenvolvimento sustentável. A globalização, com forte impacto no sector turístico, pode reflectir-se na organização curricular e traduzir-se numa certa internacionalização do sistema formativo (já analisada em 6.4.1). É uma afirmação (Q9.10) que recolhe 50,4% de *concordância* e, cumulativamente, regista 86,3% de opiniões favoráveis (gráfico 6.53). Os seus dados apresentam a média de 4,18, que aponta no sentido da concordância.

Neste segmento (médias superiores ou iguais a 4 valores) inserem-se quatro conceitos que traduzem a importância do sistema formativo considerar: a relevância de um projecto complexo apoiado num conjunto equilibrado de princípios curriculares (4,14); a inexistência de um modelo de currículo teórico em Turismo, no País (4,11); a função do Estado na geração de um consenso nacional para garantir a coerência do sistema e definir políticas educativas, a longo prazo (4); a pertinência de internacionalizar o sistema formativo português (4). As restantes afirmações do grupo C9 inserem-se no segundo segmento, sendo esta uma condição que abona a favor da pertinência da totalidade das ideias expressas. Estas ideias enaltecem: a internacionalização do sistema formativo nos países desenvolvidos (3,93); a integração dos diversos tipos de formação para satisfazer as necessidades do País (3,88); a natureza globalizante da formação turística para facilitar a mobilidade (3,82); a eficácia do sistema formativo para atingir a competitividade do destino turístico (3,81); a dependência do sistema formativo em relação ao mercado de trabalho (3,68); o consenso na integração dos programas existentes no sistema formativo (3,65); a importância de conceber e implementar um sistema formativo (3,63).

Gráfico 6.53 - Sistema formativo do destino turístico (C9)



N.º	Rank	z	Média
Q9.10	1º	117	4,18
Q9.5	2º	116	4,14
Q9.2	3º	87	4,11
Q9.6	4º	116	4
Q9.9	5º	88	4
Q9.12	6º	110	3,93
Q9.4	7º	117	3,88
Q9.11	8º	108	3,82
Q9.7	9º	117	3,81
Q9.8	10º	111	3,68
Q9.3	11º	101	3,65
Q9.1	12º	91	3,63

As médias das doze questões situam-se entre 4,18 e 3,63 (décima e primeira afirmações), sendo reforçadas pelo valor do desvio padrão, que é inferior à unidade. Embora a segunda questão registre 37 omissões e a nona 36, a tendência para a concordância mantém-se e reforça-se pela elevada taxa de resposta. A aplicação do teste de Mann-Whitney, por subsistema, apresenta níveis de significância superiores a 0,05 (0,577, 0,175, 0,961, 0,206, 0,119, 0,165, 0,772, 0,909, 0,862, 0,599, 0,407, 0,957); logo a tendência para a homogeneidade continua a manter-se, dado revelador de um sistema formativo que pode ser apoiado por princípios de actuação rigorosos e organizados em rede, na base da valorização dos indicadores.

Em geral, os indicadores respeitantes ao sistema formativo são objecto de uma concordância muito ampla (média 4,06). Destaca-se a globalização, que gera um forte impacto no sector turístico, facto que também pode reflectir-se na organização deste sistema. A comparação das distribuições nos subsistemas confirma a tendência que se vem observando, pois as semelhanças são uma condição importante a um sistema formativo integrado que, trabalhando em rede, torne mais eficaz a formação em Turismo. De facto, tem sido notável a conformidade entre a qualidade dos conceitos, utilizados como indicadores, e o nível generalizado da valorização atribuída pelos docentes. A coerência permite aferir a hipótese de um sistema formativo em Turismo, devidamente apoiado em princípios científicos, de acordo com a opinião positiva dos docentes.

No conjunto das questões analisadas na secção 6.4, o índice de concordância é elevado, o que permite incluir na prática escolar os conceitos analisados. Refira-se, adicionalmente, que não há questões a assinalar diferenças expressivas nas opiniões dos docentes entre os dois subsistemas. A tendência é inequívoca e aponta para a homogeneidade nas opiniões dos docentes, quer representem o subsistema privado quer o público. Esta propensão permite maior eficácia na organização do sistema formativo, em rede, que se pretende no Turismo. Por outro lado, o modelo de organização curricular (a seguir aprofundado) começa-se a definir no enquadramento dos princípios desse sistema, que é próprio do Turismo. Na sequência, a análise do desenvolvimento curricular confirma a validade da segunda hipótese operacional deste estudo, que constitui uma condição importante para implementar esse sistema formativo.

6.5 Processo de desenvolvimento curricular

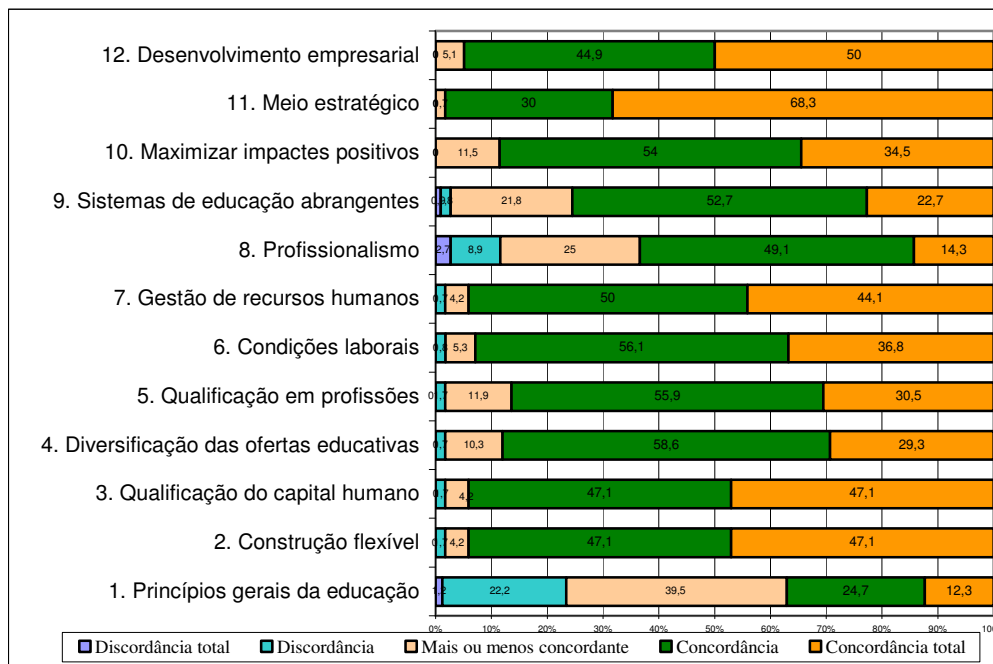
A opinião dos docentes é indispensável para conhecer melhor o currículo e a sua organização, no Turismo. Neste sentido, as afirmações contidas no inquérito por questionário (grupos C5 a C9) estão de acordo com a teoria (cf. secções 3.4.1, 3.4.2, 3.4.3 e 3.4.4) que expõe a justificação, o planeamento, a implementação e a avaliação curriculares. O estudo dos indicadores revela importantes considerações sobre o currículo e seu processo de desenvolvimento. Também interessa analisar a parte III do referido inquérito, que caracteriza as competências essenciais do diplomado (P12), comparando as do currículo do curso com as mais adequadas.

A análise que segue, desenvolvida em relação a cada grupo de afirmações, incide no gráfico das frequências e na tabela que lhe está associada. É nessa tabela que as afirmações são classificadas, surgindo as médias por ordem decrescente. A graduação é simbolizada a cores, por níveis, no sentido de destacar não só as afirmações mais valorizadas, mas também os conceitos que lhes são inerentes. Os conceitos com médias superiores a 3,5 são reveladores de uma inequívoca tendência para a concordância dos docentes, sendo descritos com vista a integrar o conjunto dos elementos fundamentais do desenvolvimento curricular. É uma análise importante para verificar a validade da hipótese de um desenvolvimento curricular científico no Turismo.

6.5.1 Justificação curricular

A secção 3.4.1 aborda a natureza do currículo e a justificação curricular em Turismo, servindo-se de nove meios apropriados. A essência social e económica do fenómeno turístico impõe essa diversidade de meios. A Q5.11 (gráfico 6.54) aponta a educação como um instrumento indispensável à competitividade da indústria turística, registando as maiores frequências em *concordância total* (68,3%) e *concordância* (30%). Sendo assim, compreende-se que a média 4,67 traduza uma concordância quase perfeita. A justificação curricular é objecto de uma inequívoca valorização em nove afirmações: o desenvolvimento empresarial do sector exige processos formativos eficientes (4,45); o currículo pode ser uma construção flexível e incluir as mudanças sociais e económicas (4,39); a gestão estratégica dos recursos humanos é necessária à indústria (4,36); a modernização das empresas passa pela mudança na organização do trabalho (4,28); o processo educativo eficiente permite maximizar os impactes positivos do turismo (4,23); a qualificação do capital humano é o resultado da exigência do mercado turístico (4,21); a adaptação aos sistemas produtivos exige a diversificação das ofertas formativas (4,16); as mudanças operadas na procura obrigam à qualificação nas profissões (4,15). Também se refere a importância dos sistemas de educação para sensibilizar turistas e residentes (3,95) e a das carreiras profissionais no mercado de emprego, com vista a melhorar o profissionalismo (3,63).

Gráfico 6.54 - Currículo e justificação curricular (C5)



N.º	Rank	N	Média
Q5.11	1º	120	4,67
Q5.12	2º	118	4,45
Q5.2	3º	119	4,39
Q5.7	4º	118	4,36
Q5.6	5º	114	4,28
Q5.10	6º	113	4,23
Q5.3	7º	120	4,21
Q5.4	8º	116	4,16
Q5.5	9º	118	4,15
Q5.9	10º	110	3,95
Q5.8	11º	112	3,63
Q5.1	12º	81	3,25

Os valores da média variam entre 4,67 e 3,25 (décima primeira e primeira afirmações). A primeira destaca-se negativamente, recolhendo apenas 81 respostas. As restantes onze questões, porém, suprem esta falha. Os seus valores de desvio padrão, porque reduzidos, consolidam a tendência para a concordância. No currículo e justificação curricular registam-se diferenças pouco significativas nas distribuições dos dados entre os subsistemas. O teste de Mann-Whitney mostra que o nível de significância é sempre superior a 0,05 (0,118, 0,554, 0,661, 0,335, 0,614, 0,150, 0,893, 0,241, 0,106, 0,891, 0,907, 0,263). Logo, considera-se haver tendência para a homogeneidade no parâmetro de localização, nos dois subsistemas.

Os elementos da justificação curricular obtêm uma concordância (média 4,27) considerável. Essa tendência afrouxa um pouco nos princípios da educação, no profissionalismo e nos sistemas de educação abrangentes. Como se verificou, a maior cotação vai para a educação enquanto meio indispensável à competitividade da indústria turística. O estudo comparativo permite verificar uma distribuição regular entre subsistemas, tornando importantes os elementos justificativos. A valorização verificada apoia a legitimidade de uma organização curricular eficaz e científica.

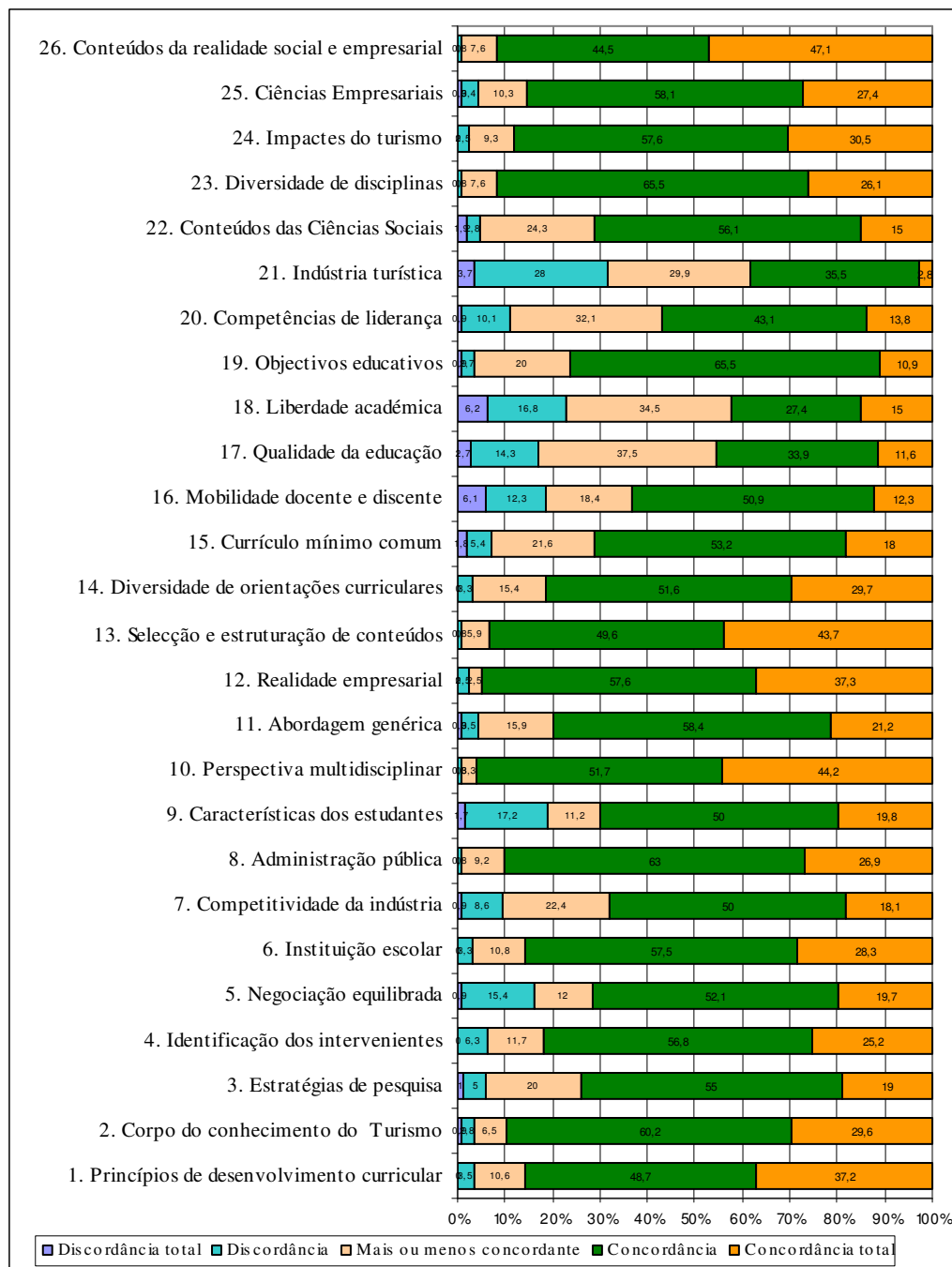
6.5.2 Planeamento curricular

A secção 3.4.2 contempla o planeamento curricular e, de modo especial, particulariza a natureza do conhecimento, as funções dos vários intervenientes, os modelos, os objectivos e os conteúdos inerentes ao currículo. Um planeamento rigoroso é condição indispensável ao eficaz funcionamento do currículo e, desse modo, influencia positivamente o processo educativo. Processo que poderá actuar segundo uma perspectiva multidisciplinar, quer na abordagem, quer no conteúdo (Q6.10). O gráfico 6.55 mostra que a maioria dos docentes (51,7%) concorda com esta afirmação e a elevada média de 4,39 é inequívoca da sua importância.

A multidisciplinaridade foi a característica curricular mais valorizada, sendo seguida por outras que indicam que o currículo em Turismo pode, designadamente: incluir conteúdos inerentes às dimensões social e empresarial (4,38); considerar a selecção dos conteúdos e a sua estruturação como tarefas complexas (4,36); formar de acordo com a evolução empresarial (4,3); assentar numa base teórica sólida dos princípios de desenvolvimento curricular, que podem ser conhecidos pelos educadores (4,19); assentar nas qualificações académicas e nas experiências de trabalho possuídas pelos educadores (4,17); interagir com a administração pública do turismo (4,16); apoiar-se nas Ciências Sociais que esclarecem sobre a natureza dos impactes do turismo (4,16); acompanhar a

ampliação do corpo de conhecimentos para seguir a evolução contínua dos conteúdos inerentes ao fenómeno turístico (4,15); considerar que a instituição escolar é fundamental na concepção e implementação curricular (4,11); incluir a diversidade de orientações curriculares e pedagógicas (4,08); apoiar-se nas Ciências Empresariais que fornecem as técnicas necessárias à prestação de serviços (4,08); identificar e incluir a participação dos vários intervenientes no processo educativo, como factor de equilíbrio curricular (4,01).

Gráfico 6.55 - Planeamento curricular (C6)



N.º	Rank	N	Média
Q6.10	1º	120	4,39
Q6.26	2º	119	4,38
Q6.13	3º	119	4,36
Q6.12	4º	118	4,3
Q6.1	5º	113	4,19
Q6.23	6º	119	4,17
Q6.8	7º	119	4,16
Q6.24	8º	118	4,16
Q6.2	9º	108	4,15
Q6.6	10º	120	4,11
Q6.14	11º	91	4,08
Q6.25	12º	117	4,08
Q6.4	13º	111	4,01
Q6.11	14º	113	3,96
Q6.3	15º	100	3,86
Q6.19	16º	110	3,83
Q6.15	17º	111	3,8
Q6.22	18º	107	3,79
Q6.7	19º	116	3,76
Q6.5	20º	117	3,74
Q6.9	21º	116	3,69
Q6.20	22º	109	3,59
Q6.16	23º	114	3,51
Q6.17	24º	112	3,38
Q6.18	25º	113	3,28
Q6.21	26º	107	3,06

O segundo escalão inclui as afirmações com uma classificação média entre 3,5 e 4 valores, que são ainda indicativos de uma considerável concordância dos docentes. Em sentido decrescente, refere-se que, no Turismo: a abordagem genérica ao currículo reforça a aquisição de conhecimentos sociais e culturais (3,96); as estratégias de pesquisa são tão diversas como os seus conteúdos e áreas (3,86); os objectivos formativos são de natureza ampla (3,83); o currículo mínimo comum ajuda a estabelecer uma base consensual no ensino (3,8); a natureza social e cultural influencia bastante os conteúdos do currículo (3,79); a educação e o currículo podem valorizar a função gestora nas competências dos diplomados pelo Ensino Superior (3,76); o currículo pode resultar de uma negociação entre os intervenientes (3,74); a educação pode considerar as características dos estudantes (3,69); os programas podem promover o desenvolvimento integral dos educandos e fornecer competências de liderança (3,59); o currículo comum pode promover a mobilidade discente e docente (3,51).

As médias das 26 questões vão de 4,39 (décima) a 3,06 (vigésima primeira). A reforçar estas médias, está o desvio padrão com valores geralmente inferiores à unidade. Assiste-se, assim, à continuação da concordância. O resultado do teste de Mann-Whitney, por subsistema, indica níveis de significância superiores a 0,05 (0,610, 0,782, 0,525, 0,779, 0,930, 0,239, 0,656, 0,096, 0,074, 0,625, 0,416, 0,496, 0,700, 0,111, 0,140, 0,679, 0,382, 0,630, 0,957, 0,364, 0,565, 0,287, 0,221), dado que continua a verificar a tendência para semelhanças na distribuição. Exceptuam-se as questões da identificação dos intervenientes (0,008), da administração pública (0,025) e da indústria turística (0,014).

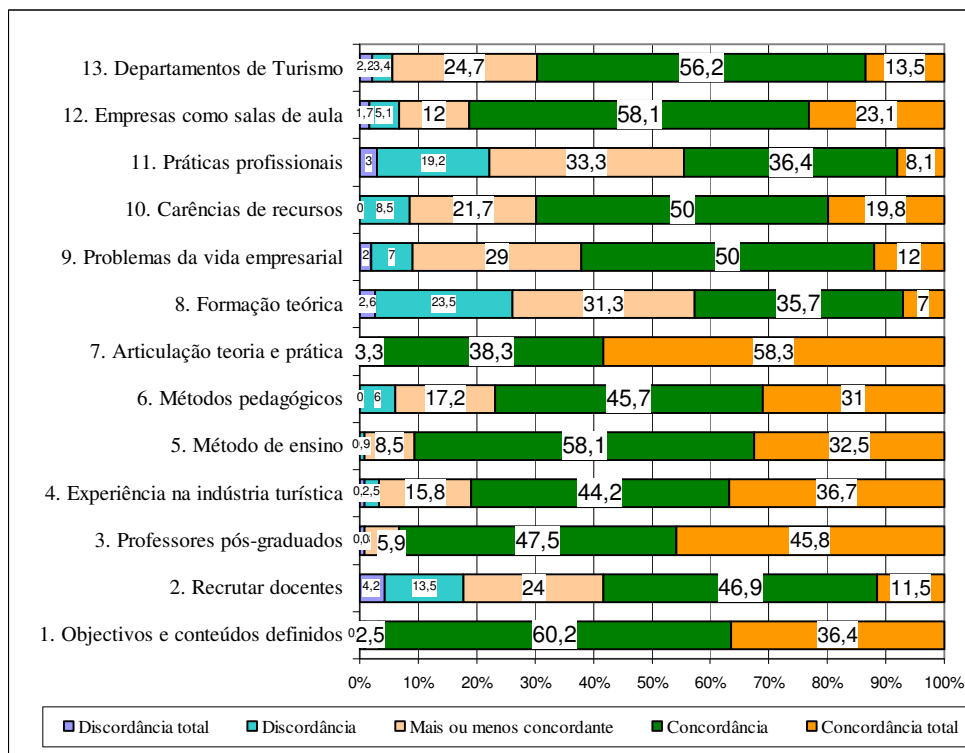
Tomando como referência a média 4, as questões aparecem divididas no planeamento curricular. Em metade delas volta a prevalecer a elevada concordância, que atinge o máximo na perspectiva multidisciplinar. Na realidade, a média do planeamento curricular é 4,07, que se considera muito elevada. Excepcionalmente, há três questões que destoam deste conjunto, visto acentuarem diferenças entre o subsistema público e o privado. A identificação dos intervenientes e a inclusão da administração pública foram bastante valorizadas no subsistema público. Por outro lado, as respostas rápidas às transformações da indústria turística foram mais valorizadas no subsistema privado. Porém, este facto não altera a tendência que se tem verificado para a semelhança na distribuição dos dados entre os subsistemas. Na realidade, as conclusões inferidas da valorização das questões permite reforçar a ideia de um desenvolvimento curricular que, sendo mais interactivo no sistema em rede, também será mais rigoroso a nível do planeamento. A interacção das quatro fases é uma estratégia importante para o aperfeiçoamento curricular.

6.5.3 Implementação curricular

A secção 3.4.3 analisa a fase da implementação curricular que contém questões relativas ao ensino-aprendizagem. Entre elas sobressai a que postula a articulação da teoria com a prática (Q7.7), condição de sucesso na formação em Turismo. Nesta questão (gráfico 6.56) a *concordância total* é maioritária (58,3%), sendo seguida da *concordância* (38,3%). Não se verifica qualquer discordância. A média 4,55 é eloquente no sentido da concordância.

Na implementação curricular foram muito valorizadas outras componentes que indicam a importância: de professores pós-graduados em Turismo e com experiência profissional adequada (4,47); de considerar os objectivos e os conteúdos programáticos definidos no planeamento (4,32); da escolha adequada do método de ensino de acordo com os objectivos (4,22); de recrutar docentes com experiência na indústria turística (4,13); de métodos pedagógicos bem estabelecidos e ensaiados, para garantir eficiência ao ensino (4,02). As componentes da implementação, que registam médias entre 3,5 e 4 valores, apontam para a necessidade de: considerar as empresas como salas de aulas práticas (3,96); criar eficazes recursos de apoio à formação dos alunos (3,81); estabelecer departamentos autónomos de Turismo (3,75); fornecer oportunidades ao estudante para resolver problemas da vida empresarial (3,63).

Gráfico 6.56 - Implementação curricular (C7)



Q7.7	Rank	N	Média
Q7.7	1º	120	4,55
Q7.3	2º	118	4,47
Q7.1	3º	118	4,32
Q7.5	4º	117	4,22
Q7.4	5º	120	4,13
Q7.6	6º	116	4,02
Q7.12	7º	117	3,96
Q7.10	8º	106	3,81
Q7.13	9º	89	3,75
Q7.9	10º	100	3,63
C7.2	11º	96	3,48
C7.11	12º	99	3,27
C7.8	13º	115	3,21

Na implementação curricular, as médias variam entre 4,55 e 3,21 (sétima e oitava afirmações) e também é reforçada pelo baixo desvio padrão, inferior à unidade. Apesar da décima terceira afirmação averbar 23 omissões, situação fragilizante para a tendência, esta mantém-se. Os níveis de significância observados pelo teste de Mann-Whitney (a C7 por subsistema) são superiores a 0,05 (0,391, 0,345, 0,780, 0,720, 0,236, 0,982, 0,632, 0,709, 0,268, 0,699, 0,166, 0,987, 0,921) e confirmam a homogeneidade de tendência central entre os dois subsistemas.

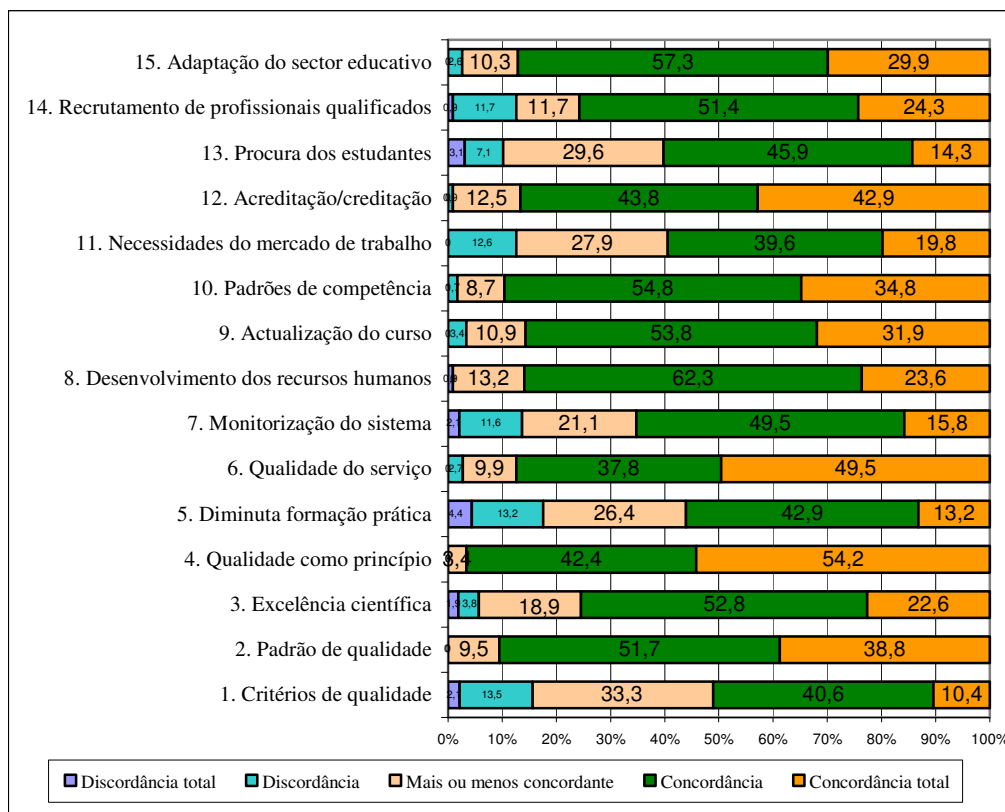
A análise de dados mostra que a tendência para a concordância (média 3,98) não só continua mas aparece reforçada, situação que tem mais visibilidade na articulação da teoria com a prática, mas também se verifica na contratação de professores pós-graduados, na definição dos objectivos e conteúdos, na escolha dos métodos de ensino, na experiência na indústria turística e na selecção dos métodos pedagógicos mais adequados. É um elevado nível de concordância geral que reforça, seguramente, a validade da segunda hipótese da tese, que prevê o desenvolvimento curricular integro e rigoroso no Turismo.

6.5.4 Avaliação curricular

A avaliação é a fase que completa o ciclo curricular. Trata-se de um processo essencialmente comparativo, que analisa os resultados formativos do sistema, nomeadamente em termos das competências (de base, de formação técnica e de educação pessoal) adquiridas pelos diplomados em Turismo, que podem ser relacionadas com a taxa de empregabilidade (cf. 3.4.4) e com os objectivos do currículo (cf. 3.4.2) definidos anteriormente no planeamento curricular. Assim, o processo de desenvolvimento curricular funciona como instrumento válido nesse processo de avaliação, que privilegia sempre a qualidade do currículo. O desenvolvimento dos recursos humanos é a questão mais valorizada (gráfico 6.57), obtendo *concordância total* (54,2%) e *concordância* (42,4%), e nenhuma discordância. A média (4,51) e o desvio padrão (0,566) exprimem uma quase perfeita concordância. Na sequência, as médias do segmento mais valorizado também indicam a importância: da qualidade do serviço prestado por profissionais qualificados (4,34); do acompanhamento permanente dos resultados para garantir o desejado padrão de qualidade formativa (4,29); da acreditação/creditação dos cursos (4,29); da definição dos padrões de competência requeridos pela indústria (4,23); do apetrechamento do sector educativo para responder à procura estudantil (4,15); da actualização constante do curso e seus conteúdos às mudanças do meio empresarial (4,14); da necessária correcção do plano de desenvolvimento de recursos humanos (4,08). O segundo segmento inclui médias entre 3,5 e 4 valores e descreve cinco

ideias que apoiam: a emergência de novos padrões de controlo de qualidade, com vista a atingir a excelência científica (3,91); o aumento de graduados para facilitar o recrutamento de profissionais qualificados (3,86); a flexibilidade na criação de cursos para melhor responder às necessidades do mercado de trabalho (3,67); a monitorização do sistema formativo para permitir as medidas correctivas (3,65); a promoção da imagem da indústria turística para atrair graduados (3,61).

Gráfico 6.57 - Avaliação curricular (C8)



Na avaliação curricular, o valor da média varia entre 4,51 e 3,44 (quarta e primeira afirmações). O desvio padrão, com o seu diminuto valor, demonstra que os dados se aproximam da média, pelo que a conhecida tendência se vai fortalecendo, apesar de algumas omissões que se têm verificado. Os elevados níveis de significância (0,486, 0,826, 0,217, 0,176, 0,632, 0,980, 0,634, 0,323, 0,211, 0,342, 0,522, 0,543, 0,304, 0,090, 0,130) do teste de Mann-Whitney, feito a C8 por subsistema, continuam a apontar no sentido da homogeneidade de tendência central.

Nas quinze questões da avaliação curricular a tendência concordante aparece reforçada (média 4,08). A qualidade, como princípio orientador do currículo, em Turismo, pode ser uma presença constante no processo de desenvolvimento curricular. Essa é a questão mais valorizada mas há

outras sete bem pontuadas. Verifica-se a distribuição relativamente homogénea dos dados entre os subsistemas, o que constitui um factor facilitador da organização curricular comum.

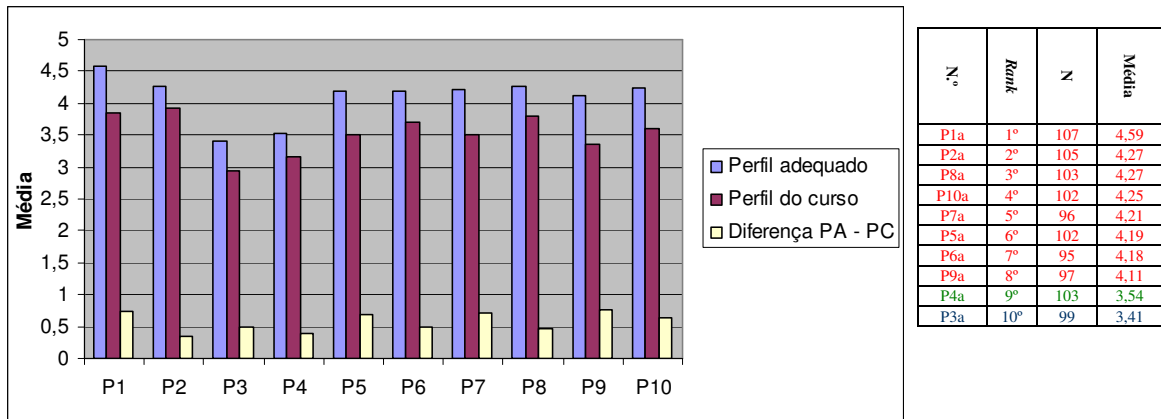
Na avaliação curricular interessa conhecer os resultados do sistema educativo, em termos das competências adquiridas pelos diplomados em Turismo. Neste âmbito, a parte III do questionário caracteriza o perfil do diplomado e as suas competências em termos de educação de base (saber), formação técnica (saber fazer) e educação pessoal (saber ser e saber estar). Pretende-se comparar o perfil do curso (Perfil C) em que o docente lecciona, com aquele que, porventura, considere mais adequado (Perfil A).

A educação de base (saber) abrange dez competências, sendo a comunicação oral e escrita (Q12.1) a mais valorizada (4,59), classificada de *muito relevante* (63,6%) e *relevante* (31,8%). No perfil do curso, as opções mais frequentes na comunicação oral e escrita são: *relevante* (47,6%), *mais ou menos relevante* (25,7%) e *muito relevante* (21,9%). Os dados excluem um número significativo de omissões (17 no perfil adequado e 19 no do curso). Os respondentes consideram a comunicação oral e escrita como muito relevante para os diplomados. Também referem que o currículo do curso pode dar-lhe mais importância. No gráfico 6.58, há 54 opiniões divergentes, entre perfis; as restantes 51 apontam no sentido da homogeneidade.

O critério da média do perfil A, depois da comunicação oral e escrita, posiciona os conhecimentos de marketing e gestão (4,27), as capacidades multidisciplinares (4,27), as estratégias de comunicação e promoção (4,25), as técnicas do sector (4,21), o planeamento estratégico (4,19), as tendências verificadas no sector (4,18), a previsão do mercado (4,11), as competências legislativas (3,54) e os procedimentos administrativos (3,41).

As médias da educação de base variam entre 4,59 e 2,93 (1ª e 3ª afirmações). No perfil adequado, elas variam de 4,59 a 3,41, conduzindo a uma média do grupo de 4,1, que permite concluir sobre a relevância das competências avaliadas. No perfil do curso estão entre 3,93 e 2,93. Verifica-se o mais elevado número de omissões na competência que visa a previsão do mercado (33). Os valores do desvio padrão continuam inferiores à unidade, com excepção do planeamento estratégico (1,01). O gráfico 6.58 verifica o nível da importância atribuída aos itens contidos na educação de base e revela o predomínio do perfil adequado sobre o do curso.

Gráfico 6.58 - Competências da educação de base (saber)

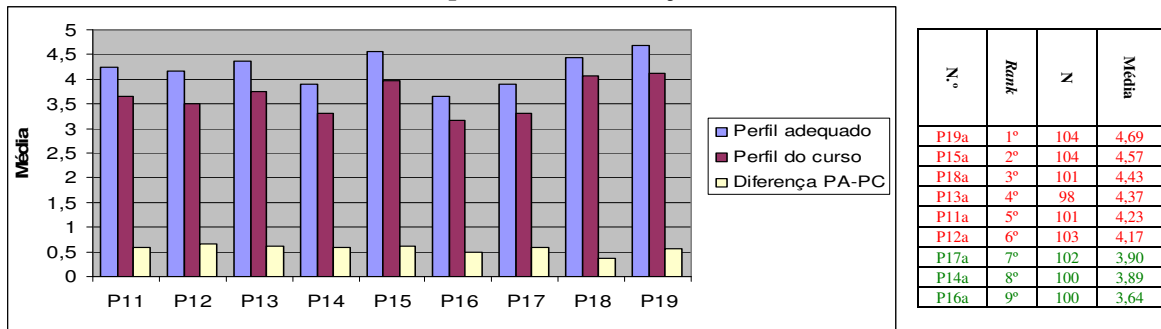


Na formação técnica (gráfico 6.59), a mais valorizada experiência profissional (estágio), no perfil adequado (4,69), obtém *muito relevante* (73,1%) e *relevante* (23,1%). Não apresenta respostas em *muito irrelevante* e *irrelevante*, ou seja, apresenta, apenas, menções positivas. No perfil do curso recolhe: *muito relevante* (44,1%), *relevante* (36,3%) e *mais ou menos relevante* (10,8%). Os dados excluem um número significativo de omissões (20 no perfil adequado e 22 no do curso). A experiência profissional (estágio) é tida como imprescindível para a formação dos diplomados, valorizando o perfil adequado. Há 35 opiniões favoráveis ao aumento da experiência profissional (estágio) nos cursos. As restantes 67, consideram suficiente, a que existe.

A média vai de 4,69 a 3,64 (19ª e 16ª afirmações). A média deste grupo é 4,2, no perfil adequado, que mostra o interesse dos docentes na valorização das competências que foram referidas no âmbito do saber fazer. As omissões são em maior número nas 16ª e 13ª (28) competências. Os valores do desvio padrão são inferiores à unidade. O gráfico 6.59 mostra os valores médios relativos às competências da formação técnica.

Depois de analisar a experiência profissional, que apresenta maior média (4,69), refere-se a fluência em línguas estrangeiras (4,57), o conhecimento de recursos turísticos (4,43), a concepção de produtos turísticos (4,37), as tecnologias de informação e comunicação (4,23), a informática aplicada ao turismo (4,17), a gestão de recursos humanos (3,9), a análise estatística (3,89) e a análise financeira (3,64).

Gráfico 6.59 - Competências da formação técnica (saber fazer)

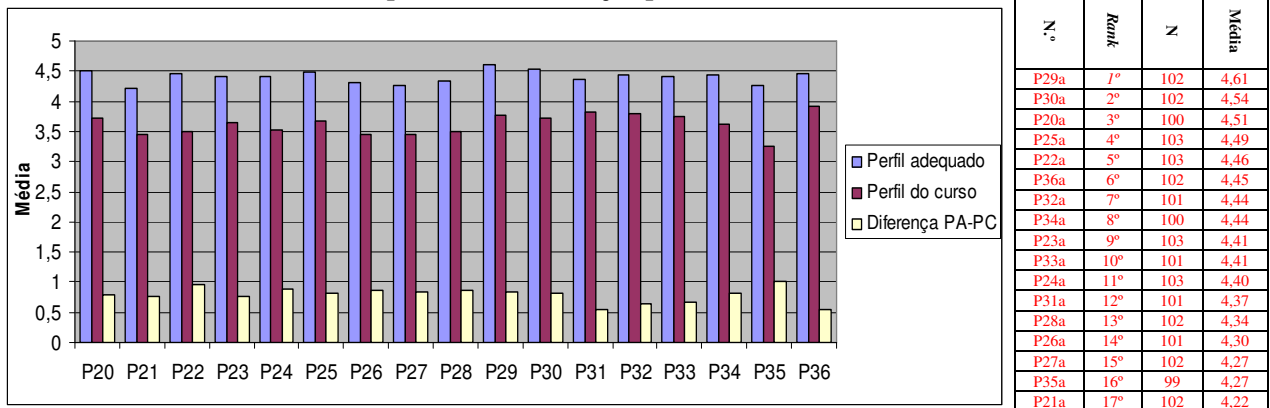


O gráfico 6.60 permite conhecer a importância das competências na educação pessoal. Nestas competências (saber ser e saber estar) valoriza-se muito a responsabilidade (P29). No perfil adequado, sobressaem as menções de *muito relevante* (63,7%) e *relevante* (33,3%); cumulativamente atinge-se 97%. Não há respostas em *muito irrelevante* e *irrelevante* . No perfil do curso destaca-se *relevante* (38,1%), *muito relevante* (26,8%) e *mais ou menos relevante* (22,7%). Os dados não referem as omissões (22 no perfil adequado e 27 no do curso). Em 48 respostas, valoriza-se muito a responsabilidade adquirida nos cursos.

As médias variam de 4,61 a 4,22 (29ª e 21ª competências). A média do grupo correspondente a saber ser e estar é 4,4, no perfil adequado, que mostra a inequívoca importância revelada pelos docentes em investir mais nas competências nele incluídas. O mais elevado número de omissões (30) é relativa à perspicácia e identificação/resolução de problemas. Os valores do desvio padrão são inferiores ou próximos da unidade.

A competência da responsabilidade (4,61) é seguida pela: capacidade de adaptação (4,54), eficiência (4,51), motivação e iniciativa (4,49), criatividade (4,46), trabalho em grupo (4,45), flexibilidade (4,44), identificação/resolução de problemas (4,44), disciplina e organização (4,41), polivalência (4,41), capacidade para decidir (4,40), simpatia (4,37), senso crítico (4,34), perspicácia (4,30), capacidade analítica (4,27), gestão de conflitos (4,27) e liderança (4,21).

Gráfico 6.60 - Competências da educação pessoal (saber ser e saber estar)



O teste do sinal, que é não paramétrico, permite analisar as diferenças num grupo de questões homogêneas, que possuam variáveis de nível ordinal ou superior (Pestana e Gageiro, 2000: 321). O nível de significância detectado por este teste é zero, para todas as competências analisadas. Como este valor é inferior a 0,05, a opinião generalizada dos docentes vai no sentido de aumentar as competências a fornecer pelos cursos. Esta tendência divergente entre perfis (adequado e curso) revela a necessidade de melhorar a formação, para cumprir melhor as competências que se desejam. A propensão é inequívoca e reforça a função essencial de um desenvolvimento curricular sistémico, que integrando todas as formações, também garanta níveis de eficácia nas competências necessárias aos graduados em Turismo. A valorização de todas as competências, pelos docentes, é uma conclusão que torna necessário repensar o desenvolvimento curricular, que tem de assentar em princípios científicos de acordo com o Turismo (cf. secção 3.3.1).

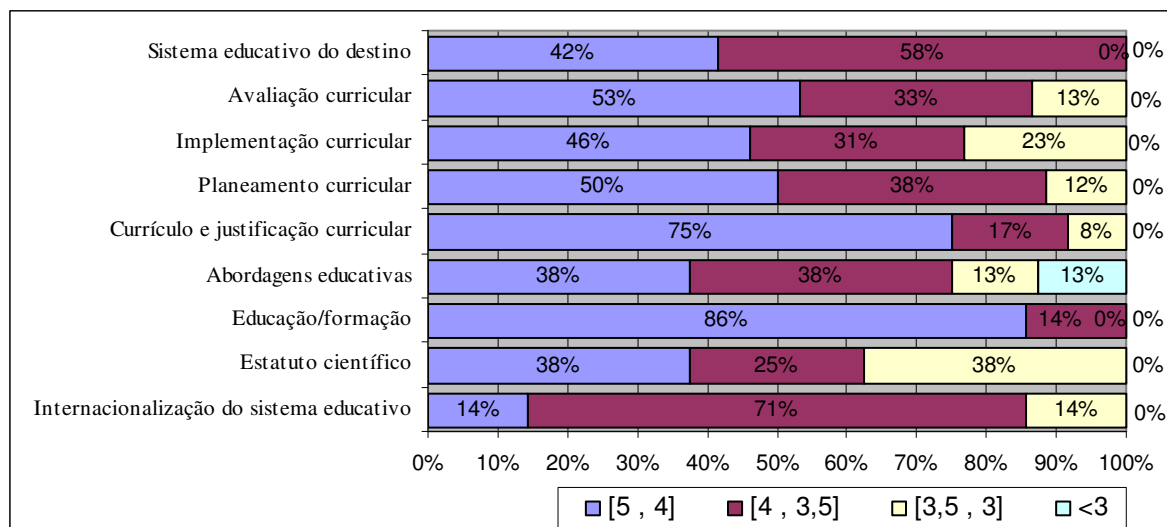
Os três grupos, agregando as diversas competências, revelam uma tendência homogênea, que aponta para a necessidade de uma maior valorização de todas as aptidões apresentadas, pois o perfil adequado é sempre superior ao perfil do curso. Considerando que se está a implementar o Processo de Bolonha, em Portugal, que direcciona o Ensino Superior no sentido do desenvolvimento de competências nos graduados, é imprescindível alterar a realidade diagnosticada. Há que formar melhor para que os profissionais sejam proficientes no saber (4,1), no saber fazer (4,2) e no saber ser e estar (4,4). Estes valores são os das médias verificadas no perfil A, em cada grupo correspondente, que podem ser consideradas bastante elevadas. Assim, pode-se considerar indispensável a reflexão que é feita nas secções 6.3 e 6.4 e, na sequência, confirmar a validade da hipótese de estabelecer um desenvolvimento curricular no sistema formativo que, sendo científico e rigoroso, diga respeito ao projecto educativo prosseguido por cada instituição académica. Porém, como as diferenças registadas entre os dois subsistemas são

inexpressivas, há que trabalhar em conjunto para articular as estratégias e, desse modo, atingir a qualidade desejada nos resultados do sistema formativo, isto é, nas competências dos graduados.

A síntese das secções 6.3 e 6.4 revela diferenças inexpressivas entre o subsistema público e o privado. Mesmo assim, verifica-se que a avaliação curricular (92,35) apresenta um valor relativamente superior no privado; ao mesmo tempo, no planeamento curricular (79,36) a situação inverte-se em favor do público. Globalmente, regista-se um certo equilíbrio na distribuição do número de grupos por subsistema (seis no privado e cinco no público). Tudo isto reforça a tendência para a homogeneidade entre subsistemas e a hipótese de uma organização curricular inclusiva. De igual maneira, o sistema formativo do destino turístico, a nível nacional, pode orientar-se neste sentido, viabilizando a progressiva internacionalização.

A análise das questões (gráfico 6.61) incluídas no sistema formativo (secção 6.4) e no desenvolvimento curricular em Turismo (secção 6.5) constata que: 49% possuem médias de 4 a 5 valores; 36%, de 3,5 a 4 (exclusive); 13%, de 3 a 3,5 (exclusive); e 1% possui médias inferiores a 3 (exclusive). Considerando a análise às mesmas questões por grupos, verifica-se que: a internacionalização do sistema formativo apresenta a média de 3,79; o estatuto, 3,84; a educação/formação, 4,39; as abordagens educativas, 3,75; o currículo e a justificação curricular, 4,27; o planeamento curricular, 4,07; a implementação curricular, 3,98; a avaliação curricular, 4,08; e o sistema formativo do destino, 4,06. São valores médios elevados, que apontam para a concordância dos docentes relativamente às questões formuladas. A hipótese do desenvolvimento curricular no sistema formativo em Turismo pode ter presentes os conceitos inerentes às questões.

Gráfico 6.61 - Sistema formativo e desenvolvimento curricular em Turismo



No universo das 107 (97%) questões, apenas 3 (3%) revelam diferenças expressivas entre os dois subsistemas, numa análise feita pelo teste de Mann-Whitney. Estas três questões pertencem ao planeamento curricular e registam valores de significância inferiores a 0,05; logo, a tendência concordante é inequívoca (97%) e vai no sentido da semelhança nas opiniões dos docentes de ambos os subsistemas. A convergência facilita a organização dum sistema formativo em rede, que inclua todas as instituições em causa. O modelo de organização curricular também pode possuir os requisitos considerados como indicadores no inquérito por questionário. Fica assim legitimada a segunda hipótese operacional da tese, que pretende elevar o nível científico do currículo dos cursos, tornando mais rigoroso o desenvolvimento curricular. É uma condição necessária ao sistema formativo no Ensino Superior, que se pretende para o Turismo.

6.6 Conclusão

Os dados primários, recolhidos através dos inquéritos por entrevista e por questionário, foram analisados neste capítulo. Partiu-se da caracterização da comunidade académica (responsável de curso e corpo docente) para a da organização em rede (as instituições, os cursos e suas estruturas curriculares, e a organização do ensino e das instituições). A análise à secção 6.3.3 leva à aceitação da primeira hipótese da tese, dado o interesse na estruturação de uma organização em rede. Aplicaram-se os testes estatísticos adequados à verificação das convergências necessárias às duas hipóteses operacionais. A seguir (secções 6.4 e 6.5), trataram-se os dados por meio das análises descritiva e inferencial, utilizando testes para aferir o comportamento dos subsistemas. Os resultados foram expostos em tabelas e gráficos. A sua discussão permitiu elaborar sínteses descritivas do sistema formativo e do desenvolvimento curricular. Neste, identificaram-se os princípios adequados à elevação do nível científico pretendido para o currículo. Isto realça a validade da segunda hipótese operacional, que pretende rigor científico para o processo formativo em Turismo.

A secção 6.2. caracteriza as pessoas que constituem a comunidade académica. Inclui a análise dos resultados da entrevista (partes II e VI) e do questionário (parte IV). O estudo sócio-demográfico mostra que a maioria dos directores/coordenadores de curso possui uma experiência relativamente modesta no desempenho das suas funções, quer na gestão, quer na docência (especialmente na do Ensino Superior). O provimento dos cargos gestores é, maioritariamente, feito por nomeação. Estes responsáveis situam-se na faixa etária dos 35 aos 44 anos e a maioria é do sexo masculino. Em 35 cursos, cerca da terça parte deles vive no distrito de Lisboa; os restantes distribuem-se pelo

País. A sua formação é obtida principalmente no sector universitário público, mas exercem as funções no politécnico, geralmente na categoria de Professor Adjunto. Nos vários graus académicos, verifica-se uma expressiva diversidade de cursos, o que parece ser uma característica típica do Turismo. O número de elementos constitutivos dos corpos docentes (parte II), o seu grau académico e vínculo profissional, exprimem a diversidade a que já se fez referência. Contudo, GPT e Turismo contribuíram mais para a formação dos docentes, obviamente jovens e por isso de vínculo recente. Por sua vez, a parte IV do questionário contém as características sócio-demográficas dos docentes, que confirmam as tendências já verificadas nos responsáveis de curso. Os docentes da área do Turismo transportam consigo características que os individualizam, no contexto da ampla comunidade académica. A juventude e a diversidade constituem oportunidades novas para o Turismo, quer como ciência, quer como área académica.

As instituições (secção 6.3.1) do subsistema politécnico acolhem o maior número de cursos do Turismo, embora as escolas tenham sido criadas para outras áreas formativas. A formação superior teve início em 1986 e, de então para cá, o fenómeno tem crescido sempre, principalmente no subsistema politécnico público. Esse crescimento, em parte, explica-se pela proliferação de escolas em zonas do País onde a universidade não chega; e a matriz predominantemente técnica destes estabelecimentos de ensino dá respostas imediatas ao desenvolvimento do País. Com objectivos diversos, predomina o ensino e a investigação. A sua amplitude, expressa em números, no que respeita ao pessoal docente e não docente varia entre instituições.

A profusão de cursos (secção 6.3.2), expressa em inúmeras designações, não favorece a qualidade do ensino, quer politécnico, quer universitário. A diversidade de objectivos, desde os genéricos aos mais específicos, ditada por essa profusão, gera confusão no ensino desta área. Na construção da estrutura curricular participaram docentes de diversas formações, quer das próprias escolas, quer de outras instituições, e representantes da comunidade empresarial. Salvo raras excepções, não houve a preocupação de ponderar o contributo das áreas científicas nem se elegeu a nuclear, no currículo. Nos (poucos) casos em que a ponderação se verificou, constata-se a já proverbial diversidade, nas áreas. Apesar disso, a orientação curricular predomina nas Ciências Empresariais.

A secção 6.3.3 analisa a organização do ensino e das instituições (partes IV e V da entrevista) e avalia as ligações em rede. O curso de GPT tem o valor máximo de IC (0,85), que serve para classificar os cursos. A classificação é exposta de acordo com a antiguidade e o subsistema de cada curso, iniciando pelo público. Incidiu sobre o número e frequência dos contactos, as razões deles, a

sua importância para atingir objectivos, o grau de compatibilidade entre cursos e a importância de cada um.

Os responsáveis de curso revelam um enorme interesse em aderir à rede, melhorar a mobilidade entre instituições, ajustar o funcionamento dos cursos e suas estruturas curriculares. O teste Mann-Whitney mostra a tendência para a homogeneidade entre subsistemas (público e privado), subsectores (universitário e politécnico) e localização (litoral e interior). Por sua vez, o de Kruskal-Wallis, quanto à variável localização NUTs II, indicia diferenças na de Lisboa e Vale do Tejo. O estudo da coordenação da rede, segundo o critério da média, posiciona GPT em primeiro lugar (tabela 6.93) no *ranking* dos cursos. Esquematizam-se as ligações no subsistema público (figura 6.1), no privado (figura 6.3) e também entre ambos (figura 6.2). As ligações a GPT são ligeiramente mais valorizadas pelo sector público, apesar de essa diferença ténue não ser perceptível na figura 6.4. O objectivo principal da participação na rede é formular políticas e estratégias educativas mais participadas. Na Q5.7, sobressai uma certa discordância relativamente ao funcionamento isolado dos cursos e à gestão curricular isolada. Sobrepõe-se a importância das políticas e actuações em rede, num contexto progressivamente alargado. Ainda nessa questão, confirma-se a homogeneidade já referida para os indicadores e também relativamente ao sexo e idade dos responsáveis de curso. Estão, portanto, reunidas as condições favoráveis à implementação da rede no sistema formativo em Turismo, como pretende a tese.

A síntese dos dados verifica-se características nas pessoas (responsáveis e corpo docente), instituições e seus cursos, que são favoráveis à organização em rede. A generalidade de responsáveis é jovem em idade e experiência profissional e possui formação diversificada. Revela, por isso, algumas dificuldades para encontrar uma ideia convergente no sistema formativo em Turismo. Os perfis dos docentes (P10 e P11) confirmam a diversidade, quer na formação, quer no posicionamento profissional. Ao mesmo tempo, porém, a diversidade e juventude são factores de enriquecimento, porque conferem a abertura indispensável à inovação que, neste caso, é a estruturação das redes. Essas redes poderão ser, exactamente, vocacionadas para a diversidade, visto acolherem instituições fortemente marcadas pela heterogeneidade. Heterogeneidade presente nos cursos, suas estruturas curriculares e abordagens pedagógicas, e não só. Labora-se numa área académica também jovem (com apenas 20 anos) e algo imatura, mas com um futuro promissor. A rede pretende ser um dos seus motores com vista ao sistema formativo do Turismo.

O questionário, por sua vez, debruça-se mais sobre a estrutura do sistema formativo e a natureza do currículo, em termos do Turismo. É um instrumento de recolha de dados, que pretende repensar a organização do sistema educativo e o desenvolvimento curricular. A análise estatística ordena os indicadores com vista à necessária actualização curricular, viabilizando assim a configuração dos cursos ao Processo de Bolonha. Utilizando testes adequados, conclui por uma certa homogeneidade entre subsistemas, em ordem a essa configuração que se fará em rede.

O sistema (cf. secção 6.4) acompanha a internacionalização e, ao mesmo tempo, fornece os meios necessários ao processo formativo, com vista a garantir a eficácia da rede nas instituições. Este trabalho permitiu reconhecer a maturidade no Turismo como matéria científica e disciplinar autónoma e, ainda, a importância da articulação entre os vários níveis do sistema educativo. A maturidade científica é condição necessária para redefinir as diversas abordagens formativas. A interdisciplinaridade, por sua vez, é um factor de enriquecimento do ensino e proporciona imensas áreas de investigação no fenómeno turístico. A estratégia definida para o País inclui a definição objectiva da direcção assumida pelos seus governantes. A estruturação do sistema pode assentar em princípios acordados na negociação, com vista ao estabelecimento de uma rede nacional.

O processo de desenvolvimento curricular (cf. secção 6.5) estrutura-se em quatro fases, que seguem uma sequência contínua de cariz circular. A justificação curricular verifica uma grande valorização nos pressupostos analisados no âmbito do currículo em Turismo, constituindo, nomeadamente, um instrumento indispensável à competitividade da indústria que lhe corresponde. As razões que conduzem ao ensino do Turismo pressupõem o planeamento dos meios e a organização de modelos, objectivos e conteúdos. A perspectiva multidisciplinar aplicada aos conteúdos permite a necessária abordagem sistémica ao Turismo. É uma abordagem indispensável aos aprendentes que, na situação de ensino-aprendizagem, procuram satisfazer as suas necessidades educativas com vista à sua realização profissional e pessoal. A reunião das condições de implementação curricular visa construir a melhor metodologia para atingir os objectivos. Na realidade, a maioria dos indicadores recebe uma concordância notável sobre a sua importância no currículo. No final do ciclo curricular, pode realizar-se a avaliação comparativa entre os objectivos e os resultados formativos. Essa apreciação rigorosa pode basear-se em padrões de competência bem definidos. As competências dos perfis do diplomado (P12) comparam-se e ordenam-se em ordem a organizar o conteúdo da formação. O teste do sinal revela a valorização das competências que podem integrar os objectivos formativos do currículo. Nos dados confirma-se a tendência para a homogeneidade entre subsistemas, que apoia a convergência em rede.

Conclusões e Recomendações

Esta tese, tendo analisado as circunstâncias em que o Turismo se enquadra no sistema educativo português, conclui pela ausência de planeamento da oferta de cursos superiores, o que determina uma considerável desorganização da rede. Ainda prevalecem alguns sinais dessa situação, que urge eliminar. Para isso, terão lugar algumas abordagens formativas e curriculares, de acordo com as estratégias mais recentes, à semelhança do que tem acontecido nos sistemas mais avançados do mundo. NAT, o paradigma do turismo, abre as portas a um conhecimento radicalmente novo deste fenómeno, o que impõe alterações substanciais na afirmação do seu sistema formativo e na sua interacção com o sistema educativo nacional. As circunstâncias vividas na academia, em especial no Turismo, e dada a sua juventude, revelam a actualidade da presente tese.

A interacção entre as instituições, numa organização em rede, permite aumentar consideravelmente o número e a regularidade dos contactos que, por sua vez, melhoram o nível de conhecimento nos cursos e a formação dos pares da comunidade académica. O rigor do currículo e a eficácia do correspondente desenvolvimento curricular garantem a necessária base científica à nova estratégia a utilizar no sistema formativo em apreço. Tudo isso contribui para a elevação do nível científico e funciona como instrumento relevante com vista ao desenvolvimento do Turismo.

Importa sintetizar e expor as questões mais relevantes do objecto deste estudo. As conclusões expressas na secção 7.2 revelam uma certa incoerência entre a prática do sistema formativo e as exigências do mercado turístico, de acordo com a análise da rede de instituições que possuem cursos em Turismo. Este diagnóstico tem em vista construir um modelo de sistema formativo, o qual poderá ser estruturado em rede tendo por suporte um processo científico de organização curricular.

A secção 7.3 contém algumas recomendações importantes para aplicar à rede das organizações. São contributos que visam definir políticas curriculares e formativas coerentes e planos de acção adequados à eficácia do sistema. A concluir, 7.4 refere algumas limitações com que o trabalho se confrontou e fornece pistas aos investigadores que, porventura, venham a trabalhar nesta área.

A tendência globalizante dos sistemas educativos europeus, contida no Processo de Bolonha, está de acordo com a vocação internacional do turismo. Este alargamento de horizontes, numa sociedade cada vez mais liberal, impõe uma estrutura em rede cada vez mais ampla. Os crescentes

desafios propostos pelo novo tipo de cooperação a isso obrigam e constituem a condição para a sobrevivência e afirmação dos sistemas formativos em Turismo. É neste contexto que se vai demonstrar o interesse em consolidar as bases desse sistema formativo, ao nível do Ensino Superior Português. A fase de demonstração (processo crítico-argumentativo) com vista a validar a hipótese da tese, fez-se no capítulo VI. Em resumo, esclarecer-se-ão as questões formuladas na secção 4.3.2 e o modo como se atingem os objectivos.

O nascimento do Ensino Superior em Turismo é seguido de duas décadas de acentuado crescimento. A primeira fase, actualmente, verifica muitas características que debilitam a adaptação das instituições portuguesas ao Processo de Bolonha. É importante construir uma estratégia rigorosa para reorganizar o sistema formativo em apreço. O processo de desenvolvimento do Turismo depende da afirmação de uma segunda fase, que estimule a mobilidade na comunidade académica e utilize os melhores instrumentos para o necessário aperfeiçoamento do sistema. De seguida, demonstra-se o interesse do desenvolvimento curricular e da organização em rede, para responder eficazmente aos desafios educativos do Turismo.

O estudo conclui por uma considerável alteração dos paradigmas da educação, a nível do Ensino Superior. A implementação das mudanças exige o empenhamento coordenado dos interessados. O turismo desempenha, actualmente, um papel decisivo no processo de desenvolvimento do País. E o seu contributo será tanto maior, quanto melhor for a capacidade de inovar e desenvolver novos produtos, novos processos, novas formas de gestão e organização e, como aqui se preconiza, de criar uma verdadeira rede no sistema formativo em Turismo. Defende-se um turismo assente em renovada relação de compromissos entre novos e tradicionais produtos/destinos turísticos, métodos de gestão e, ainda, novas competências profissionais, formações e qualificações. A implementação do Processo de Bolonha pode ser uma oportunidade para melhorar a relação entre a oferta de formação, a nível superior, e as necessidades prospectivas do mercado. Permite a formação de recursos humanos qualificados, cada vez mais capazes de se assumirem como verdadeiros agentes de mudança. Isso implica que se definam os perfis profissionais como prioridade educativa em Turismo (cf. Gonçalves *et al.*, 2005: 6).

O capítulo I analisa o fenómeno da educação como processo sistémico, que abrange os membros activos de uma sociedade. É a educação que proporciona a transmissão e o aperfeiçoamento da herança cultural; e fornece as melhores respostas às exigências da vida social. No passado, quase não existia assistência social, e isso constituía um entrave à maioria dos cidadãos, no respeitante

ao usufruto dos direitos à educação. Com a introdução da escola de massas criou-se uma população escolar heterogénea, cujos desafios ainda não estão cabalmente respondidos. O Ensino Superior insere-se, progressivamente, nessa lógica de escola inclusiva. Pode ter em conta uma necessária correspondência ao sistema de emprego, dado que a sua função é qualificar profissionais para os vários sectores produtivos. A criação da sociedade do conhecimento exige, do Ensino Superior, o cumprimento dos novos desafios que lhe são inerentes. Impõe-se que o desenvolvimento curricular funcione com a necessária articulação entre a teoria e a prática educativas. A investigação, no campo curricular, ajuda a estabelecer um modelo educativo capaz de atingir o desejado desenvolvimento em Turismo. Tem em conta as etapas da evolução dos conceitos de educação e currículo. É um estudo que leva a conhecer as funções do currículo no contexto educativo e a demonstrar, perante a comunidade científica, as vantagens de uma rigorosa organização curricular nos cursos do Turismo. Constata-se, assim, que o currículo é um instrumento eficaz, para melhorar a qualidade da educação ministrada nas instituições, factor importante para os discentes, docentes e restantes intervenientes no universo turístico.

A análise do fenómeno turístico mostrou a complexidade do seu sistema próprio que, em si, contém diversos elementos a que o capítulo II se refere. A pesquisa tem cariz nitidamente científico, o que exige ao investigador um esforço considerável, para aplicar os resultados em contexto multidisciplinar. Este capítulo também expõe as vantagens de planear e desenvolver a actividade turística. E a conveniência de aplicar a investigação aos processos formativos, de modo a garantir o desenvolvimento que se pretende. A perspectiva de sistema (secção 2.6) é utilizada para compreender a organização do universo turístico. Esta interpretação reflecte a interdependência dos elementos da procura e oferta turísticas. Os instrumentos de actuação, neste universo, podem conter o necessário rigor científico. Só uma adequada política de planeamento, gestão e investigação educativas (2.8) pode conformar a aplicação da teoria curricular à prática do ensino. Existe uma crescente autonomia desta área disciplinar, rumo à sua maturidade científica.

Conhecidos os objectos educativo e turístico e sua inter-relação, conclui-se pelas vantagens em aplicar o desenvolvimento curricular ao Turismo. O capítulo III explica a diversidade de elementos e relações presentes nesses objectos e, ainda, os paradigmas e tendências da formação, a nível internacional. É nesse contexto que urge reconhecer o Turismo e a Hotelaria como áreas científicas multidisciplinares, ao nível do Ensino Superior. À medida que as diversas ciências avançam e aprofundam o conhecimento, o desenvolvimento social, científico e pedagógico daquelas áreas acontece. A utilização de um esquema conceptual próprio confere-lhes maturidade suficiente para

se afirmarem como disciplinas académicas. E os cientistas destas áreas reconhecem a necessidade de as integrar de modo sustentado no sistema de ensino, tendo em conta a necessária profissionalização nos sectores do turismo. Os cursos existentes contemplam as diversas modalidades do sistema educativo nacional. Este facto determina um considerável investimento na aquisição de competências por parte dos trabalhadores da indústria turística, nos vários níveis formativos. O processo de organização curricular é um dos instrumentos fundamentais da estratégia educativa, em ordem à tomada de decisões acertadas. O desenvolvimento dos recursos humanos, apoiado na investigação curricular e educativa, é condição de sucesso nos sistemas de ensino, quer o português, quer o de qualquer destino turístico; e pretende dar resposta às estratégias empresariais do sector. O sistema formativo revela algumas fragilidades para satisfazer as necessidades desta indústria; por isso, impõe-se uma análise às lacunas existentes, de modo a construir os esquemas formativos que lhes correspondam.

A sociedade portuguesa reconhece no turismo uma função importante para o crescimento económico-social do País. Com efeito, o tecido empresarial aposta vivamente nesta actividade, como se constata nas cifras expressas em múltiplos indicadores financeiros (cf. secção 5.2). Hoje, a globalização desta actividade exige decisões fortemente apoiadas em modelos de desenvolvimento sustentado. O mesmo se diga relativamente ao sistema educativo. As perspectivas e tendências do turismo podem ser objecto de ponderação, por parte das entidades competentes, de forma a constituir um dos grandes desafios a enfrentar. É que hoje todos são confrontados com a globalização e têm de se adaptar. Portugal, sendo um importante destino turístico, a nível mundial, vê o seu Produto Interno Bruto, o emprego e o investimento aproximar-se dos 20% (cf. figura 5.1). O sector utiliza, nos diversos serviços, mão-de-obra intensiva, que pode ter preparação técnica e científica suficiente e eficiente, com vista ao desenvolvimento turístico e sócio-económico.

A importância do turismo revela-se nos vários indicadores físicos e financeiros. Este crescimento, iniciado na década de 50, alargou-se a outras áreas a um ritmo crescente. Em 2000, Portugal acolheu 12,1 milhões de turistas internacionais. Os seus principais mercados emissores foram a Espanha (48%), o RU (16%), a Alemanha (8%), a França (6%) e a Holanda (4%); os restantes países constituíram, apenas, 18%. Assim, os três principais mercados totalizam, aproximadamente, 72% das entradas. O País é, por conseguinte, um destino demasiado dependente das oscilações ocorridas nestes três mercados. Em 2004, posiciona-se em décimo oitavo no *ranking* mundial dos destinos, com 11,6 milhões de turistas e a quota de 1,31%. Nesse mesmo ano, ocupa ainda a vigésima primeira posição nas receitas, com um valor que ronda os 7788 milhões de dólares

americanos (cf. tabela 4.3). Por outro lado, nas despesas turísticas (cf. tabela 4.4) ocupa, apenas, a trigésima oitava posição (consumo turístico emissor de 2767 milhões de dólares americanos). Destaca-se o desempenho conseguido em 1998, com a chegada de 11,2 milhões de turistas (acréscimo de 10,1% em relação a 1997), em parte devido à EXPO'98. Nesse mesmo ano, Portugal ocupou o honroso 15º lugar no referido *ranking*. Porém, desde então constata-se uma certa estagnação nos fluxos receptores, o que permite verificar uma perda de competitividade e a natural descida de quatro lugares na classificação. A agravar esta situação, há outros indicadores financeiros que mostram um modelo de crescimento turístico massificado, em algumas regiões, que não é sustentável nos tempos que correm.

O turismo português integrou-se no processo de crescimento internacional. Contudo, algumas conclusões do presente estudo apontam debilidades que podem comprometer o actual desenvolvimento. Neste âmbito, urge aperfeiçoar as políticas de planeamento e desenvolvimento turísticos. É neste campo de acção que se propõem algumas medidas para melhorar a eficácia do sistema formativo vigente, de modo a contribuir para o desenvolvimento sustentado do turismo português.

A análise dos currículos dos cursos superiores mostra diversas realidades no Turismo. Os fundamentos curriculares permitem construir um modelo de sistema formativo, promovendo um desenvolvimento curricular cada vez mais participado e, por isso, eficaz. A opinião dos docentes foi importante para o êxito do trabalho de campo. A mesma opinião ajudou a analisar e a classificar alguns elementos importantes do currículo. Essa pesquisa atingiu, no essencial, os seus objectivos. O modelo deste estudo esforça-se por ajustar as ofertas formativas às necessidades que lhe correspondem. Isso contribui decisivamente para o aperfeiçoamento das políticas e das estratégias a desenvolver no sistema formativo desta área.

A análise que vem sendo feita, tal como o expresso na secção 5.4, produziu as conclusões que seguem: intervenção exagerada de entidades - quatro ministérios e muitas privadas; existência de diferentes sensibilidades, sem coordenação, na formação profissional; aumento da formação inicial (INFTUR, IEFP e escolas profissionais, nomeadamente aos níveis II, III e IV) sem a necessária articulação; insuficiente formação contínua (INFTUR e IEFP) face às necessidades de requalificação de activos; carência de profissionais de nível operacional (II e III); expansão descoordenada dos cursos nas instituições universitárias e politécnicas; predomínio excessivo de licenciaturas em detrimento dos bacharelatos, o que determina uma considerável falta de técnicos;

escassez de cursos para graduados em hotelaria, animação e restauração; desarticulação entre os níveis formativos; o esforço financeiro dispendido na formação inicial, revelou algumas falhas de planeamento, ao menosprezar sectores-chave carentes de técnicos (hotelaria, restauração e animação). É um diagnóstico das debilidades, que revela a importância de medidas adequadas para melhorar a eficácia do sistema formativo em Turismo.

A síntese exposta reforça a argumentação em favor de uma integração em rede, que inclua todas as organizações presentes neste sistema formativo. A organização curricular pode funcionar como instrumento complementar indispensável a essa estratégia educativa integrada. Isto, porque ela constitui um processo orgânico de fundamentação, que conduz à construção de competências humanas, técnicas e instrumentais. O estudo centra-se no Ensino Superior mas a análise da secção 5.3 amplia-o ao nível profissional e ao ensino secundário. É uma forma de reconhecer e valorizar as interdependências dos vários níveis do sistema educativo, situação que destaca e enriquece o posicionamento do mesmo Ensino Superior. Conclui-se que é indispensável planear, organizar, dirigir e controlar todas as acções curriculares e formativas, no sistema.

As políticas de formação em Turismo têm sido desarticuladas e o relacionamento entre os intervenientes públicos e privados é quase inexistente. Esta realidade dificulta o cumprimento dos objectivos da indústria turística nacional. Constata-se não ter havido o necessário planeamento em ordem a construir infra-estruturas próprias e correspondentes projectos formativos. Muitos cursos superiores funcionam em espaços alheios, pouco adequados, o que se reflecte negativamente no sistema formativo. A implementação do Processo de Bolonha, vocacionado para uma certa uniformização em termos curriculares e noutros aspectos educativos, poderá constituir, em certo modo, uma viragem na valorização desta nova disciplina académica.

A acção dos sucessivos governos tem-se orientado mais no sentido da exploração económica do turismo, do que no do planeamento e desenvolvimento do sector (Costa, 1996: 382). Contudo, hoje constata-se que esta realidade tende a mudar consideravelmente. O Governo Português está a criar um novo quadro legislativo, com vista a reestruturar a administração pública. Ao abrigo das alterações previstas, numa linha de redução de serviços, a tutela desce de um nível de Ministério do Turismo, com 4 meses de existência no Governo transacto, para o de Secretaria de Estado. Ali será gerido o Instituto de Turismo I.P., que assumirá todas as competências dos diversos órgãos nacionais de turismo, cuja extinção também se prevê. As diferentes orientações dadas à gestão pública do sector, permitem concluir pela inexistência de uma estratégia de longo prazo, que

atravesse várias legislaturas. É um dado extremamente preocupante para os agentes do turismo, que se vêem impossibilitados de actuar de acordo com o paradigma da NAT. Isso exige um esforço acrescido aos responsáveis, o que implica um profissionalismo sustentado por competências diversas.

Os argumentos em defesa da qualidade da educação apoiam-se em diversos instrumentos, que a OMT criou para estruturar a vertente turística, a nível mundial. TEDQUAL é um deles. Trata-se de um programa que aposta na construção de currículos, rigorosamente científicos, em Turismo. Em Portugal, apenas o curso de Turismo da ESEC solicitou e obteve a certificação TEDQUAL. Esta circunstância revela um interesse muito reduzido em obter e demonstrar a qualidade do Ensino Superior Português.

Os objectivos do estudo estão expostos na secção 4.3.2, organizados numa sequência que vai dos gerais para os específicos. Subordinam-se ao modelo de organização educativa e curricular, que se pretende mais científica, logo com efeitos mais eficazes no sistema formativo do País. Tenta-se expor como, por meio deste modelo, se poderão alcançar os objectivos inicialmente propostos.

Como espaço de análise, o estudo mostrou como evoluiu a formação em Turismo, os paradigmas que lhe correspondem e a forma como cada um apareceu. Todas as áreas científicas contêm processos próprios de evolução, sempre subordinados às filosofias que lhes subjazem e determinam os modelos por que se regem. Esta área educativa não foge à regra, como é óbvio. O desenvolvimento curricular é uma ciência transversal a todas as áreas do conhecimento. Se o turismo for fiel a este princípio, a formação, nessa área, terá efeitos positivos na economia. A natureza das fases curriculares (justificação, planeamento, organização, avaliação) ajuda a identificar os paralelismos e as diferenças dos paradigmas e das filosofias próprias do fenómeno educativo. Verifica-se a existência de uma relação entre a formação em Turismo e alguns acontecimentos que, no decurso de mais de um século de História, modelaram a sociedade. Conclui-se que a evolução do sistema formativo é condicionada pelo actual contexto histórico, social, económico e político. Ao analisar o quadro dessa evolução, no País, estabeleceu-se a ligação entre os diversos processos, nomeadamente: a forma como ela aconteceu; os factores que a proporcionaram; as políticas que a apoiaram; as novas tendências que emergiram. Os processos curriculares e educativos podem incluir os vários agentes que intervêm no fenómeno turístico. A indústria turística e as entidades públicas que lhe correspondem, podem intervir nas opções a assumir no sistema formativo, que a presente tese propõe que seja estruturado em rede.

O diagnóstico do ensino do Turismo e o seu cruzamento com a teoria enunciada, permite estabelecer linhas orientadoras para repensar as práticas científicas. Não existe uma política educativa que corresponda ao peso do turismo na economia nacional. Dada a complexidade e a desarticulação entre os intervenientes, pretende-se melhorar a situação do sistema formativo, de modo a torná-lo funcional e científico.

O estabelecimento de um sistema formativo integrado no campo do Turismo, ao nível do Ensino Superior Português, constitui uma estratégia importante para garantir o desenvolvimento sustentado do sector. Esta relação reconhece a indispensabilidade de conceber processos curriculares, formativos e educacionais mais eficientes na área científica do Turismo, que lhe permita alcançar o seu estatuto científico próprio como área de ensino. Estes processos dependem, assim, do rigor na organização curricular e na estruturação do sistema em rede, constituindo instrumentos indispensáveis à prática educativa. No seguimento destas constatações pretende-se demonstrar como se atingiu uma resposta adequada a cada uma das questões de investigação colocadas na secção 4.3.2.

A análise dos vários paradigmas que influenciaram e, eventualmente, ainda influenciam a formação em Turismo, quer ao nível nacional, quer ao internacional, permite verificar um conjunto de diversidades que marcam decisivamente o campo do Turismo. Estas diversidades podem ser constatadas nas várias abordagens educativas existentes (secção 3.3.2), quer no quadro teórico-conceptual, quer na discussão dos dados (secção 6.4.3). Apesar da evolução do Turismo para se constituir como uma área disciplinar autónoma, como é analisado na secção 3.3.1, as referidas diversidades projectam-se numa variedade de utilizações deste objecto académico que, nomeadamente, pelo interesse manifestado por inúmeras disciplinas mais maduras, o continuarão a utilizar como área de aplicação dos seus conceitos e metodologias. A realidade descrita permite concluir sobre a existência e, mesmo, persistência de vários paradigmas no Turismo, o que permite apontar para a dificuldade do surgimento de um que seja dominante e que situe este campo científico a par dos considerados maduros no seio da academia.

A institucionalização académica do Turismo no Ensino Superior Português é um processo que caminha progressivamente para a consolidação, porque as instituições académicas nacionais responderam massivamente através da organização de inúmeros cursos de formação nesta área científica. Porém, a diversidade de “filosofias” e de abordagens educativas (cf. secção 3.3), à qual corresponde um complexo enquadramento científico, permitiu o desenvolvimento de várias

estratégias no contexto de instituições vocacionadas para outras áreas científicas (cf. secção 6.4.3). Porém, o seu enquadramento institucional tem vindo a registar algumas iniciativas que situam o Turismo no centro do projecto educativo de escolas vocacionadas para este campo.

O currículo assume uma importância crucial no sucesso e no rigor dos processos formativos em Turismo, designadamente ao nível do Ensino Superior. A utilização deste instrumento permitirá tornar mais científica a educação em Turismo e responder mais eficientemente às várias razões expressas na justificação curricular (secção 3.4.1), que revela as inúmeras contribuições deste tipo de formação para resolver problemas, quer da indústria turística, quer da economia e da sociedade em geral. Porém, com o intuito de garantir o desenvolvimento sustentável a nível nacional, através do rigor no currículo, tem que se aplicar com eficiência a organização curricular no todo das suas quatro fases e na sequência justificada na secção 3.4.

A evolução da formação em Turismo, para uma lógica de actuação que se pretende mais científica e eficiente, permitirá um crescimento estável da indústria turística e, ao mesmo tempo, uma contribuição fundamental para o tecido sócio-económico nacional, mas também registará fortes e positivos reflexos aos níveis regional e local. Na realidade, demonstrou-se na secção 5.2 que a actividade turística tem um papel essencial a desempenhar na economia e na sociedade contemporâneas, quer nas portuguesas, quer nas de outros países. A análise feita no capítulo V permite apontar para as indispensáveis funções da formação em Turismo no âmbito da estruturação das melhores e mais eficazes respostas às múltiplas necessidades existentes no mercado laboral do sector (cf. secção 5.3). Assim sendo, e depois de revelada a evolução da formação em Turismo, com especial descrição da implementada nas instituições de Ensino Superior (secção 5.4.4), afirma-se que, também no Turismo, o currículo, o ensino e a investigação têm de estar articulados e actuar complementarmente como meios de garante da competitividade do sector e, por maioria de razão, da economia nacional.

A análise do papel desempenhado pelos vários intervenientes, nos processos curricular e formativo em Turismo, permite concluir que a gestão do relacionamento entre eles é deveras complexa, principalmente devido ao amplo conjunto de interesses em jogo. Como se verificou na secção 5.4.2, são diversos os agentes envolvidos no sistema formativo em Turismo, nomeadamente existem acções formativas organizadas por entidades que são tuteladas por quatro ministérios diferentes no nosso País. Porém, ainda neste âmbito formativo, verifica-se a intervenção da própria indústria turística, nos seus vários sectores, das suas entidades patronais e sindicais, entre outras

empresas e organizações formadoras. Interessa também indicar a importância da colaboração da administração pública e das empresas privadas que intervêm no sector do turismo, como factor indispensável na articulação das políticas pública e empresarial com a formativa. Por outro lado, é importante analisar, cuidadosamente, o lado da procura de formação, quer da contínua quer da inicial, porque os seus elementos reconhecem um conjunto de debilidades no sector que podem fazer perigar o desenvolvimento dos seus recursos humanos.

Constata-se que a evolução verificada no sistema formativo em Turismo tem um comportamento muito positivo nas últimas décadas, em Portugal. Demonstrou-se que este processo teve início há meio século, por iniciativa de instituições de formação de cariz privado. Mas, rapidamente o Estado intervém, criando um organismo próprio para incentivar este tipo de formação dirigida ao sector do turismo (cf. secção 5.4.2).

Por sua vez, no contexto das instituições académicas, o Turismo verifica uma evolução que tem apenas duas décadas, mas que, pelas respostas enérgicas dessas instituições, assume hoje uma importância significativa na academia portuguesa e responde, quase massivamente, às necessidades de mão-de-obra no sector. Demonstra-se que há um comportamento desigual quando se analisa a formação no Ensino Superior e a restante, porque enquanto a primeira parece ser suficiente para as necessidades laborais, a segunda fica muito aquém das verdadeiras necessidades sentidas nos vários sectores produtivos do turismo, aos níveis operacionais e técnicos. Esta é uma resposta sintética à última questão deste trabalho de pesquisa.

No seguimento destas respostas interessa analisar e demonstrar a validade das três hipóteses da investigação. De facto, o desenvolvimento sustentado do turismo depende de uma análise global do sistema que lhe corresponde (cf. secção 2.6), designadamente do eficiente funcionamento do seu sistema formativo. Essa análise implica a organização de conhecimentos subjacentes aos princípios de um modelo de sistema formativo, que o presente estudo visa apresentar. Esse modelo poderá promover a melhoria da formação, em ordem a elevar o rigor científico e a eficiência do currículo e do sistema educativo. De facto, como se viu na metodologia do estudo, duas hipóteses a verificar constam da própria LBSE (Lei 46/86, de 14 de Outubro, art. 47.º n.º 6), onde se consagra a liberdade de conceber o currículo e implementar os cursos, de acordo com um planeamento integrado, que contemple as necessidades nacionais e regionais.

No Turismo, os cursos também devem ser estabelecidos de acordo com as necessidades nacionais e regionais, e com o planeamento integrado da respectiva rede pública e privada. O sistema formativo em Turismo pretende, assim, garantir o planeamento integrado (em rede) das instituições e dos cursos a nível nacional que, segundo o previsto em H_1 , poderá vir a ser uma possível realidade. Essa é a vontade expressa pela maioria dos responsáveis de curso que registam inúmeras vantagens nessa associação em rede (cf. secção 6.3).

Ao mesmo tempo, o sistema formativo assentará em princípios científicos inerentes ao currículo e à própria formação, de acordo com um eficaz desenvolvimento curricular e uma organização rigorosa da oferta formativa, nomeadamente de acordo com o crescente reconhecimento da maturidade científica já adquirida pelo Turismo. Relembrando que H_2 prevê que o currículo e seu processo de desenvolvimento se transforme num instrumento indispensável à eficácia de qualquer curso é, agora, possível validar esta hipótese porque os responsáveis de curso (secção 6.3.2) e os docentes (secção 6.5) confluem numa opinião favorável a que se use mais e melhor o currículo nos respectivos cursos do Turismo.

A provável maturidade científica do Turismo, que o poderia impor como área educativa e de investigação autónomas, merece uma discussão muito acesa entre investigadores pelo mundo fora (cf. secção 3.3.1) e também entre os académicos nacionais (cf. secção 6.4.2). Contudo, a discussão permite revelar uma considerável evolução nesta área disciplinar que, embora tenha diversas abordagens, nomeadamente as de área de estudo das disciplinas tradicionais, permite validar a hipótese da tese porque são já recorrentes as abordagens educativas autónomas no Turismo, prevendo-se que esta tendência continue no sentido da sua crescente maturidade científica.

A demonstração da validade das três hipóteses deste estudo confluem na mesma conclusão, a que afirma a aceitação de cada uma delas, como atrás se justificou. De facto, os resultados provenientes das partes IV e V da entrevista (cf. 6.4) permitem aceitar H_1 , apesar dos cursos existentes não terem em conta as necessidades regionais e nacionais nem um planeamento integrado da respectiva rede pública e privada, porque a maioria dos inquiridos considera que a rede será um instrumento indispensável à reorganização mais eficaz do sistema formativo em Turismo. Desenvolvida a análise a variáveis da entrevista e do questionário, conclui-se pela confirmação de H_1 e H_2 (cf. secções 6.3 e 6.5, respectivamente). Logo, o desenvolvimento curricular, no Ensino Superior, poderá ser um meio essencial para estabelecer melhores planos curriculares e sua implementação nos cursos em Turismo. Igualmente se aceita a hipótese do

Turismo ter alcançado uma maturidade científica suficiente para o impor como área educativa e de investigação na academia nacional.

As deficiências que permanecem na formação em Turismo, especialmente em termos da organização curricular dos cursos, já foram aludidas. Não existe o planeamento que a lei prevê para a rede nacional, que inclua os subsistemas público e privado. Ficou demonstrado que as metodologias curriculares e educativas, utilizadas nos últimos vinte anos, estão inadequadas à nova realidade. Exige-se um grande esforço de adaptação, visto o sistema formativo se projectar a nível europeu, a qual pode incluir estratégias que promovam a qualidade e a eficiência necessárias a uma correcta articulação entre a teoria curricular e a prática pedagógica. Isso implica, também, um novo relacionamento em rede (cf. secção 3.4.2). A interacção na comunidade académica é o caminho indispensável para atingir os objectivos. O novo modelo de sistema formativo pressupõe a colaboração das pessoas numa estrutura em rede, que facilite a eficácia e a eficiência dos processos formativos, nesta área.

O capítulo VI inclui a análise e a discussão dos dados recolhidos por inquérito. Esta análise é a terceira etapa do método estatístico. A quarta, inserida no mesmo capítulo, é a interpretação desses dados. Consiste na comparação dos parâmetros reais (o que se passa na realidade) com os teóricos. Esta operação conduz à inferência estatística, que incorpora os resultados na teoria. O grau de aproximação entre a teoria (capítulos I a III) e a realidade (capítulos IV e VI) é, agora, conhecido. A metodologia adoptada (capítulo V), tornou possível essa “medição”. Demonstra-se, mais uma vez, a necessidade da interacção efectiva entre o turismo e a educação, porque aquela área influencia fortemente a política educativa do Ensino Superior.

O trabalho de campo analisou as relações entre os representantes das instituições de Ensino Superior, que tenham cursos em Turismo, tendo estas relações sido identificadas e interpretadas (capítulo VI), com vista a avaliar o interesse na criação de uma rede nesta comunidade educativa. Importa conhecer os trâmites, o posicionamento e o papel de cada actor nessa organização, e ainda o tipo de influência que pode exercer, em ordem ao bom funcionamento da rede, que se pretende inovadora e eficaz no cumprimento dos objectivos prosseguidos pelo sistema formativo em Turismo.

As redes são entendidas como estruturas que têm o objectivo de melhorar a cooperação entre pares, na comunidade científica (secção 6.2). Também procuram aumentar a transparência e a

competitividade do sistema formativo, situação que beneficia a imagem dos mercados empregador e estudantil. Convém ter presente uma perspectiva mais abrangente da rede, pois os factores económicos, sociais e políticos, influenciam o seu ambiente. As vantagens da criação da rede não são virtuais. Elas tendem a promover e a aperfeiçoar o desempenho do sistema escolar no mercado, que é cada vez mais competitivo e aberto. A criação de algumas redes entre académicos (cf. secção 3.4.2), permite-lhes posicionarem-se numa linha de defesa daquilo que pretendem para o Turismo. Por exemplo, a ATLAS tem uma notável importância, a nível da EU, e a sua actuação, em defesa da imagem académica do Turismo e do Lazer, tem sido muito fecunda. É lícito acreditar que uma rede semelhante, no País, conduza a resultados muito parecidos.

É fundamental ter em conta os interesses dos intervenientes nas decisões que se tomam, a nível educativo. Esta medida é indispensável a uma boa solução para a comunidade. Consta-se que o trabalho curricular tem tido características demasiado individualistas, o que compromete a sustentabilidade do sistema formativo que se pretende. Hoje, somos confrontados com uma forte concorrência, proveniente dos parceiros europeus, nesta “indústria” do conhecimento. Concorrência que brota com mais força, por parte dos países anglo-saxónicos, pela sua visão mais moderna e liberal da educação. Porém, a tradição educativa portuguesa, porque tipicamente latina, tem sido centralista, o que dificulta um tipo de actuação mais participada. Talvez por isso, reconhecem-se algumas dificuldades em implementar a rede no sector público e, particularmente, na articulação deste com o privado. É por essas razões, que a construção de redes sociais é um enorme desafio ao modelo vigente nas organizações nacionais, que participam no sistema formativo em Turismo. A filosofia do trabalho em rede, tende a orientar as políticas educativas no sentido de uma colaboração alargada, com incidências nitidamente práticas.

Os tipos de interacção presentes na tabela 5.10 e a leitura dos dados provenientes da entrevista (parte IV), referentes à organização do Ensino Superior em Turismo, levam à constatação de que as instituições têm um comportamento de cariz individualista. Cada uma vive como se ignorasse a presença e o interesse das restantes, na execução de uma tarefa que é comum a todas. Ou seja, os efeitos do trabalho, porque marcadamente individualista, resultam empobrecidos para todos. Verifica-se também que o isolamento dos membros entre si afecta a comunicação, a transferência e a partilha de recursos, e o cumprimento dos objectivos.

Na comunidade académica (cf. secção 6.2.1), recorde-se que a maioria dos responsáveis de curso (74%) está vinculada por nomeação. Em regra, são profissionais do sexo masculino (71,4%) com

reduzida experiência, quer nessa função (média de 3 anos), quer na docente, até porque 34,3% estão na faixa etária dos 35 aos 44 anos. Têm habilitações académicas bastante diversificadas, quase todas adquiridas no sector público universitário (93%).

Por sua vez, o corpo docente (cf. secção 6.2.2) é maioritariamente feminino (55%) e relativamente mais jovem, 48% situa-se na faixa etária dos 25 aos 34 anos, possuindo uma experiência coerente com essas idades. Reflecte uma certa diversidade nos graus e tipos de formação académica adquiridos. Esta diversidade revela o predomínio das instituições universitárias (83%) e das públicas (89%), que os formaram em maior número. A maioria também possui mestrado e/ou doutoramento, completo ou em vias disso. Os cursos de pós-graduação revelam diversidade, facto que se projecta na sua carreira docente. Estas características são próprias de um corpo docente ainda pouco qualificado e experiente, no qual urge investir, a bem do sucesso do Turismo, no âmbito do Processo de Bolonha. A situação profissional é relativamente precária e o vínculo laboral revela que apenas uma quarta parte tem assegurado o posto de trabalho. São factores de instabilidade e de desmotivação para a maioria dos docentes, situação ainda mais debilitante nos da área científica do Turismo. É uma realidade que, do ponto de vista laboral e da estabilidade da carreira constitui uma ameaça às pessoas, mas que numa perspectiva de reorganização curricular e científica, decorrente de desafios futuros, tais como os resultantes do Processo de Bolonha, demonstra-se ser uma oportunidade para a reestruturação do corpo docente e de investigação. A necessária mobilidade das pessoas nessa reestruturação é condição favorável à organização em rede do sistema formativo em Turismo.

A ordem seguida na secção 6.3 compreende análises que comprovam, inequivocamente, a existência de muitas debilidades na estrutura do Ensino Superior, nesta matéria científica. Os responsáveis de curso afirmam o seu interesse em dinamizar a rede entre as instituições que constituem o sistema formativo em Turismo. Rede que permite construir as bases desse sistema, que se pretende constituído pelo maior número de instituições actantes de maneira activa.

Os cursos funcionam em instituições académicas (cf. secção 6.3.1) criadas sobretudo nas décadas de 80 e 90, no subsector politécnico e no subsistema público. Apesar da grande dispersão geográfica das instituições, há uma certa concentração desta oferta nos distritos do litoral; o de Lisboa alberga 25,7%. A maioria das escolas de ensino politécnico é recente e de reduzida dimensão, o que inibe as economias de escala no Turismo. É uma realidade que exige maior articulação em rede, a nível nacional. As áreas científicas da sua competência e seus objectivos são

diversificados, o que leva a uma certa profusão de cursos. A diversidade de tipos de instituição e seus projectos formativos, conduziram-nas a projectarem-se diferentemente no Turismo. A rede de instituições nesta área tem o objectivo de as reunir numa actuação participada, com vista à afirmação da sua importância no sistema educativo nacional.

Quanto à caracterização dos cursos (cf. secção 6.3.2), o Ensino Superior politécnico público acolhe a maioria. Tiveram início há 20 anos, quase todos em instituições vocacionadas para outras áreas científicas. A proliferação das designações de cursos é uma realidade comprometedor para os objectivos formativos. Na estrutura curricular intervieram docentes da respectiva instituição e outros especialistas. Participaram também alguns elementos não docentes do universo turístico. A área nuclear do curso e as restantes áreas científicas, não foram objecto do planeamento que se impunha, o que debilitou muito as estruturas curriculares. Tal circunstância revela alguma imaturidade, tanto na própria área, como no profissionalismo dos docentes. O Turismo, recente área académica, projecta-se através de uma considerável diversidade de cursos, currículos e formações dos seus docentes.

Conclui-se, portanto, que se trata de uma área académica muito recente (20 anos). A criação de 7 cursos em 2005/06 ainda amplia a oferta formativa e introduz mesmo novas designações de cursos, aumentando a problemática profusão. O nascimento do Ensino Superior em Turismo é seguido de duas décadas de franco crescimento, quer no número de cursos, quer nas instituições que os implementam. É uma primeira fase em que se demonstra existirem características próprias no Turismo que debilitam a sua adaptação ao Processo de Bolonha, que se impõe às instituições portuguesas. A considerável mudança no Ensino Superior é inevitável. Prevê-se que seja difícil, mas uma estratégia rigorosa, apoiada em indicadores qualificativos, pode ajudar à reorganização do sistema formativo e à mobilidade na comunidade académica. Parece importante afirmar a emergência de uma segunda fase no processo de desenvolvimento que se impõe no Turismo. Fase que reestruture o sistema formativo eficazmente, utilizando os instrumentos necessários ao seu aperfeiçoamento. Demonstra-se, neste estudo, que a organização em rede e o desenvolvimento curricular são meios adequados à desejada transformação qualitativa do sistema formativo.

A análise à estrutura em rede passa pela organização do ensino e das instituições (cf. secção 6.3.3). As ligações entre cursos (Q4.1) obtiveram 66% das respostas. Os valores de IC variam entre 0,85 e 0,53. Embora os índices de conectividade variem entre valores aceitáveis, a qualidade revelada pelas ligações é reduzida. Obtém o valor médio de 2,62, na escala de relevância que vai de 1 a 5.

Isto quer dizer que muitas instituições não contactam com as suas congéneres e, as que contactam, fazem-no de maneira pouco sistematizada. Logo, pouco ajudam na prossecução dos objectivos (Q4.2). A situação piora, quando se constata que os poucos contactos se fazem, apenas, *algumas vezes por ano* (132 – 70,6%). Esses contactos (Q4.3) pretendem coordenar esforços e definir estratégias mútuas (79 – 46%). No conjunto dos cursos, eles satisfazem as partes intervenientes, pelo que se diz que são mútuos (177 - 87,6%). Há a tendência para valorizar os poucos contactos que já existem, o que se revela na média 3,76. Se por um lado o número de contactos é exíguo, por outro constata-se a eficácia dos existentes, nomeadamente a nível da compatibilidade dos cursos. Há uma tendência para a unanimidade entre os responsáveis de cada curso, que atribuem bastante importância à maioria dos seus pares (Q4.7). A compatibilidade entre os cursos existentes é alta, mas o número de contactos é demasiado baixo, pelo que a formação em Turismo está organizada de maneira pouco eficaz.

Há necessidade de reorganizar as ofertas formativas e estabelecer uma plataforma em rede, com vista à coordenação de todas as instituições. A rede de organizações académicas em Turismo, por enquanto, é insignificante. Mas existe uma inequívoca vontade em aderir, de modo a dinamizar a mobilidade, o que se consegue pela alteração da estrutura curricular e suas formas de funcionamento. A rede comum permite formular políticas e estratégias educativas que beneficiem a todos, coordenadamente. Esta rede, que é orgânica, pretende que a participação no planeamento curricular seja tão alargada quanto possível, de modo a estabelecer uma coordenação de âmbito nacional. No ambiente de mudança que se pretende global, as redes aumentam a capacidade das escolas para beneficiar das tendências educativas que se vão revelando e, ao mesmo tempo, resolver as dificuldades causadas por uma organização tradicional, norteadas por uma estrutura desajustada, ainda existente no País. Sendo orgânica, a rede carece de uma coordenação ou liderança, cujo processo pode ser equacionado (Q5.5). É uma estrutura que se fundamenta em objectivos (Q5.6) orientados no sentido de formular políticas e estratégias educativas (46%). O funcionamento actual dos cursos superiores pode ser repensado (Q5.7) pelos interessados. Nessa questão revela-se uma tendência generalizada para valorizar o funcionamento em rede, com vista a atingir os objectivos comuns.

No sector educativo operam inúmeras organizações públicas e privadas. Muitas vezes fazem-no de modo excessivamente competitivo, que chega a ser mesmo prejudicial. É um diagnóstico preocupante, que pode conduzir a um diálogo sereno e aberto entre os subsistemas de ensino. A

partir desse diálogo poderá surgir uma solução construtiva, que leve à convergência e complementaridade entre subsistemas.

Este trabalho confirma diferenças entre os argumentos teóricos e a prática formativa. Normalmente, os responsáveis de curso pretendem as melhores políticas educativas, mas, ao formularem as estratégias curriculares, encontram pela frente barreiras quase intransponíveis. Uma delas é o não reconhecimento do mérito científico já alcançado pelo Turismo ao nível internacional. Outra, é o inadequado enquadramento nas instituições de Ensino Superior, o que tem gerado algumas consequências negativas, onde se destaca o subaproveitamento das verbas investidas em formação. Há também falta de rigor e transparência na criação dos cursos, que muitas vezes não tem em conta as necessidades da região e do país, nem os requisitos de formação necessários aos futuros diplomados.

O questionário orientou-se essencialmente para algumas respostas a questões de natureza curricular e sistémica que se apresentam à área de Turismo. É neste âmbito que se expõe a organização do sistema formativo (cf. secção 6.4) e o processo de desenvolvimento curricular inerente (cf. secção 6.5).

O sistema formativo, nesta matéria científica, pode acompanhar a internacionalização e, ao mesmo tempo, incorporar os meios necessários ao processo educativo, com vista a garantir a coesão e a eficácia da rede de instituições. Nesse percurso, torna-se indispensável assumir o reconhecimento da maturidade do Turismo, como matéria disciplinar autónoma, nas instituições de Ensino Superior. O esclarecimento da correspondência entre a educação/formação e os respectivos níveis de ensino emerge como uma questão essencial, com o intuito de alcançar a desejada articulação entre os níveis do sistema formativo em análise. A maturidade científica, quer a nível do ensino, quer da investigação, é condição importante para a redefinição das diversas abordagens ao Turismo. Porém, a interdisciplinaridade é um factor de enriquecimento do ensino e proporciona imensas áreas de investigação sobre o fenómeno turístico. A estratégia definida para o País, enquanto destino turístico relevante, pode incluir a definição objectiva da direcção assumida pelos responsáveis do sistema formativo em Turismo. A sua estruturação pode assentar nos princípios defendidos pelos intervenientes, que apoiam o estabelecimento sustentado, de acordo com a importância académica.

O processo de desenvolvimento curricular (cf. secção 6.5) está estruturado em quatro fases, que seguem uma sequência contínua de cariz circular. A justificação curricular verifica uma grande valorização dos pressupostos verificados no âmbito do currículo em Turismo, nomeadamente, constitui um instrumento indispensável à competitividade da indústria que lhe corresponde. No seguimento da validação das razões, que conduzem ao ensino do Turismo, é necessário planejar os meios e organizar os modelos, objectivos e conteúdos indispensáveis ao processo educativo. A perspectiva multidisciplinar aplicada ao conteúdo, através de um processo enriquecedor, permite compreender a abordagem sistémica ao turismo. É uma abordagem necessária aos aprendentes que, na situação de ensino-aprendizagem, procuram satisfazer as suas necessidades educativas com vista à sua realização profissional e pessoal. A reunião das condições de sucesso, no âmbito da implementação curricular, visa construir a melhor metodologia para atingir os objectivos programados para o Turismo. Na realidade, a maioria dos indicadores recebe uma notável concordância, o que revela a importância da sua inclusão no currículo e na prática escolar. No final do ciclo curricular pode realizar-se uma avaliação comparativa entre os objectivos pretendidos e os resultados formativos. É uma apreciação que pode ser rigorosa, com base em padrões de competência previamente definidos. Neste sentido, a caracterização do perfil do diplomado apresenta conclusões sobre as competências a utilizar no saber, no saber fazer, no saber ser e no saber estar, como requisitos da formação. A síntese permite construir ilações para a prática, através de uma adequada reestruturação do modelo de sistema formativo vigente, que se apoie na rede e no currículo, como se apela neste estudo.

O reconhecimento da importância da organização das instituições em rede, ao nível nacional, é viabilizado pela classificação dos cursos no grupo de Serviços Pessoais (área 81), e no seu enquadramento nas áreas de Turismo e Lazer e de Hotelaria e Restauração. É uma agregação que pode ser articulada e coesa, para responder adequadamente aos desafios colocados ao Ensino Superior Português, pelo Processo de Bolonha.

No ano lectivo de 2006-2007, os estabelecimentos de Ensino Superior público abriram 47048 vagas, mais 47 do que no ano anterior. A sua distribuição por subsistema foi de 25876 (55%), para o universitário, e de 21172 para o politécnico. Ao contrário da tendência para a subida, que se verificou desde 1986 (cf. gráfico 5.7), o número total de cursos apresenta agora uma diminuição significativa. Em 2005 abriram vagas em 1062 cursos e em 2006 esse número é de 975 (-8%). A política de diminuição, ao nível dos cursos superiores de 1.º ciclo, será prosseguida no próximo ano, mantendo o número total de vagas. Entre os 975 cursos, com financiamento do Orçamento do

Estado, 470 (48%) já se encontram organizados de acordo com os princípios do Processo de Bolonha, sendo exigível que os restantes cursos sejam adequados no ano lectivo 2007-2008.

Em 2006-2007, o Turismo representa 2,74% da oferta de vagas do subsistema de Ensino Superior público. Os estabelecimentos de ensino abrirão mais 114 vagas (+5%) na área do Turismo. No subsistema público, o aumento foi de 124 vagas (+11%), repetindo a variação em 2005/06, o que permite concluir sobre um ligeiro decréscimo (10 vagas) no subsistema privado.

No subsistema público, há registo de 4 novas licenciaturas (Ecoturismo e Gestão Turística na EST de Idanha à Nova, Guias de Natureza na Universidade dos Açores e, ainda, Restauração e Catering na ESTM de Peniche) adequadas de raiz ao Processo Bolonha. Em 2006/07 estão atribuídas vagas a 57 cursos nesta área: 38 no subsistema público (6 cursos em universidades e 32 em politécnicos) e 19 no privado (3 cursos em universidades e os restantes 16 em politécnicos). Por área mais específica de formação no Turismo, verifica-se que 7 cursos se incluem na de Hotelaria e Restauração, 7 na de Gestão e Administração, e 43 na de Turismo e Lazer, sendo que esta última é claramente predominante nos estudos académicos em apreço.

O total de vagas situa-se nas 2364 e a sua distribuição por subsector é: 1289 (54,5%) para o público; 1075 (45,5%) para o privado. Os cursos já adequados ao Processo de Bolonha representam 75% (43), que é um valor consideravelmente maior (48%) do que o do universo dos cursos superiores portugueses. Entre os restantes cursos do Turismo permanecem 5 bacharelatos (apenas no subsistema privado) e 9 licenciaturas bietápicas. Refira-se que na primeira fase de candidatura ao Ensino Superior houve 972 colocados nos cursos públicos, representando um acréscimo de 13% (858) em relação a 2005/06, que tinha verificado um decréscimo de 4,5% (898) em relação ao ano escolar transacto.

Em 2006/07, o número de vagas no subsistema público sobranete para a segunda fase de candidatura representava 32,6% (317 vagas) da oferta no Turismo. Após decorrida esta segunda fase de candidatura ao Ensino Superior no subsistema público constatou-se um aumento no preenchimento das vagas na ordem dos 87,5%, que na primeira fase se tinha estabelecido nos 75,4%. O aumento de 12,1% é relevante para reafirmar que esta área tem, globalmente, uma procura considerável por parte dos candidatos ao Ensino Superior.

A realidade descrita nesta secção revela um crescimento contínuo e, recentemente, as necessárias e profundas alterações na área científica do Turismo, que urge acompanhar e avaliar sistematicamente, sobretudo no ano lectivo de 2006/07, em que o MCTES exige a plena integração de toda a oferta de Ensino Superior Português no âmbito do Processo de Bolonha.

As conclusões que foram extraídas do estudo permitem sustentar com segurança um conjunto de recomendações que passamos a explicar. Estas recomendações têm por objectivo defender a viabilização de um modelo de sistema formativo em Turismo, em que se apoiem as estratégias conducentes a uma organização de redes, de amplitude nacional, que inclua os subsistemas público e privado, e contemple, de algum modo, não só o Ensino Superior politécnico mas, também, o ensino universitário.

O turismo português não deve perder o comboio das mudanças que, inevitavelmente, estão a acontecer no mundo. É um processo exigente, mesmo doloroso, a que não se podem alhear as instituições de Ensino Superior. Para acompanhar as mudanças, nada melhor que enquadrar esta ciência na educação, por forma a transformá-la em área académica com estatuto científico reconhecido entre pares. Educação e Turismo, de mãos dadas, estão “condenados” a enriquecer-se mutuamente. Perante a inevitabilidade da mudança, a nível mundial, o Processo de Bolonha vem “arrumar a casa” a nível europeu, para que essas alterações se façam com regras. O bom senso aconselha a que faça o mesmo a nível do País. Se não se fizer, o Ensino Superior Português arrisca-se a perder a necessária competitividade.

A nova realidade educativa, particularmente no Ensino Superior, exige respostas adequadas. Há uma vertente economicista que se vai impondo à gestão das escolas (sem esquecer o ponto de vista curricular), tendo em conta o mercado de emprego e outros mercados. Estas e outras realidades exigem adaptações que, a nível nacional, alinhem nas que Bolonha propõe a nível europeu.

A noção de sistema pode ser uma presença constante em qualquer intervenção que se faça no turismo. No planeamento e gestão do fenómeno e ainda na sua interacção com o sistema educativo, podem utilizar-se processos e métodos, rigorosamente adequados a essa ciência.

A inserção do Turismo no sistema formativo nacional pode orientar-se no sentido da profissionalização dos técnicos, em qualquer das ramificações do sector. É um espaço onde a organização curricular tem uma função a desempenhar, desde o planeamento à elaboração das

estratégias. Hoje, a importância do turismo é um dado adquirido. Daí que as diversas tendências tenham de ser identificadas e devidamente acompanhadas em vista a incorporá-las nas estratégias de actuação, quer no íntimo do próprio sector, quer no sistema educativo, por causa da necessária actualização do currículo; e também da sua integração numa estrutura em rede. A constatação das necessidades laborais e formativas exige uma adequada resposta, que se consegue fazendo um acompanhamento atento e continuado de todas as realidades, em ordem aos ajustamentos que se impuserem em cada momento. Este processo, de si contínuo, poderá utilizar o desenvolvimento curricular como instrumento de trabalho académico e prospectivo.

Neste contexto sugerem-se, então, as recomendações a seguir formuladas: promover uma boa cooperação interministerial, das tutelas envolvidas; racionalizar e integrar em rede os sistemas de Ensino Superior público e privado, quer politécnico, quer universitário; estabelecer a ligação entre níveis de ensino, nomeadamente no que respeita a conteúdos formativos e competências profissionais; manter o crescimento da oferta de formação inicial (II, III e IV); incrementar a formação contínua, de modo articulado, nas empresas, nos centros do IEFP e nas unidades escolares do INFTUR; implementar o Ensino Superior nas carenciadas áreas da hotelaria, animação e restauração; conferir maior dignidade à imagem das profissões criadas no sector, especialmente as da hotelaria e da restauração; gerir melhor os recursos humanos e os financeiros, em ordem às formações profissional e superior.

Perante a descoordenação, já referida, as recomendações aqui produzidas têm em vista a reestruturação (já em curso) do sistema formativo no Ensino Superior Português. Decorre a entrega das propostas de adequação dos cursos, no âmbito dos requisitos de integração no Processo de Bolonha. Essa adequação centra-se directamente nos currículos, que podem projectar-se a nível internacional. Ou seja, a tutela do Ensino Superior pode cumprir, sem perda de tempo, a missão que lhe cabe neste processo. A sua função é de cariz essencialmente regulador, o que obriga a intervir com vista a ser o garante da integração em rede no Turismo.

Tendo em conta a diversidade dos subsistemas (público e privado) e dos sectores (politécnico e universitário), que integram o Turismo, o bom senso aconselha uma efectiva cooperação, desenvolvida em termos de complementaridade. É por isso que o estudo aceita H₁, visto a integração em rede ser interpretada como uma estratégia importante para o sistema formativo em Turismo. Parece ser inequívoca a vontade expressa pelos responsáveis de curso para trabalharem mais eficaz e proveitosamente em rede, o que se conseguirá fazendo deste instrumento um suporte

no desenvolvimento de novas estratégias nas instituições do Ensino Superior. Como se viu, também a aplicação rigorosa da estrutura curricular é o outro instrumento indispensável à formação em Turismo.

Os argumentos produzidos neste estudo visam desenvolver um novo relacionamento, não só entre os membros da comunidade científico-académica, mas também entre os restantes elementos do universo turístico. Essa relação exige o empenhamento activo de todos, para adequar as políticas e estratégias às organizações educativas. Tudo isso implica a criação de um plano faseado, com vista à concretização de uma estrutura em rede, para melhorar o funcionamento global do sistema formativo em Turismo. Pretende-se, desta maneira, fazer a optimização dos recursos afectos à formação turística. Uma vez que a organização em rede valoriza o desempenho das instituições, é indispensável accionar este processo, para que se torne possível articular melhor a educação e o turismo e os actores sociais intervenientes nesta relação.

A reestruturação do sector público pode enfrentar as consequências negativas de uma gestão a curto prazo, até aqui dominante e condicionante do desenvolvimento sustentado do País. O Instituto de Formação Turística (INFTUR), numa caminhada iniciada em 1965, é agora objecto das preocupações do sistema formativo do Turismo. Esse percurso, dinamizado pelas escolas de hotelaria e turismo, não pode ser desperdiçado. A mudança pela mudança, não tem sentido.

Tendo em vista que os docentes, na linha do Processo de Bolonha, apontam a internacionalização como incontornável, há que lançar mão dos instrumentos preconizados pela OMT para adequar a qualidade dos currículos a essa internacionalização.

Como espaço de análise, qualquer estudo funciona como instrumento de trabalho que se projecta no futuro, visto apoiar-se no que já foi feito, visando aperfeiçoá-lo e assim sugerir mudanças. Esta é uma das formas do “saber de experiências feito”. No âmbito deste estudo, as mudanças incidem sobre o currículo e a rede de formação em Turismo. A opinião dos docentes valoriza os aspectos essenciais de um currículo, que se pretende rigoroso e científico. O estudo expõe a valorização dos princípios e dos conceitos inerentes, quer ao eficaz desenvolvimento curricular, quer à organização do sistema formativo em rede, que se pretendem utilizar na reestruturação do modelo ainda vigente mas em transformação acelerada.

O modelo de desenvolvimento da oferta formativa pode ser congruente com as necessidades da procura laboral. Este indicador contribui decisivamente para o aperfeiçoamento das políticas e estratégias formativas nesta área. A implementação das medidas propostas no estudo depende da capacidade de iniciativa e do ambiente que se venha a gerar na comunidade académica. Há que dinamizar as necessárias diligências com o objectivo de sensibilizar as pessoas para as realidades emergentes e para a urgência de actuar numa base mais científica no sistema formativo. Uma maior interacção entre os académicos visa tornar efectiva e coesa a rede que se advoga. Se este estudo, em termos práticos, puder contribuir para melhorar essa interacção, então o objectivo fundamental será concretizado.

O estudo agora terminado, sendo de cariz essencialmente descritivo, pode, eventualmente, ser enriquecido com a promoção de articulação de correlações de âmbito educativo e curricular. Entretanto, constitui uma análise sobre a qual a comunidade académica e a responsável pela definição das políticas educativas podem reflectir, para bem das orientações curriculares que se podem utilizar no Turismo.

Os cinco anos de formação inicial em GPT, que culminaram numa licenciatura com esse nome, e os subsequentes dez anos de experiência académica, leccionando na área do Turismo, permitiram uma aproximação mais efectiva à realidade educativa e aos seus desajustamentos. Por isso, a motivação que tornou possível e gerou este trabalho, centra-se na constatação de que o Turismo, tendo abordagens diversas, enfrenta dificuldades de âmbito académico. Carecia de um estudo que contribuísse para o reconhecimento do estatuto científico do Turismo e o inserisse no contexto educativo do País. Tendo em conta a profundidade e extensão da área em causa, esta análise apenas começa por “levantar o véu”. Logo, os estudos subsequentes impõem-se.

A secção 4.3.3.3 caracteriza a Sociometria como método de análise de redes sociais. Foi um dos instrumentos utilizados no trabalho de campo, embora, devido a constrangimentos diversos, não tenha sido utilizada em todas as suas potencialidades. O aspecto mais explorado foi o que respeita às referidas redes, com o intuito de incentivar outros investigadores a utilizarem o estudo sociológico das relações humanas, em diversos contextos. Intui-se que a rede educativa, em geral, e a que se realiza em torno do Turismo, em especial, merecem uma abordagem mais ampla, que inclua os contributos de outros membros da comunidade científica. No que respeita ao Turismo, esta análise poderia ser aprofundada e alargada a outros indicadores pertinentes, a nível do relacionamento institucional. Por exemplo, a definição de sub redes regionais, que

progressivamente fossem cobrindo o País. Convém investigar sobre os seus ICs e outros indicadores de relacionamento social, nomeadamente a intensidade máxima de ligações, o grau de ligações de uma rede, o grau de ligações de um grupo, o índice de associação e outros critérios de interacção e estrutura.

O trabalho de campo, abrangendo o País inteiro, enfrentou algumas limitações criadas pela extensão da área geográfica, em que se situam os cursos superiores e pelos recursos financeiros envolvidos na recolha da informação. Em particular, foram inultrapassáveis nos cursos do ISALM, na Região Autónoma da Madeira. A distribuição do inquérito por questionário em certa altura foi alterada, por se constatar o baixo índice de resposta inicial. Essa circunstância originou dois procedimentos diferentes para a mesma recolha. Outro constrangimento consistiu no facto de os docentes das ciências de base, terem revelado dificuldades em responder. Ainda outra dificuldade nasceu da própria natureza do trabalho dos docentes, que nem sempre puderam disponibilizar, em simultâneo, o tempo para realizar as reuniões que se impunham.

As limitações vividas neste processo colocam outros desafios, perante a necessidade de se trabalhar mais no esclarecimento das problemáticas aqui tratadas. Isso amplia o conhecimento dos saberes teóricos e incentiva o uso de outros instrumentos de pesquisa, conforme as necessidades. A recolha de dados, hoje, estende-se a outros cursos, entretanto criados nas mesmas e noutras instituições (cf. anexo III).

Obteve-se a opinião dos docentes, alguns dos quais são responsáveis de curso. Convém recolher a de outros intervenientes, também importantes neste processo educativo, nomeadamente: do lado da procura, interessa a visão dos estudantes e diplomados; do lado da oferta laboral, a opinião de empresários e gestores do sector privado e de responsáveis pelo sector público.

Em termos de incidência do estudo verifica-se a diversidade de temáticas presentes no amplo processo formativo, que podem ser complementares à análise que se fez ao currículo e às redes, como instrumentos de trabalho a utilizar no sistema formativo em Turismo. A organização curricular, aqui tratada, abre caminho a outras análises que esclareçam as inúmeras vertentes do mesmo processo educativo.

Referências bibliográficas

ABREU, A. T. (1998), A Escola entre o Local e o Global, Debates Presidência da República (ed.), *A Educação e o Futuro*, Lisboa: INCM, pp. 27-30

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2004), *Título de Grado en Turismo: Informe de la Comisión de Evaluación del Diseño del Título de Grado de Turismo*, Girona: Escuela Universitaria de Turismo de Girona

AIREY, D. (1988), *Cross-cultural Approaches to Teaching Tourism: Teaching Tourism into the 1990s*, International Conference for Tourism Educators, Guildford: University of Surrey

AIREY, D. (1990), *Tourism in Higher Education in England*, AIEST (ed.), *Formation Supérieure en Matière de Tourisme*, St. Gall: Editions AIEST, 31, pp. 43-58

AIREY, D. (1994), Education for Tourism in Poland: the PHARE Programme, *Tourism Management*, 15 (6), pp. 467-471

AIREY, D., Johnson, S. (1998), *The Profile of Tourism Studies Degree Courses in the UK: 97/98*, Guideline 7, London: The National Liaison Group for higher Education

AIREY, D., Johnson, S. (1999), The Content of Tourism Degree Courses in the UK, *Tourism Management*, 20 (2), pp. 229-235

ALÇADA, I. V. (1998), Questões, Problemas e Propostas para o Futuro Imediato, Debates Presidência da República (ed.), *A Educação e o Futuro*, Lisboa: INCM, pp. 37-41

ALMEIDA, A. (2000), *A Requalificação dos Recursos Humanos no Sector do Turismo*, BTL'2000, Lisboa: FIL

AMARAL (1998), *Diversificação, Mobilidade e Organização Curricular*, Porto: FUP

AMARAL, A., Magalhães, A. (2000), O Conceito de Stakeholder e o Novo Paradigma de Ensino Superior, *Revista Portuguesa de Educação*, 13 (2), pp. 7-28

AMARAL, A., Magalhães, A., Correia, F., Rosa, M. J., Santiago, R., Teixeira, P. (2002), *O Ensino Superior pela Mão da Economia*, Matosinhos: FUP-CIPES

- AMBRÓSIO, T. (1999). Investigar/Formar/Inovar: Um Percurso Integrado para uma Mudança Reflexiva na Educação, SPCE (ed.), *Investigar e Formar em Educação*, IV Congresso SPCE, Porto, 1, pp. 17-26
- AMES, M. M. (1992), *Cannibal Tours and Glass Boxes: The Anthropology of Museums*, Vancouver: UBC Press
- AMOAHA, V., Baum, T. (1997), Tourism Education Policy versus Practice, *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 9 (1), pp. 5-12
- ANASTASOPOULOS, P., Bowen, J. (1994), Hospitality and Tourism Education, *Annals of Tourism Research*, 21 (1), pp. 181-182
- ANDERSON, G. (1998), *Fundamentals of Educational Research*, 2nd Edition, London: Falmer Press
- ANSARAH, M. G. R. (2001), Teoria Geral do Turismo, Ansarah, M. G. R. (ed.), *Turismo. Como Aprender, Como Ensinar*, São Paulo: Senac, 2, pp. 11-36
- ANTUNES, A. B., Madruga, R. (1999), Avaliação da Formação: uma Proposta de Metodologia, *Correio de Turismo*, 5, pp. 24-29
- ANTUNES, J. G. (1997), *Segmentação do Mercado e Estratégia de Marketing para o Termalismo da Região de Viseu*, Dissertação de Mestrado, Lisboa: Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa
- ARCHER, B. (1982), The Value of Multipliers and Their Policy Implications, *Tourism Management*, 3 (4), pp. 236-241
- ARCHER, B. (1994), Demand Forecasting and Estimation, RITCHIE, J. R. B., Goeldner, C. R. (eds), *Travel Tourism and Hospitality Research: a Handbook for Managers and Researchers*, 2nd Edition, New York: John Wiley & Sons, pp. 105-114
- ARROTEIA, J. C. (1985), *A Evolução Demográfica Portuguesa*, Lisboa: I.C.L.P.
- ARROTEIA, J. C. (1994), *O Turismo em Portugal: Subsídios para o seu Conhecimento*, Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães – UA
- ARROTEIA, J. C. (1996), *O Ensino Superior em Portugal*, Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães - UA

- ARROTEIA, J. C., Martins, A. (1999), Transição para a Vida Activa dos Diplomados pelo Ensino Superior: Estudo de Caso, SPCE (ed.), *Investigar e Formar em Educação*, IV Congresso SPCE, Porto, 2, pp. 355-365
- ARROTEIA, J. C. (2002), *O Ensino Superior Politécnico em Portugal*, Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães - UA
- ASHLEY, R. A., Bach, S. A., Chesser, J. W., Ellis, E. T., Ford, R. C. S., Lebruto, M., Milman, A., Quain, W. J. (1995), A Customer-based Approach to Hospitality Education, *The Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly*, 36 (4), pp. 74-79
- ASHTON, P. (2002), Education: Training and Interpretation, MEHTA, H., Riba, A., Báez, A. L., O'Loughlin, P. (eds), *International Ecotourism Guidelines*, Burlington: The International Ecotourism Society and OMT, pp. 141-156
- AVILLEZ, M. (1998), O Instituto Nacional de Formação Turística, *Correio de Turismo*, 1, pp. 8-13
- AVILLEZ, M. (1999), Formação em Parceria no Hotel Palácio do Estoril, *Correio de Turismo*, 5, pp. 18-20
- AVILLEZ, M. (1999), ESHTTE – Preparar Alunos para Pensar Diferente, *Correio de Turismo*, 6, pp. 10-15
- AZEVEDO, J. (1991), *Educação Tecnológica: Anos 90*, Rio Tinto: Edições Asa
- AZUL, A. A. (1995), *Sociologia*, Porto: Porto Editora
- BAIN, K., Howell, P. (1988), *Understanding Markets: An Introduction to the Theory, Institutions and Practices of Markets*, London: Harvester-Wheatsheaf
- BALDACCHINO, G. (1994), Peculiar Human Resource Management Practices? a Case Study of the Microstate Hotel, *Tourism Management*, 15 (1), pp. 46-52
- BALL, S. (1998), Big Policies/Small World: An Introduction to International Perspectives in Education Policy, *Comparative Education*, 34 (2), pp. 119-130
- BAKER, B. (1996), The History of Curriculum or Curriculum History? What is the field and Who Gets to Play on it? *Curriculum Studies*, 4 (1), pp. 105-117
- BAPTISTA, M. (1997), *Turismo – Competitividade Sustentável*, Lisboa: Editorial Verbo

- BARROSO, A. (1998), Estágios no Meridian – Velejar é Preciso, *Correio de Turismo*, 2, pp.25-31
- BAUM, T. (1991), Human Resources Issues in Tourism, HAWKINS, D. E., Ritchie, J. R. B. (eds), *World Travel and Tourism Review - Indicators, Trends and Forecasts*, Wallingford: CAB International, 1, pp. 231-234
- BAUM, T. (1992), Human Resources Development in Tourism: How Companies Can Benefit, HAWKINS, D. E., Ritchie, J. R. B., (eds), *World Travel and Tourism Review - Indicators, Trends and Forecasts*, Wallingford: CAB International, 2, pp. 249-255
- BAUM, T. (1993), *Human Resources Issues in International Tourism*, Oxford: Butterworth-Heinemann
- BAUM, T. (1994), National Tourism Policies: Implementing the Human Resource Dimension, *Tourism Management*, 15 (4), pp. 259-266
- BAUM, T. (1995), The Role of the Public Sector in the Development and Implementation of Human Resource Policies in Tourism, *Tourism Recreation Research*, 20 (2), pp. 25-31
- BAUM, T. (1998), Mature Doctoral Candidates: The Case in Hospitality Education, *Tourism Management*, 19 (5), pp. 463-474
- BAUM, T. (2001), Education for Tourism in a Global Economy, WAHAB, S., Cooper, C. (ed.s), *Tourism in the Age of Globalisation*, London: Routledge, pp. 198-212
- BERKOWITZ, S. D. (1982), *An Introduction to Structural Analysis: The Network Approach to Social Research*, Toronto: Butterworth & Co
- BLANCO, F. M. (1995), *Escuela Superior de Hostelería y Turismo de Madrid: Proyecto Educativo Profesional de Hostelería y turismo*, *Estudios Turísticos*, 128, pp. 123-126
- BLOOM, B. S. E. (1976), *Human Characteristics and School Learning*, New York: McGraw-Hill Book Co
- BOBBITT, J. F. (1918), *O Currículo*, Lisboa: Didáctica Editora
- BONIFACE, B. G., Cooper, C. (1994), *The Geography of Travel and Tourism*, 2nd Edition, Oxford: Butterworth-Heinemann
- BONNEAU, M. (1990), *Les Formations Supérieures en Tourisme a L'Universite*, Aiest (ed.), *Formation Supérieure en Matière de Tourisme*, St. Gall: Editions Aiest, 31, pp. 59-72

- BORG, J. V. D. (1991), *Tourism and Urban Development: The Impact of Tourism on Urban Development: Towards a Theory of Urban Tourism, and an Application to the Case of Venice*, Amsterdam: Thesis Publishers
- BRAS, K., Dahles, H., Gunawan, M., Richards, G. (1999), *Entrepreneurship and Education in Tourism*, Bandung: Proceedings ATLAS Asia Inauguration Conference
- BREITER, D., Clements, C. J. (1995), Hospitality Management Curricula for the 21st Century, *Journal of Hospitality and Tourism Educator*, 8 (1), pp. 57-60
- BREWER, K. P. (1994), The Education Forum on Direction 2000, *Annals of Tourism Research*, 21 (2), pp. 441-443
- BRIGAS, M. A., Martins, I. P. (1999), Manuais Escolares de Química: Um Recurso Sub e Sobrevalorizado pelos Professores, SPCE (ed.), *Investigar e Formar em Educação*, IV Congresso SPCE, Porto, 2, pp. 69-83
- BROTHERTON, B., Woolfenden, G., Himmetoglu, B. (1994), Developing Human Resources for Turkey's Tourism Industry in the 1990s, *Tourism Management*, 15 (2), pp. 109-116
- BUERGERMEISTER, J., D'Amore, L., Jafari, J., Pearce, D. (1992), Report: New Horizons in Tourism Hospitality Education, *Annals of Tourism Research*, 19 (1), pp.139-142
- BURGOS, J. M. (1995), Formación Ocupacional: el Punto de Vista Empresarial, *Estudios Turísticos*, 128, pp. 143-147
- BURNS, P. M. (1997), Hard-skills, Soft-skills: Undervaluing Hospitality's "Service with a Smile", *Progress in Tourism and Hospitality Research*, 3 (3), pp. 239-248
- BURKART, A. J., Medlik, S. (1981), *Tourism: Past, Present and Future*, London: Heinemann
- BURKART, A. J. (1981), Tourism - a Service Industry? *International Journal of Tourism Management*, 2(1), pp. 2-3
- BUSHELL, R., Steckfuss, J., Sheringham, C. (1992), *Practicum: an Integrative Educational Model*, Education Forum Proceedings on Direction 2000: Education and Human Resource Development for the Hospitality and Tourism Industry, Hong Kong: Department of Hotel and Tourism Management, pp. 571-574
- CABALLERO, M. C. (1995), La Experiencia en España de un Postgrado de Ámbito Internacional, *Estudios Turísticos*, 128, pp. 27-43

- CABRITO, B. G. (1994) Educação-Economia: Em busca de uma Ponte, SPCE (ed.), *Estado Actual da Investigação em Formação*, Porto: Edições Afrontamento, pp. 437-453
- CABRITO, B. G. (1999), O Financiamento das Universidades Públicas em Portugal, SPCE (ed.), *Investigar e Formar em Educação*, IV Congresso SPCE, Porto, 1, pp. 249-272
- CAMERON, L. C., Harvey, D. (1994), Formal Mentoring: The 'State-of-the-art' in Tourism Education? SEATON, A. V., Jenkins, C. L., Wood, R. C., Dieke, P. U. C., Bennett, M. M., Maclellan, L. R., Smith, R. (ed.s), *Tourism – The State of the Art*, Sussex: John Wiley & Sons, pp. 584-595
- CANÁRIO, R. (1998), Pensar o Futuro da Educação, Debates Presidência da República (ed.), *A Educação e o Futuro*, Lisboa: INCM, pp. 13-20
- CANNON, J. C. (1994), Issues in Sampling and Sample Design – a Managerial Perspective, RITCHIE, J. R. B., Goeldner, C. R. (eds), *Travel Tourism and Hospitality Research: a Handbook for Managers and Researchers*, 2nd Edition, New York: John Wiley & Sons, pp. 131-143
- CARMO, H., Ferreira, M. M. (1998), *Metodologia da Investigação: Guia para Auto-aprendizagem*, Lisboa: Universidade Aberta
- CARREIRA, T. (1999), Marcas de Identidade e Qualidade em Educação, SPCE (ed.), *Investigar e Formar em Educação*, IV Congresso SPCE, Porto, 2, pp. 37-40
- CARVALHO, J. M. C. (2003), *Ensino Superior: Modelos de Gestão, Mérito e Responsabilidade*, Lisboa: Edições Sílabo
- CASADO, M. A. (1992), Higher Education Hospitality Schools: Meeting the Needs of Industry, *Hospitality and Tourism Educator*, 4 (4), pp. 41-43
- CASADO, M. A., Miller, W. E., Vallen, G. K. (1994), Ethical Challenges of the Industry: are Graduates Prepared? *FIU Hospitality Review*, 12 (1), pp 1-7
- CASTAÑEDA, R. E. (1995), La Experiencia del Hotel-Escuela, *Estudios Turísticos*, 128, pp. 105-115
- CEDEFOP (1991), *Les Métiers de la Formation en Entreprise*, Berlin: CEDEFOP
- CEDEFOP (1999), *O Sistema de Formação Profissional em Portugal*, 2ª Edição, Thessaloniki: CEDEFOP
- CHALMERS, A. (1982), *What is this Thing Called Science*, St. Lucia: University of Queensland Press

- CHARLES, K. R. (1997), Tourism Education and Training in the Caribbean: Preparing for the 21st Century, *Progress in Tourism and Hospitality Research*, 3 (3), pp. 189-197
- CHERRYHOLMES, C. H. (1987), A Social Project for Curriculum: Post-structural Perspectives, *Curriculum Studies*, 19 (4), pp. 295-316
- CHOY, D. J. L. (1995), The Quality of Tourism Employment, *Tourism Management*, 16 (2), pp. 129-137
- CHOY, D. J. L., Gee, C. Y. (1978), Employment Opportunities in Tourism: The Implications of Change in the Visitor Industry, *The Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly*, 19 (3), pp. 57-64
- CHURCH, A., Watson, J. (2002), *Research Award for Business Sector Skills Development – Tourism*, Report of School of the Environment, Brighton: University of Brighton
- CHURCHILL, G. A. (1991), *Marketing Research: Methodological Foundations*, 5th Edition, Hinsdale: Dryden Press
- CHURCHWARD, J., Riley, M. (2002), Tourism Occupations and Education: An Exploration Study, *International Journal of Tourism Research*, 4 (2), pp. 77-86
- CHRISTOU, E., Eaton, J. (2000), Management Competencies for Graduate Trainees, *Annals of Tourism Research*, 27 (4), pp. 1058-1061
- CHRISTOU, E., Kilipiris, F., Karamanidis, I., Vasilevska, C., Marinoski, N., Andreeski, J. (2000), Strategic Academic Co-operation in Tourism Education through Tempus-Phare Projects: The Case of Ohrid, *Revue de Tourisme*, 55 (1), pp. 59-73
- CHUNG, K. Y. (2000), Hotel Management Curriculum Reform based on Requires Competencies of Hotel Employees and Career Success in the Hotel Industry, *Tourism Management*, 21 (5), pp. 473-487
- CLARK, M., Riley, M., Wilkie, E., Wood, R. C. (1998), *Researching and Writing Dissertations in Hospitality and Tourism*, London: International Thomson Business Press
- COHEN, E. (1988), Traditions in the Qualitative Sociology of Tourism, *Annals of Tourism Research*, 15 (1), pp. 29-46
- COKE, E. (1999), *As Saídas Profissionais do Curso Superior de Turismo da ESGHT*, *Revista da ESGHT/Ualg Dos Algarves*, 4, pp. 42-47

COLLINS, S., Sweeney, A. E., Geen, A. G. (1994), Training for the UK Tour Operating Industry: Advancing Current Practice, *Tourism Management*, 15 (1), pp. 5-8

COLLINS, V. R. (1995), *Working in Tourism, the UK, Europe & Beyond for Seasonal and Permanent Staff*, Oxford: Vacation Work

Commission des Communautés Européennes (1986), *Action Communautaire dans le domaine du tourisme*, Luxembourg : Office des Publications Officielles des Communautés Européennes

Commission des Communautés Européennes (1991), *Education, Formation, Jeunesse: Mémoire sur l'Enseignement Supérieur dans la Communauté Européenne*, Bruxelles: CCE

Comissão Europeia (1999), *Educação, Formação, Juventude: Tempus – Guia do candidato (Anos lectivos de 2000/2001 e 2001/2002)*, Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias

Commission Européen (1982), *Premières Orientations pour une Politique Communautaire du Tourisme*, Luxemburg: Communication de la Commission au Conseil Transmise

Conselleria d'Economia, Hisenda i Innovacion (2004), *Técnicas y Métodos Estadísticos Aplicados al Sector Turístico*, Palma de Mallorca: Institut Balear D'Estadística

COOPER, C., Latham, J., Westlake, J. (1990), *A Survey on the Staffing of Tourism Education within the European Community*, AIEST (ed.), *Formation Supérieure en Matière de Tourisme*, St. Gall: Editions AIEST, 31, pp. 173-200

COOPER, C. (1991), *Computer-Led Education and Training for Tourism and Hospitality in Europe*, Robert, D. (ed.), *New Horizons in Tourism and Hospitality Education, Training and Research*, Calgary: WTERC - University of Calgary, pp. 97-104

COOPER, C., Scales, R., Westlake, J. (1992), The Anatomy of Tourism and Hospitality Educators in the UK, *Tourism Management*, 13 (2), pp. 234-241

COOPER, C., Shepherd, R., Westlake, J. (1994), *Tourism and Hospitality Education*, Guildford: University of Surrey

COOPER, C., Shepherd, R., Westlake, J., (1996), *Educating the Educators in Tourism: A Manual of Tourism and Hospitality Education*, Guildford: WTO and University of Surrey

COOPER, C., Fletcher, J., Gilbert, D., Wanhill, S. (1998), *Tourism: Principles and Practice*, 2nd Edition, Essex: Longman

COOPER, C., Fayos-Solá, E., Pedro, A. (2001), Globalization, Tourism Policy and Tourism Education, *Tedqual*, 4, pp. 7-12

COOPER, C. (ed.) (2003), *Classics Reviews in Tourism*, Clevedon: Channel View Publications

COOPER, C. (2006), Knowledge Management and Tourism, *Annals of Tourism Research*, 33 (1), pp. 47-64

CORREIA, A. P. S. (1999), Uma Educação para o Século XXI: algumas reflexões, SPCE (ed.), *Investigar e Formar em Educação*, IV Congresso SPCE, Porto, 1, pp. 239-244

CORREIA, F., Amaral, A., Magalhães, A. (2000), *Diversificação e Diversidade dos Sistemas de Ensino Superior: o caso Português*, Matosinhos: FUP - CIPES

CORREIA, M. A., Cunha, M. L., Azevedo, R. (1994), Estratégias de Desenvolvimento e Necessidade de Formação, SPCE (ed.), *Estado Actual da Investigação em Formação*, Porto: Edições Afrontamento, pp. 427-436

COSTA, C. M. M. (1996), *Towards the Improvement of the Efficiency and Effectiveness of Tourism Planning and Development at the Regional Level: Planning, Organisations and Networks. The Case of Portugal*, Thesis of the Award of PhD Degree, Guildford: University of Surrey

COSTA, C. M. M. (2001), An Emerging Tourism Planning Paradigm? A Comparative Analysis between Town and Tourism Planning, *International Journal of Tourism Research*, 3 (6), pp. 425-441

COSTA, C. M. M., Duarte, A., Salgado, M. A. B. (2000), *Working Group B, Improving Training in Order to Upgrade Skills in the Tourism Industry - The Portuguese Situation*, Aveiro: UA

COSTA, C. M. M., Salgado, M. A. B. (2001), A Formação dos Profissionais do Turismo, *Avaliação do II QCA – Subprograma Turismo*, Aveiro: UA, 6

COSTA, L. (1998), *INFT – um Salto Qualitativo e Quantitativo na Formação de Activos*, *Correio de Turismo*, 2, pp. 13-16

COUCEIRO, M. L. P. (1999), Autoformação e Transformação das Práticas dos Professores: Um caso Concreto de Investigação-formação, SPCE (ed.), *Investigar e Formar em Educação*, IV Congresso SPCE, Porto, 2, pp. 41-48

CRESPO, V. (2003), *Ganhar Bolonha, Ganhar o Futuro: o Ensino Superior no Espaço Europeu*, Lisboa: Gradiva

CRITTEN, P. (1994), *Human Resource Management in the Leisure Industry*, Essex: Longman

CRONBACH, L. J. (1975), Course Improvement through Evaluation, GOLBY, M. et al. (ed.), *Curriculum Design*, London: University Press, pp. 339-413

CUKIER, J., Wall, G. (1993), Tourism Employment: Perspectives from Bali, *Tourism Management*, 14 (3), pp.195-201

CUKIER, J., Wall, G. (1994), Informal Tourism Employment: Vendors in Bali, Indonesia, *Tourism Management*, 15 (6), pp. 464-467

CUNHA, L. (1997), *Economia e Política do Turismo*, Alfragide: McGraw-Hill

CUNHA, L. (2001), *Introdução ao Turismo*, Lisboa: Editorial Verbo

CUNHA, L. (2003), Licenciatura em Turismo da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, *Revista de Humanidades e Tecnologias*, 9, pp. 77-88

CUNHA, L. (2003), *Perspectivas e Tendências do Turismo*, Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas

DANN, G. (1996), *RC 50 Symposium on Paradigms in Tourism Research. The Newsletter of the International Academy for the Study of Tourism*, Jyvaskyla: International Sociological Association

DAVIDSON, R. (1993), *Tourism*, 2nd Edition, London: Pitman Publishing

DAVIDSON, T. L. (1994), What are Travel and Tourism: are They Really a Industry, THEOBALD, W. F. (ed.), *Global Tourism: The Next Decade*, Oxford: Butterworth-Heinemann, pp. 20-26

DENZIN, N. K., Lincoln, Y. S. (1994), *Introduction: Entering the Field of Qualitative Research*, Denzin, N. K., Lincoln, Y. S., (eds), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks CA: Sage, pp. 1-7

DGT (2004), *O Turismo em 2003*, Estatísticas do Turismo, Lisboa: DGT

D'HAINAUT, L. (1980), *Educação - dos Fins aos Objectivos*, Coimbra: Livraria Almedina

D'HAINAUT, L. (1985), *Objectivos Didácticos Y Programación*, Barcelona: Oikos-Tau

Diário da República, Decreto-Lei 234-C/98 (28 de Julho), *Regula o regime de instrução a aplicar aos processos de criação e de autorização de funcionamento de cursos e reconhecimento de graus académicos decorrentes da reestruturação dos cursos de Ensino Superior politécnico*, INCM, I Série A – Número 172

Diário da República, Lei 115/97 (19 de Setembro), *Alteração à Lei 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)*, INCM, I Série A – Número 217

Diário da República, Lei 46/86 (14 de Outubro), *Lei de Bases do Sistema Educativo*, INCM, I Série – Número 237

Diário da República, Portaria n.º 413-A/98 (17 de Julho), *Aprova o Regulamento Geral dos Cursos Bietápicos de Licenciatura das Escolas de Ensino Superior Politécnico*, INCM, I Série B – Número 163 (Suplemento)

DIAS, J. P. C. (1998), A massificação do Ensino, Debates Presidência da República (ed.), *A Educação e o Futuro*, Lisboa: INCM, pp. 45-47

DILL, D. (1998), Evaluating the “Evaluative State”: Implications for Research in Higher Education, *European Journal of Education*, 33 (3), pp. 361-377

DIONÍSIO, E. (1998), O Futuro, a Educação, a Instituição e o Saber Escolar, Debates Presidência da República (ed.), *A Educação e o Futuro*, Lisboa: INCM, pp. 21-26

DRUCKER, P. (1986), *Innovations and Entrepreneurship*, Vienna: Econ

DUARTE, A. (1991), *Análise da Estrutura dos Perfis Profissionais no Sector do Turismo em Portugal*, Luxemburgo: CEDEFOP

DUARTE, A. (1998), Sobrevivência do Sector do Turismo Português Exige Mais e Melhores Competências Profissionais, *Separata do Correio de Turismo*, 2, pp. 2-8

DUARTE, A. (1999), O Círculo Virtuoso da Formação, *Correio de Turismo*, 5, pp. 10-17

DUARTE, A. (2000), *A Requalificação dos Recursos Humanos no Sector do Turismo*, BTL'2000, Lisboa: FIL

ECHTNER, C. M. (1995), Entrepreneurial Training in Developing Countries, *Annals of Tourism Research*, 22 (1), pp. 119-134

- ECHTNER, C. M., Jamal, T. B. (1997), The Disciplinary Dilemma of Tourism Studies, *Annals of Tourism Research*, 24 (4), pp. 868-883
- ELIAS, S. (1992), The Future of Tourism and Hospitality Management Courses, *Tourism Management*, 13 (1), pp. 137-140
- ELKIN, R. D., Roberts, R. S. (1994), Evaluating Human Resource (Employment) Requirements and Impacts of Tourism Developments, RITCHIE, J. R. B., Goeldner, C. R. (eds), *Travel Tourism and Hospitality Research: a Handbook for Managers and Researchers*, 2nd Edition, New York: John Wiley & Sons, pp. 403-412
- European Commission (1994), *Tempus – Phare, Compendium Academic Year 1994/95*, Brussels: Official Publications of the European Communities
- European Institute of Education and Social Policy (1992), Education for Careers in European Travel and Tourism, HAWKINS, D. E., Ritchie, J. R. B.(eds), *World Travel and Tourism Review - Indicators, Trends and Forecasts*, Wallingford: CAB International, 2, pp. 207-217
- EUSÉBIO, C., Kastenholz, E., Carneiro, M. J. (2003), *A relevância da Investigação no Ensino do turismo: algumas estratégias de intervenção na realização do inquérito*, 3.^{as} Jornadas Ibéricas de Turismo, Coimbra: ESEC
- EVANS, J. (1993), Tourism Graduates: a Case of Over-production, *Tourism Management*, 14 (4), pp. 243-246
- EVANS, N. (2001), The Development and Positioning of Business Related University Tourism Education: a UK Perspective, *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 1 (1), pp. 17-36
- FAYOS-SOLÁ, E. (1995), *Education and Training in the New Age of Tourism: the Vision of the World Tourism Organization*, RICHARDS, G. (ed.), *European Tourism and Leisure Education: Trends and Prospects*, Tilburg: Tilburg University Press, pp. 3-15
- FAULKNER, B., Davidson, M. (1994), Australian Research and Education Examined, *Tourism Management*, 15 (5), pp. 390-393
- FLOHR, S. (2001), An Analysis of British Postgraduate Courses in Tourism: What Role does Sustainability Play within Higher Education? *Journal of Sustainable Tourism*, 9 (6), pp. 505-513

- FORMOSINHO, J. (1987), O Currículo Uniforme Pronto-a-vestir de Tamanho Único, *O Insucesso Escolar em Questão*, Braga: Universidade do Minho, pp. 41-50
- FORTE, A. (1999), Em Entrevista: Atílio Forte põe o Dedo na Ferida, *Correio de Turismo*, 5, pp. 4-9
- FRADERA, J. V. (1997), La Supersegmentación de la Demanda, OMT (ed.), *El Capital Humano en la Industria Turística del Siglo XXI*, Madrid: OMT, pp. 119-127
- FRAGOSO, J. (2000), *A Requalificação dos Recursos Humanos no Sector do Turismo*, BTL'2000, Lisboa: FIL
- FREITAS, C. V. (1988), O Planeamento na Estruturação dos Curricula, C.R.S.E. (ed.), *Planeamento Educativo*, Lisboa: Ministério da Educação, pp. 33-40
- FULLAN, M. G., Stiegelbauer, S. (1991), *The New Meaning of Educational Change*, 2nd Edition, New York: Teachers College Press
- FÚSTER, L. F. (1991), *Introducción a la Teoría y Técnica del Turismo*, Madrid: Alianza
- GAGEIRO, J. (1999), Formação Profissional Turística – Importância da Inovação e da Qualidade, *Correio de Turismo*, 6, pp. 28-32
- GAGO, J. M. (ed.) (1994), *Prospectiva do Ensino Superior em Portugal*, Lisboa: Instituto de Prospectiva
- GALTON, M. (1980), *Curriculum Evaluation and the Traditional Paradigm*, M. Galton (ed.), *Curriculum Change*, Leicester: Leicester University Press, pp. 51-64
- GAMA, A. V. M. (1994), Participação e Formação: Caso Prático numa Média Empresa, SPCE (ed.), *Estado Actual da Investigação em Formação*, Porto: Edições Afrontamento, pp. 331-346
- GAMBLE, P. R. (1992), The Educational Challenge for Hospitality and Tourism Studies, *Tourism Management*, 13 (1), pp. 6-10
- GEE, C. Y. (1997), In Search of Professionalism for the 21st Century: the Need for Standards in Tourism Education in a Changing Marketplace, OMT (ed.), *El Capital Humano en la Industria Turística del Siglo XXI*, Madrid: OMT, pp. 179-187
- GEE, C. Y., Choy, D. J. L., Makens, J. C. (1989), *The Travel Industry*, 2nd Edition, London: Van Nostrand Reinhold

GHIGLIONE, R., Matalon, B. (2001), *O Inquérito: Teoria e Prática*, 4ª Edição, Oeiras: Celta Editora

GIL, V. M. S., Alarcão, I. (2004), Teaching and Learning in Higher Education in Portugal: an Overview of Studies, ICHED, I., GIL, V. M. S., Alarcão, I., Hooghoff, H. (ed.), *Challenges in Teaching & Learning in Higher Education*, Aveiro: University of Aveiro

GIL, V. C. (1995), La Formación Turística desde la Óptica Empresarial, *Estudios Turísticos*, 128, pp. 129-137

GIL, V. V. (1995), Un Postgrado Específico: El Curso Superior sobre Gerencia Y Dirección Hotelera de la Universidad Politécnica de Madrid, *Estudios Turísticos*, 128, pp. 45-53

GILBERT, N. (1993), *Researching Social Life*, London: Sage

GLAZER, G., Purvis, J. (1996), *Managing for Quality in the Hospitality Industry*, Michigan: EIAHMA

GO, F. M., Monachello, M. L., Baum, T. (1996), *Human Resource Management in the Hospitality Industry*, New York: John Wiley

GOELDNER, C. R. (1988), *The Evaluation of Tourism as an Industry and a Discipline*, Proceedings of the First International Conference for Tourism Educators, Guildford: University of Surrey

GOELDNER, C. R. (1990), *The Status of Tourism and Hospitality Programs in Higher Education Institutions in the United States*, AIEST (ed.), Formation Supérieure en Matière de Tourisme, St. Gall: Editions AIEST, 31, pp. 201-218

GOLDSMITH, A., Smirli, E. (1995), Hospitality Education in Greece: the Supply of Training in Rhodes, *Tourism Management*, 16 (8), pp. 619-626

GONÇALVES, E., Lima, C., Completo, F., Serra, F., Ferraz, J., Umbelino, J., Rodrigues, P., Anselmo, R. (2005), *Implementação do Processo de Bolonha: PGTT*, Lisboa: CCISP

GOODLAD, J. I. (1979), *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*, London: McGraw Hill Book Co

GOODMAN, R. J., Sprague, L. G. (1991), Meeting the Industry's Needs, *The Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly*, 32 (3), pp. 66-67

- GOODSON, I. (1985), *Social Histories of the Secondary Curriculum: Subjects for Study*, London: Falmer Press
- GRABURN, N. H. H., Jafari, J. (1991), Introduction: Tourism Social Science, *Annals of Tourism Research*, 18 (1), pp.1-11
- GRABURN, N. H. H., Moore, R. S. (1994), Anthropological Research on Tourism, RITCHIE, J. R. B., Goeldner, C. R. (eds), *Travel Tourism and Hospitality Research: a Handbook for Managers and Researchers*, 2nd Edition, New York: John Wiley & Sons, pp. 233-242
- GRANDONE, V. (1992), Enhancing Productivity Through Training, HAWKINS, D. E., Ritchie, J. R. B. (eds), *World Travel and Tourism Review - Indicators, Trends and Forecasts*, Wallingford: CAB International, 2, pp. 225-229
- GRUNDY, S. (1987), *Curriculum: Product or Praxis*, London: Falmer Press
- GUNN, C. A. (1972), *Vacationscape: Designing Tourist Regions*, Austin: Bureau of Business Research - University of Texas
- GUNN, C. A. (1991), The Need for Multidisciplinary Tourism Education, BRATTON, R. D., Go, F. M., Ritchie, J. R. B. (eds), *New Horizons in Tourism and Hospitality Education, Training and Research*, Calgary: WTERC - University of Calgary, pp. 27-33
- GUNN, C. A. (1992), The Need for Multidisciplinary Tourism Education, HAWKINS, D. E., Ritchie, J. R. B. (eds), *World Travel and Tourism Review - Indicators, Trends and Forecasts*, Wallingford: CAB International, 2, pp. 265-271
- GUNN, C. A. (1994), Environmental Design and Land Use, RITCHIE, J. R. B., Goeldner, C. R. (eds), *Travel Tourism and Hospitality Research: a Handbook for Managers and Researchers*, 2nd Edition, New York: John Wiley & Sons, pp. 243-259
- GUNN, C. A. (1994a), *Tourism Planning - Basics, Concepts, Cases*, London: Taylor & Francis
- GUNN, C. A. (1998), Issues in Tourism Curricula, *Journal of Travel Research*, 26 (4), pp. 74-77
- HALL, C. M. (1992), Tourism Education in Australia, *Annals of Tourism Research*, 19 (1), pp.138-139

- HAYWOOD, M. K., Maki, K. (1992), A Conceptual Model of the Education Employment Interface for the Tourism Industry, HAWKINS, D. E., Ritchie, J. R. B. (eds), *World Travel and Tourism Review - Indicators, Trends and Forecasts*, Wallingford: CAB International, 2, pp. 237-248
- HAMILTON, D. (1995), Studying Curriculum: Cases and Methods, *Curriculum Studies*, 3 (2), pp. 217-221
- HARRINGTON, D., Lenehan, T. (1998), *Managing Quality in Tourism – Theory and Practice*, Dublin: Oak Tree Press
- HARRIS, K. J. (1994), Multimedia Training: Why Some Use It and Some do Not, *FIU Hospitality Review*, 12 (2), pp. 79-90
- HAWKINS, D. (1997), Paradigm Shifts and Major trends Influencing Tourism Education in the New Age of Tourism, OMT (ed.), *El Capital Humano en la Industria Turística del Siglo XXI*, Madrid: OMT, pp. 75-86
- HAWKINS, D. E. (1993), Global Assessment of Tourism Policy: a Process Model, PEARCE, D. G., Butler, R. W. (eds), *Tourism Research: Critiques and Challenges*, London: Routledge, pp. 175-199
- HEGARTY, J. A. (1999), Converging Trends amidst Diversity in Education and Training for Professional Practice in Hospitality and Tourism, *Journal of Hospitality and Tourism Education*, 11 (1), pp. 6-7
- HENDERSON, K. A. (1990), Reality Comes Through a Prism: Method Choices in Leisure Research, *Society and Leisure*, 13 (1), pp 169-188
- HENRY, I., Jackson, G. (1995), *Sustainable Tourism Management: A conceptual Framework and Implications for Tourism Education*, RICHARDS, G. (ed.), *European Tourism and Leisure Education: Trends and Prospects*, Tilburg: Tilburg University Press, pp. 233-244
- HILL, M. M., Hill, A. (2000), *Investigação por Questionário*, Lisboa: Edições Sílabo
- HIRST, P. H. (1975), The Logic of Curriculum, M. Golby et al. (ed.), *Curriculum Design*, New York: John Wiley and Sons, pp. 181-193
- HIRST, P. (1980), The Logic of Curriculum Development, M. Galton (ed.), *Curriculum Change*, Leicester: Leicester University Press, pp. 9-20
- HOERNER, J. M. (2000), The Recognition of Tourist Science, *Espaces*, 173, pp. 18-20

HOLLOWAY, C. (1981), The Guided Tour: a Sociological Approach, *Annals of Tourism Research*, 8 (3), pp. 377-402

HOLLOWAY, C. (1995), *Towards a Core Curriculum for Tourism: A Discussion Paper*, London: The National Liaison Group for Higher Education in Tourism

HOLLOWAY, J. C. (1993), Labour, Vocational Education and Training, POMPL, W., Lavery, P. (eds), *Tourism in Europe – Structures and Developments*, Oxon: CAB International

HOLLOWAY, J. C. (1989), *The Business of Tourism*, 2nd Edition, London: Pitman

HORNSEY, T., Dann, D. (1984), *Manpower Management in the Hotel and Catering Industry*, London: Billing & Son

HOWARD, J. (2000), Parks as Schools: What do Teachers want from an Excursion? *Australian Parks and Leisure*, 2 (4), pp. 3-7

HOWELL, D. W. (1989), *Passport - An Introduction to the Travel and Tourism Industry*, Cincinnati: South-Western Publishing Co

HUDMAN, L. E., Hawkins, D. E. (1989), Research and Forecasting, HUDMAN, L. E., Hawkins, D. E. (ed.s), *Tourism in Contemporary Society*, New Jersey: Prentice Hall, pp. 165-172

HUDMAN, L. E. (1990), *Tourism Education in the United States*, AIEST (ed.), *Formation Supérieure en Matière de Tourisme*, St. Gall: Editions AIEST, 31, pp. 219-225

HULTON, T. (1992), Human Resources Development Issues and Initiatives in the Hotel Industry: The IHA, HAWKINS, D. E., Ritchie, J. R. B. (eds), *World Travel and Tourism Review - Indicators, Trends and Forecasts*, Wallingford: CAB International, 2, pp. 231-236

HUNT, D. M., Michael, C. (1983), Mentorship: a Career Training and Development Tool, *Academy of Management Review*, 8, pp. 473-485

ICEP Portugal (2002), *Estudos Turísticos – Representatividade de Produtos Turísticos no Turismo Nacional*, Lisboa: ICEP Portugal

IQF (2005), *O Turismo em Portugal: Evolução das Qualificações e Diagnóstico das Necessidades de Formação*, Lisboa: IQF

INSKEEP, E. (1991), *Tourism Planning: An Integrated and Sustainable Development Approach*, New York: Van Nostrand Reinhold

INFT (1999), Fórum Nacional: Turismo Século XXI, *Correio do Turismo: Edição Especial*, Lisboa: INFT

INOFOR (1999), *Hotelaria em Portugal: Evolução das Qualificações e Diagnóstico das Necessidades de Formação*, Lisboa: UNL/FCSH

INSKEEP, E (1994), Training for Tourism in Developing Countries, SEATON, A. V., Jenkins, C. L., Wood, R. C., Dieke, P. U. C., Bennett, M. M., Maclellan, L. R., Smith, R. (ed.s), *Tourism – The State of the Art*, Sussex: John Wiley & Sons, pp. 563-570

JAFARI, J. (1977), Editor's Page, *Annals of Tourism Research*, 5 (4), pp.410-411

JAFARI, J. (1990), Research and Scholarship: The Basis of Tourism Education, *Journal of Tourism Education*, 1 (1), pp. 33-41

JAFARI, J. (1992), Popularity of Tourism as Seminar Theme, *Annals of Tourism Research*, 19 (1), pp. 143-144

JAFARI, J. (1997), Tourismification of the Profession: Chameleon Job Names Across the Industry, *Progress in Tourism and Hospitality Research*, 3 (2), pp. 175-181

JAFARI, J. (2000), *The Encyclopaedia of Tourism*, London: Routledge

JAFARI, J. (2002), Tourism Education and Training Models: Getting to the Core of Destination Planning and Management, *TedQual*, 5 (1), pp. 29-34

JAFARI, J., Aaser, D. (1988), Tourism as the Subject of Doctoral Dissertations, *Annals of Tourism Research*, 15 (3), pp. 407-429

JAFARI, J., Fayos-Sola, E. (1996), Human Resources Development and Quality Tourism: a Multi-Conference Report, *Annals of Tourism Research*, 23 (1), pp. 228-231

JAFARI, J., Ritchie, J. R. B. (1981), Toward a Framework for Tourism Education: Problems and Prospects, *Annals of Tourism Research*, 8 (1), pp. 13-34

JAFARI, J., Var, T. (1994), Human Resources for Tourism, *Annals of Tourism Research*, 21 (4), pp. 847-848

- JENKINS, C. I. (1997), Tourism Educational Systems, Institutions and Curricula: Standardisations and Certification, OMT (ed.), *El Capital Humano en la Industria Turística del Siglo XXI*, Madrid: OMT, pp. 215-220
- JOAQUIM, G. (1998), Turismo e Recursos Humanos: a Inevitabilidade da Investigação e da Criatividade, *Separata do Correio de Turismo*, 1, pp. 5-8
- JOHNSON, C. (1998), Lausanne: Updating After a Century of Service, *The Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly*, 39 (1), pp. 74-80
- JOHNSON, M. (1967), Definitions and Models in Curriculum Theory, *Educational Theory*, 17, pp. 127-140
- JONES, C., Nickson, D., Taylor, G. (1994), Ways of the World: Managing Cultural in International Hotel Chains, SEATON, A. V., Jenkins, C. L., Wood, R. C., Dieke, P. U. C., Bennett, M. M., Maclellan, L. R., Smith, R. (ed.s), *Tourism – The State of the Art*, Sussex: John Wiley & Sons, pp. 626-634
- JOSIAM, B. M., Hobson, J. S. P. (1992), Education at the Crossroads, *Annals of Tourism Research*, 19 (3), pp. 587-589
- JOVICIC, Z. (1988), A Plea for Tourismological Theory and Methodology, *Revue de Tourisme*, 43 (3), pp. 2-5
- JOYCE, B., Weil, M. (1980), *Models of Teaching*, New Jersey: Prentice Hall
- KASPAR, C. (1990), *Requirements of Higher Level Education in Tourism*, AIEST (ed.), *Formation Supérieure en Matière de Tourisme*, St. Gall: Editions AIEST, 31, pp. 21-25
- KASPAR, C. (1994), Recent Developments in Tourism Research and Education at the University Level, WITT, S. F., Moutinho, L. (ed.s), *Tourism Marketing and Management Handbook*, 2nd Edition, New York: Prentice Hall, pp. 361-363
- KALINOWSKI, K. M., Weiler, B. (1992), Review : Educational Travel, WEILER, B., Hall, C. M. *Special Interest Tourism*, London: Belhaven Press, pp. 15-26
- KASTENHOLZ, E. (1996), *O Papel da Imagem do Destino no Comportamento do Turista e Implicações em Termos de Marketing: o caso do Norte de Portugal*, Dissertação de Doutoramento, Aveiro: UA

- KAUFMAN, R. A., Corrigan, R. E., Johnson, D. W. (1969), Towards Educational Responsiveness to Society's Needs: A Tentative Utility Model, *Socio-economic Planning Sciences*, 3 (2), pp. 151-157
- KAVANAUGH, R. R., Ninemeier, J. D. (1995), *Supervision in the Hospitality Industry*, 2nd Edition, Michigan: EIAHMA
- KAY, C., Russette, J. (2000), Hospitality Management Competencies, *The Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly*, 41 (2), pp. 52-63
- KELLIHER, C., Johnson, K. (1997), Personnel Management in Hotels – An Update: A move to Human Resource Management? *Progress in Tourism and Hospitality Research*, 3 (4), pp. 321-331
- KELLY, A. V. (1980), *O Currículo: Teoria e Prática*, São Paulo: Editora Harper & Row do Brasil
- KELLY, A. V. (1982), *The Curriculum: Theory and Practice*, London: Harper & Row Ltd
- KERLINGER, F. N. (1973), *Foundations of Behavioral Research*, 2nd Edition, New York: Holt, Rinehart & Winston
- KHAN, M., Olsen, M., Var, T. (eds) (1992), *VNR'S Encyclopaedia of Hospitality and Tourism*, New York: Van Nostrand Reinhold
- KING, B. (1994), Tourism Higher Education in Island Microstates – The Case of South Pacific, *Tourism Management*, 15 (4), pp. 267-272
- KING, B. E. M. (1996), A Regional Approach to Tourism Education and Training in Oceania: Progress and Prospects, *Progress in Tourism and Hospitality Research*, 2(1), pp. 87-197
- KING, R. (1995), *Tourism, Labour and International Migration*, Montanari, A., Williams, A. M. (eds), *European Tourism – Regions, Spaces and Restructuring*, Sussex: John Wiley & Sons
- KINROSS, J., Donald, V. (1993), *Careers in Catering and Hotel Management*, Kogan Page Limited, 2nd Edition, London
- KLEIN, M. F. (1985), Curriculum Design, Husen, T., Postlethwaite, T. N. (eds), *The International Encyclopaedia of Education*, Oxford: Pergamon Press, pp. 1163–1170

- KNOKE, D. (1990), *Political Networks: The Structural Perspective*, Cambridge: Cambridge University Press
- KNOWLES, M. S. (1984), *Andragogy in Action*, San Francisco: Jossey-bass
- KOH, Y. K. (1994), Tourism Education for the 90s, *Annals of Tourism Research*, 21(4), pp. 853-855
- KOH, Y. K. (1995), Designing the Four –Year Tourism Management Curriculum: A Marketing Approach, *Journal of Travel Research*, 34 (1), pp. 68-72
- KOTLER, P., Dubois, B. (1989), *Marketing Management*, 6th Edition, Paris: Publi-Union Editions
- KOTLER, P. (1997), *Marketing Management: Analysis, Planning, Implementation and Control*, 9th Edition, New Jersey: Prentice Hall
- KONTOGEOURGOPOULOS N. (1998), Accommodation Employment Patterns and Opportunities, *Annals of Tourism Research*, 25 (2), pp. 314-339
- KUHN, T. (1996), *The Structure of Scientific Revolutions*, 3rd Edition, Chicago: University of Chicago Press
- LAVERY, P. (1994), Education and Training in Tourism, WITT, S. F., Moutinho, L. (ed.s), *Tourism Marketing and Management Handbook*, 2nd Edition, New York: Prentice Hall, pp. 119-122
- LAWS, E. (1991), *Tourism Marketing*, Cheltenham: Stanley Thornes Ltd
- LAWSON, M. (1974), *Education and Training in Tourism in Western Europe: a Comparative Study*, British Travel Educational Trust, Bournemouth: Bournemouth University
- LEFEVER, M. M., Withiam, G. (1995), Hiring Hospitality Faculty: Erudition and Experience, *The Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly*, 36 (4), pp. 93-96
- LEFEVER, M. M., Withiam, G. (1998), Curriculum Review, *The Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly*, 39 (3), pp. 70-78
- LEIPER, N. (1979), The Framework of Tourism: Towards a Definition of Tourism, Tourist, and the Tourism Industry, *Annals of Tourism Research*, 6 (4), pp. 390-407
- LEIPER, N. (1981), Towards a Cohesive Curriculum in Tourism: The Case for a Distinct Discipline, *Annals of Tourism Research*, 8 (1), pp. 69-84

LEIPER, N. (1990), *Tourism Systems: An Interdisciplinary Perspective*, Palmerston North, New Zealand: Massey University

LEIPER, N. (1992), Defining Tourism and Related Concepts: Tourist, Market, Industry and Tourism System, KHAN, M., Olsen, M., Var, T. (eds), *VNR'S Encyclopaedia of Hospitality and Tourism*, New York: Van Nostrand Reinhold, pp. 539-558

LEIPER, N. (1995), *Tourism Management*, Melbourne: RMIT

LEIPER, N. (2000), An Emerging Discipline, *Annals of Tourism Research*, 27 (3), pp. 805-809

LEITE, J. P. B. S. (1998), A Organização Mundial de Turismo e o Desenvolvimento dos Recursos Humanos em Portugal, *Correio de Turismo*, INFT, 4, pp. 22-25

LEÓN, A. (1983), *Introdução à História da Educação*, Lisboa: Publicações Dom Quixote

LE MOS, J., Carvalho, L. G. de (1998), *Estatuto da Carreira Docente – Revisão de 1998*, Lisboa: Edições Cosmos

LESLIE, D., Richardson, A. (2000), Tourism and Cooperative Education in UK Undergraduate Courses: are the Benefits Being Realised, *Tourism Management*, 21 (5), pp. 489-498

LIMA, M. P. (1981), *O Inquérito Sociológico: Problemas de Metodologia*, 2ª Edição, Lisboa: Editorial Presença

LINDON, D., Lendrevie, J., Lévy, J., Dionísio, P., Rodrigues, J. V. (2004), *Mercator XXI : Teoria e Prática do Marketing*, 10.ª edição, Lisboa: Publicações Dom Quixote

LIPMAN, G. (1997), Human Capital in the Tourism Industry, OMT (ed.), *El Capital Humano en la Industria Turística del Siglo XXI*, Madrid: OMT, pp. 89-92

LOCKWOOD, A., Jones, P. (1992), *People and the Hotel and Catering Industry – An Introduction to Behavioural Studies and Human Relations*, London: Cassel Educational Limited

LUCAS, R., Perrin, A. (1994), The Importance of Languages to Foreign Tourism : a Comparative Study of Britain and France, with Particular Reference to Hotels, SEATON, A. V., Jenkins, C. L., Wood, R. C., Dieke, P. U. C., Bennett, M. M., Maclellan, L. R., Smith, R. (ed.s), *Tourism – The State of the Art*, Sussex: John Wiley & Sons, pp.606-615

- LUNDBERG, D. E. (1972), *The Tourist Business*, Boston: Cahnerns
- MACHADO, F. A., Gonçalves, M. F. M. (1991), *Currículo e Desenvolvimento Curricular – Problemas e Perspectivas*, Rio Tinto: Edições Asa
- MACHADO, C. G. (1999), O Estágio Pedagógico na Formação Inicial de Professores: Um Espaço entre a Teoria e a Prática, entre a Idealidade e a Realidade, SPCE (ed.), *Investigar e Formar em Educação*, IV Congresso SPCE, Porto, 2, pp. 49-53
- MANWARING, G., Elton, L. (1984), Workshop on Course Design, Cryer, P. (ed.), *Training Activities for Teachers in Higher Education*, Guildford: Surrey University
- MARTINO, J. G. (1995), Formación Continua, *Estudios Turísticos*, 128, pp. 139-142
- MARTINS, G. O. (1998), Educação ou a Aposta na Relevância, Debates Presidência da República (ed.), *A Educação e o Futuro*, Lisboa: INCM, pp. 71-79
- MARTINS, A. M. (1999), *Formação e Emprego numa Sociedade em Mutação*, Aveiro: UA
- MARTINS, A. M., Arroteia, J. C., Gonçalves, M. M. B. (2002), *Sistemas de (Des)Emprego: Trajectórias de Inserção*, Aveiro: UA
- MARVIN, B. (1994), *From Turnover to Team Work – How to Build and Retain a Customer*, New York: John Wiley & Sons
- MATHIESON, A., Wall, G. (1982), *Tourism: Economic, Physical and Social Impacts*, Harlow: Longman
- MCDOUGALL, G. H. G., Nonro, H. (1994), Scaling and Attitude Measurement in Travel and Tourism Research, RITCHIE, J. R. B., Goeldner, C. R. (eds), *Travel Tourism and Hospitality Research: a Handbook for Managers and Researchers*, 2nd Edition, New York: John Wiley & Sons, pp. 115-128
- MCINTOSH, R. W. (1983), A Model University Curriculum in Tourism, *Tourism Management*, 4 (2), pp. 134-137
- MCINTOSH, R. W., Goeldner, C. R., Ritchie, J. R. B. (1995), *Tourism – Principles, Practices, Philosophies*, 7th Edition, New York: John Wiley & Sons

- MCGETTIGAN, F. (1995), *The Role of Language Training in Tourism Education in Ireland*, RICHARDS, G. (ed.), *European Tourism and Leisure Education: Trends and Prospects*, Tilburg: Tilburg University Press, pp. 251-262
- MCMAHON, F. (1994), Productivity in the Hotel Industry, SEATON, A. V., Jenkins, C. L., Wood, R. C., Dieke, P. U. C., Bennett, M. M., Maclellan, L. R., Smith, R. (ed.s), *Tourism – The State of the Art*, Sussex: John Wiley & Sons, pp.616-625
- MEEK, L. V., Wood, F. Q. (1998), *Managing Higher Education Diversity in a climate of Public Sector Reform*, Canberra: Department of Employment, Training and Youth Affairs
- MENDES, A.S. (1988), O Transporte Aéreo na Década de 90 na Perspectiva do Formador, Instituto de Novas Profissões (ed.) *Tourism Education for the Early 21st. Century*, Lisboa: INP, pp. 45-55
- MENDES, J. L. F. (1998), Planeamento e Gestão do Desenvolvimento Turístico Sustentável, *Correio de Turismo*, 2, pp. 17-21
- MERRITT, E. A. (1998), The Value of Setting Goals, *Hotel and Restaurant Administration Quarterly*, 39 (1), pp. 40-50
- MESSENGER, S. (1991), The UK Hospitality and Tourism Industry: an Overview of the Issues Affecting the Supply of Education and Training in the 1990's, *Progress in Tourism, Recreation and Hospitality Management*, 3, pp. 247-273
- MESSENGER, S. (1992), The Implications of Competence Based Education and Training – Programmes for the Hospitality Industry in the 1990s, *Tourism Management*, 13 (1), pp. 134-136
- MESTRE, M. (1995), *Marketing, Conceptos Y Estratégias*, 2ª Edición, Madrid: Ediciones Pirámide
- MILL, R. C. (1989), *The Practice of Human Resource Management within the Hospitality Industry*, *Progress in Tourism, Recreation and Hospitality Management*, 1, pp. 161-174
- MILL, R. C., Morrison, A. (1992), *The Tourism System*, New Jersey: Prentice Hall
- MILLÁN, J. M. (1997), Resposta a las Condiciones del Entorno, OMT (ed.), *El Capital Humano en la Industria Turística del Siglo XXI*, Madrid: OMT, pp. 101-108

MILLER, J. E., Porter, M., Drummond, K. E. (1992), *Supervision in the Hospitality Industry*, 2nd Edition, New York: John Wiley & Sons

Ministério da Ciência e Tecnologia (1997), *Sociedade da Informação: Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal*, Lisboa: Missão para a Sociedade da Informação

Ministério do Comércio e Turismo (1993), *Turismo – Estratégia de Desenvolvimento e Quadro de Apoio Financeiro*, Lisboa: Fundo de Turismo

Ministério da Educação (1992 – 1999), *Anuário de Estatísticas da Educação*, Lisboa: Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento

Ministério da Educação (1998), *Ofertas Educativas e Formativas*, Lisboa: Eurodois Artes Gráficas

Ministério da Educação (1999), *Sistema formativo Português: Situação e Tendências 1985-1995*, Lisboa: Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento

Ministry for Foreign Affairs (1998), *Guidelines for Programme Design, Monitoring and Evaluation*, Helsinki: Department for International Development Cooperation

MITCHELL, L. S. (1994), Research on the Geography of Tourism, RITCHIE, J. R. B., Goeldner, C. R. (eds), *Travel Tourism and Hospitality Research: a Handbook for Managers and Researchers*, 2nd Edition, New York: John Wiley & Sons, pp. 197-208

MORENO, F. (1997), Las Necesidades de Formación del Capital Humano en la Industria Turística. La Experiencia de Baleares y sus Objetivos en el Futuro, OMT (ed.), *El Capital Humano en la Industria Turística del Siglo XXI*, Madrid: OMT, pp. 237-248

MORENO, J. L. (1954), *Fundamentos de la Sociometría*, Buenos Aires: Paídos

MORSE, M. A. (1997), All the Word's a Field: A History of the Scientific Study Tour, *Progress in Tourism and Hospitality Research*, 3, pp. 257-269

MOURA, C. (1999), Formação e Emprego no Turismo, *Correio do Turismo: Edição Especial*, Lisboa: INFT, pp. 55-59

MULLINS, L. J. (1995), *Hospitality Management – A Human Management Approach*, Essex: Addison Wesley Longman

MURPHY, P. E. (1985), *Tourism: A Community Approach*, London: Methuen

MURPHY, P. E. (1992), Community Partnerships: The Need for Mutual Education, HAWKINS, D. E., Ritchie, J. R. B. (eds), *World Travel and Tourism Review - Indicators, Trends and Forecasts*, Wallingford: CAB International, 2, pp. 273-281

MUSGRAVE, P. W. (1988), Curriculum History: Past, Present and Future, *History of Education Review*, 17 (2), pp. 1-14

NADAL, E. (1998), Responsabilidade Educativa, Sensibilidade e Cidadania, Debates Presidência da República (ed.), *A Educação e o Futuro*, Lisboa: INCM, pp. 93-99

National Task Force on Tourism Data (1985), *Final Joint Report of the Working Groups on User Needs and Current Data Issues*, Ottawa: Statistics Canada

NEAVE, G. (1988), On the Cultivation of Quality, Efficiency and Enterprise: an Overview of Recent Trends in Higher Education in Western Europe, 1986-1988, *European Journal of Education*, 23 (1/2), pp. 7-23

NEAVE, G. (1998), The Evaluative State Reconsidered, *European Journal of Education*, 33 (3), pp. 265-284

NETO, V. (1999), Fórum Nacional: Turismo Século XXI, *Correio do Turismo: Edição Especial*, Lisboa: INFT, pp. 12-17

NEVES, C. (1998), Atenção: os clientes podem fugir! *Separata do Correio de Turismo*, 2, pp. 9-16

NÉRICI, I. G. (1971), *Introdução à Didáctica Geral: Dinâmica da Escola*, 10ª Edição, São Paulo: Editora Fundo de Cultura

NIZA, S. (1998), Uma Escola para a Democracia, Debates Presidência da República (ed.), *A Educação e o Futuro*, Lisboa: INCM, pp. 49-52

NÓVOA, A. (1989), *Os Professores: Quem São? Donde Vêm? Para Onde Vão?* Lisboa: ISEF

OGORELC, A. (1999), Higher Education in Tourism: An Entrepreneurial Approach, *Revue de Tourisme*, 54 (1), pp. 51-60

- OLESEN, R. M., Schettini, P. (1994), From Classroom to Cornice: Training the Adventure Tourism Professional, SEATON, A. V., Jenkins, C. L., Wood, R. C., Dieke, P. U. C., Bennett, M. M., Maclellan, L. R., Smith, R. (ed.s), *Tourism – The State of the Art*, Sussex: John Wiley & Sons, pp. 596-605
- OLIVEIRA, L. (1994), Trajectórias, Identidades, Projectos Profissionais e Sucesso na Formação, SPCE (ed.), *Estado Actual da Investigação em Formação*, Porto: Edições Afrontamento, pp. 143-160
- OLIVEIRA, J. M. C., Cymbron, J. (1994), *Ser Guia-Intérprete em Portugal*, Lisboa: INP
- OLIVEIRA, J. L., Rocha, N. P. (1999), Reflexões sobre a Leccionação de Informática no Ensino Universitário, SPCE (ed.), *Investigar e Formar em Educação*, IV Congresso SPCE, Porto, 2, pp. 137-148
- OLIVEIRA, J., Pereira, A. M. S., Santiago, R. A. (2004), A Formação em Metodologias de Investigação em Educação, OLIVEIRA, J., Pereira, A. M. S., Santiago, R. A. (eds), *Investigação em Educação: Abordagens conceptuais e Práticas*, Porto: Porto Editora
- OMT (1992), *Répertoire Mondial des Institutions D'éducation et de Formation Touristiques*, Madrid : OMT – AMFORT
- OMT (1993), *Sustainable Tourism Developments: Guide for Local Planners*, Madrid: OMT
- OMT (1994), *Global Tourism Forecasts to the Year 2000 and Beyond: Europe*, Madrid: OMT, 5
- OMT (1995), *Educando Educadores en Turismo*, Madrid: Instituto de Turismo, Empresa y Sociedad y Universidad Politécnica de Valencia
- OMT (1997), *An Introduction to Tedqual: a Methodology for Quality in Tourism Education and Training*, Madrid: OMT
- OMT (1997b), *International Tourism: A Global Perspective*, Madrid: OMT
- OMT (1998), *Introducción al Turismo*, Madrid: OMT
- OMT (1999), *Conta Satélite do Turismo: Quadro Conceptual*, Madrid: OMT
- OMT (1999a), *TEDQual*, TEDQual, 1
- OMT (2001), *Apuntes de Metodología de la Investigación en Turismo*, Madrid: OMT

OMT (2001a), *Tourism 2020 Vision*, Madrid: OMT

OMT (2002), *Human Resources in Tourism: Towards a New Paradigm*, Madrid: OMT

OMT (2005), *Yearbook of Tourism Statistics*, Madrid: OMT

OMT (2005a), *Compendium of Tourism Statistics*, Madrid: OMT

PARASKEVA, J. M. (1999), A Diversificação Curricular como Súmula de um Padrão Cultural, SPCE (ed.), *Investigar e Formar em Educação*, IV Congresso SPCE, Porto, 2, pp. 311-328

PAREDES, P. G. (1995), La Formación Profesional Reglada en Hostelería y Turismo, *Estudios Turísticos*, 128, pp. 81-98

PAREDES, P. G. (1997), La Formación Profesional en Hostelería y Turismo dentro del Marco de la Reforma del Sistema Educativo en España, OMT (ed.), *El Capital Humano en la Industria Turística del Siglo XXI*, Madrid: OMT, pp. 191-201

PARSONS, A., Matthews, T. (1992), *Certification: a New Era for Tourism*, Education Forum Proceedings on Direction 2000: Hong Kong Polytechnic, pp. 476-484

PAULO, F. C. (1999), Reforma Educativa Portuguesa no Contexto das Reformas Educativas na Europa e no Mundo, SPCE (ed.), *Investigar e Formar em Educação*, IV Congresso SPCE, Porto, 2, pp. 335-347

PEARCE, D. G. (1979), Towards a Geography of Tourism, *Annals of Tourism Research*, 6 (3), pp. 245-272

PEARCE, D. G. (1987), *Tourism Today: A Geographical Analysis*, Harlow: Longman

PEARCE, D. G. (1993), Introduction, PEARCE, D. G., Butler, R. W. (eds), *Tourism Research: Critiques and Challenges*, London: Routledge, pp. 1-9

PESTANA, M. H., Gageiro, J. N. (2000), *Análise de dados para Ciências Sociais: a Complementaridade do SPSS*, 2ª Edição, Lisboa: Edições Sílabo

PHILLIPS, E. M., Pugh, D. S. (1987), *How to Get a Ph.D. – A Handbook for Students and Their Supervisors*, Buckingham: Open University Press

PICORNELL, C., Sastre, F. (1995), El Título Superior de Turismo de la Universidad de Las Islas Baleares. Gestación y Resultados de La Primera Promoción de Titulados, *Estudios Turísticos*, 128, pp. 63-70

PINA, P. (1988), *Portugal: O Turismo no Século XX*, Lisboa: Lucidus

PIRES, A. L. O. (1994), Situações Paradoxais no Desenvolvimento das Novas Competências Profissionais, SPCE (ed.), *Estado Actual da Investigação em Formação*, Porto: Edições Afrontamento, pp. 197-207

PIRES, E. L. (1995), *Lei de Bases do Sistema Educativo – Apresentação e Comentários*, 2.^a Edição, Porto: Edições Asa

PITÉ, J. (1995), *Sociologia - 12º Ano*, Lisboa: Editorial Presença

PIZAM, A. (1982), Tourism Manpower: The State of the Art, *Journal of Travel Research*, 21 (2), pp. 7-8

PIZAM, A. (1994), Planning a Tourism Research Investigation, RITCHIE, J. R. B., Goeldner, C. R. (eds), *Travel Tourism and Hospitality Research: a Handbook for Managers and Researchers*, 2nd Edition, New York: John Wiley & Sons, pp. 91-104

PIZAM, A., Milman, A., King, B. (1994), The Perceptions of Tourism Employees and their Families Towards Tourism – A Cross-Cultural Comparison, *Tourism Management*, 15 (1), pp. 53-61

PLOG, S. C. (1994), Developing and Using Psychographics in Tourism Research, RITCHIE, J. R. B., Goeldner, C. R. (eds), *Travel Tourism and Hospitality Research: a Handbook for Managers and Researchers*, 2nd Edition, New York: John Wiley & Sons, pp. 209-218

POLLOCK, A., Ritchie, J. R. B. (1990), In Pursuit of Professionalism: An Integrated Strategy for Tourism Education and Training, *Annals of Tourism Research*, 17 (4), pp. 568-585

POLLOCK, A. (1986), *Tourism: The Quest for Professionalism*, Vancouver: Tourism Research Group

POON, A. (1993), *Tourism, Technology and Competitive Strategies*, Oxford: CAB

POWELL, J. (1978), *Report of the Tourism Section Consultative Task Force*, Ottawa: Department of Industry, Trade, and Commerce

PRADOS, J. S. F. (2000), *Sociología de los Grupos Escolares: Sociometría y Dinámicas de Grupos*, Almería: Universidad de Almería

PRZECLAWSKI, K. (1986), *Humanistic Foundations of Tourism*, Warsaw: Institute of Tourism

- PRZECLAWSKI, K. (1993), Tourism as the Subject of Interdisciplinary Research, PEARCE, D. G., Butler, R. W. (eds), *Tourism Research: Critiques and Challenges*, London: Routledge, pp. 9-19
- QUEIROZ, C. B. (1998), A Mitificação da Tecnologia, Debates Presidência da República (ed.), *A Educação e o Futuro*, Lisboa: INCM, pp. 31-35
- RAVARA, A. (1998), Apostas para uma Educação de Qualidade, Debates Presidência da República (ed.), *A Educação e o Futuro*, Lisboa: INCM, pp. 89-91
- REBOLLO, J. F. V. (1995), Los Estudios de Postgrado sobre Turismo en España, *Estudios Turísticos*, 128, pp. 11-21
- REIMÃO, C. (1999), Axiologia e Educação: uma Perspectiva Filosófica, SPCE (ed.), *Investigar e Formar em Educação*, IV Congresso SPCE, Porto, 1, pp. 217-222
- REIS, E., Moreira, R. (1993), *Pesquisa de Mercados*, Lisboa: Edições Silabo
- REIS, M. F. P. (2001), *A Universidade nos Finais do Século XX*, Lisboa: Universitária Editora
- REISINGER, Y., Turner, L. (1999), Structural Equation Modeling with Lisrel: Application in Tourism, *Tourism Management*, 20 (1), pp. 71-88
- REUCHLIN, M. (1974), *O Ensino no ano 2000*, Lisboa: Moraes Editores
- RIBEIRO, A. C., Ribeiro, L. C. (1990), *Planificação e Avaliação do Ensino-aprendizagem*, Lisboa: Universidade Aberta
- RIBEIRO, A. C. (1993), *Desenvolvimento Curricular*, 4.^a Edição, Lisboa: Texto Editora
- RICHARDS, G. (1998), A European Network for Tourism Education, *Tourism Management*, 19 (1), pp. 1-4
- RICHARDSON, J. G. (1986), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Connecticut: Greenwood Press
- RIEGEL, C. D. R. (1991), An Introduction to Career Opportunities in Hospitality and Tourism, in The Council on Hotel, Restaurant and Institutional Education (ed.), *A Guide to College Programs in Hospitality and Tourism 1991-1992*, New York: CHRIE, pp. 1-9

RILEY, M. (1986), Customer Service Training – a Social-Psycho-Logical Framework, *Tourism Management*, 7 (2), pp. 101-112

RILEY, M. (1991), *Human Resource Management: A Guide to Personnel Practice in the Hotel and Catering Industry*, Oxford: Butterworth-Heinemann

RILEY, M., Ladkin, A. (1994), Career Theory and Tourism: The Development of a Basic Framework, *Progress in Tourism, Recreation and Hospitality Management*, 6, pp. 225-235

RILEY, R. W., Love, L. L. (2000), The State of Qualitative Tourism Research, *Annals of Tourism Research*, 27 (1), pp. 164-187

RICHTER, L. K. (1994), The Political Dimensions of Tourism, RITCHIE, J. R. B., Goeldner, C. R. (eds), *Travel Tourism and Hospitality Research: a Handbook for Managers and Researchers*, 2nd Edition, New York: John Wiley & Sons, pp. 219-232

RITCHIE, J. R. B. (1988), *Alternative Approaches to Teaching Tourism: Teaching Tourism into the 1990s*, International Conference for Tourism Educators, Guildford: University of Surrey

RITCHIE, J. R. B. (1990), *Tourism and Hospitality Education – Frameworks for advanced Level and Integrated Regional Programs*, AIEST (ed.), *Formation Supérieure en Matière de Tourisme*, St. Gall: Editions AIEST, 31, pp. 121-152

RITCHIE, J. R. B. (1992), New Horizons, New Realities: Perspectives of the Tourism Educator, HAWKINS, D. E., Ritchie, J. R. B. (eds), *World Travel and Tourism Review - Indicators, Trends and Forecasts*, Wallingford: CAB International, 2, pp. 257-263

RITCHIE, J. R. B. (1993), Tourism Research: Policy and Managerial Priorities for the 1990s and Beyond, PEARCE, D. G., Butler, R. W. (eds), *Tourism Research: Critiques and Challenges*, London: Routledge, pp. 201-216

RITCHIE, J. R. B. (2003), *Managing Tourism Education*, Clevedon: Channel View Publications

RITCHIE, J. R. B., Goeldner, C. R. (1994), *Travel Tourism and Hospitality Research: a Handbook for Managers and Researchers*, 2nd Edition, New York: John Wiley & Sons

ROBERTS, E. H. (1998), The Innocents Abroad, *The Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly*, 39 (3), pp. 64-69

- ROBERTSON, R. A., Dawson, C., Kuentzel, W., Selin, S. (1996), College and University Curricula in Ecotourism and Nature-based Tourism, *Journal of Natural Resources and Life Sciences Education*, 25 (2), pp. 152-155
- RODRÍGUEZ, M. R. (1997), Necesidades de Recursos Humanos en la Hostelería. Pasado, Presente e Futuro, OMT (ed.), *El Capital Humano en la Industria Turística del Siglo XXI*, Madrid: OMT, pp. 163-167
- ROGERS, H. A., Slinn, J. A. (1993), *Tourism: Management of Facilities*, London: Pitman Publishing
- ROJAS TEJASDA, A. J., Fernández Prados, J. S., Pérez Melendez, C.(1998), *Investigar Mediante Encuesta*, Madrid: Síntesis
- ROLDÃO, M. C. (1999), *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*, Lisboa: Ministério da Educação
- ROLDÃO, M. C. (1999a), *Os Professores e a Gestão do Currículo: Perspectivas e Práticas em Análise*, Porto: Porto Editora
- ROLDÃO, M. C. (2000), *Currículo e Gestão das Aprendizagens: As Palavras e as Práticas*, Aveiro: UA
- ROLDÃO, M. C. (2000a), *Formar Professores: Os desafios da Profissionalidade e o Currículo*, Aveiro: UA
- ROWNTREE, D. (1974), *Educational Technology in Curriculum Development*, New York: Harper and Row Publishers
- RUBIN, K. (1992), *Flying High in Travel: A Complete Guide to Careers in the Travel Industry*, New York: John Wiley & Sons
- RUSSELL, K. A., Russell, D. (1996), Computer Simulations and Strategic Hospitality Management: a Teaching Strategy for the Future, *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 8 (2), pp. 33-36
- RYAN, C. (1995), *Researching Tourist Satisfaction: Issues, Concepts, Problems*, London: Routledge
- RYAN, C. (1995), Tourism courses: a new concern for new times? *Tourism Management*, 16 (2), pp. 97-100
- RYAN, C. (1997), Tourism: A Mature Discipline Subject? *Pacific Tourism Review*, 1 (1), pp. 3-5

- SALGADO, M. A. B., Costa, C. M. M., Curado, H. (2002), A Formação no Sector do Turismo: o Caso de Portugal, NETO, A. S. (ed.), *Currículo e Formação Profissional nos Cursos de Turismo*, São Paulo: Papirus, pp. 127-147
- SALGADO, M. A. B., Costa, C. M. M., Curado, M. (2001), A Formação no Sector do Turismo, AEP (ed.), *Novas Estratégias para o Turismo*, Porto: AEP, pp. 271-283
- SALGADO, M. A. B., Costa, C. M. M. (2003), A Educação e/ou a Formação em Turismo no Ensino Superior: Complementaridade ou Diferenciação, LABORDA, J. G. (ed.), *Investigaciones Y Estudios Actuales en Torno al Turismo Ibérico*, Valência: Liberlibro, pp. 53-68
- SALGADO, M. A. B., Cravo, P. M. (2001), O Papel Desempenhado pelo Estágio Curricular: o caso da Licenciatura Bietápica em Estratégia e Gestão Turísticas, *Revista da ESGHT/Ualg Dos Algarves*, 9, pp. 37-44
- SÁ-CHAVES, I. (1997), *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*, Porto: Porto Editora
- SANTIAGO, R. A. (1997), *A Escola Representada pelos Alunos, Pais e Professores*, Aveiro: UA
- SANTIAGO, R. A., Tavares, J., Lencastre, L. (1999), Insucesso no 1º Ano do Ensino Superior: Um Estudo no Âmbito dos Cursos de Licenciatura em Ciências e Engenharia na Universidade de Aveiro, SPCE (ed.), *Investigar e Formar em Educação*, IV Congresso SPCE, Porto, 2, pp. 107-128
- SANTOS, D. (1974), *Fundamentação Existencial da Pedagogia*, 2ª Edição, Lisboa: Livros Horizonte
- SANZ, M. G. (1995), Ponencia de la Federación Española de Escuelas de Turismo, *Estudios Turísticos*, n.º 128, pp. 71-77
- SAVIGNAC, A. E. (1997), Acto Inaugural, OMT (ed.), *El Capital Humano en la Industria Turística del Siglo XXI*, Madrid: OMT, pp. 45-48
- SCHWAB, J. J. (1969), *The Practical: A Language for Curriculum*, *School Review*, 78 (1), pp. 1-23
- SCOTT, J. (1995), Sexual and National Boundaries in Europe, *Annals of Tourism Research*, 22 (2), pp. 385-403
- SCOTT, P. (1995), *The Meanings of Mass Higher Education*, Buckingham: Open University Press

SEATON, A. V., Jenkins, C. L., Wood, R. C., Dieke, P. U. C., Bennett, M. M., Maclellan, L. R., Smith, R. (1994), *Tourism – The State of the Art*, Sussex: John Wiley & Sons

SET (1985), *Plano Nacional de Turismo 1985-88*: Lisboa: Relatório SET

SET (1986), *Plano Nacional de Turismo (1986/89)*, Lisboa: SET

SET (1989), *Plano Nacional de Turismo 1986/1989*: Lisboa: Relatório Grupo Coordenador do PNT

SEIXAS, A. M. (2003), *Políticas Educativas e Ensino Superior em Portugal: A Inevitável Presença do Estado*, Coimbra: Quarteto

SHEPHERD, R., Cooper, C. (1995), Innovations in Tourism Education and Training, *Tourism Recreation Research*, 20 (2), pp. 14-24

SHORTT, G. (1994), Attitudes of Tourism Planners: Implications for Human Resource Development, *Tourism Management*, 15 (6), pp. 444-450

SINCLAIR, M. T., Stabler, M. J. (1991), *The Tourism Industry*, Wallingford: CAB International

SILVA, J. A. (1989), *A Gestão da Actividade Turística*, Comunicação apresentada no Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos, Faro: Universidade do Algarve

SILVA, J. A. (1999), Formação e Emprego no Turismo, *Correio do Turismo: Edição Especial*, Lisboa: INFT, pp. 48-51

SILVA, J. A. (2004), A Investigação Científica e o Turismo, *Revista de Turismo e Desenvolvimento*, 1, pp. 9-14

SILVA, J. M. (1999), Autonomia e Certificação: o Caso das Escolas Profissionais, SPCE (ed.), *Investigar e Formar em Educação*, IV Congresso SPCE, Porto, 1, pp. 283-294

SILVA, M. C. (1995), Contributos para a História da Formação Turística em Portugal, *Estudos Turísticos*, Lisboa: INFT

SIMÃO, J. V., Santos, S. M., Costa, A. A. (2003), *Ensino Superior: Uma Visão para a Próxima Década*, Lisboa: Gradiva

- SIMÕES, A., ANTUNES, J., ABRANTES, J. L., Fernandes, L. (1997), *Projecto de Criação de um Curso Superior de Turismo*, Viseu: Escola Superior de Tecnologia de Viseu
- SIMPSON, K. (2001), Evolution and Tourism Education – A Multi-Sectoral View, *Journal of Teaching in Travel and Tourism*, 1 (1), pp. 3-16
- SMITH, B. O. et al. (1957), *Fundamentals of Curriculum Development*, New York: Harcourt, Brace and World
- SMITH, G., Cooper, C. (2000), Competitive Approaches to Tourism and Hospitality Curriculum Design, *Journal of Travel Research*, 39 (1), pp. 90-95
- SMITH, R. A. (2000), Establishment of a Doctoral Research Network, *Annals of Tourism Research*, 27 (4), pp. 1066-1068
- SMITH, S. J. C., Fagence, M. (1995), Report: Tourism Training Needs in the Asia Pacific Region, *Annals of Tourism Research*, 22 (3), pp. 703-704
- SMITH, S. L. J. (1989), *Tourism Analysis: A Handbook*, Harlow: Longman.
- SOMERVILLE, H., MacLellan, R. (1994), Tourism and the Environment, SEATON, A. V., Jenkins, C. L., Wood, R. C., Dieke, P. U. C., Bennett, M. M., Maclellan, L. R., Smith, R. (ed.s), *Tourism – The State of the Art*, Sussex: John Wiley & Sons, pp. 630-637
- SOUKHANOV, A. H., Ellis, K. (1984), *Webster's 11 New Riverside University Dictionary*, Boston: Houghton Mifflin
- STEAR, L., Griffin, T (1993), Demythologizing the Nexus between Tourism and Hospitality – Implications for Education, *Tourism Management*, 14 (1), pp. 41-51
- STEHOUSE, I. (1984), *Investigación Y Desarrollo del Curriculum*, Madrid: Morata
- STERGIOU, D., Airey, D., Riley, M. (2003), The Evaluation of the Teaching of Individual Academics in UK's Tourism Higher Education: Developing a Construct for Teaching Profiles, *International Journal of Tourism Research*, 5 (1), pp. 62-66
- STOKOWSKI, P. A. (1994), *Leisure in Society: A Network Structural Perspective*, London: Mansell

- STUART, M. (2000), Critical Influences on Tourism as a Subject in UK Higher Education: Lecturer Perspectives, *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 1(1), pp. 1-14
- SULEMAN, F. (1994), A Emergência de Perfis Profissionais em Portugal, SPCE (ed.), *Estado Actual da Investigação em Formação*, Porto: Edições Afrontamento, pp. 313-330
- SWARBROOK, J. (1995), *The Future Role of Distance Learning in European Tourism and Leisure Education: A Discussion Paper*, RICHARDS, G. (ed.), *European Tourism and Leisure Education: Trends and Prospects*, Tilburg: Tilburg University Press, pp. 263-276
- SWEDLOVE, W., Dowler, S. (1992), Competency-Based Occupational Standards and Certification for the Tourism Industry, HAWKINS, D. E., Ritchie, J. R. B. (eds), *World Travel and Tourism Review - Indicators, Trends and Forecasts*, Wallingford: CAB International, 2, pp. 283-286
- TABA, H. (1962), *Curriculum Development: Theory and Practice*, New York: Harcourt Brace and World
- TABA, H. (1983), *Elaboración del Currículo*, Buenos Aires: Troquel
- TANCRED, B., Tancred, G. (1992), *Leisure Management*, London: Hodden & Stoughton Ltd
- TANKE, M. L. (1992), Accreditation: Implications for Hospitality Management Education, HAWKINS, D. E., Ritchie, J. R. B. (eds), *World Travel and Tourism Review - Indicators, Trends and Forecasts*, Wallingford: CAB International, 2, pp. 287-291
- TANNER, D., Tanner, L. (1980), *Curriculum Development: Theory into Practice*, 2nd Edition, New York: MacMillan Publishing Co
- TEAR, R., Adams, D., Messenger, S. (1992), *Managing Projects in Hospitality Organisations*, London: Cassel Educational Ltd
- TEIXEIRA, R. M. (2002), Ensino Superior em Turismo e Hotelaria: Análise Comparativa dos Cursos de Graduação no Brasil e no Reino Unido, NETO, A. S., Maciel, L. S. B. (ed.s), *Currículo e Formação Profissional nos Cursos de Turismo*, São Paulo: Papirus Editora, pp. 149-206
- TEODORO, A. (2001), *A Construção Política da Educação. Estado, Mudança Social e Políticas Educativas no Portugal Contemporâneo*, Porto: Edições Afrontamento

- TESSARING, M. (1998), *Training for a Changing Society: A Report on Current Vocational Education and Training Research in Europe*, Thessaloniki: CEDEFOP
- THEOBALD, W. F. (ed.) (1994), *Global Tourism: The Next Decade*, Oxford: Butterworth-Heinemann
- THEUNS, H. L., Rasheed, A. (1991), Alternative Approaches to Tertiary Tourism Education with Special Reference to Developing Countries, *Tourism Management*, 4 (1), pp. 42-51
- THURSTONE, L. L., A Law of Comparative Judgement, *Psychological Review*, 34, pp. 273-86
- TYLER, R. W. (1985), Curriculum Resources, Husen, T. e Postlethwaite, T. N. (eds), *The International Encyclopedia of Education*, Oxford: Pergamon Press, pp. 1263-1265
- TOMLEY, D. (1980), The Selection of Curriculum Content: Issues and Problems, M. Galton (ed.), *Curriculum Change*, Leicester: Leicester University Press, pp. 33-50
- TORRE, E. R. (1995), La Formación Profesional para el Sector Turismo en la Unión Europea, *Estudios Turísticos*, 128, pp. 117-121
- TRIBE (1995), Tourism Economics: Life after Death, *Tourism Economics*, 1 (4), pp. 329-339
- TRIBE, J. (1997), The Indiscipline of Tourism, *Annals of Tourism Research*, 24 (3), pp. 617-637
- TRIBE, J. (2000), Indisciplined and Unsubstantiated, *Annals of Tourism Research*, 27 (3), pp. 809-813
- TRIBE, J. (2001), Research Paradigms and the Tourism Curriculum, *Journal of Travel Research*, 39 (4), pp. 442-448
- TRIBE, J. (2006), The Truth about Tourism, *Annals of Tourism Research*, 33 (2), pp. 360-381
- IUOTO (1972), *International Travel Statistics*, Madrid: IUOTO
- United Nations Conference on Trade and Development (1971), *A Note on the Tourist Sector*, In Guidelines for Statistics: 30, New York: United Nations
- US Senate Committee on Commerce, Science, and Transportation (1978), *National Tourism Policy Study: Final Report*, Washington: US Government Printing Office

VALENTE, M. O. (1998), Aprender a Pensar, Debates Presidência da República (ed.), *A Educação e o Futuro*, Lisboa: INCM, pp. 101-106

VALL, J. F. (1995), El Papel de los Centros Privados en la Formación Turística, *Estudios Turísticos*, 128, pp. 23-26

VEAL, A. J. (1997), *Research Methods for Leisure and Tourism: a Practical Guide*, 2nd Edition, London: Pearson Professional Limited

VERA, F., Pedreño, A., Ivars, J. (1994), A Spanish Mediterranean Tourism Model: The Tourist Labour Market in the Province of Alicante SEATON, A. V., Jenkins, C. L., Wood, R. C., Dieke, P. U. C., Bennett, M. M., Maclellan, L. R., Smith, R. (ed.s), *Tourism – The State of the Art*, Sussex: John Wiley & Sons, pp.578-583

VILCHES, J. L. D. (1997), El Papel a Desempeñar por las Asociaciones Profesionales en el Desarrollo del Capital Humano, OMT (ed.), *El Capital Humano en la Industria Turística del Siglo XXI*, Madrid: OMT, pp. 169-177

VUKONIC, B. (1995), Tourism as a Field of Research and Education at the Faculty of Economics in Zagreb, *Acta Turística*, 7 (1), pp. 3-22

ZABALZA, M. A. (1992), *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*, Rio Tinto: Edições Asa

WALSH, M. E. (1992), Some Recent Innovations in Tourism Education in Ireland, *Tourism Management*, (13) 1, pp. 130-133

WANHILL, S. (1992), Methodologies for Tourism and Hospitality, *Tourism Management*, 13 (2), p. 78

WANHILL, S. (1992a), Tourism Manpower Planning: The Case of Nepal, Johnson, P., Thomas, B. (eds), *Perspectives on Tourism Policy*, London: Mansell, pp. 87-104

WARYSZAK, R. Z. (1997), Student Perceptions of the Cooperative Education Work Environment in Service Industries, *Progress in Tourism and Hospitality Research*, 3 (3), pp. 249-256

WEILER, B., Hall, C. M. (1992), *Special Interest Tourism*, London: Belhaven Press

WESTLAKE, J. (1992), Education for Tourism: Introduction, *Tourism Management*, 13 (1), p. 129

WESTLAKE, J. (1997), Hotel and Tourism Training. Case Studies from the University of Surrey, OMT (ed.), *El Capital Humano en la Industria Turística del Siglo XXI*, Madrid: OMT, pp. 269-281

WHITFIELD, R. (1980), Curriculum Objectives: Help or Hindrance, M. Galton (ed.), *Curriculum Change*, Leicester: Leicester University Press, pp. 21-32

WITKIN, B. R. (1977), Needs Assessments Kits, Models and Tools, *Educational Technology*, 4, pp. 5-17

WITT, S. F., Moutinho, L. (1999), Demand Modelling and Forecasting, MOUTINHO, L. (ed.), *Strategic Management in Tourism*, Wallingford: CAB International, pp. 293-314

WOODS, R. H., King, J. Z. (1996), *Quality Leadership and Management in the Hospitality Industry*, Michigan: EIAHMA

WOODS, R. H. (1997), *Managing Hospitality Human Resources*, Michigan: EIAHMA

WORSFOLD, P., Jameson, S. (1991), Human Resource Management: a Response to Change in the 1990s, TEARE, R., Boer, R. (eds), *Strategic Hospitality Management - Theory and Practice for the 1990s*, London: Cassel Educational Ltd

World Travel and Tourism Council (1997), *Travel and Tourism: Jobs for the Millennium*, Madrid: WTTC, pp. 2-12

YOUELL, R. (1995), *Leisure and Tourism*, 2nd Edition, Essex: Longman

YU, L., Sionghuat, G. (1995), Perceptions of Management Difficulty Factors by Expatriates Hotel Professionals in China, *International Journal of Hospitality Management*, 14 (3/4), pp. 375-388

XIAO, H. (2000), China's Tourism Education into de 21 St. Century, *Annals of Tourism Research*, 27 (4), pp. 1052-1055

ZERDIN, D. (1994), *Application of a Curriculum Model*, London: Tutors & Examiners Conference

Anexo I – Guião da Entrevista

Anexo I - Guião da entrevista centrada feita a responsáveis de curso em instituições académicas

1 - Esta entrevista insere-se no âmbito de um trabalho de investigação de Doutoramento de Manuel Salgado, a decorrer na Universidade de Aveiro, com o apoio do Instituto de Turismo de Portugal. É subordinado ao tema "A organização curricular na educação em Turismo: o papel do docente no Ensino Superior".

2 - A qualidade do trabalho final depende da sua preciosa colaboração. Por favor, responda cuidadosamente às questões colocadas pelo entrevistador.

3 - O conteúdo da entrevista é confidencial, pelo que a sua análise nunca identificará directamente as pessoas ou organizações. Assim, mesmo que algumas questões possam ser mais delicadas, por favor responda com o maior rigor possível, dado que, pelo facto de se tratar de um trabalho de pesquisa, o sigilo será sempre escrupulosamente respeitado.

4 - Nesta entrevista pretende-se saber a sua opinião, enquanto responsável pelo curso superior na área do turismo.

Parte I

(Caracterização da instituição educativa)

1. Identificação da unidade orgânica (Escola/Departamento): _____

2. Início de funcionamento: _____

3. Orçamento da instituição em 2004: _____

4. Distrito da sua localização: _____

5. Número total de funcionários: _____

6. Número total de docentes: _____

7. Natureza da instituição

Pública	
Privada	

8. Subsistema de ensino superior

Universitário	
Politécnico	

9. Áreas científicas de formação, na mesma unidade orgânica: _____

10. Principais objectivos da instituição: _____

11. Nos seus órgãos há personalidades convidadas, da área do turismo?

Não	
Sim	

12. Se respondeu sim, especifique o(s) órgão(s) e a(s) personalidade(s) (ex.: C. Científico, C. Consultivo, etc.): _____

13. Informação adicional: _____

Parte II**(Caracterização do curso e seu corpo docente)**

1. Identificação: _____
2. Início de funcionamento: _____
3. Orçamento do curso em 2004: _____
4. Número total de docentes em 2003/04: _____
5. Número de docentes que leccionam no curso, por grau de formação académica:

5.1. Bacharelato	
5.2. Licenciatura	
5.3. Equivalente a licenciatura (CESE)	
5.4. Mestrado	
5.5. Doutoramento	

6. Número de docentes que leccionam no curso, por vínculo profissional à instituição:

6.1. Nomeação de quadro	
6.2. Equiparação	
6.3. Contrato a termo certo	
Outra:	

7. Número de docentes, por categoria profissional:

Ensino Superior Politécnico		Ensino Superior Universitário	
7.1. Professor coordenador com agregação		7.8. Professor catedrático	
7.2. Professor coordenador sem agregação		7.9. Professor associado com agregação	
7.3. Professor coordenador		7.10. Professor associado sem agregação	
7.4. Professor adjunto		7.11. Professor auxiliar com agregação	
7.5. Assistente do 2º triénio		7.12. Professor auxiliar sem agregação	
7.6. Assistente do 1º triénio		7.13. Assistente	
7.7. Assistente		7.14. Leitor	
Outra:		7.15. Assistente Estagiário	
		Outra:	

8. Do total de docentes refira o número dos que possuem formação inicial na área do turismo, a nível de:

8.1. Bacharelato	
8.2. Licenciatura	
8.3. Equivalente a licenciatura (CESE)	
8.4. Mestrado	
8.5. Doutoramento	

- 8.1. Se assinalou a existência de docentes com cursos superiores, na área de turismo, especifique os seus nomes e respectivos cursos:

9. Número de docentes com formação em turismo e vínculo à instituição:

(assinale com os números correspondentes)

9.1. Nomeação de quadro	
9.2. Equiparação	
9.3. Contrato a termo certo	
Outra:	

10. Número de docentes com formação em turismo e sua categoria profissional:

Ensino Superior Politécnico		Ensino Superior Universitário	
7.1. Professor coordenador com agregação		7.8. Professor catedrático	
7.2. Professor coordenador sem agregação		7.9. Professor associado com agregação	
7.3. Professor coordenador		7.10. Professor associado sem agregação	
7.4. Professor adjunto		7.11. Professor auxiliar com agregação	
7.5. Assistente do 2º triénio		7.12. Professor auxiliar sem agregação	
7.6. Assistente do 1º triénio		7.13. Assistente	
7.7. Assistente		7.14. Leitor	
Outra:		7.15. Assistente Estagiário	
		Outra:	

11. Objectivos principais do curso: _____

Parte III

(Estrutura do currículo do curso)

1. Identifique os docentes, por área de formação, que foram intervenientes directos na elaboração do currículo do curso vigente na sua instituição: _____

2. Na definição do currículo do curso houve colaboração de docentes de outras instituições educativas?

Não	<input type="checkbox"/>
Sim	<input type="checkbox"/>

2.1. Se assinalou sim, especifique os seus nomes dos intervenientes e instituições que representam:

3. Na definição do currículo do curso, colaboraram agentes exteriores às instituições educativas?

Não	<input type="checkbox"/>
Sim	<input type="checkbox"/>

3.1. Se assinalou sim, por favor especifique os nomes dos intervenientes, as instituições e os sectores de actividade que representam:

4. As diferentes áreas científicas estão presentes no currículo do curso. A importância de cada uma, em termos percentuais, foi previamente estabelecida?

Não	
Sim	

4.1. Se assinalou sim, especifique as áreas e suas percentagens:

5. Existe uma área científica considerada nuclear?

Não	
Sim	

5.1. Se assinalou sim, identifique-a e dê razões da escolha: _____

6. Existe uma orientação curricular predominante?

Não	
Sim	

6.1. Se assinalou sim, indique-a:

Ciências sociais	
Ciências empresariais	
Outra:	

6.2. Indique também as razões dessa escolha: _____

Parte IV

(Organização da educação superior em turismo)

1. A tabela 1 é uma listagem dos cursos superiores na área de turismo, em Portugal. Classifique-os segundo a relevância que atribui à ligação que porventura tenham ao curso de que é responsável.

(fornecer uma tabela ao entrevistado para assinalar as opções consideradas na seguinte escala)

- | |
|-----------------------------|
| 1 = Muito irrelevante |
| 2 = Irrelevante |
| 3 = Mais ou menos relevante |
| 4 = Relevante |
| 5 = Muito relevante |
| 0 = Não sabe / Não responde |

2. Considere os cursos que indicou na questão 1 com a opção relevante ou muito relevante, ou seja, com os quais tem alguma relação. Refira o número de contactos com docentes desses cursos, no âmbito dessa relação.

(fornecer uma tabela ao entrevistado para assinalar as opções consideradas na seguinte escala)

- | |
|---------------------------|
| 1 = Algumas vezes por ano |
| 2 = Uma vez por mês |
| 3 = Uma vez por semana |
| 4 = Uma vez por dia |
| 5 = Muitas vezes por dia |
| 0 = Não sabe/Não responde |

3. Mencione a razão principal por que contacta os docentes dos cursos referidos na questão anterior.

(fornecer uma tabela ao entrevistado para assinalar as opções consideradas na seguinte escala)

- 1 = Para solicitar informações**
- 2 = Para dar informações**
- 3 = Para coordenar esforços e definir estratégias mútuas**
- 4 = Para diferenciar as estratégias de actuação**
- 5 = Outras (indique quais): _____**
- 0 = Não sabe/Não responde**

4. As relações/contactos estabelecidos entre a sua organização e as citadas são promovidos:

(fornecer uma tabela ao entrevistado para assinalar as opções consideradas na seguinte escala)

- 1 = Sempre por elas**
- 2 = Principalmente por elas**
- 3 = Mutuamente**
- 4 = Principalmente por nós**
- 5 = Sempre por nós**
- 0 = Não sabe/Não responde**

5. Refira a importância desses contactos para atingir os objectivos do curso por que é responsável.

(fornecer uma tabela ao entrevistado para assinalar as opções consideradas na seguinte escala)

- 1 = Nada importante**
- 2 = Pouco importante**
- 3 = Mais ou menos importante**
- 4 = Importante**
- 5 = Muito importante**
- 0 = Não sabe/Não responde**

6. Mencione o grau de compatibilidade entre o funcionamento da sua organização e o das que contacta no âmbito do curso de turismo.

(fornecer uma tabela ao entrevistado para assinalar as opções consideradas na seguinte escala)

- 1 = Nada compatíveis**
- 2 = Pouco compatíveis**
- 3 = Mais ou menos compatíveis**
- 4 = Bastante compatíveis**
- 5 = Muito compatíveis**
- 0 = Não sabe/Não responde**

7. Pondere a importância de cada curso, no âmbito da educação superior em turismo.

(fornecer uma tabela ao entrevistado para assinalar as opções consideradas na seguinte escala)

- 1 = Nada importante**
- 2 = Pouco importante**
- 3 = Mais ou menos importante**
- 4 = Importante**
- 5 = Muito importante**
- 0 = Não sabe/Não responde**

Parte V**(Rede de organizações, no ensino superior em turismo)**

1. Diga como acolheria a ideia de aderir a uma organização em rede, composta por várias organizações educativas, no âmbito da educação superior em turismo.

(assinale com uma cruz a sua opção)

- | | |
|------------------------------------|--------------------------|
| 1 = Nada receptivo | <input type="checkbox"/> |
| 2 = Pouco receptivo | <input type="checkbox"/> |
| 3 = Mais ou menos receptivo | <input type="checkbox"/> |
| 4 = Bastante receptivo | <input type="checkbox"/> |
| 5 = Muito receptivo | <input type="checkbox"/> |
| 0 = Não sabe/Não responde | <input type="checkbox"/> |

2. Refira a sua concordância em alterar alguns aspectos do funcionamento do curso, com vista a compatibilizá-lo com as outras organizações presentes na rede.

(assinale com uma cruz a sua opção)

- | | |
|--------------------------------------|--------------------------|
| 1 = Nada concordante | <input type="checkbox"/> |
| 2 = Pouco concordante | <input type="checkbox"/> |
| 3 = Mais ou menos concordante | <input type="checkbox"/> |
| 4 = Bastante concordante | <input type="checkbox"/> |
| 5 = Muito concordante | <input type="checkbox"/> |
| 0 = Não sabe/Não responde | <input type="checkbox"/> |

3. Mencione o seu acordo em alterar a estrutura do currículo do curso, por forma a torná-lo compatível com os outros cursos presentes na rede.

(assinale com uma cruz a sua opção)

- | | |
|------------------------------------|--------------------------|
| 1 = Nada receptivo | <input type="checkbox"/> |
| 2 = Pouco receptivo | <input type="checkbox"/> |
| 3 = Mais ou menos receptivo | <input type="checkbox"/> |
| 4 = Bastante receptivo | <input type="checkbox"/> |
| 5 = Muito receptivo | <input type="checkbox"/> |
| 0 = Não sabe/Não responde | <input type="checkbox"/> |

4. Considere a importância em reestruturar o currículo do curso, de modo a permitir a mobilidade de discentes e docentes entre as instituições da rede.

(assinale com uma cruz a sua opção)

- | | |
|-------------------------------------|--------------------------|
| 1 = Nada importante | <input type="checkbox"/> |
| 2 = Pouco importante | <input type="checkbox"/> |
| 3 = Mais ou menos importante | <input type="checkbox"/> |
| 4 = Importante | <input type="checkbox"/> |
| 5 = Muito importante | <input type="checkbox"/> |
| 0 = Não sabe/Não responde | <input type="checkbox"/> |

5. A organização de uma rede de instituições com cursos superiores na área de turismo, deve ter uma coordenação coerente, segundo um perfil de referência. Classifique todos os cursos quanto à sua relevância no processo de coordenação da rede, em função da escala abaixo apresentada.

(fornecer uma tabela ao entrevistado para assinalar as opções consideradas na seguinte escala)

- | |
|------------------------------------|
| 1 = Muito irrelevante |
| 2 = Irrelevante |
| 3 = Mais ou menos relevante |
| 4 = Relevante |
| 5 = Muito relevante |
| 0 = Não sabe / Não responde |

6. Formule a sua opinião sobre o objectivo principal de uma rede de organizações de ensino superior em turismo.

(assinale com uma cruz a sua opção)

- 1 = Nenhum interesse
 2 = Formular políticas e estratégias educativas
 3 = Formular políticas e estratégias curriculares
 4 = Controlar o crescimento do número de cursos
 5 = Facilitar a comunicação e o diálogo entre os intervenientes
 6 = Outra: _____
 0 = Não sabe / Não responde

<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>

7. Considere as afirmações abaixo produzidas e classifique-as de acordo com a escala indicada no quadro, assinalando com uma cruz o número mais próximo da sua resposta.

- | |
|--|
| 1 = Discordância total |
| 2 = Discordância |
| 3 = Mais ou menos concordante |
| 4 = Concordância |
| 5 = Concordância total |
| 0 = N/S ou N/R = Não sabe / Não responde |

	1	2	3	4	5	N/S ou N/R
7.1. As organizações a funcionar em rede, são mais eficazes no cumprimento dos objectivos.						
7.2. As organizações a trabalhar em rede superam melhor as crises conjunturais.						
7.3. A rede de organizações gera uniformização de políticas e estratégias educativas nos diversos cursos.						
7.4. As políticas coordenadas, são mais eficazes junto do mercado laboral do turismo.						
7.5. A gestão curricular levada a cabo por cada instituição, de per si, é factor de maior diversidade e sucesso educativos.						
7.6. Na rede de educação superior em turismo, os cursos menos relevantes perderão importância, face aos mais conhecidos no mercado laboral.						
7.7. Seria bom que as instituições de ensino superior, a nível nacional, evoluíssem para um sistema de organização em rede.						
7.8. Os cursos superiores de turismo, isoladamente, têm vindo a funcionar bem.						
7.9. Os mesmos cursos, a funcionar em rede, terão maior eficácia junto do mercado laboral.						

Parte VI

(Caracterização do entrevistado)

1. Designação atribuída ao responsável pelo curso (coordenador/director/outra): _____

2. Número de anos no exercício: _____

3. Número de anos de docência na instituição: _____

4. Número de anos de experiência no ensino superior: _____

5. Processo de escolha (eleição/nomeação – feita por quem): _____

6. Distrito de residência: _____

7. Sexo:

Masculino	<input type="checkbox"/>
Feminino	<input type="checkbox"/>

8. Idade:

Menos de 24 anos	
Entre 25 e 34 anos	
Entre 35 e 44 anos	
Entre 45 e 54 anos	
Entre 55 e 64 anos	
Mais de 65 anos	

9. Habilitações académicas:

Bacharel	
Licenciado	
Equivalente a licenciado	
Mestre	
Doutor	

Caso se encontre a frequentar um curso superior pós-graduado, especifique:

9.1. Grau: _____

9.2. Nome: _____

10. Nome do curso de graduação: _____

11. Nome da instituição de graduação (Escola/Departamento/Faculdade): _____

12. Natureza da instituição de graduação:

(assinale com uma cruz)

Pública	
Privada	

13. Subsistema de ensino superior de graduação:

(assinale com uma cruz)

Universitário	
Politécnico	

14. Possui curso de pós-graduação?

Não	
Sim	

Se respondeu sim, por favor, especifique:

14.1. Especialização/grau (assinale a opção aplicável): _____

14.2. Nome: _____

15. Categoria profissional:

(assinale com uma cruz)

Ensino Superior Politécnico	Ensino Superior Universitário	
Professor coordenador com agregação	Professor catedrático	
Professor coordenador sem agregação	Professor associado com agregação	
Professor coordenador	Professor associado sem agregação	
Professor adjunto	Professor auxiliar com agregação	
Assistente do 2º triénio	Professor auxiliar sem agregação	
Assistente do 1º triénio	Assistente	
Assistente	Leitor	
Outra:	Assistente Estagiário	
	Outra:	

16. Nome do entrevistado: _____

Se desejar, pode colocar observações adicionais no seguinte espaço deixado em branco:

Anexo II – Inquérito por questionário

Anexo II - Inquérito por questionário ministrado a docentes de cursos em Turismo

- 1 - Este questionário insere-se no âmbito de um trabalho de investigação de Doutoramento de Manuel Salgado, a decorrer na Universidade de Aveiro, com o apoio do Instituto de Turismo de Portugal. É subordinado ao tema "A organização curricular na educação em Turismo: o papel do docente no Ensino Superior".
- 2 - O resultado final será enriquecido com a sua preciosa colaboração. Por favor, leia atentamente as questões colocadas e escolha a resposta que mais se adequar à sua opinião.
- 3 - É um questionário confidencial, pelo que as respostas nunca identificarão as pessoas que colaboram. Ainda que algumas questões pareçam mais delicadas, peço encarecidamente que responda; o sigilo, em torno deste trabalho de pesquisa, será escrupulosamente respeitado.
- 4 - Trata-se de um questionário que recolhe as suas opiniões sobre a educação e o currículo, no âmbito do ensino superior em Turismo.

Identificação da Instituição e Curso

1. Identificação da unidade orgânica (Escola/Departamento/Faculdade):

2. Identificação do curso: _____

3. Desempenha funções de coordenação ou direcção de Curso: Sim Não

Parte I

(Opinião dos Inquiridos sobre o currículo e a educação superior, em Turismo)

Por favor, considere as afirmações abaixo produzidas e classifique-as de acordo com a escala indicada no quadro, assinalando com uma cruz o número correspondente à sua resposta.

- 1 = Discordância total
 2 = Discordância
 3 = Mais ou menos concordante
 4 = Concordância
 5 = Concordância total
 N/S ou N/R = Não sabe / Não responde

C1. Internacionalização do sistema educativo em Turismo

	1	2	3	4	5	N/S ou N/R
1.1. O Ensino Superior português nesta área deve posicionar-se num contexto internacional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2. Os currículos dos cursos superiores são tanto mais coerentes, quanto mais reflectam a diversidade cultural, nos seus conteúdos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3. Nos países europeus, os currículos devem privilegiar a dimensão do turismo intracomunitário.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.4. O processo resultante da Declaração de Bolonha tende para a uniformização curricular das ofertas educativas no espaço europeu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.5. Os programas da UE favorecem a mobilidade internacional de docentes e alunos do ensino superior.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.6. Os EUA estão mais avançados que a UE, no que respeita à internacionalização dos cursos superiores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.7. Nos países em vias de desenvolvimento o currículo reflecte as preocupações predominantes do turismo receptor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C2. Estatuto científico do Turismo

	1	2	3	4	5	N/S ou N/R
2.1. A imaturidade é uma característica da educação superior nesta área.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2. A interdisciplinaridade gera a diversidade nos conteúdos dos currículos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3. Os currículos são caracterizados por uma certa diversidade de filosofias educativas e formativas, no Ensino Superior.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.4. Existe uma certa indefinição metodológica na investigação em turismo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.5. Os estudos turísticos têm como objecto um fenómeno com várias vertentes, o que torna esse estudo muito complexo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.6. A credibilidade científica advém do incremento dos processos de educação e investigação em turismo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.7. O turismo é marcado por uma certa fragilidade nos seus conceitos-chave, no que respeita ao corpo do conhecimento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.8. A definição de turismo como disciplina é aceite pela comunidade científica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C3. Educação/formação em Turismo

	1	2	3	4	5	N/S ou N/R
3.1. A educação no Ensino Superior é um processo que vai além da simples preparação técnica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2. A educação é um factor essencial ao desenvolvimento do turismo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3. A educação conduz à modificação comportamental e fornece as bases da cidadania.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.4. A formação deve constituir a aquisição de qualificações práticas e técnicas, específicas de cada um dos sectores do turismo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.5. A formação tem em vista o desempenho de tarefas específicas, em função das necessidades da empresa turística.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.6. O Ensino Superior em Turismo deve reflectir o equilíbrio entre as componentes educativa e formativa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.7. A formação técnica é fundamental para a preparação profissional dos licenciados, em ordem ao trabalho na indústria turística.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C4. Abordagens educativas em Turismo

	1	2	3	4	5	N/S ou N/R
4.1. A formação profissional deve ocorrer nas próprias empresas, aproveitando a mais-valia do "aprender fazendo".	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.2. Os cursos profissionais têm por base um esquema formativo-sectorial, estruturado em ordem ao desempenho de funções específicas na indústria turística.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.3. As instituições de Ensino Superior implementam diferentes orientações curriculares nos cursos de turismo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.4. O turismo é um fenómeno de investigação recente, frequentemente utilizado para enriquecer o conteúdo das disciplinas tradicionais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.5. A interdisciplinaridade é uma abordagem educativa eficaz, por integrar as perspectivas das Ciências Sociais e das Empresariais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.6. A abordagem académica autónoma em Turismo, é uma importante contribuição para o enriquecimento do panorama educacional nesta área.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.7. O conteúdo dos currículos de cursos de turismo ministra-se, com maior eficácia, a nível de pós-graduação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.8. O turismo é uma temática de utilização crescente em dissertações de doutoramento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C5. Currículo e justificação curricular

	1	2	3	4	5	N/S ou N/R
5.1. Os educadores têm negligenciado os princípios gerais da educação, no âmbito do planeamento curricular para esta área.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.2. O currículo deve ser uma construção flexível, capaz de acolher as constantes mudanças sociais e económicas, do fenómeno turístico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.3. A qualificação do capital humano, no sector, é o resultado da crescente exigência do mercado turístico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.4. A adaptação aos sistemas produtivos, no contexto da maior segmentação da procura, exige a diversificação das ofertas formativas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.5. As mudanças operadas na procura, obrigam à qualificação em muitas profissões do turismo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.6. A modernização das empresas passa pela mudança da organização do trabalho, visando a melhoria das condições laborais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.7. A gestão estratégica dos recursos humanos é uma tendência necessária à indústria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.8. O profissionalismo depende da definição de carreiras profissionais, em todos os níveis de funções do mercado laboral.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.9. É importante definir sistemas de educação que envolvam turistas e residentes, com vista a melhorar o seu conhecimento deste fenómeno.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.10. Um processo educativo eficiente permite maximizar os impactes positivos resultantes da actividade turística.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.11. A educação é um meio estratégico indispensável à competitividade da indústria turística.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.12. O desenvolvimento empresarial do sector do turismo exige processos educativos eficientes, que respondam às suas necessidades laborais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C6. Planeamento curricular

	1	2	3	4	5	N/S ou N/R
6.1. Os educadores devem possuir uma base teórica sólida sobre os princípios de desenvolvimento curricular, para os aplicarem aos cursos de turismo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.2. Os conteúdos apresentam uma evolução contínua, fruto de um conhecimento cada vez mais profundo do fenómeno turístico, o que permite ampliar o seu corpo do conhecimento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.3. As potenciais estratégias de pesquisa, conseguem ser tão diversas, quanto os conteúdos e as áreas de estudo envolvidos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.4. A identificação dos intervenientes no processo educativo constitui um factor necessário ao planeamento curricular.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.5. O currículo deve resultar de uma negociação equilibrada entre os intervenientes, por forma a satisfazer as necessidades de todos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.6. A instituição escolar tem um papel central, na concepção e na implementação do currículo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.7. A abordagem educativa e curricular, no ensino superior, deve valorizar a função gestora, com vista à competitividade da indústria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.8. A interacção com a administração pública do turismo é importante, no âmbito da educação a nível superior.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.9. A abordagem educativa, em turismo, deve ter em conta as características dos estudantes, enquanto destinatários do processo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.10. A educação nesta área deve basear-se numa perspectiva multidisciplinar, quer na abordagem, quer no conteúdo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.11. A abordagem genérica à concepção curricular, reforça a aquisição de conhecimentos sociais e culturais dos alunos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.12. A evolução da realidade empresarial aconselha que a formação turística conduza a uma adaptação permanente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.13. A selecção e a estruturação dos conteúdos dos programas são tarefas complexas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.14. Actualmente há uma considerável diversidade de orientações curriculares e pedagógicas na educação em turismo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.15. A introdução de um currículo mínimo comum é uma tentativa para desenvolver uma base consensual ao ensino do turismo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.16. Existe conveniência em caminharmos para um currículo comum alargado, situação que facilitaria a mobilidade de docentes e discentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.17. O currículo mínimo comum permite melhorar a qualidade da educação superior em Turismo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.18. A liberdade académica é preferível à imposição de elementos curriculares obrigatórios.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.19. Os objectivos da educação e formação são de natureza ampla, nesta área.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.20. Os programas têm a finalidade de promover o desenvolvimento integral dos educandos, fornecendo competências de liderança.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.21. O plano de estudos do curso responde, de imediato, às mutações da indústria turística.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.22. A natureza social e cultural deste fenómeno influencia o currículo, pelo que deve apresentar muitos conteúdos próprios das Ciências Sociais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.23. A diversidade de disciplinas exige uma amplitude razoável de qualificações académicas e de experiências de trabalho, aos educadores.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.24. As Ciências Sociais ajudam a compreender os amplos impactes do turismo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.25. As Ciências Empresariais fornecem as técnicas necessárias à prestação de serviços, na indústria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.26. Todo o programa de turismo tem de incluir conteúdos sobre as duas dimensões do fenómeno: social e empresarial.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C7. Implementação curricular

	1	2	3	4	5	N/S ou N/R
7.1. No processo de implementação curricular é necessário ter presente os objectivos e os conteúdos programáticos definidos no planeamento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.2. Há dificuldades em recrutar educadores com formação adequada aos cursos de turismo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.3. É importante haver professores pós-graduados em Turismo e com a necessária experiência profissional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.4. No ensino superior é importante recrutar docentes com experiência na indústria turística.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.5. A escolha do método de ensino é importante, tendo em conta que o currículo visa atingir objectivos específicos, de natureza diversa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.6. O educador, ao leccionar a sua matéria, deve orientar-se por métodos pedagógicos previamente estabelecidos e ensaiados, por forma a garantir eficiência.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.7. Para que a formação em turismo seja eficiente é necessário haver a articulação entre a teoria e a prática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.8. A actuação profissional do diplomado baseia-se na sua formação teórica.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.9. A indústria turística fornece, ao estudante, oportunidades de resolver problemas da vida empresarial.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.10. A carência de recursos de apoio à formação dos alunos, é uma das dificuldades com que se deparam os docentes de turismo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.11. Para o ensino do turismo recorre-se a equipamentos adequados às práticas profissionais das funções hoteleiras e turísticas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.12. As empresas são como que salas de aulas práticas, que complementam a natureza teórica do curso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.13. Hoje, tende-se a criar departamentos próprios de turismo, ou a assinalar a existência em departamentos onde o seu ensino já é ministrado.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C8. Avaliação curricular

	1	2	3	4	5	N/S ou N/R
8.1. A avaliação sistemática do processo educativo é feita segundo critérios de qualidade, previamente definidos, de forma a responder eficazmente às necessidades do sector e dos profissionais envolvidos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.2. O acompanhamento permanente dos resultados é função indispensável a quem planifica e coordena a formação, de modo a obter o desejado padrão de qualidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.3. Na educação superior assiste-se à emergência de novos padrões de controlo da qualidade, a que as actuais definições de excelência científica terão de dar resposta adequada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.4. A qualidade é um princípio orientador a que todo o currículo em turismo se deve submeter, desde o planeamento à avaliação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.5. Os cursos superiores perderam credibilidade, na opinião de muitos profissionais da indústria turística, pela diminuta formação prática ministrada.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.6. A incongruência da imagem turística reside na diferença entre a expectativa criada pelo turista e a experiência vivida durante o consumo do produto; daí a importância da qualidade do serviço, que deve ser prestado por profissionais qualificados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.7. A monitorização do sistema educativo é valorizada por diversos especialistas do ensino, visto permitir a implementação de medidas correctivas, em cada fase.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.8. O plano de desenvolvimento dos recursos humanos deve ser cuidadosamente acompanhado, de modo a "sofrer" as correcções tidas por convenientes, ao longo da sua aplicação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.9. A actualização constante do curso e seus conteúdos é um factor de adaptação às mudanças do meio empresarial do turismo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.10. É importante definir os padrões de competência requeridos pela indústria, com vista a obter a certificação e tornar credível a formação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.11. A flexibilidade na criação de cursos, responde melhor às necessidades do mercado de trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.12. A acreditação/creditação dos cursos de turismo são importantes para quem deseje estudar ou trabalhar no estrangeiro.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.13. Os estudantes procuram os cursos de turismo, um pouco atraídos pela imagem, de certo modo elegante, da sua indústria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.14. Em sua opinião, o aumento do número de alunos terá consequências boas, a curto prazo, no recrutamento de profissionais qualificados.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.15. O sector educativo deve apetrechar-se para acolher a crescente procura, por parte dos estudantes, e o crescimento da indústria.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C9. Sistema educativo do destino turístico

	1	2	3	4	5	N/S ou N/R
9.1. Existe um crescente consenso entre os profissionais e os representantes das instituições públicas, acerca da importância de conceber e implementar um sistema educativo nesta área.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.2. No nosso País, não existe qualquer modelo de currículo teórico, comum a todos os cursos de turismo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.3. A integração de programas em todos os níveis do sistema de educação/formação deve ser consensual.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.4. Os diversos tipos de formação devem estruturar-se num esquema integrado, especificamente concebido para satisfazer as necessidades do País.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.5. O sistema de educação e formação em turismo é um projecto complexo que precisa de ter presente um conjunto equilibrado de princípios curriculares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.6. É função do Estado procurar o necessário consenso nacional em torno da educação, para assegurar a coerência do sistema e definir as políticas educativas que assegurem o seu funcionamento, a longo prazo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.7. A competitividade do destino turístico é condicionada pela eficácia do sistema de educação e formação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.8. As prioridades a estabelecer no sistema de educação e formação dependem da situação real de emprego, a vários níveis, no destino turístico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.9. A internacionalização do sistema educativo, na área do turismo, está a ser progressivamente promovida nos países desenvolvidos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.10. A globalização gera um forte impacto no sector turístico, facto que se deve reflectir na organização curricular.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.11. A educação em turismo a nível superior, é de natureza globalizante, o que aumenta a mobilidade de estudantes e professores, cumprindo assim uma função que é própria do turismo: a deslocação temporária de pessoas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.12. A globalização, também verificada na economia mundial, exerce pressão sobre a educação e formação em turismo, por forma a fazê-la reflectir sobre a sua vocação internacional.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Parte II**(Caracterização do perfil do docente em Turismo)****P10. Como caracteriza a sua área de ensino, relativamente aos seguintes pontos:**(Faça uma cruz no campo mais próximo da sua opinião)

10.1. Específica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Generalista
10.2. Conhecimento prático	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Conhecimento teórico
10.3. Orientação técnica (saber fazer)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Orientação didáctico-pedagógica (comunicar saberes)
10.4. Ligada à indústria turística	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Ligada a problemas genéricos
10.5. Criativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Estática
10.6. Imatura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Consolidada
10.7. Analítica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Sintética
10.8. Orientação para transmitir conteúdos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Orientação para investigar

P11. Como se posiciona, relativamente aos seguintes pontos:(Faça uma cruz no campo mais próximo da sua opinião)

11.1. Especialista em turismo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Generalista
11.2. Conhecimento prático	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Conhecimento teórico
11.3. Carreira profissional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Carreira académica
11.4. Conhecimento técnico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Conhecimento didáctico-pedagógico
11.5. Experiência profissional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Experiência docente
11.6. Criativo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Conservador
11.7. Emocional	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Racional
11.8. Valoriza o ensino	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Valoriza a investigação

Parte III

(Caracterização do perfil do diplomado em Turismo)

Pondere as seguintes questões e numere-as de acordo com a escala indicada no quadro, assinalando o número correspondente à sua opção.

- 1 = Muito irrelevante
 2 = Irrelevante
 3 = Mais ou menos relevante
 4 = Relevante
 5 = Muito relevante
 0 = Não sabe / Não responde

P12. A educação e a formação indispensáveis ao diplomado nesta área

(Para comparar o **perfil proposto pelo currículo do curso em que lecciona (PerfilC)** com o **que porventura considere mais adequado (PerfilA)**, indique o número que mais se aproxima da sua opinião, nas duas colunas).

Educação de base (saber)	PerfilC	PerfilA
12.1. Comunicação oral e escrita		
12.2. Conhecimentos de marketing e gestão		
12.3. Procedimentos administrativos		
12.4. Competências legislativas		
12.5. Planeamento estratégico		
12.6. Tendências verificadas no sector		
12.7. Técnicas do sector		
12.8. Capacidades multidisciplinares		
12.9. Previsão do mercado		
Formação técnica (saber fazer)	PerfilC	PerfilA
12.10. Tecnologias de informação e comunicação		
12.12. Informática aplicada ao turismo		
12.13. Concepção de produtos turísticos		
12.14. Análise estatística		
12.15. Fluência em línguas estrangeiras		
12.16. Análise financeira		
12.17. Gestão de recursos humanos		
12.18. Conhecimento de recursos turísticos		
Educação pessoal (saber ser e saber estar)	PerfilC	PerfilA
12.19. Eficiência		
12.21. Liderança		
12.22. Criatividade		
12.23. Disciplina e organização		
12.24. Capacidade para decidir		
12.25. Motivação e iniciativa		
12.26. Perspicácia		
12.27. Capacidade analítica		
12.28. Senso crítico		
12.29. Responsabilidade		
12.30. Capacidade de adaptação		
12.31. Simpatia		
12.32. Flexibilidade		
12.33. Polivalência		
12.34. Identificação/resolução de problemas		
12.35. Gestão de conflitos		
12.36. Trabalho em grupo		
Outra:		

Anexo III - Universo dos cursos de Turismo e Hotelaria no ensino superior em 2005/06

Curso n.	Instituição	Denominação do curso em 2005/06	Portaria de criação n.º	N.º de reestruturações curriculares	Portaria actual n.º	Tipo de curso 2005/06
-	Universidade da Madeira	(Gestão Hotelaria)	-	-	-	-
0488	Universidade de Aveiro	Gestão e Planeamento em Turismo	438/88	2 (Desp. 40-R/94)	22420/2001	Licenciatura
1792	IPVC – ESTG (V. do Castelo)	Turismo	65/89	3 (1279/93; 722/99)	1414/2003	Lic. Bietápica
1792	UA – ESGHT (Faro)	Turismo	957/91	2 (SU -2/94)	4 de 26/03/98	Lic. Bietápica
1568	UA – ESGHT (Faro)	Gestão Hotelaria	970/91	2 (SU -3/94)	3 de 26/03/98	Lic. Bietápica
1568	UA – ESGHT (Portimão)	Gestão Hotelaria	970/91	2 (SU -3/94)	3 de 26/03/98	Lic. Bietápica
1162	ESHTE (Estoril)	Direcção e Gestão Hotelaria	90/92	2(493/96)	1005/99	Lic. Bietápica
1164	ESHTE (Estoril)	Direcção e Gestão de Operadores Turísticos	90/92	2(493/96)	1019/99	Lic. Bietápica
1575	ESHTE (Estoril)	Informação Turística	88/92	2(493/96)	1018/99	Lic. Bietápica
1502	IPBeja – ESTIG (ESEBeja)	Estratégia e Gestão Turísticas	943/94	3 (1337/95; 173/98)	404/99	Lic. Bietápica
1794	IPP – ESE (Portalegre)	Turismo e Termalismo	1010/94	2 (774/98)	495/99	Lic. Bietápica
1792	UA – ESGHT (Portimão)	Turismo	957/91	2 (SU -2/94)	4 de 26/03/98	Lic. Bietápica
1693	ESHTE (Estoril)	Produção Alimentar em Restauração	1079/95	1	699/2001	Lic. Bietápica
1792	IPC – ESE (Coimbra)	Turismo	271/96	1	495/99	Lic. Bietápica
1571	IPT – ESG (Tomar)	Gestão Turística e Cultural	491/97	3 (519/99; 977/2000)	1405/2003	Lic. Bietápica
1792	IPL – ESE (Leiria)	Turismo	680/97	1	691/2003	Lic. Bietápica
0726	UTAD (Chaves)	Recreação, Lazer e Turismo	6843/98	0	-	Licenciatura
1569	IPL – ESTM (Peniche)	Gestão Turística e Hotelaria	459/99	1	3364/2005	Lic. Bietápica
1792	IPV – EST (Viseu)	Turismo	1075/2000	0	-	Lic. Bietápica
1679	IPB – ESTG (Mirandela)	Turismo	99	1	36/2004	Lic. Bietápica
1795	IPG – ESTT Seia (ESEG)	Turismo e Lazer	496/97	1	95/2003	Lic. Bietápica
1570	IPV – ESTG Lamego	Gestão Turística, Cultural e Patrimonial	1151/2002	0	-	Lic. Bietápica
1793	IPL – ESTM Peniche	Turismo e Mar	466-G/2000	1	3362/2005	Lic. Bietápica
1178	IPC – ESA (Coimbra)	Ecoturismo	1458/2002	1	604/2003	Lic. Bietápica
1543	ESHTE (Estoril)	Gestão de Lazer e Animação Turística	714/2001	0	-	Lic. Bietápica
1797	Universidade de Évora	Turismo e Desenvolvimento	215/2003	0	-	Licenciatura
1797	Universidade de Coimbra	Turismo, Lazer e Património	1430/2003	0	-	Licenciatura
1568	IPG – ESTT Seia	Gestão Hotelaria	41/2005	0	-	Lic. Bietápica
1575	IPP – ESE (Portalegre)	Informação Turística	7/2005	0	-	Lic. Bietápica
0719	ISLA (Lisboa)	Turismo	Desp.127/MEC/86	2(891/91)	873/2002	Licenciatura
0719	ISNP (Lisboa)	Turismo	Desp.126/MEC/86	4(3/88; 325/93; 1040/97)	78/2003	Licenciatura
1792	ISAI (Porto)	Turismo	Desp.129/MEC/86	3(773/86; 378/97)	63/2005	Lic. Bietápica
1569	ISPI (Lisboa)	Gestão Turística e Hotelaria	130/88 (824/89–Bac)	2 (1386/95)	457-A/98	Lic. Bietápica
0805	ISALM (Funchal)	Turismo	801/89	1	1036/2004	Bacharelato
0607	ISALM (Funchal)	Organização e Gestão Hotelaria	801/89	1	973/2004	Bacharelato
0413	ISCET (Porto)	Guia Intérprete	898/90	0	-	Bacharelato
1792	ISCET (Porto)	Turismo	898/90	1	6/2003	Lic. Bietápica
0442	ISHT (Lisboa)	Gestão de Empresas Turísticas e Hoteleiras	138/90	2 (94/98)	883/2003	Bacharelato
0442	ISMAG (Portimão)	(Gestão de Empresas Turísticas e Hoteleiras)	138/90	-	-	-
0442	ISMAG (Torres Vedras)	(Gestão de Empresas Turísticas e Hoteleiras)	138/90	-	-	-
0719	ISPGaya (V. N. de Gaia)	Turismo	1061/90	4 (1160/92; 566/95; 457-A/98)	343/2003	Lic. Bietápica
1796	ISCE (Odivelas/Mangualde/Felgueiras)	Turismo, Hotelaria e Termalismo	1110/94	1	100/2003	Lic. Bietápica
0719	ULHT (Lisboa)	Turismo	617/98	1	884/2003	Licenciatura
0443	Instituto Superior de Espinho	Gestão Hotelaria	729/2002	0	-	Bacharelato
0719	ISLA (V. Nova de Gaia)	Turismo	1461/2002	0	-	Licenciatura
0719	ISLA (Leiria)	Turismo	692/2003	0	-	Licenciatura
0719	ISLA (Santarém)	Turismo	429/2003	0	-	Licenciatura
1801	Universidade Católica (Viseu)	Turismo e Património	-	0	-	Licenciatura
1493	ISEI e Transdisciplinares de Santo André	Gestão de Hotelaria e Turismo	785/2004	0	-	Licenciatura
0719	Universidade Lusíada (Lisboa)	Turismo	53/2005	0	-	Licenciatura
1764	IPG – ESTT (Seia)	Tecnologias de Informação em Turismo	-	0	-	Lic. Bietápica
1246	U. Açores (Ponta Delgada)	Ecoturismo	-	0	-	Licenciatura
1162	IPCB – ESTG (Idanha-a-Nova)	Direcção e Gestão Hotelaria	-	0	-	Lic. Bietápica
1460	IPL – ESTM (Peniche)	Marketing Turístico	-	0	-	Lic. Bietápica
1450	IPPorto – ESEIG e Gestão (Vila do Conde)	Gestão e Administração Hotelaria	-	0	-	Lic. Bietápica
1575	IPV – ESTG Lamego	Informação Turística	-	0	-	Lic. Bietápica