

**ENSINO SUPERIOR EM TURISMO:
SATISFAÇÃO E EMPREGABILIDADE**

DOUTORAMENTO EM TURISMO

SOFIA TEIXEIRA EURICO

UNIVERSIDADE DO ALGARVE
FACULDADE DE ECONOMIA

FARO

2011

SOFIA TEIXEIRA EURICO

FACULDADE DE ECONOMIA

Orientadores:

Professor Doutor JOÃO ALBINO MATOS DA SILVA

Professora Doutora PATRÍCIA SUSANA LOPES GUERRILHA DOS SANTOS
PINTO OOM DO VALLE

7 de Abril de 2011

ENSINO SUPERIOR EM TURISMO: SATISFAÇÃO E EMPREGABILIDADE

DEDICATÓRIA

Ao Nuno e ao Daniel por acreditarem,

À Beatriz e ao Tiago por sorrirem incondicionalmente,

Aos meus pais por tudo, por tudo mesmo...

ÍNDICE GERAL

	Página
ÍNDICE DE FIGURAS	VIII
ÍNDICE DE TABELAS	X
LISTA DE ABREVIATURAS	XIII
AGRADECIMENTOS	XV
RESUMO	XVI
CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO	1
1.1. Definição do Tema	1
1.2. Relevância do Tema	3
1.3. Questão de Partida e Objectivos do Estudo	4
1.4. Organização do Estudo	6
CAPÍTULO 2 – TURISMO: ASPECTOS CONCEPTUAIS	10
Nota Introdutória	10
2.1. Conceitos e Definições	11
2.2. Sistema Turístico: Procura e Oferta	19
2.3. Delimitação do Emprego Turístico	29
CAPÍTULO 3 – ENSINO SUPERIOR EM TURISMO	35
Nota Introdutória	35
3.1. Área de Estudos do Turismo: Diferentes Concepções	35
3.2. Ensino Superior em Turismo: uma Perspectiva Internacional	40
3.3. Modelos de Estudo do Turismo	49
3.4. Ensino Superior em Turismo no caso Português	52
3.4.1. O Ensino Superior Português: Antecedentes e novas Tendências	53
3.4.2. Sistema de Ensino Superior Português: Conceitos e Definições	63
3.4.3. A Evolução dos Estudos em Turismo no Sistema de Ensino Superior Português	67
3.4.4. Cursos Superiores em Turismo e a Estrutura Profissional do Sector	85

CAPÍTULO 4 – SATISFAÇÃO DO CONSUMIDOR: CONCEITOS E MENSURAÇÃO	90
Nota Introdutória	90
4.1. Conceitos fundamentais da Satisfação do Consumidor	90
4.2. Mensuração da Satisfação do Consumidor	98
4.2.1. Modelos de Avaliação da Satisfação do Consumidor	98
4.2.1.1. Modelos baseados no Paradigma da Desconformidade	99
4.2.1.2. Modelos baseados na Multiplicidade de Indicadores de Satisfação	102
4.2.1.3. Modelos apoiados em Métodos de Equações Estruturais	102
4.3. Modelo ECSI - European Consumer Satisfaction Index	104
4.3.1. Antecedentes, Origens e Enquadramento	105
4.3.2. Modelo Teórico-Conceptual	110
CAPÍTULO 5 – QUALIDADE E EMPREGABILIDADE NO ENSINO SUPERIOR	116
Nota Introdutória	116
5.1. O Ensino Superior Português e a Emergência de um Sistema de Avaliação Transnacional	117
5.1.1. Paradigmas de Mudança	119
5.2. Ensino Superior: Parâmetros de Qualidade	123
5.3. Modelos de Qualidade no Ensino Superior	127
5.3.1. O Estudante de Ensino Superior enquanto Consumidor	132
5.4. Empregabilidade e Ensino Superior	136
5.5. Empregabilidade e Qualidade no Ensino Superior: Recomendações de Bolonha	144
5.6. Empregabilidade no Ensino Superior: Indicadores de Mensuração	148
CAPÍTULO 6 – O MODELO ECSI APLICADO AO SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR EM TURISMO	157
Nota Introdutória	157
6.1. O ECSI e o Sistema de Ensino – Estudo de Casos	158
6.2. Modelo de Investigação Proposto	171
6.2.1. Hipóteses de Investigação	173

CAPÍTULO 7 – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO	186
Nota Introdutória	186
7.1. Desenho da Investigação	186
7.2. Desenho do Questionário	188
7.3. População e Amostra	192
7.4. Pré-teste e Recolha de Dados	196
7.5. Métodos de Análise dos Dados	197
7.5.1. Motivações para o uso do método PLS-PM	199
7.5.2. A natureza do método PLS-PM	200
7.5.3. Formas de Validação dos Resultados do Modelo de Medida	203
7.5.4. Formas de Validação dos Resultados do Modelo Estrutural	206
7.5.5. Testes aos Efeitos Indirectos entre Variáveis Latentes	209
7.5.6. Testes aos Efeitos Moderadores entre as Variáveis Latentes	210
7.5.7. Estimação dos Construtos do Modelo	213
CAPÍTULO 8 – RESULTADOS E DISCUSSÃO	214
Nota Introdutória	214
8.1. Caracterização da Amostra	214
8.1.1. Análise Univariada	215
8.1.2. Cruzamento das Variáveis	222
8.2. Caracterização dos Indicadores do Modelo	232
8.2.1. Indicadores Afectos à Empregabilidade	232
8.2.2. Indicadores Afectos à Imagem	234
8.2.3. Indicadores Afectos às Expectativas	236
8.2.4. Indicadores Afectos à Qualidade	237
8.2.5. Indicadores Afectos ao Valor	238
8.2.6. Indicadores Afectos à Satisfação	239
8.2.7. Indicadores Afectos à Lealdade	240
8.3. Estimação e Avaliação do Modelo Proposto	241
8.3.1. Resultados do Modelo de Medida	241
8.3.2. Resultados do Modelo Estrutural	248
8.4. Testes e Discussão das Hipóteses de Investigação	251
8.4.1. Testes às Relações Directas entre Variáveis Latentes	251
8.4.2. Testes às Relações Indirectas entre Variáveis Latentes	253

8.4.3. Testes aos Efeitos Moderadores entre Variáveis Latentes	255
8.4.4. Discussão das Hipóteses de Investigação	260
8.5. Caracterização dos Construtos do Modelo	268
CAPÍTULO 9 – CONCLUSÃO	277
9.1. Sumário	277
9.2. Recomendações para as IES	282
9.3. Limitações e Linhas de Investigação futuras	284
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	287
Apêndices	315
Apêndice I – Questionário	315

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 2.1 Modelo de estudos do turismo. Abordagem multidisciplinar	16
Figura 2.2 Classificação de visitantes da OMT	21
Figura 2.3 Classificação de tipos de turismo da OMT	22
Figura 2.4 Tipologia do turismo	24
Figura 2.5 Sectores do Turismo.....	26
Figura 2.6 Classificação e definição dos produtos e ramos na óptica da CST	28
Figura 2.7 Distribuição e organização dos diferentes sectores do turismo.....	30
Figura 3.1 Linhas orientadoras para o Ensino Superior no Quadro de Referência Estratégico Nacional 2007-2013	62
Figura 3.2 Distribuição de graus conferidos pelo sistema de ES segundo a LBSE de 1986	64
Figura 3.3 Distribuição dos Graus ISCED 5B / 5A / 6 nos subsistemas do Ensino Superior Português.....	66
Figura 3.4 Distribuição cronológica da oferta formativa na área do Turismo no Ensino Superior.....	76
Figura 3.5 Vagas disponibilizadas nos últimos 4 anos lectivos na área do Turismo no Ensino Superior.....	77
Figura 3.6 Oferta formativa na área do Turismo ao nível dos sistemas de Ensino Superior Público e Privado	78
Figura 4.1 Modelo SCSB (Swedish Customer Satisfaction Barometer)	105
Figura 4.2 Modelo ACSI (American Customer Satisfaction Index)	107
Figura 4.3 Modelo ECSI (European Customer Satisfaction Index)	109
Figura 5.1 Consumidores do serviço educativo.....	134
Figura 6.1 Modelo estimado de Chitty e Soutar em 2004	161
Figura 6.2 Modelo conceptual a testar.....	173
Figura 7.1 Desenho da Investigação	187
Figura 7.2 Exemplo de um modelo de caminhos segundo a abordagem do PLS-PM	201
Figura 7.3 Relação indirecta entre duas variáveis	209
Figura 7.4 Modelo PLS-PM com uma variável moderadora categórica com duas categorias (uma dummy)	212

Figura 7.5 Modelo PLS-PM com uma variável moderadora categórica com três categorias (duas dummies).....	212
Figura 8.1 Distribuição da amostra por destino de origem.....	216
Figura 8.2 Instituições de Ensino Superior.....	217
Figura 8.3 Distribuição dos inquiridos por tipo de instituição	218
Figura 8.4 Ano de início e conclusão da formação inicial	218
Figura 8.5 Percentagens alusivas à empregabilidade	233
Figura 8.6 Percentagens alusivas à imagem	235
Figura 8.7 Percentagens alusivas às expectativas.....	236
Figura 8.8 Percentagens alusivas à qualidade.....	237
Figura 8.9 Percentagens alusivas ao valor	238
Figura 8.10 Percentagens alusivas à satisfação	239
Figura 8.11 Percentagens alusivas à lealdade.....	240
Figura 8.12 Modelo Estrutural.....	249
Figura 8.13 Diagrama de caminhos para o teste aos efeitos moderadores considerando uma variável categórica com duas categorias	257
Figura 8.14 Diagrama de caminhos para o teste aos efeitos moderadores considerando uma variável categórica com três categorias	257

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 2.1 Modelos de Comportamento do Consumidor	20
Tabela 2.2 Produtos específicos do turismo	28
Tabela 2.3 Emprego nos ramos de actividade do turismo	33
Tabela 3.1 Evolução cronológica da oferta de cursos superiores públicos em turismo	70
Tabela 3.2 Evolução cronológica da oferta de cursos superiores privados em turismo.....	73
Tabela 3.3 Quadro sinóptico de classificação das áreas de educação e formação com ligação aos cursos na área do turismo	80
Tabela 3.4 Mestrados na área do Turismo no Ensino Superior Público Universitário e Politécnico	82
Tabela 3.5 Mestrados na área do Turismo no Ensino Superior Privado.....	83
Tabela 3.6 Doutoramentos no Ensino Superior Público relativos ao Turismo.....	84
Tabela 4.1 Fases da lealdade e respectivas vulnerabilidades.....	97
Tabela 4.2 Indicadores associados às variáveis latentes	114
Tabela 5.1 Enquadramento para a eficácia dos programas educativos do..... ensino superior.....	142
Tabela 5.2 Indicadores de mensuração da empregabilidade segundo Harvey	150
Tabela 5.3 Indicadores de mensuração da empregabilidade segundo Knight e Yorke	152
Tabela 5.4 Indicadores de mensuração da empregabilidade segundo Smith <i>et al.</i>	152
Tabela 5.5 Indicadores de mensuração de construtos relacionados com a empregabilidade segundo Campostrini e Gerzeli	153
Tabela 5.6 Indicadores de mensuração de construtos relacionados com a empregabilidade segundo Schomburg e Teichler	154
Tabela 5.7 Indicadores de mensuração de construtos relacionados com a empregabilidade segundo Kiniven e Numi.....	155
Tabela 6.1 Análise de alguns estudos empíricos com aplicação da metodologia ECSI no contexto do ensino superior	164
Tabela 7.1 Distribuição das respostas	189
Tabela 7.2 Plano de amostragem	194
Tabela 7.3 Medidas de Consistência Interna	204

Tabela 8.1 Distribuição da amostra pelo gênero.....	215
Tabela 8.2 Média e desvio-padrão das idades	215
Tabela 8.3 Pós-graduações.....	219
Tabela 8.4 Frequência de programas de Mestrado e Doutorado	220
Tabela 8.5 Programas de Mestrado e Doutorado.....	220
Tabela 8.6 Caracterização da situação profissional dos inquiridos	221
Tabela 8.7 Experiência profissional dos inquiridos.....	222
Tabela 8.8 Relações a estabelecer entre variáveis	223
Tabela 8.9 Distribuição dos cargos pelo gênero	224
Tabela 8.10 Média do curso em função do gênero	225
Tabela 8.11 Distribuição do rendimento pelo gênero.....	225
Tabela 8.12 Distribuição da frequência de formação pós-graduada pelo gênero	226
Tabela 8.13 Distribuição da idade em função da formação pós graduada, cargo e rendimento	228
Tabela 8.14 Distribuição da frequência de formação pós-graduada pelo cargo	228
Tabela 8.15 Distribuição da média de curso em função do cargo exercido	229
Tabela 8.16 Distribuição do rendimento pelo cargo.....	229
Tabela 8.17 Distribuição da frequência de área de curso pelos cargos	230
Tabela 8.18 Distribuição da média de licenciatura em função da formação pós-graduada, IES frequentado e vencimento	231
Tabela 8.19 Distribuição do período de tempo para a integração no mercado de trabalho em função da experiência de trabalho	231
Tabela 8.20 Distribuição das respostas pelas opções relativas à empregabilidade.....	232
Tabela 8.21 Distribuição das respostas pelas opções relativas à imagem	235
Tabela 8.22 Distribuição das respostas pelas opções relativas às expectativas.....	236
Tabela 8.23 Distribuição das respostas pelas opções relativas à qualidade.....	237
Tabela 8.24 Distribuição das respostas pelas opções relativas ao valor	238
Tabela 8.25 Distribuição das respostas pelas opções relativas à satisfação	239
Tabela 8.26 Distribuição das respostas pelas opções relativas à lealdade.....	240
Tabela 8.27 <i>Loadings</i> dos indicadores.....	242
Tabela 8.28 <i>Loadings</i> finais após reestimação do modelo	243
Tabela 8.29 Consistência interna compósita e <i>alpha de cronbach</i> dos construtos.....	244
Tabela 8.30 Valor t dos indicadores	245
Tabela 8.31 Validade convergente dos construtos.....	246

Tabela 8.32 Validade discriminante dos construtos	246
Tabela 8.33 <i>Cross-loadings</i>	247
Tabela 8.34 Coeficientes do modelo estrutural e estatísticas t (<i>bootstrapp</i>)	250
Tabela 8.35 Capacidade de previsão do modelo - Q ²	251
Tabela 8.36 Testes às hipóteses de investigação que prevêem efeitos directos.....	253
Tabela 8.37 Coeficientes Estruturais envolvidos no teste à H9.....	254
Tabela 8.38 Percentil <i>Bootstrapp</i> para testar a H9	254
Tabela 8.39 Coeficientes Estruturais para a H10 sem indicadores correspondentes aos elementos humanos	254
Tabela 8.40 Percentil <i>Bootstrapp</i> para a H10	255
Tabela 8.41 Categorias e respectivas dummies	256
Tabela 8.42 Teste aos efeitos moderadores - Hipótese 4.....	259
Tabela 8.43 Tabela síntese dos resultados das hipóteses.....	260
Tabela 8.44 Valores mínimos, valores máximos, média e desvio-padrão dos construtos	268
Tabela 8.45 Relações a estabelecer entre variáveis	269
Tabela 8.46 Testes de diferenças para a empregabilidade.....	271
Tabela 8.47 Correlação entre a média de curso e a empregabilidade.....	271
Tabela 8.48 Testes de diferenças para a imagem.....	272
Tabela 8.49 Testes de diferenças para as expectativas	273
Tabela 8.50 Testes de diferenças para a qualidade	273
Tabela 8.51 Testes de diferenças para o valor	274
Tabela 8.52 Testes de diferenças para a satisfação	275
Tabela 8.53 Testes de diferenças para a lealdade	275

LISTA DE ABREVIATURAS

ACSI	American Customer Satisfaction Index
AMOS	Analysis of Moment Structures
ANECA	Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación
CEC	Course Experience Questionnaire
CHEERS	Careers after Higher Education: a European Research Study
CNAEF	Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação
CNAVES	Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior
CRUP	Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas
CST	Conta Satélite do Turismo
CTP	Confederação do Turismo Português
DfES	Department for education and skills
DGES	Direcção Geral do Ensino Superior
DIUS	Department for Innovation
ECSI	European Customer Satisfaction Index
EFQM	European Foundation for Quality Management Excellence Model
ENQA	European Association for Quality Assurance in Higher Education
EOQ	European Organization for Quality
EUA	European Association of Universities
EURASHE	European Association of Institutions in Higher Education
GPEARI	Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais
HEFCE	Higher education funding council for England
I&D	Investigação e Desenvolvimento
IES	Instituição de Ensino Superior
INE	Instituto nacional de Estatística
INFT	Instituto nacional de Formação Turística
INFTUR	Instituto de Formação Turística
IPQ	Instituto Português da Qualidade
ISC	Índices de Satisfação do Consumidor
ISCED	International Standard Classification of Education
LBSE	Lei de Bases do sistema Educativo
LISREL	Linear Structural Relationships
MCTES	Ministério da Ciência, Tecnologia e do Ensino Superior
ME	Ministério da Economia
MFQ	Movement Français pour la Qualité
NIPALS	Nonlinear Iterative Partial Least Squares
NSS	National Student Survey
NSSE	National Survey of Student Engagement
OCDE	Organização Económica para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OECD	Organization for Economic Co-operation and Development
OES	Observatório do Ensino Superior
OMT	Organização Mundial do Turismo
PENT	Plano Estratégico Nacional de Turismo
PLS-PM	Partial Least Squares Path Modeling
QREN	Quadro de Referência de Estratégia Nacional
RJIES	Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior
SCSB	Swedish Customer Satisfaction Barometer
SEM	Structural Equation Model
SERVQUAL	Service Quality
SICTA	Standard International Classification of Tourism Activities
TEDQUAL	Tourism Education Quality
TEIs	Tertiary Education Institutions
TQM	Total Quality Management
UE	União Europeia
UNWTO	United Nations World Trade Organization
USEM	Understanding, Skills, Efficacy Beliefs, Metacognition

AGRADECIMENTOS

O presente estudo resulta de um trabalho intensivo de quatro anos de pesquisa, durante os quais se estabeleceram contactos individuais ou institucionais que colaboraram directa ou indirectamente para a sua realização, e aos quais apresento o meu reconhecimento e agradecimento.

Um obrigado especial aos meus orientadores, Professor João Albino Matos da Silva e Professora Patrícia Susana Lopes Guerrilha dos Santos Pinto Oom do Valle, pelo apoio incondicional que recebi durante todo este processo, sob a forma de sugestões, partilha da sua vasta experiência, orientações, disponibilidade e pelas palavras de incentivo que permitiram avançar e alcançar os objectivos traçados.

Aos colegas que se encontram ou já experienciaram percursos idênticos agradeço pela oportunidade de trocarmos impressões, pela cooperação e sugestões fornecidas sempre que solicitados.

Aos amigos pela amizade.

Agradeço ao Instituto Politécnico de Leiria pelo apoio institucional e pelas condições oferecidas e que me possibilitaram frequentar e terminar este Programa de Doutoramento.

Finalmente, agradeço-vos pais por terem sido mais do que avós e mais do que pais para que eu pudesse chegar aqui. Leram, releram e a vossa opinião também contou. Este trabalho também é vosso e é também para vocês.

RESUMO

Esta tese aborda o problema da inserção profissional de diplomados do Ensino Superior em Turismo pela importância que este tema tem vindo a ganhar no âmbito das relações entre o mercado de trabalho e os estudantes graduados. O enquadramento teórico proveniente do Turismo, do Ensino Superior em Turismo, da Satisfação do Consumidor, da Qualidade e da Empregabilidade constituirão o principal referencial desta investigação.

O seu objectivo primordial foi o de avaliar até que ponto um modelo de satisfação do consumidor pode ajudar a entender e a otimizar o serviço prestado pelas IES (Instituições de Ensino Superior), por forma a corresponder/superar as expectativas e percepções do profissional/diplomado em turismo.

Sendo nossa intenção contribuir para o aprofundamento do conhecimento científico já existente a este respeito, desenvolveu-se um modelo explicativo do processo de formação da satisfação do diplomado, baseado em equações estruturais. Com a criação deste modelo pretendeu-se fornecer às IES uma ferramenta que lhes permita diagnosticar, alterar procedimentos e delinear estratégias futuras de actuação em conformidade com os resultados que venham a obter.

Os resultados obtidos a partir de uma metodologia de natureza qualitativa, com destaque para a aplicação de questionários a diplomados em Turismo, permitiram, num primeiro momento, proceder à caracterização socioeconómica dos inquiridos e, num segundo momento, averiguar da sua satisfação a respeito da IES frequentada. O modelo mostrou-se explicativo dos dados, revelando que a empregabilidade, a imagem, a qualidade, as expectativas e o valor são antecedentes da satisfação e que a lealdade é consequência directa desta última. A imagem mostrou ser a variável com maior poder explicativo da satisfação, seguida da qualidade e, por fim, do valor.

O constructo da empregabilidade, integrado no processo de formação da satisfação, mostrou-se conceptual e empiricamente relevante, pelo efeito bastante significativo que demonstrou ter na imagem das IES que, por sua vez, se apresentou como o constructo com maior impacto no processo de formação da satisfação.

Os factos identificados na investigação indicam que no âmbito do ensino superior, mais propriamente, no caso da formação nas áreas do turismo, a satisfação se repercute na lealdade e esta relação manifesta-se no comportamento de recomendação da IES frequentada pelo diplomado.

As conclusões apuradas permitem-nos enfatizar o papel dos diferentes *stakeholders* envolvidos nesta questão, que deverão valorizar a formação e a qualificação dos recursos humanos afectos à actividade económica do Turismo como variável chave para o desenvolvimento sustentável e para a melhoria da competitividade do Turismo.

CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO

1.1. Definição do Tema

O estudo que aqui se introduz pretende constituir uma análise rigorosa e exaustiva da temática da satisfação e da empregabilidade de diplomados do Ensino Superior em Turismo. Através da mensuração de aspectos particulares desta questão, procurar-se-á desenvolver uma investigação sistematizada que permita acrescer maturidade científica à área de conhecimento do Turismo.

A opção por este tema justifica-se pela sua relevância enquanto problemática recorrente que tem vindo a assumir contornos especiais e uma visibilidade significativa no quadro do ensino superior e suas relações com o trabalho/emprego dos estudantes após a conclusão dos seus estudos.

Colocam-se actualmente questões ao nível da inserção profissional destes diplomados que diferem das de algumas décadas atrás. O diferencial pelos anos de escolaridade e titulação como condição *sine qua non* para a obtenção de uma situação profissional e contratual favorecida não são a realidade dos nossos dias, que se caracteriza por uma incapacidade do sistema produtivo em assimilar os crescentes contingentes de diplomados, resultando num acréscimo do desemprego qualificado.

Se a relação entre o desenvolvimento dos recursos humanos e o crescimento económico assumiu um papel preponderante nos anos 60, contando com as contribuições de Schultz (1961) e Becker (1964), entre outros, a tendência actual parece refutar os princípios da Teoria do Capital Humano, impondo-se uma reflexão e avaliação profundas do sistema de ensino superior por forma a contornar as dificuldades crescentes de acesso ao emprego por parte dos seus diplomados.

O imperativo da competitividade, agora em escala internacional, obriga a que se redefinam estratégias visando a qualidade total, tornando-se para tal necessário sensibilizar as IES a adequar os seus cursos ao mercado de trabalho e os empresários para a necessidade de recrutar diplomados (Srikanthan, 1999).

Presentemente, a competitividade entre os países não se coloca exclusivamente ao nível dos recursos naturais e da existência de mão-de-obra barata, mas antes no saber e nos conhecimentos. O sector do turismo não é alheio a esta tendência e o seu potencial factor de crescimento em comparação com o de outros sectores económicos confere-lhe uma inegável importância. A necessidade de recursos humanos qualificados para este sector será cada vez maior e um dos objectivos principais das diferentes sociedades deverá posicionar-se numa perspectiva de um desenvolvimento sustentável, que vise implementar uma cultura de serviço de qualidade, que só se conseguirá superando o problema do défice educacional (INE, 2006) que caracteriza este sector.

Assim, e em prol do desenvolvimento económico, sócio-cultural, político e ambiental coloca-se a questão da qualificação dos profissionais que integrarão o sector turístico, elemento estratégico para a evolução da realidade nacional. O crescimento internacional do turismo e a importância que representa esta actividade para o desenvolvimento das sociedades e economias, a diferentes níveis, contribuiu para o nascimento de uma consciência do turismo que tem despertado com alguma veemência o interesse dos meios académicos pela investigação deste fenómeno (Cunha, 2003a).

O processo educativo e de investigação realizado ao nível do ensino superior no que respeita à disciplina do turismo apresenta, como todos os estudos relativos a esta temática, particularidades determinadas pelo carácter complexo e multidisciplinar do seu objecto de estudo. É, na verdade, uma área científica difícil de definir, cujo carácter multidimensional, multifacetado e complexo não facilita ou encoraja tal propósito, acrescentando mesmo Tribe que o turismo por si só “has no unique or distinctive ways of knowledge production” pois esta recai “on a variety of other, mainly disciplinary, approaches to provide knowledge creation rules and knowledge quality control” (2000, p. 810).

Mormente, a complexidade que caracteriza o fenómeno turístico conduz-nos a uma abordagem sistémica que o permite perceber enquanto sistema (cf. Goeldner & Ritchie, 2006) e analisar uma diversidade de áreas de actuação que, coordenadas, devem assumir a forma de um todo coeso e organizado.

A formação superior é uma das áreas detentoras de um papel crucial no turismo por ser esta uma actividade que utiliza intensivamente o capital humano e que encontra no ensino/formação a resposta para os desafios que se lhe levantam (Cooper *et al.*, 2001b). Mormente, a investigação em educação é decerto um investimento necessário e prioritário numa sociedade em contínua transformação, cujos valores emergentes caminham na direcção de uma permanente consolidação das relações entre os domínios científico, tecnológico, educacional e industrial do país (Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro).

O estudo que aqui se desenvolve visa conhecer e aprofundar, de forma minuciosa e rigorosa, a área científica e pedagógica do turismo, na qual se têm investido muitos recursos físicos e humanos e que ainda assim continua a não despertar o interesse pela investigação do ensino do turismo quanto seria desejável, considerando a importância deste sector na economia e sociedade actuais (Salgado, 2007).

Desta forma, e focalizando o nosso olhar nos profissionais de turismo detentores de uma licenciatura nesta área, proceder-se-á a uma análise dos cursos superiores em turismo, relevando a importância que representam para os licenciados no que respeita à sua vida profissional.

As experiências académica e profissional concedem aos diplomados uma condição privilegiada quando comparados com os demais agentes que integram o sistema educativo. É assim de pesar o seu parecer e proceder à análise da informação fornecida como instrumento indispensável para uma abordagem integrada do ensino do turismo e para o delinear de estratégias futuras visando o sucesso de todo o sistema.

1.2. Relevância do Tema

No panorama actual do ensino superior em turismo, um estudo desta natureza impõe-se pela pressão sentida ao nível da procura de um ensino de excelência, pela competitividade de mercado que endurece a disputa entre as diferentes instituições, pela expansão do período educativo até e durante a vida profissional do indivíduo, pela concretização do processo de Bolonha e pela exigência imposta aos profissionais deste sector (Simão *et al.*, 2005; Sibbald & Troy, 2007).

Acreditamos que esta abordagem permitirá compreender a componente educativa do turismo, apurar as percepções dos consumidores imediatos de estudos superiores neste domínio do conhecimento e orientar os diferentes intervenientes para um ensino congruente com as suas necessidades, ajudando no desenvolvimento integrado e sustentável do sector turístico. É igualmente de registar a importância que este estudo poderá exercer enquanto objecto de conhecimento que intenta contrariar o comprometimento ameaçador da consolidação do turismo a nível nacional.

No quadro desta problemática, cuja actualidade e pertinência anteriormente sublinhadas parecem inegáveis, integra-se a investigação que aqui se apresenta e que assentará em três campos de pesquisa contíguos ao tema que se apresentou. São eles o ensino superior em turismo, a satisfação do consumidor e a empregabilidade, cuja abordagem em capítulos subsequentes permitirá uma visão integral do fenómeno em estudo.

A reflexão e interligação destas três áreas de pesquisa serão direccionadas na presente investigação para a validação de uma tese geral que anota a necessidade de se identificarem os processos de inserção profissional dos diplomados em turismo, bem como a sua preparação académica em prol do seu desempenho profissional, para um desenvolvimento sustentado do sector turístico.

1.3. Questão de Partida e Objectivos do Estudo

Em concordância com o anteriormente exposto, procurar-se-á responder a uma questão de partida que poder-se-á enunciar da seguinte maneira:

“De que modo poderá um modelo de satisfação do consumidor ajudar a entender e a otimizar o serviço prestado pelas IES (Instituições de Ensino Superior), por forma a corresponder/superar as expectativas e percepções do profissional/diplomado em turismo, encaminhando-o para uma fidelização à instituição?”

Encontrando-se delimitada a área temática em que se situará o trabalho de investigação, bem como a questão de partida e a pertinência do estudo, acresce eleger o principal objectivo desta pesquisa e os restantes mais específicos, sendo que o de cariz mais geral se prende directamente com a investigação do turismo do ponto de vista da qualificação

superior dos seus recursos humanos. Será, assim, objectivo principal deste estudo analisar o processo de formação da satisfação dos diplomados do ensino superior em turismo, identificando e avaliando os principais elementos que antecedem e os que resultam da satisfação. Para tal, proceder-se-á à construção de um modelo de investigação alicerçado em hipóteses.

Integrados nos princípios epistemológicos subjacentes ao desenvolvimento da investigação e à construção do objecto de estudo, podem avançar-se os seguintes objectivos específicos que orientarão a concretização da pesquisa e que apresentamos tendo em conta as diferentes dimensões do conhecimento a abordar.

Na introdução procuramos definir e justificar a relevância do tema escolhido, identificando os objectivos do estudo, a questão de partida e, por fim, procede-se à apresentação da estrutura do trabalho.

A dimensão do Turismo será abordada por forma a identificarmos na teoria conceitos relativos a esta temática, analisando a perspectiva dicotómica do sistema turístico assente no binómio Procura/Oferta e procedendo à delimitação do emprego turístico.

No que respeita ao Ensino Superior em Turismo, elegem-se como objectivos principais o reconhecimento dos diferentes modelos de estudo do Turismo, a análise da formação superior em turismo em Portugal e as relações que se estabelecem entre a oferta formativa no Turismo e a estrutura profissional do sector.

A Satisfação do Consumidor será perspectivada com o objectivo de analisar diferentes abordagens de mensuração deste conceito, como o de identificar Modelos de Avaliação da Satisfação do Consumidor e como o de explicitar o modelo ECSI (European Customer Satisfaction Index).

A contextualização do sistema de avaliação da qualidade no Ensino do Turismo a nível nacional e internacional e a análise da empregabilidade enquanto indicador de qualidade no Ensino Superior serão, bem como a identificação dos indicadores de mensuração para a empregabilidade, os objectivos delineados para o estudo da Qualidade e da Empregabilidade no Ensino Superior.

Um outro objectivo desta investigação será o de aferir da adequabilidade do Modelo ECSI ao sistema de ensino superior através do estudo de casos e propondo-se um modelo conceptual de investigação.

No que respeita à parte empírica do estudo são objectivos deste estudo definir os métodos a utilizar para obter respostas válidas para as hipóteses formuladas, bem como apresentar os resultados e respectiva discussão, informando acerca da confirmação ou não confirmação das hipóteses estabelecidas e analisando as relações existentes entre as variáveis associadas à satisfação dos diplomados e da sua fidelização à IES.

1.4. Organização do Estudo

Estabelecida a problemática, o objecto, a questão de partida e os objectivos do presente estudo, torna-se fundamental antevê-lo como um todo e delinear o plano estrutural que o sustenta, apontando as diferentes etapas do processo investigacional que se pretendem desenvolver, bem como a sua conexão com a forma organizacional pensada para o trabalho que aqui se apresenta.

A revisão bibliográfica, acompanhada por um processo reflexivo, permitirá a fundamentação teórica e o enquadramento teórico-conceptual da problemática investigacional em causa, delimitando, contextualizando, perspectivando, justificando, validando e orientando a investigação. Estarão assim erguidos os alicerces de suporte às fases metodológica e empírica, concedendo-se-lhes a cientificidade e a credibilidade que a um estudo desta natureza se impõe e asseverando-se a validade e a qualidade dos resultados da investigação.

A vertente empírica do estudo terá como pano de fundo os Pólos de Desenvolvimento Turístico do Oeste e o de Leiria/Fátima, por motivos que se prendem com a sua relevância turística no panorama nacional, pela existência de pelo menos uma IES com cursos em turismo e por motivos profissionais da investigadora, enquanto docente numa IES da região de turismo do Oeste, circunstância que facilitará o contacto com os diferentes intervenientes e especialistas da área de estudo a desenvolver.

Em termos da estrutura do trabalho, este contará com uma introdução geral, cinco capítulos que suportam a problematização teórica do estudo, um que destriça os procedimentos metodológicos a adoptar, um outro que apresenta a análise e discussão da informação primária recolhida e, finalmente, uma conclusão geral que além de sumariar as principais reflexões consequentes do estudo, apresenta recomendações e perspectivas de investigação futuras.

O primeiro capítulo corresponderá à introdução e o último, o nono, à conclusão, sendo os seus conteúdos direccionados para o cumprimento dos objectivos estabelecidos.

Com o segundo capítulo – Turismo: Aspectos Conceptuais” – pretende-se explorar conceitos fundamentais atinentes ao turismo que integram o quadro conceptual de referência do estudo, seguindo uma lógica de procedimentos que, numa abordagem que parte do geral para o particular, abarcam primeiramente o conceito do Turismo de uma forma ampla e contextualizante, estreitando, seguidamente, o olhar em conformidade com a articulação dos conceitos e a problemática que serve de pano de fundo a esta investigação.

O terceiro capítulo – Ensino Superior em Turismo – visa proceder a uma caracterização pormenorizada e elucidativa do sistema português de ensino superior em turismo. Analisando o enquadramento internacional que serve de moldura à evolução dos estudos em turismo no cenário nacional, pretende-se ainda cruzar a oferta formativa com a estrutura profissional do sector.

O quarto capítulo – Satisfação do Consumidor: Conceitos e Mensuração – introduz o conceito de satisfação do consumidor, remetendo para os diferentes paradigmas que lhe subjazem e clarificando questões atinentes à sua mensuração. A preocupação em percepcionar os diferentes modelos de avaliação deste fenómeno resulta do devido enquadramento que se pretende fazer de um modelo específico, o **ECSI** – *European Customer Satisfaction Index*, cujas particularidades teórico-conceptuais serão explanadas de forma pormenorizada, na medida em que este modelo servirá a este estudo como ponto de partida para a elaboração de um outro, com especificidades necessariamente ajustadas ao objecto de estudo em causa.

A avaliação da qualidade no ensino superior e a introdução e análise do conceito de empregabilidade serão foco da nossa atenção no quinto capítulo – Qualidade e Empregabilidade no Ensino Superior. O conceito da empregabilidade é de particular relevância para o estudo pois surge como o construto inovador no modelo que se pretende propor para medir a satisfação do diplomado do ensino superior em turismo para com a Instituição de Ensino Superior (IES) frequentada.

Estará assim preparado e devidamente fundamentado o quadro teórico que servirá de suporte ao modelo de investigação a apresentar no sexto capítulo – O Modelo ECSI aplicado ao Sistema de Ensino Superior em Turismo. Os contributos teóricos emergentes dos capítulos precedentes servirão de suporte à construção de uma proposta de modelo de análise de satisfação de um consumidor muito específico, o diplomado do ensino superior em turismo, com as respectivas hipóteses. Encerra-se, desta forma com os primeiros seis capítulos, aquela que poderíamos denominar duma primeira parte do estudo vinculada a um trabalho de sistematização e problematização de conceitos e perspectivas teóricas, que constituirão o quadro de referência do trabalho empírico.

O sétimo capítulo – Metodologia da Investigação – evidencia questões de natureza metodológica, explicitando-se o modo de operacionalização do estudo, precisando-se o tipo de estudo, o meio onde este se desenrola e a população alvo, tendo sempre em consideração o objecto de estudo e os objectivos determinados para esta investigação. As decisões metodológicas que se sublevam deste trabalho intentam, em última análise, obter respostas para a questão de investigação enunciada previamente.

A explicitação dos procedimentos metodológicos orientará o trabalho empírico, que encontrará lugar de relevo no oitavo capítulo deste estudo – Resultados e Discussão. Neste capítulo impõe-se a apresentação e análise dos resultados do estudo, bem como a sua relevância na compreensão da temática da inserção profissional de diplomados do Ensino Superior em Turismo.

Na conclusão geral poderão encontrar-se sistematizados os resultados globais do trabalho teórico e empírico realizado durante todo o percurso investigacional, bem como reflexões conducentes a linhas de investigação futuras que decorrem dos resultados a obter e das portas entreabertas que o presente estudo oferecerá a todos os

que se interessam pelo Turismo e pretendam participar no seu desenvolvimento em termos de conhecimento científico.

CAPÍTULO 2 – TURISMO: ASPECTOS CONCEPTUAIS

Nota Introdutória

O interesse pelo estudo do turismo consagra-se, ao nível científico, no visível crescimento que este fenómeno adquiriu nas últimas cinco décadas (Ren *et al.*, 2010) e apresenta-se devidamente documentado em diversas revistas académicas de reconhecido valor a nível internacional. A prestigiada revista *Annals of Tourism Research* privilegia o estudo da problemática do turismo e do seu carácter multifacetado, permitindo o contributo de diferentes disciplinas para o seu desenvolvimento. É sinónimo da sua relativa juventude o ano de 1973 que marca o aparecimento deste periódico, uma das mais antigas publicações académicas que versam sobre o turismo e que por meio de prestigiados autores, editores e júris “planted and nurtured seeds of research and scholarship” (Jafari, 1998) expandindo as fronteiras do conhecimento deste domínio multidisciplinar.

De acordo com um estudo da autoria de Ballantyne *et al.* (2009, p. 149), podem destacar-se doze revistas dedicadas ao turismo que receberam “a mean quality rating above 3.0” e que se encontram disponíveis electronicamente, nomeadamente: *Tourism Management*; *Annals of Tourism Research*; *Journal of Travel Research*; *Journal of Vacation Marketing*; *Tourism Economics*; *Journal of Recreation Research*; *International Journal of Tourism Analysis*; *Tourism Analysis*; *Current Issues in Tourism*; *Journal of Tourism Studies*; *Tourism Geographies* e *Tourism Culture and Communication*.

Na esfera nacional, o acentuado crescimento de estudos de natureza científica sob a égide do turismo, nos últimos cinco anos, demonstra um sinal claro “of growing interest by universities in understanding and drawing from the realities of Portuguese tourism as well as the acceptance in some universities of the importance of tourism as a research field” (Silva *et al.*, 2010, p. 100).

A amplitude de conhecimentos que o fenómeno do turismo abarca impõe, a qualquer estudo que pretenda analisá-lo, uma observação atenta e esclarecedora dos elementos conceptuais que o permitem perspectivar de forma rigorosa, sendo impreterível uma

sistematização dos conceitos fundamentais do turismo para o aprofundamento técnico-científico desta área do conhecimento. O empirismo e a inspiração, que em tempos orientaram iniciativas e abordagens carentes de estratégia e determinadas maioritariamente pelas conjunturas naturais e sociais existentes, cedem lugar a um entendimento do turismo baseado no saber e no conhecimento. Abre-se desta forma caminho a uma nova consciência do fenómeno multidisciplinar do turismo que, paulatinamente, demanda um reconhecimento enquanto ciência no plano do conhecimento científico universal.

Ao estudo que se pretende desenvolver, interessa particularmente analisar um traço distintivo do turismo, o que o concebe enquanto sector de serviços, assente no capital humano que deverá funcionar como factor de criatividade, coesão social e crescimento económico. Esta mão-de-obra intensiva que sustenta um sector altamente competitivo deverá resultar de formação, experiência profissional, qualificação e cultura empresarial e torna-se imperiosa a necessidade de recursos humanos com uma formação consistente que faça frente à realidade cambiante dos mercados.

Acentuando a relevância desta temática no sector do turismo, procuraremos uma abordagem circunspecta e científica do turismo, encabeçada por uma sistematização dos conceitos fundamentais deste domínio, que integrarão e permitirão delimitar o quadro conceptual que fornecerá uma perspectiva ao estudo.

2.1. Conceitos e Definições

A tentativa de consensualizar a definição de turismo ou apontar aquela que parece formalizar a diversidade de áreas que constituem o pano de fundo e de actuação da actividade turística é ainda uma questão controversa e incontornável em estudos que versam sobre o turismo. Os esforços em torno da elaboração de uma teoria elementar do turismo que forneça uma definição base e consolidada, provendo alicerces teóricos às diferentes investigações, são imperativos para a afirmação do turismo enquanto ciência (cf. Cooper *et al.*, 2001a).

Considere-se e justifique-se, então e primeiramente, a abordagem do turismo que se adoptará, não descurando porém a problemática que envolve esta questão, que conta já

com uma vasta e ampla discussão em torno das fragilidades e da robustez de umas definições em relação às outras¹, realçando-se a dificuldade de avançar com uma definição conceptual única e absoluta do turismo, cujo carácter multidimensional, multifacetado e complexo não facilita tal propósito.

Um olhar pela história sublinha o ano de 1910 como o do aparecimento de uma das primeiras definições conceptuais de turismo, atribuída ao economista austríaco Herman von Schullard, que o entende como " (...) a soma das operações, especialmente as de natureza económica, directamente relacionadas com a entrada, a permanência e o deslocamento de estrangeiros para dentro e para fora de um país, cidade ou região" (Wahab, 1991, p. 23).

Posteriormente, na década de 40, e no âmbito da Escola de Berlim, Bormann avança com uma outra definição que concebe o turismo como “o conjunto de viagens que tem por objectivo o prazer ou motivos comerciais, profissionais ou outros análogos, durante os quais é temporária a sua ausência da residência habitual” (citado por Ignarra, 2001, p. 23).

Porém, é em 1942 que os professores suíços Hunziker e Krapt, antevendo o turismo de massas o conceituam, na sua obra conjunta *Allgemeine Fremdenverkehrslehre*,² como o “conjunto das relações e fenómenos originados pela permanência de pessoas fora do seu local habitual de residência, desde que tais deslocações e permanências não sejam utilizadas para o exercício de uma actividade lucrativa principal, permanente ou temporária” (*Idem*, p. 23,24).

Uma leitura reflectida das três definições avançadas demonstra a valorização de uma visão de natureza mais técnica do turismo e a adopção de um ponto de vista maioritariamente economicista na primeira e a introdução do elemento viagem na segunda. De carácter mais conceptual, apresenta-se a definição dos professores da Universidade de Berna que, embora introduzindo uma maior amplitude de conceitos,

¹ Leia-se a este respeito, e a título de exemplo, os artigos de Tribe e Leiper que ilustram e fundamentam posições dissimilares em relação à “disciplina” do turismo (Leiper, 1997; Leiper, 2000; Tribe, 2000; Tribe, 2006).

² (*Noções Gerais de Turismo*)

levanta necessariamente questões deste foro que implicaria esclarecimentos precisos e definições prévias (cf. OMT, 2001).

A panóplia de definições associadas ao estudo do turismo interligam-se e reflectem as contingências da história da humanidade, e às grandes mudanças tecnológicas, sociais e culturais fazem-se corresponder abordagens diferenciadas deste complexo fenómeno que acompanha a história do homem desde a Idade Clássica³.

De modo análogo ao do aparecimento de definições do conceito, consequentes de fenómenos característicos das diferentes épocas da história, outras surgem que resultam da adequação da descrição do conceito às necessidades dos próprios estudiosos que as direccionam para a sua área de investigação, dificultando novamente a elaboração de uma definição autêntica, objectiva, precisa, isenta e de aceitação universal. Na verdade, enquanto actividade que intervém no campo de várias ciências, o turismo revela-se como fenómeno multidisciplinar, alvo de uma multiplicidade de abordagens (Walton, 2009; Xiao & Smith, 2010).

Esta natureza interdisciplinar do turismo traça caminho para aquele que é o entendimento sistémico do turismo. O aparecimento de modelos distintos oriundos de

³ Se a natureza etimológica do termo turismo nos remete para 1826, altura em que Mackenzie o utiliza originalmente no seu livro *Spain Revisited* (CTP - Confederação do Turismo Português, 2005), é de referir a existência de actividades de natureza turística, mesmo que não reconhecidas deste modo, desde a história da Grécia Antiga. As deslocações de pessoas para presenciar eventos desportivos como as ‘Olimpíadas’ ou as peregrinações religiosas, que fomentavam igualmente a movimentação de um número substancial de pessoas aos oráculos, atestam a importância de uma actividade de cariz turístico que desempenhava um papel consideravelmente significativo já nessa altura (cf. OMT, 2003).

Posteriormente, no final do século XVI, verifica-se o costume de enviar jovens aristocratas de nacionalidade inglesa para o *Grand Tour*, que consistia numa viagem de três anos, complementar aos seus estudos, concedendo-lhes uma vertente empírica e cultural através do contacto com os países europeus visitados (cf. Leiper, 1979; CTP, 2005).

As transformações provenientes da Revolução Industrial, a evolução dos meios de transporte e iniciativas pioneiras como a de Cook e Ritz marcam o turismo e abrem caminho para o seu desenvolvimento e reconhecimento enquanto actividade fundamental para o crescimento económico dos países (cf. Lickorish & Jenkins, 1997). Esta realidade permite actualmente posicioná-lo como um dos sectores económicos cujo potencial crescimento se mostra altamente competitivo, transformando-o num elemento chave conducente ao progresso socioeconómico dos países (UNWTO/OMT).

áreas disciplinares díspares proporcionaram um olhar ordenado e metódico de um fenómeno eminentemente complexo. Segundo este ponto de vista, o estudo do turismo deve ser feito através de uma abordagem sistémica que dicotomicamente o perspectiva enquanto sistema e, em simultâneo, o concebe como parte integrante de um sistema amplamente mais abrangente⁴.

Retomando a questão que rodeia a problemática da definição de turismo, acresce ainda destacar o papel da OMT - Organização Mundial do Turismo – que, (empenhada na clarificação da problemática concernente à questão da definição de turismo e direccionada para a obtenção de instrumentos de avaliação rigorosos, credíveis e confrontáveis), amiúde coincidente com a relativa imaturidade do turismo⁵, procura responder de forma congruente e rigorosa a tão controverso tema, avançando definições que intentam homogeneizar e depurar o abrangente leque de perspectivas introduzidas ao longo dos tempos.

Independentemente da escolha de uma entre várias definições de turismo, importa anotar a existência de duas abordagens essenciais possíveis: as definições conceptuais e as técnicas/quantitativas.

As primeiras concebem o turismo como um fenómeno complexo, intentando proceder à elaboração de um quadro teórico que permita uma identificação precisa e uma distinção das demais actividades afins. São ainda designadas de holísticas, sistémicas e procuram reflectir e alargar os horizontes do conhecimento do fenómeno turístico, integrando e articulando diferentes perspectivas provenientes dos mais diversos domínios. Segundo

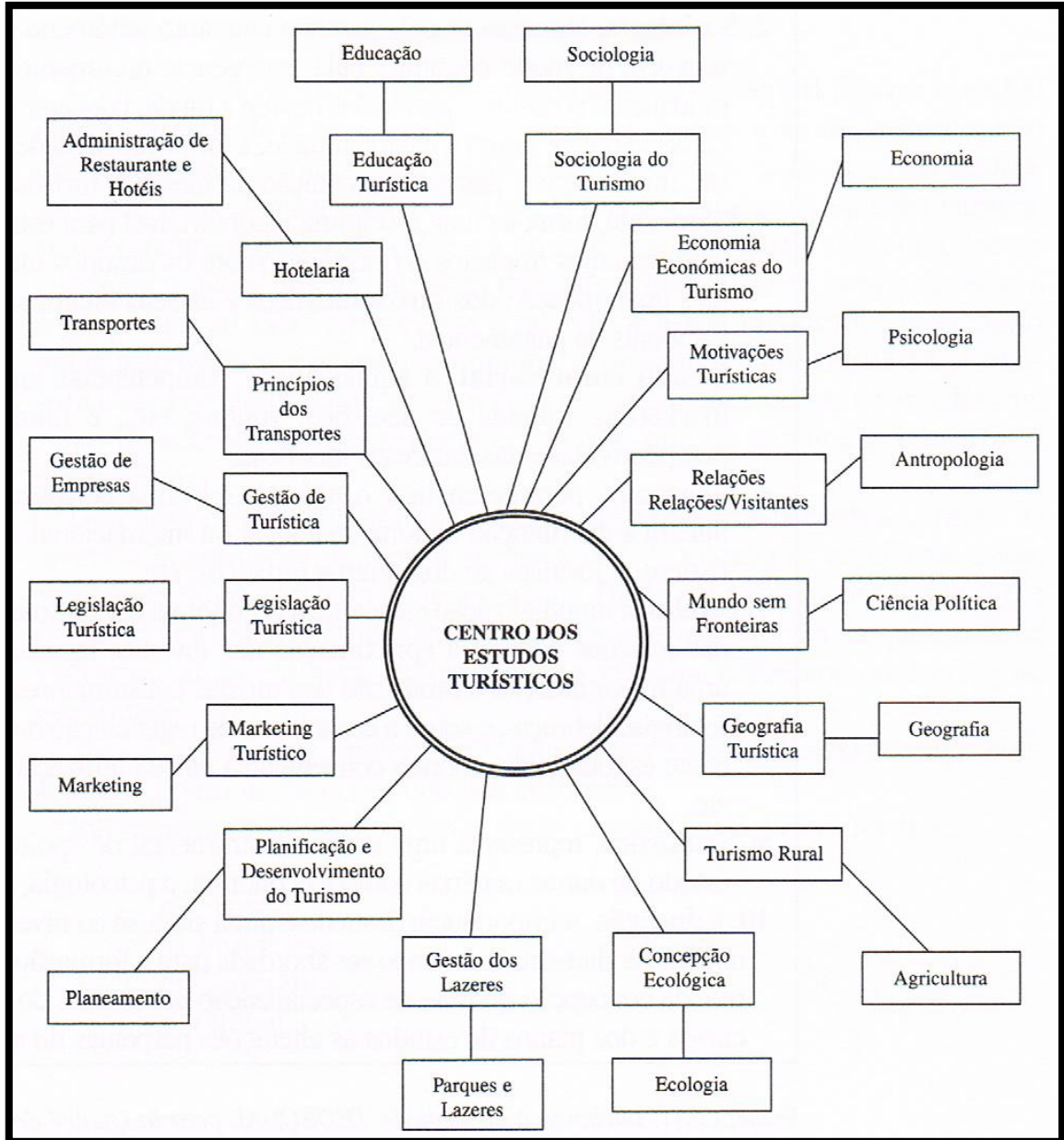
⁴ Veja-se a este propósito o modelo multidisciplinar da OMT sobre matérias ligadas ao estudo e à pesquisa aplicada ao Turismo que integra uma considerável variedade de disciplinas que possuem ligações directas com o turismo, como a Psicologia, a Antropologia, a Sociologia, a Economia, a Gestão Empresarial, a Geografia, o Direito, a Ecologia, a Estatística e a Educação (cf. Cunha, 2003b).

⁵ Note-se que a grande maioria dos periódicos que se dedicam ao estudo do turismo, publicando artigos científicos de prestigiados autores, não surgiram antes da década de 90 (ex. *Asia Pacific Journal of Tourism Research*; *The International Journal of Tourism Research*; *Progress in Tourism and Hospitality Research*) e ainda mais recentes, de 2000 em diante, temos, por exemplo: *Journal of Hospitality, Leisure, Sports and Tourism Education*; *Journal of Sport Tourism*; *Journal of Sustainable Tourism*. Anteriores à década de 90 salientam-se os prestigiados *Annals of Tourism Research* e *Tourism Management*.

definição de Leslie, a abordagem holística “provides a comprehensive and integrated approach to the study of tourism [and] involves all elements of tourism, whether regarded as an industry or an academic field of investigation” (Leslie, 2000, p. 281).

A este respeito, pode ainda referir-se a opção por esta visão integradora do turismo, apresentada por Jafari (1989) que, propondo um tratamento holístico do turismo, reconhece a importância do contributo conjunto das diferentes disciplinas para o seu entendimento global e otimizado, visão partilhada por Echtner e Jamal (1997). O modelo de estudos do turismo apresentado pelo autor em 1981 (Figura 2.1) denuncia a sua natureza multidisciplinar, reconhecendo o contributo dos mais variados ramos do saber neste fenómeno que se encontra em desenvolvimento e que se revela como a “multisectoral industry and a truly multidisciplinary field of study” (Jafari, 2000, p. 585).

Figura 2.1 Modelo de estudos do turismo. Abordagem multidisciplinar



Fonte: (Jafari & Ritchie, 1981)

Por sua vez, as definições de cariz técnico procuram normalizar informação turística por forma a possibilitar, em termos estatísticos e legislativos, a comparação de dados provenientes de fontes nacionais e internacionais, delimitando o *core* da actividade turística (Cooper *et al.*, 2001a). Esta abordagem mais quantitativa nasce da necessidade de uma medição do turismo e dos seus impactos, imprescindível para os sectores público e privado, no que respeita à importância económica que o sector desempenha relativamente ao emprego, ao valor acrescentado, às exportações e importações.

Como referido por Vanhove (2005, p. 21), num considerável número de países subestima-se o valor que a actividade turística representa por uma escassez de informação estatística precisa e sistemática, colidindo este aspecto com a ausência de um sistema de informação e planificação eficiente ao nível de um desejável plano de desenvolvimento estratégico local e regional. Daí o realce que o mesmo concede à relevância da criação de sistemas de medição credíveis e exequíveis que substituam os ineficientes métodos que até há bem pouco tempo simplificavam erroneamente a oferta turística em termos de “numbers of beds, rooms, camping places, etc., and tourism demand was expressed only in the numbers of arrivals and nights”.

Segundo o autor, a avaliação do turismo terá de passar por sistemas de medição precisos e distintos, com objectivos bem delimitados, que necessariamente resultarão numa complementaridade desejável, dos quais destaca: (i) a general tourism information system; (ii) the tourism satellite account; (iii) tourism and holiday surveys; (iv) the tourism production index; (v) the tourism barometer⁶ (*Ibidem*).

A este estudo não cabe, todavia, apresentar uma nova definição de turismo, mas se se tiver em conta os aspectos concordantes que sobressaltam das diferentes definições, poderíamos entendê-lo, e partilhando a perspectiva de Gartner, como uma simples mudança de “place and pace” (Gartner, 1996, p. 7). De todas as definições que se vão

⁶ Entenda-se sumariamente que pelo primeiro sistema de medição, “a general tourism information system”, o autor se refere a um sistema que recolhe, de forma permanente e sistemática, dados relativos à oferta e à procura ao nível do destino, permitindo uma política de actuação eficiente ao nível do sector. No que respeita à “Tourism Satellite Account” o autor define-a e apresenta-a seguindo as indicações da Organização Mundial de Turismo, tema seguidamente abordado neste estudo. “Tourism and holiday surveys” distinguem-se dos dois sistemas anteriores por fornecerem uma perspectiva padronizada das férias de uma determinada população, estando já este método disponível num número bastante significativo de países europeus. “The Tourism production index” reúne dois objectivos centrais: o de recolher informação que envolva a globalidade dos aspectos da actividade turística de uma região e, por outro lado, forneça informação contínua acerca da performance do sector turístico da mesma. “The tourism barometer” surge como um outro sistema de medição do turismo e é através da ilustração do “Swiss tourism barometer” que o autor o define como um método que não monitoriza apenas a performance turística dos ramos distintos do turismo e de uma determinada região no seu todo, mas também como um instrumento que fornece uma explicação para os resultados positivos e negativos alcançados. Uma informação mais detalhada dos cinco sistemas de medição não dispensa uma leitura atenta das explicações do autor no Capítulo 2 “The measurement of tourism” (Vanhove, 2005, p. 21-44).

encontrando na literatura, e considerando a complexidade e diversidade de elementos que integram o turismo, podemos ainda frisar elementos análogos à grande maioria que permitem particularizá-lo e destrinchá-lo das restantes actividades económicas. Referimo-nos à existência de um movimento físico dos turistas, à estada no destino por um período não permanente, à combinação da viagem com as actividades realizadas durante a estada, ao consumo de bens e serviços *in situ* e ao envolvimento dos serviços e produtos criados para satisfazer as necessidades do turismo (cf. OMT, 2001).

Resta-nos acrescentar que a escolha de uma definição seria decerto uma tarefa infrutífera e imprudente num estudo desta natureza, pela própria ausência de consenso que tal questão parece ainda reunir no seio da comunidade académica. Contudo, alinhe-se a nossa perspectiva com a definição oficial de turismo avançada pela OMT, comumente aceite pelos diferentes autores, não ignorando, porém, as demais perspectivas defendidas nas mais variadas tentativas de explicação e definição do fenómeno ao longo dos tempos.

Deste modo, considere-se a definição de 1993 da OMT, na qual se pode ler que o turismo compreende “the activities of persons travelling to and staying in places outside their usual environment for not more than one consecutive year for leisure, business and other purposes” (OMT, 2001, p. 38)⁷. Apesar do nítido pendor desta definição para o lado da procura, em detrimento da oferta, a mesma permite-nos antever a inclusão, ou não, das diferentes actividades produtoras de bens e serviços criados para servir directa e indirectamente os visitantes. Leiam-se a este respeito as palavras de Cunha que conclui, a propósito da definição da OMT, que “todas as actividades económicas, culturais e recreativas que sejam predominantemente destinadas à utilização dos residentes ou das pessoas que se deslocam para o local onde se situam para aí desenvolverem uma profissão remunerada, não podem ser classificadas como turísticas” (Cunha, 2003a, p. 31).

⁷ Esta perspectiva é reiterada por autores como Jafari, para quem o turismo pode ser entendido como “the study of man away from his usual habitat, of the industry which responds to his needs and of the impacts that both he and the industry have on the host sociocultural, economic and physical environment” (citado por Gartner, 1996, p. 6).

2.2.Sistema Turístico: Procura e Oferta

Identificada assim a perspectiva adoptada relativamente ao conceito de turismo, impõe-se o estudo de outros conceitos que integram o seu universo e que permitirão a sua utilização neste estudo de forma precisa e axiomática. Na verdade, a natureza da actividade turística pressupõe uma concepção de sistema do turismo, cuja dinâmica de interacções entre factores internos e externos permite um olhar abrangente de um maior número de elementos atinentes à procura e à oferta e de todos os que resultam da interdisciplinaridade emblemática do turismo⁸.

Esta óptica sistémica, que concebe “um conjunto de elementos que estabelecem conexões interdependentes entre si de carácter funcional e espacial como sejam as zonas de proveniência dos visitantes (emissoras), as zonas de destino (receptoras), as rotas de trânsito e todas as actividades que produzem os bens e serviços turísticos (actividades turísticas)” (Cunha, 2003a, p. 111), integra duas componentes basilares no conceito de actividade turística: a procura⁹ e a oferta.

Estamos assim perante uma estrutura dicotómica do turismo que nos remete para conceitos afeitos quer à procura, quer à oferta, sendo que os primeiros apresentam vínculos estreitos com o sujeito do sistema e os segundos com o objecto. Esta realidade dual, sustentáculo da complexidade do fenómeno em si, impõe uma nota introdutória à sua distinção, sendo que esta se norteia basicamente pela relação do primeiro com manifestações de vontade de aquisição próprias de cada indivíduo e do segundo pela existência de um conjunto de recursos, estruturas e serviços cujo consumo depende, em parte, desse desejo (cf. Cooper *et al.*, 2001a).

A partir da identificação dos elementos básicos do sistema funcional do turismo, orientemos, num primeiro momento, a nossa atenção para a procura turística que,

⁸ A concepção sistémica do turismo tem sido abordada por diferentes autores, como por exemplo Leiper (1979), Thurot (citado por Pearce, 1989), Liu (1994), que, formulando sistemas funcionais do turismo mais ou menos análogos, procedem a uma identificação dos componentes do turismo, das suas relações e do efeito que têm uns sobre os outros.

⁹ Igualmente designada por demanda.

segundo a definição da OMT (2001, p. 39), nos remete para o “conjunto de consumidores – ou possíveis consumidores – de bens e serviços turísticos”.

Ressalve-se que as definições de procura turística padecem da mesma oscilação que se faz sentir aquando da tentativa de definição de turismo, adquirindo, por exemplo, na perspectiva economicista vínculos estreitos com o valor monetário atribuído a um produto ou serviço que as pessoas pretendam e possam comprar considerando um determinado preço durante um período de tempo; adoptando um pendor motivacional numa abordagem própria da psicologia; e introduzindo, no âmbito da Geografia, não apenas o conjunto de pessoas que viajam, mas também as que ambicionam fazê-lo, apesar de não operacionalizarem este desejo pelas mais variadas razões. (Cooper *et al.*, 2001a).

Para compreender a procura turística, há que ter em linha de conta os diferentes modelos e padrões que a orientam, bem como a evolução dos mesmos ao longo dos tempos. Assim, Cooper *et al.* (2001a), sublinham os modelos de comportamento do consumidor e os modelos quantitativos que reúnem e sistematizam os diferentes factores que exercem influência na opção do indivíduo de obter uma experiência turística. Observe-se na Tabela 2.1 os três modelos de comportamento do consumidor que fornecem elementos necessários para o planeamento e gestão da indústria do turismo.

Tabela 2.1 Modelos de Comportamento do Consumidor

Fase inicial empírica	1930-1940	Relacionada com as teorias economicistas
Fase de pesquisa motivacional	Década de 50	Enfatiza conceitos freudianos, nomeadamente as necessidades inconscientes que estão na base dos motivos reais para a acção.
Fase Formativa	Década de 60	Olhado como o período de formação dos modelos de comportamento do consumidor, utilizados ou transformados posteriormente pelos diferentes autores interessados na temática do processo de escolha do turismo.

Fonte: adaptado de Cooper *et al.*, 2001a, p. 83

No que toca aos modelos quantitativos, a sua importância coloca-se ao nível da previsão dos fluxos e padrões de procura, bem como de estimativas numéricas da actividade turística vindoura.

Analisados alguns aspectos atinentes à procura turística, não é demais sublinhar que, apesar de se considerarem para a reflexão que sustentará este estudo as diferentes perspectivas que se apresentam sobre a procura turística, sublinhar-se-á a fornecida pela OMT, em virtude da sua credibilidade, aceitação e abrangência.

Começemos, então, por referir a Conferência das Nações Unidas sobre o Turismo e as Viagens Internacionais, realizada em 1963, que introduziu e definiu termos essenciais no quadro conceptual do turismo, no que respeita à vertente da procura, nomeadamente o de visitante, o de turista e o de excursionista, sistematizadas na Figura 2.2.

Figura 2.2 Classificação de visitantes da OMT



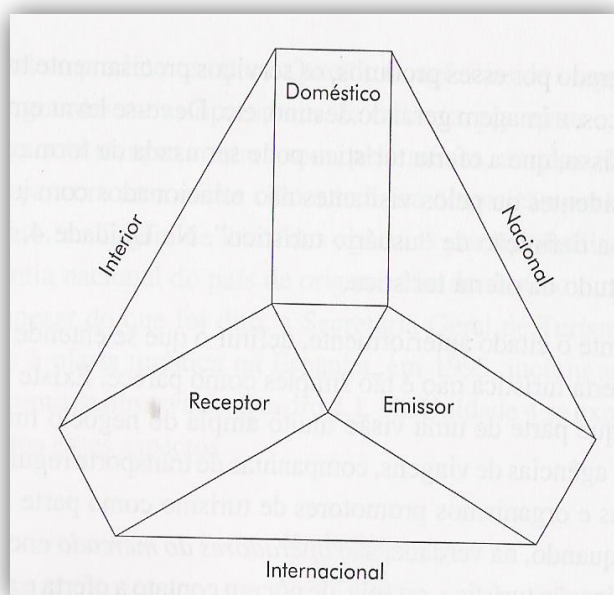
Fonte: adaptado de OMT, 2001, p. 42

Entenda-se, deste modo, por visitante “toda a pessoa que se desloca a um país, diferente daquele onde tem a sua residência habitual, desde que aí não exerça uma profissão remunerada” e diferenciem-se os remanescentes conceitos associando-se o primeiro ao visitante que permanece mais de 24 horas no país de destino e o segundo ao que permanece menos de 24 horas no país de destino (UNWTO/OMT).

Acrescente-se a este propósito as noções de visitante, turista e excursionista internos, distinguindo-se estes dos anteriormente referidos pelo simples facto de “que los lugares de origen y destino no son países sino regiones o comarcas de un mesmo país”, como clarifica Moreno (1997, p. 17). O mesmo autor enuncia ainda os diferentes tipos de turismo que se distinguem pela origem e pelo destino, classificando de Turismo Doméstico o que envolve os residentes de um determinado país que viajam no espaço geográfico que o delimita, (considerando necessariamente as definições avançadas

previamente para visitante, turista e excursionista), de Turismo Receptor o que compreende os não-residentes que viajam para um país que não o deles e, por último, o Turismo Emissor que consagra os residentes de um país que viajam para um outro (*Ibidem*). Estas três formas de turismo podem também ser combinadas por forma a permitir a categorização tripartida do turismo. Os termos Turismo Interno¹⁰ para designar a combinação do turismo doméstico e do turismo receptor, o Turismo Nacional referente ao turismo doméstico e ao turismo emissor e o Turismo Internacional, compreendendo o turismo receptor e o turismo emissor, são categorias do turismo que nos permitem classificar o fenómeno tendo em conta a procura e a amplitude das viagens e que se podem visualizar no esquema representado na Figura 2.3 (Moreno, 1997; Lickorish & Jenkins, 1997; Ignarra, 2001; OMT, 2001).

Figura 2.3 Classificação de tipos de turismo da OMT



Fonte: (OMT, 2001, p. 43)

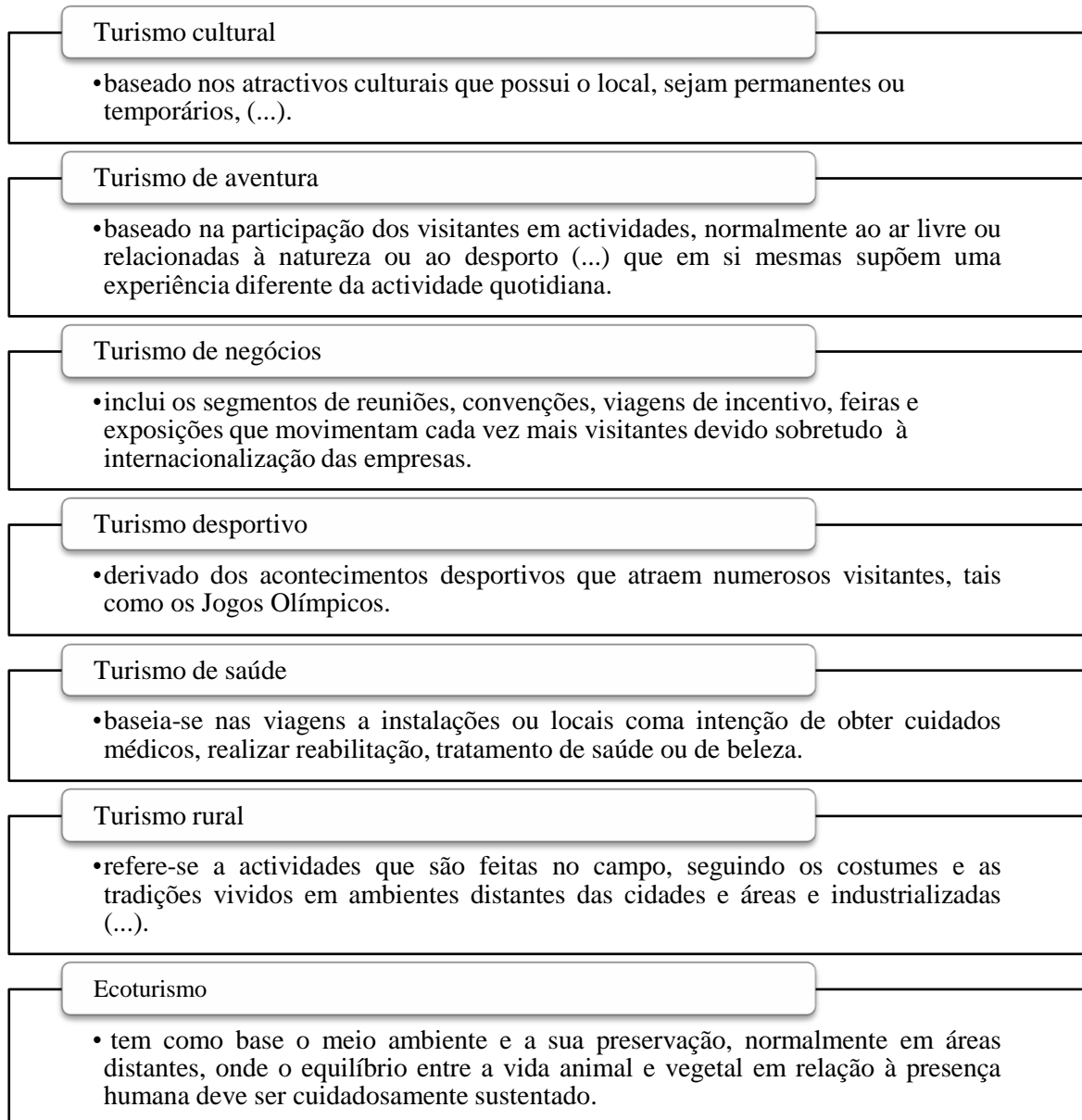
O agrupamento dos motivos que induzem as pessoas a viajar podem ainda revelar-se numa outra estrutura organizativa que subentende a procura pela multiplicidade de tipos de turismo que se podem identificar. Segundo Cunha (2003a, p. 48), a grande variedade “de motivos que levam as pessoas a viajar” existe em simultâneo com a “diversidade de

¹⁰ Analogamente designado por Turismo Interior.

atractivos”, determinando “a diversidade de tipos de turismo”. O mesmo autor sublinha os elos de ligação e de subordinação existentes entre as motivações de procura (que originam a maior parte das deslocações) e as características dos destinos (e respectiva capacidade de resposta a estas mesmas motivações) como elementos propulsores do desenvolvimento dos diferentes tipos de turismo.

Atendendo a que na selecção apresentada pelo autor não se esgotam os tipos de turismo que podemos ver enunciados pelos mais variados autores, considere-se assim a proposta da OMT (Figura 2.4), na qual parecem coexistir as designações adoptadas por muitos (Foster, 1992; Moreno, 1997; OMT, 2001; Cunha, 2003a; Costa *et al.*, 2004; CTP - Confederação do Turismo Português, 2005; Firmino, 2007). Note-se, porém, a existência de outros tipos de turismo, não considerados na Tabela, como o turismo étnico, o turismo religioso, o turismo de eventos, o turismo sénior, o turismo político, entre outros, que possuem uma relevante notoriedade e que vão sendo referidos na literatura afeita ao assunto pelos mesmos autores que anteriormente se destacaram.

Figura 2.4 Tipologia do turismo



Fonte: adaptado de (OMT, 2001)

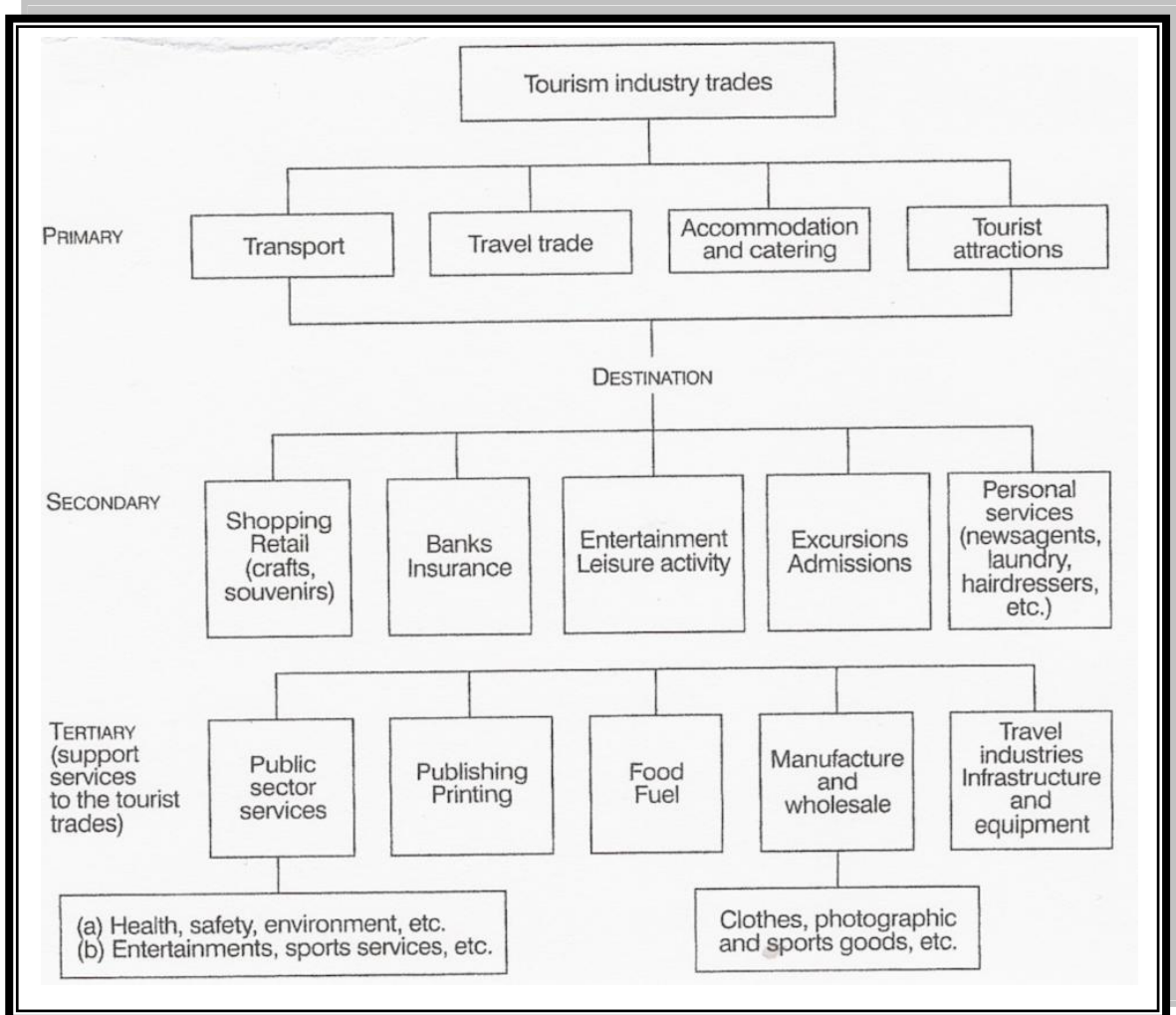
Para além da abordagem do turismo segundo a vertente da procura, exposta anteriormente, o seu entendimento pleno implica que o olhemos agora e também segundo a lógica da oferta que pode ser entendida como “o conjunto de produtos turísticos e serviços postos à disposição do usuário turístico num determinado destino, para seu desfrute e consumo” (OMT, 2001, p. 43). Apesar da dificuldade que representa delimitar rigorosamente o conjunto de bens e serviços que integram a oferta turística, há que adoptar uma perspectiva enquadradora do estudo que se pretende desenvolver, sem prejuízo das demais.

São várias as questões que se levantam quando a problemática da delimitação das componentes que especificam a oferta turística se coloca. A simples soma dos produtos, bens e serviços consumidos directamente pelos turistas exclui, à partida, os operadores de mercado que desempenham funções de intermediação entre a procura e a oferta. Uma perspectiva que delimite como oferta turística tudo o que dependa da utilização directa pelos visitantes, fazendo parte dos seus consumos, pode significar a eliminação de facilidades e serviços concebidas preferencialmente para o turista que não tenham sido alvo da sua utilização.

Em resposta a muitas destas questões, o autor Licínio Cunha apresenta uma definição abrangente considerando “o conjunto de todas as facilidades, bens e serviços adquiridos ou utilizados pelos visitantes bem como todos aqueles que foram criados com o fim de satisfazer as suas necessidades e postos à sua disposição e ainda os elementos naturais ou culturais que concorrem para a sua deslocação” (2003a, p. 175). O mesmo autor procede ainda à distinção entre “**empresas primárias ou características do turismo**, ou seja, aquelas que vivem principalmente da procura turística, e **empresas secundárias do turismo ou conexas** (não características) que dependem parcialmente da procura turística”(Idem, p. 177) [negrito do autor].

Lickorish e Jenkins (1997, p. 100, 101) expõem, por sua vez, três níveis de actividades turísticas: as primárias, as secundárias e as terciárias. Classificam, assim, de primárias “the means of travel, the support systems and the reasons for travelling”, de secundárias as que beneficiam “directly from the tourist spend, usually at the destination, but not always” e, por último, as terciárias que beneficiam “indirectly as a result of tourism spend”. Observe-se na Figura 2.5 a representação esquematizada e destrinchada das actividades que integram cada um dos três níveis estipulados pelos autores, por forma a hierarquizá-las de acordo com o grau de relevância que demonstram em função do turismo.

Figura 2.5. Sectores do Turismo



Fonte: Lickorish & Jenkins, 1997, p. 100

A abordagem introduzida pela OMT assenta, por outro lado, no conceito de gastos turísticos para delimitar as diferentes categorias de oferta turística, sublinhando todo o gasto de consumo efectuado pelos visitantes (ou mesmo por conta destes) durante a sua deslocação e eventual permanência no lugar de destino (cf. OMT, 2001). Neste âmbito, seriam classificados e agrupados em seis principais conceitos de gasto turístico os produtos, serviços e bens identificadores da oferta turística: alojamento; alimentação; transporte; lazer, cultura e actividades desportivas; compras e outros, criteriadas com base na sua realização predominante no lugar de destino turístico e, excluindo, consequentemente, as agências de viagens.

É ainda de referir, pela sua importância ao nível da mensuração precisa e comparação do turismo com os demais sectores económicos, esse instrumento de quantificação do

impacte económico do turismo que é a Conta Satélite do Turismo (CST) (Frechtling, 2010). Definida na conferência de Vancouver, em Maio de 2001, como “o padrão internacional para medir os efeitos económicos directos do turismo numa economia em relação ao de outros ramos de actividade e de outras economias” (CTP, 2005, p. 232) as CST ganharam uma importância reconhecida a nível internacional¹¹.

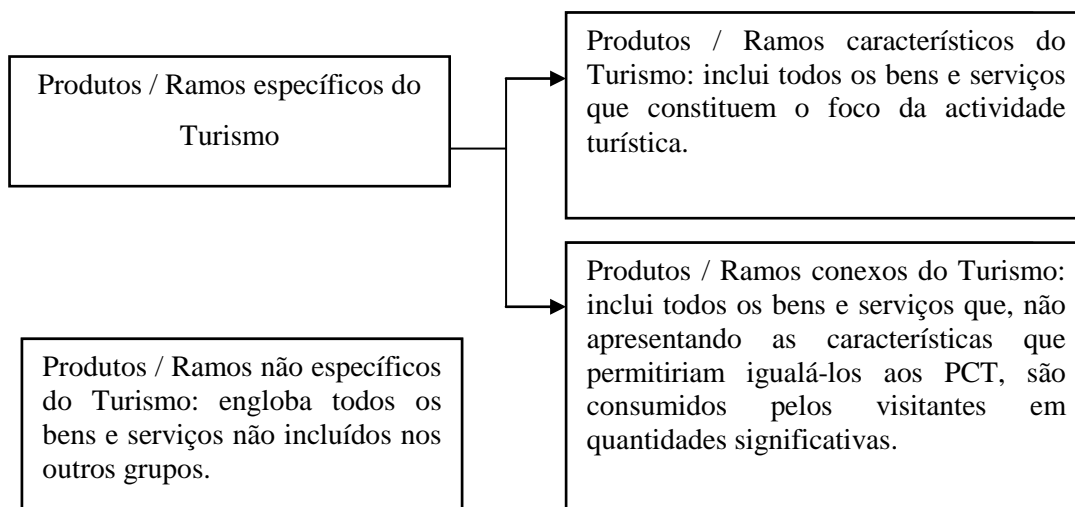
O quadro conceptual que norteia as CST é comum para os diferentes países em prol da comparabilidade, coerência e credibilidade dos dados e oferece por isso definições actualizadas e intensivamente ponderadas dos diversos conceitos afeitos ao turismo. Será então aconselhável olhar os conceitos procura e oferta aqui equacionados à luz deste sistema conceptual norteador das CST.

Assim, e no que respeita à procura, a unidade de observação é o visitante/consumidor, definido segundo as orientações da OMT, já referidas neste estudo e não se afastando das abordagens comumente apresentadas a este propósito. Por sua vez, a unidade de observação do lado da oferta afirma-se ao nível dos ramos de actividade/produtor, por forma a garantir uma consentaneidade com o Sistema de Contas Nacionais das Nações Unidas – SCN93 – (INE - DRA, 2003).

Da harmonização de nomenclaturas, classificações e princípios resulta o estabelecimento de listas de actividades e de produtos conexos do turismo realizadas no âmbito de cada país, desde que em conformidade com o prescrito pela Classificação Internacional de Actividades Turísticas (SICTA - Standard International Classification of Tourism Activities). A análise da Figura 2.6 permite identificar os produtos e ramos na óptica da CST, numa abordagem à oferta turística e na Tabela 2.2 podemos ver em detalhe o conjunto de produtos específicos do turismo destriçados mediante a classificação apresentada na Figura que abaixo se representa.

¹¹ Para uma análise actualizada dos conceitos, metodologia e demais assuntos atinentes às CST, leia-se o estudo de Frechtling (2010), que oferece uma visão abrangente e clara dos mesmos.

Figura 2.6 Classificação e definição dos produtos e ramos na óptica da CST



Fonte: Adaptado de (OMT, 1999)

Tabela 2.2 Produtos específicos do turismo

PRODUTOS ESPECÍFICOS DO TURISMO		
Produtos característicos		Produtos Conexos
Alojamento	Hotéis outros serviços de alojamento	Bens
	Outro alojamento colectivo	Serviços
	Alojamento privado colectivo	
	Residências secundárias por conta própria ou gratuitas	
Restauração e Bebidas		
Transporte de Passageiros	Transporte ferroviário	
	Transporte rodoviário	
	Transporte por água	
	Transporte aéreo	
	Serviços auxiliares aos transportes	
	Aluguer de equipamento de transporte aos passageiros	
	Serviços de manutenção e reparação de equipamentos de transporte	
Agências de Viagens, Operadores Turísticos e Guias Turísticos		
Serviços Culturais		
Recreação e Lazer		
Outros Serviços de Turismo		

Fonte: adaptado de (Instituto Nacional de Estatística - Direcção Regional do Algarve, 2003)

2.3.Delimitação do Emprego Turístico

De não menos importância para o presente estudo, que pretende observar e analisar a problemática da inserção de diplomados do ensino superior em turismo, é o emprego correspondente aos diferentes ramos de actividade do turismo. Sabendo-se de antemão que esta é uma actividade que depende, em grande parte, do factor humano, então e necessariamente advirá deste sector um contributo significativo para a criação de empregos.

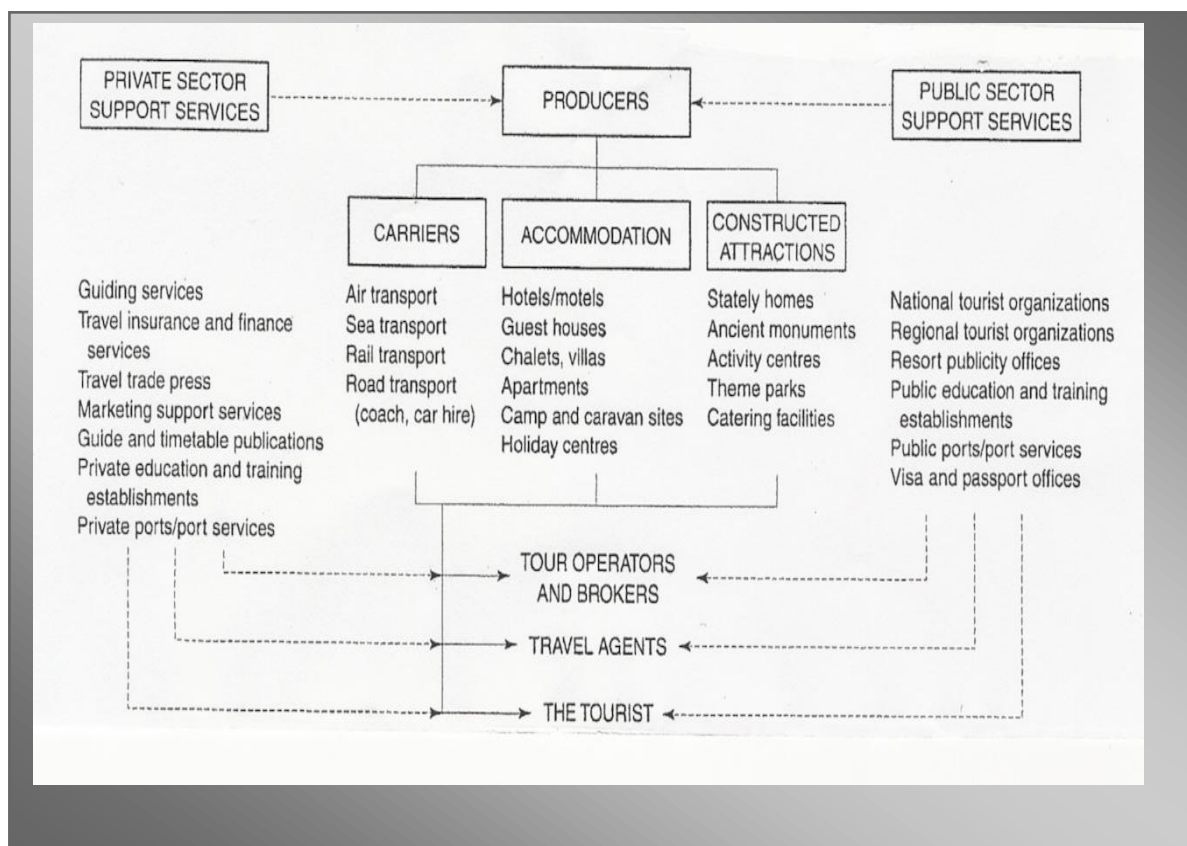
De acordo com Rosentraub & Joo (2009), o investimento no turismo enquanto vector de desenvolvimento da economia de uma cidade, região ou país resultará num alargamento do número de postos de trabalho no turismo, nomeadamente na sua capacidade atractiva e geradora de recursos humanos qualificados nesta área.

Veja-se que as estimativas mundiais em turismo apontavam para o ano de 2007 um crescimento real no emprego criado de 50.1%, em comparação com o ano de 1996, alvitrando-se a quantia de 383 milhões de postos de trabalho gerados (Lickorish & Jenkins, 1997; Cunha, 2006). Em termos nacionais, a actividade turística emprega cerca de 10% da população activa em Portugal (ME - Ministério da Economia, 2004), e integrada nesta fatia estará a população alvo do estudo, objecto de inquirição em etapas procedentes desta investigação, impondo-se, necessariamente, uma análise dos elementos de informação disponíveis a respeito do emprego turístico.

Num estudo que data de 1982, Mathieson e Wall distinguem três tipos de empregos gerados pelo turismo: o emprego directo que resulta dos gastos dos visitantes em instalações turísticas; o emprego indirecto que, atinente ao turismo, não resulta directamente dos gastos turísticos e, por último, o emprego induzido que provém dos gastos dos moradores devido às entradas procedentes do turismo. Por sua vez, Lickorish e Jenkins (1997) classificam de emprego directo o conjunto de postos de trabalho que devem a sua origem à necessidade de satisfazer e servir os requisitos dos turistas e de emprego indirecto os que se repartem por outros sectores económicos quando a necessidade no do turismo abranda, em parte devido ao factor da sazonalidade.

Holloway (2002) sublinha igualmente a existência de serviços especificamente gerados para satisfazer as necessidades dos turistas e outros de carácter mais periférico que funcionam numa óptica de apoio aos primeiros. Faz ainda notar que apesar da arbitrariedade inerente ao processo de selecção dos diferentes elementos que se decidam incluir numa definição de indústria turística, é possível elaborar um esquema de relações entre diferentes componentes que, no seu entender, permitem compreender e delimitar este sector. A Figura 2.7 permite-nos observar uma ilustração da cadeia de distribuição da indústria do turismo sugerida pelo autor.

Figura 2.7 Distribuição e organização dos diferentes sectores do turismo



Fonte: Holloway, 2002, p. 77

São vários os factores que impedem uma abordagem precisa da avaliação do emprego, reconhecendo-se na sazonalidade, na grande variedade das condições de trabalho, na flexibilidade, na “pouca formalização de numerosos contractos de trabalho em muitas unidades produtivas pequenas”, os impedimentos centrais na aquisição de dados significativos (OMT, 1999, p. 57).

A abrangência e diversidade conotativas da natureza do fenómeno turístico dificultam a delimitação do sector do emprego na actividade turística, havendo necessidade de se tomarem decisões metodológicas que viabilizem os estudos e que, em simultâneo, forneçam uma óptica o mais consentânea possível com a realidade do sector. Tradicionalmente, as estatísticas elaboradas sobre o emprego criado pela actividade turística fazem referência ao emprego directo (OMT, 2001) e optam por aferi-lo através de um indicador translúcido como é o do número de postos de trabalho (OMT, 1999).

Mais uma vez o papel da OMT na busca de uma padronização de definições e mensurações do turismo levou a que em 1991, em colaboração com o governo do Canadá, se promovesse a *International Conference on Travel and Tourism Statistics*, conhecida como Conferência de Ottawa, da qual resultaram padrões estatísticos adoptados pela Comissão de Estatísticas da ONU em 1993 (OMT, 2003). A dificuldade inerente à avaliação da indústria turística conduziu à compilação de uma primeira versão do SICTA, que oferece uma análise mais precisa do aspecto da oferta no turismo.

Também as CST analisam o peso da contribuição do turismo para a criação de empregos, por ser este um dos elementos de maior importância quando se intenta uma caracterização de um determinado sector económico. Alertando para as insuficiências que uma perspectiva predominantemente orientada pela procura, no que respeita à delimitação do sector do emprego, pode trazer, o documento “Tourism Satellite Account: Recommended Methodological Framework” (UN, 2001) crê ser este o ponto de partida para o aperfeiçoamento desta metodologia que, quando aplicada pelos diferentes países às suas realidades, permitirá um enquadramento concreto, preciso e abrangente do sector do emprego no turismo.

Realça também a importância deste elemento para a elaboração de estatísticas que permitam caracterizar cada país, num primeiro momento, e compará-lo com os demais numa segunda fase. Havendo ainda a possibilidade de cada país proceder à selecção ou identificação dos produtos e das actividades mais relevantes no âmbito do turismo à escala do seu país, impõe-se que os mesmos respeitem as nomenclaturas e as listagens disponibilizadas neste documento orientador para a criação das CST.

Vanhove destaca a importância das CST “to describe the structure of a country’s region’s tourism activity”; “to provide macro-economic aggregates to describe the size and the economic importance of tourism”; “to provide detailed data on tourism consumption and how this is met by domestic supply and imports”; “to provide detailed production accounts of the tourism industries, data on employment, linkages with other productive activities and capital formation”; “to provide a link between economic data and the Basic items of TIS”¹², e define-as como estruturas fundamentais que se baseiam no equilíbrio global existente entre a procura de bens e serviços gerados pelo turismo e sua oferta (Vanhove, 2005, p. 26).

Seguindo esta metodologia, o estudo de implementação da CST em Portugal teve como principais quadros metodológicos de referência o *Manual de Implementação da Conta Satélite do Turismo*, do Eurostat e o documento “Conta Satélite do Turismo: Quadro de Referência Metodológico” e à luz das directrizes neles veiculadas elaborou-se um conjunto de quadros de resultados que cuidam agregar/desagregar informação atinente à procura e à oferta turísticas.

No que se refere ao emprego nas actividades características, olhemos a Tabela 2.3 onde podemos ver discriminadas as indústrias turísticas consagradas para a elaboração de estatísticas pensadas a este respeito e que estão na base dos dados apurados e fornecidos pelas diferentes CST. No caso de Portugal são também estes os elementos considerados para aferir, com base nas dimensões Indivíduos, Volume, Postos e Remunerações, o emprego nas actividades características do Turismo (INE, 2006).

¹² *Tourism Information Systems*.

Tabela 2.3 Emprego nos ramos de actividade do turismo

Indústrias Turísticas	Número de estabelecimentos	Número de empregos			Situação no emprego					
					Empregos			Outros		
		Homem	Mulher	Total	Homem	Mulher	Total	Homem	Mulher	Total
Alojamento Hotéis e outros serviços de alojamento Serviços de residência secundária por conta própria ou gratuita		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Serviços de restauração										
Transporte de passageiros Serviços de transporte ferroviário interurbano Serviços de transporte rodoviário Serviços de transporte marítimo ou fluvial Serviços de transporte aéreo Serviços de apoio										
Agências de viagens, operadores turísticos e guias turísticos										
Aluguer de equipamento de transporte										
Serviços culturais										
Recreação e lazer										
Total dos ramos de actividade do turismo										

X – Não se aplica

Fonte: (OMT, 1999, p. 79)

A observação da Tabela 2.3 introduz de imediato uma percepção do turismo divergente das demais actividades económicas por não corresponder a diversidade de actividades turísticas a um único sector, mas sim a um conjunto de “establishments whose principal productive activity is a tourism characteristic activity” (UN, 2001, p. 58).

Pela credibilidade concedida e utilidade reconhecida dos dados provenientes de estudos orientados pelos quadros conceptuais e metodológicos, como são disso exemplo as CST dos mais variados países, introduzidos por entidades idóneas como o são as Nações Unidas, a OMT, a *Eurostat*, entre outras, orientam-nos no sentido de adoptar, de forma idêntica para este estudo, os conceitos e nomenclaturas sugeridos para a operacionalização de estudos que remetam para a vertente do emprego ao nível do turismo.

Explanados que foram conceitos fundamentais para o entendimento conceptual do turismo e necessários para um correcto enquadramento da nomenclatura a usar neste estudo, introduziremos de seguida aquela que será uma abordagem ao panorama que se nos oferece no que respeita ao Ensino Superior em Turismo, enquanto sistema responsável pela formação especializada e qualificada de mão-de-obra a integrar a indústria turística.

CAPÍTULO 3 – ENSINO SUPERIOR EM TURISMO

Nota Introdutória

Analisaram-se previamente questões concernentes à temática do turismo, não fosse este o ramo em que se integra o presente estudo, impondo-se necessariamente uma introdução geral a esta área do conhecimento, bem como uma explicitação acerca da terminologia e enquadramento conceptual dos elementos que nos permitem reconhecê-lo como sistema.

Num segundo momento, orientam-se as nossas reflexões para o ensino superior em turismo, temática tanto mais relevante para esta investigação se considerarmos que o público-alvo do mesmo são profissionais licenciados, produto deste nível de ensino.

A reflexão acerca do ensino superior em turismo passará, num primeiro momento, por um esclarecimento relativo às diferentes concepções atinentes aos estudos em turismo e, num segundo momento, pelo esboçar de uma perspectiva internacional que nos permita acompanhar o seu processo evolutivo, delineando as tendências futuras que nos situam presentemente numa era de mudança que encontra na Europa do conhecimento os alicerces para o desenvolvimento da educação, da investigação científica e da inovação, vectores vitais e indissociáveis para o desenvolvimento das sociedades.

Por último, analisar-se-ão os diferentes modelos de ensino em turismo e a sua evolução, procurando a sua relação com o desenvolvimento do conceito de turismo em si.

3.1.Área de Estudos do Turismo: Diferentes Concepções

Integrado no terceiro capítulo deste estudo, este ponto incidirá sobre uma série de questões que devem ser consideradas quando o assunto em causa é o ensino em turismo, neste caso concreto ao nível do ensino superior.

Referimo-nos, a título de exemplo, à natureza distintiva do turismo, enquanto matéria académica e atendendo às necessidades específicas do sector, em relação às demais

disciplinas do saber, que contam com um passado enraizado, cujo cânone, estabelecido e inamovível, resultante de uma experiência amadurecida e trabalhada ao longo de anos, se contrapõe, de modo inevitável, à indiscutível imaturidade do turismo, matéria relativamente nova e de cariz não pacífico no universo da educação.

A problemática natureza do conceito de turismo, apresentada previamente no ponto 2.1., espelha-se na educação enquanto geradora de possíveis dúvidas por parte dos estudantes que optam por esta área de estudos e por parte dos próprios empregadores que não lhe associam um reconhecimento académico e profissional consistente. Por outro lado, esta indefinição do conceito “limits opportunities for tourism to continue its development as a robust and coherent area of study” (Airey & Johnson, 1999, p. 230) e fomenta aquele que tem sido o debate em torno do estabelecimento de um corpo coeso de conhecimento afeito ao turismo.

Do ponto de vista da investigação, do conhecimento e do ensino, o turismo revela-se como um fenómeno de múltiplas implicações que dificultam o seu enquadramento numa única abordagem ou como muitos defendem no seu entendimento enquanto disciplina ou ciência.

Não é desconhecida a divergência de opiniões entre investigadores e especialistas no que respeita ao posicionamento do turismo enquanto área de investigação e de conhecimento similar às demais, com uma sustentação teórica e questões metodológicas identificadas e específicas do seu objecto de estudo (Christie-Mill, 1979; Fidgeon, 2010).

O aprofundamento e desenvolvimento evidentes que reflectem os estudos relativos ao turismo e que marcam os últimos anos não reúnem, porém, um corpo de saberes coeso e consistente com as peculiaridades deste fenómeno multidisciplinar. Na verdade, e citando Salgado (2007, p.150) “as disciplinas de suporte, a indefinição filosófica e metodológica e as diversas abordagens educativas em turismo” funcionam “como um especial desafio que se coloca aos especialistas da área, em particular tendo em vista a construção da maturidade científica do campo”.

Uma análise do desenvolvimento dos estudos do turismo permite confirmar um forte paralelismo entre a própria evolução da indústria turística e o crescente reconhecimento que à mesma foi sendo atribuído a nível global. Citando Cunha (2003a, p. 122), “se, no passado, o turismo se baseava fundamentalmente na existência de recursos naturais e culturais, cada vez mais, os conhecimentos, o saber, se transformam numa das bases essenciais do turismo” e o sistema educativo e científico sobressaem enquanto garante de: (a) um estudo sistémico do turismo numa perspectiva globalizante que não o restrinja a aspectos económicos; (b) um estudo sistemático em prol da formulação de uma teoria própria, que permite equilibrar a formação nos mais variados níveis; (c) uma estreita ligação entre os trabalhos de cariz científico aplicado e a teoria e a formação; (d) um entendimento pragmático e consistente do sistema educativo em turismo por parte do poder político e respectivas políticas (*Idem*, p. 124).

As ideias atinentes ao ensino do turismo e a importância que se lhes tem vindo a ser atribuída têm assim sofrido profundas alterações por diversos motivos, sendo de realçar o que resulta do inegável relevo que o turismo tem vindo a assumir no domínio do conhecimento científico e o que se prende com uma contínua evolução das concepções do seu desenvolvimento.

No que respeita à problemática que questiona as diferentes concepções relativas ao estatuto académico e científico do turismo, e que continua a gerar divisão entre os académicos, considerem-se algumas abordagens que estiveram na origem de processos de reflexão, maturação e transformações de paradigmas no ensino do turismo ao longo dos tempos.

Partidário da abordagem multidisciplinar, Cunha (*Idem*, p. 127) reconhece a importância que a questão do posicionamento do turismo enquanto disciplina autónoma está longe de reunir consenso e sublinha três perspectivas que se colocam e discutem em torno desta mesma questão. Refere a que nos remete para o entendimento do turismo enquanto disciplina, a que nele antevê uma ciência entre as demais e, por último, a que o percebe como um domínio de conhecimentos multidisciplinares.

Defensores da perspectiva que reconhece os estudos turísticos enquanto disciplina encontram-se os autores Leiper (1981; 2000) e Goeldner & Ritchie (2006), sendo que o

primeiro chega mesmo a avançar a denominação de *touology* para designar a disciplina. No seu artigo de 1981, Leiper avalia concepções distintas sobre a educação em turismo, enunciando aspectos positivos e negativos atinentes ao ensino multidisciplinar e reflectindo acerca do desenvolvimento do turismo como disciplina, abordagem que o mesmo defende.

O reconhecimento do turismo enquanto ciência é sustentado por autores como Gunn (1994) e Hoerner (2000) que nele congregam tudo quanto esteja relacionado com a noção de viagem. Jovicic (1988) e Hoerner (2000) sugerem igualmente a adopção da designação avançada por Leiper distinguindo-o das restantes disciplinas e reclamando um estudo próprio para um fenómeno complexo, como afirmam entendê-lo. Gunn (1998), por sua vez, argumenta a sua posição afirmando que o turismo não deverá ser entendido como uma disciplina particular, quando o mesmo resulta de conhecimento com origem noutras disciplinas.

Todavia, a filosofia de ciência proclamada por Kuhn (1996) revoga esta concepção quando engloba o turismo naquela que considera ser uma fase de “pré-ciência” ou “pré-paradigmática” apontando a sistemática controvérsia que caracteriza a discussão em torno dos princípios e teorias atinentes ao turismo, distanciando-o dos requisitos fundamentais e capitais para um reconhecimento enquanto ciência.

A dificuldade de um entendimento harmonioso e confluyente no que respeita aos diferentes paradigmas que intentam percepcionar e definir um estatuto disciplinar para o turismo justifica em grande parte a impopularidade que a introdução do termo “turismologia” acabou por reunir na comunidade científica que atenta nestas questões. Na verdade, autores como Tribe (1997; 2000) insurgem-se contra tal concepção, defendendo para o turismo não necessariamente uma afirmação como disciplina, (que entende enquanto corpo de conhecimento, resultado de um sistema de organização de regras e de uma estrutura conceptual deste mesmo conhecimento), mas sim como um domínio de conhecimentos interdisciplinares que faz uso de um leque diversificado de disciplinas para analisar e compreender as suas áreas de interesse (cf. Cunha, 2003a).

Para o aprofundamento destas questões, notem-se os esclarecimentos avançados por Cooper *et al.* (2001b, p. 11,12) concernentes à definição de turismo enquanto disciplina

ou área de estudo. Reconhecendo disciplina como o resultado da combinação de três elementos caracterizadores como o são a teoria, o reconhecimento e o status, e a área/matéria de estudo como um “tópico de séria consideração académica (...) pelo qual uma área de estudo deve passar antes de se tornar uma disciplina verdadeira”, os autores ponderam a inclusão do turismo numa destas concepções como uma questão para a qual poderá não existir uma resposta única e absoluta, chegando mesmo a questionar a pertinência da necessidade de definição de um vínculo/associação entre turismo e disciplina ou área de estudo.

Embora recorrente e actual, a problemática em torno da classificação do turismo enquanto área de estudo ou disciplina não deixa de demonstrar uma incursão indubitável e crescente no meio académico, revelando-se angariadora de um reconhecimento gradual, repercutido consequentemente no desenvolvimento do sector (cf. Cooper *et al.*, 2001b). Todavia, este reconhecimento académico do turismo carece de uma consolidação de elementos que frequentemente o estigmatizam e que, segundo os autores, se consubstanciam: (a) na relativa imaturidade desta área; (b) na ausência de uma base teórica, foco e estrutura, causadoras de uma abordagem fragmentada da educação em turismo; (c) na conotação errónea de uma imagem de pouco rigor e de uma certa “leveza” (conotados preconceitualmente com o lazer) associadas à educação em turismo; (d) na inexistência de um historial académico, próprio de um produto relativamente recente; (e) na indisponibilidade de dados históricos numéricos consistentes e fidedignos que permitam uma sustentação válida da pesquisa investigacional (*Idem*, p. 42,43).

As divergências entre os investigadores que ponderam estas questões, bem como as características desvirtuosas, amiúde associadas aos estudos em turismo, mantêm em aberto uma problemática que contrapõe os que reclamam acerrimamente um estatuto disciplinar para o turismo como garante da sua afirmação e consistência científica e os que, por seu turno, reconhecendo o seu carácter multidisciplinar e as mais-valias que esta mesma particularidade lhe confere, reconhecem um longo caminho, assente num amadurecimento proporcionado pela experiência formativa e educativa, para que o mesmo se constitua como área académica legitimada.

Esta legitimação decorrerá então de um esforço contínuo no estabelecimento e uso de métodos e técnicas apropriados, sustentados teoricamente de forma consistente, ao objecto académico que é o turismo, assim como da proclamação de abordagens educativas e programáticas concertadas com resultados efectivos e passíveis de ponderação distanciada num horizonte temporal superior ao meio século que actualmente resume o historial académico do turismo.

3.2. Ensino Superior em Turismo: uma Perspectiva Internacional

A nova era do turismo, que o pondera a uma escala universal, integrador de recentes e complexas actividades, com consumidores cada vez mais exigentes, com relações intrínsecas com as preocupações ambientais e com um nível de competitividade estimulado por destinos progressivamente mais sofisticados, demanda exigências e responsabilidades às mais variadas entidades responsáveis pelo sucesso das dinâmicas do turismo no que respeita à esfera do conhecimento, da inovação, das qualificações dos profissionais, do desenvolvimento local, regional e nacional, acentuando o contributo crucial que as instituições formadoras e académicas desempenham neste sentido (Fayos-Solá, 1995).

O reconhecimento da importância dos estudos em turismo consubstancia-se num processo que, em consonância com a morosa integração deste fenómeno no seio académico enquanto área de conhecimento, tem vindo a reclamar um lugar próprio entre as disciplinas tradicionais no que respeita ao sistema de ensino nos seus mais variados níveis (Fidgeon, 2010). A esta dificuldade de reconhecimento associa-se segundo Gee (1980) a própria indústria turística já que, segundo o mesmo, existe uma identificação nítida entre a formação em turismo e o sector turístico “(as) the tourist industry itself is not perceived as a profession, but rather a fragmented industry comprised of many kinds of visitor services”, sendo que ambas “feed and reinforce certain common goals including the development and enhancement of professional knowledge and the establishment of values and standards for practice” (*Idem*, p. 76).

Um olhar pelo passado do ensino do turismo a uma escala internacional conduz-nos a 1893, data em que se institui a primeira escola de hotelaria (*École Hôtelière de Lausanne*) fundada na cidade de Lausanne na Suíça. A hotelaria emerge deste modo

numa situação proeminente no processo evolutivo da educação em turismo, na medida em que os primeiros cursos subordinados à hotelaria e gestão hoteleira datam dos finais do séc. XIX e revelam, ao invés dos estudos em turismo, um objecto de estudo preciso e uma estrutura académica consolidada, decorrentes da importância que o sector hoteleiro desempenha na indústria turística e de um referencial histórico mais longo. Conotada inicialmente com um ensino predominantemente pensado para a atribuição de qualificações técnicas, Baum (1998) esboça um percurso para a educação em hotelaria que evolui num segundo momento para estudos atinentes à supervisão e à gestão, numa crescente aproximação dos níveis de pós-graduação.

Com percursos independentes, a hotelaria viu estabilizarem-se e homogeneizarem-se os programas graduados que a tinham como objecto de estudo por força das exigências impostas pelo mercado, sendo que duas correntes emergiram nos estudos de hotelaria, uma nitidamente mais vocacionada para uma preparação mais técnica e profissional e uma outra administrada por forma a suprir capacidades analíticas de avaliação do aluno, integrando níveis superiores de educação ao nível do sistema de ensino (cf. Cooper *et al.*, 2001b; Jones, 2004; Ayres, 2006).

No que respeita ao estudo do turismo, parece consentânea a ideia de que a sua proveniência remete necessariamente para uma abordagem de cariz mais técnico e vocacional (Inui *et al.*, 2006), sendo que para o entendermos presentemente há que reconhecer e compreender a sua origem. Apesar da dificuldade que esta análise pode representar, Airey (1988) estabelece uma associação entre os marcos apontados como determinantes para o nascimento da formação em turismo e os grupos de interesse que os sugerem. Nesta óptica, alguns poderão apontar os cursos de chefes e empregados de mesa introduzidos por volta de 1900 como marco efectivo para o seu início; outros há que associam o surgimento da educação em turismo à década de 50, aquando do aparecimento dos primeiros agentes de viagens formados para o efeito; e há quem aponte os anos 60 como período de emergência autónoma do turismo, dissociado dos cursos de hotelaria. Airey não deixa de mencionar a posição de geógrafos e economistas, que assumem haver introduzido o turismo nos seus estudos desde longa data, conferindo-lhe por esta via valor académico.

Para Cooper *et al.* (2001b) os cursos de turismo não conheceram uma estrutura académica ou institucional legitimada e consolidada até à década de 80. Surgiam, assim, de modo não planeado, integrados em departamentos de áreas disciplinares diversas, resultando numa ausência de coordenação e consistência que obrigaram a uma intervenção do sector público numa tentativa de uniformização da amálgama que até então caracterizava o ensino do turismo. Com o decorrer dos tempos o processo evolutivo da formação em turismo encontra uma orientação mais académica, permitindo-se ao amadurecimento das matérias afins e à auto-regulamentação das instituições.

Uma análise do processo evolutivo dos estudos em turismo permite-nos reconhecer que, actualmente, a maioria dos países da Europa, bem como os Estados Unidos e o Canadá apresentam cursos superiores em turismo credibilizados e legitimamente aceites pela comunidade científica. Nos Estados Unidos contavam-se, em 1993, 280 universidades que dispunham de cursos na área do turismo (Jafari, 1996). No Reino Unido, por exemplo, introduziram-se em 1972 cursos de nível intermédio, não superior, e em 1997 viram-se multiplicados para 66 os dois primeiros cursos de ensino superior introduzidos em 1986 (Airey & Johnson, 1999). Segundo Airey e Johnson, também no Japão se viu proliferado o número de universidades que constituíram e reconheceram departamentos de estudos em turismo.

A este efeito multiplicador do número de cursos técnicos, graduados e pós-graduados em Turismo correspondeu o aparecimento de um número crescente de revistas académicas subordinados ao turismo, conferências, manuais, sistemas e organizações de apoio a esta nova área de estudos e, necessariamente, expandiu-se no seio académico um número alargado de professores a ela dedicados (Middleton & Ladkin, 1996; Jenkins, 1996; ANECA, 2004; Fidgeon, 2010).

A propagação que caracteriza a rede de instituições que promovem a formação em turismo a um nível superior consolida-se assim, de forma efectiva, em diversos países a partir da década de oitenta, e dessa data a esta parte é notório o esforço que os estudos nesta área têm vindo a demonstrar numa tentativa de adaptação a um novo paradigma empresarial da actividade turística que se mostra em constante mutação. A natureza cambiante do turismo, se assim lhe poderemos chamar, associada à juventude deste

fenómeno permitiu e, de certa forma, impôs transformações recorrentes ao nível dos estudos em turismo.

O modelo de funcionamento do turismo de massas não suporta a abordagem corrente que enfatiza a competitividade de empresas e destinos turísticos e que se faz representar nesta nova era do turismo, apresentando por isso sérias implicações ao nível da educação, formação e gestão de recursos humanos, por serem estes elementos chave da competitividade e do valor acrescido nas diferentes organizações do sector turístico (OMT, 1997).

Fayos-Solá (1997b, p. 66) concebe o futuro do ensino do turismo como um sistema propulsor de pesquisa e introdução de conhecimento que responda e se ajuste às “necesidades y expectativas de la demanda, es decir, de los empleadores y profesionales en el turismo (calidad), y hacerlo optimizando el uso de recursos en los procesos (eficiencia)”.

A OMT define a sua missão, no que respeita a objetivos e instrumentos adequados para um plano de educação e formação consistente com esta nova era do turismo, realçando a qualidade e a eficiência mediante “la promoción de estándares voluntários, el uso de instrumentos de efecto multiplicador y de acciones subsidiarias de apoyo a las necesidades de las Administraciones, instituciones y empresas” (OMT , 1997, p. 71).

Hawkins (1996, p. 78) traça de forma elucidativa aquele que foi, no seu entender, o processo evolutivo da educação em turismo, cruzando causas e consequências que permitiram e, até certo ponto, impuseram um novo entendimento do fenómeno e consequentemente da forma como se o deve estudar. O autor aponta três factores cruciais que propiciaram a consolidação de um novo paradigma empresarial turístico, bem como as consequências directas que daqui advêm para o ensino e preparação de recursos humanos para a indústria do turismo. Num primeiro momento, alerta para a emergência de se reajustar este sector a novos paradoxos que orientam “traditional economies” para “economies of scope” que procuram encontrar e recolocar-se no mercado “finding the right size for synergy, market flexibility and, above all, speed”. Para tal será necessário, entre outras medidas, formar gestores que reconheçam e

reinventem novas formas de organização do trabalho, reforçando a importância de uma equipa de trabalho motivada, eficaz e competitiva ao nível dos serviços prestados.

A segunda mudança de paradigma para a qual as entidades responsáveis pelo ensino do turismo deverão estar alerta prende-se com a profusão das tecnologias interactivas de informação que obriga a um reajustamento dos sistemas de comercialização e produção e implica ao nível da formação uma aproximação mediada pelos sistemas informatizados do mundo educacional e do mundo empresarial. A formação de recursos humanos para o sector do turismo terá obrigatoriamente que passar pelo uso orientado e aprofundado das novas tecnologias que lhes permitam ingressar no mundo do trabalho com competências e conhecimentos a este respeito, podendo assim intervir numa indústria que sobrevive em grande parte da sua capacidade de distribuição de “information to achieve competitive advantage, create effective business transactions and provide on-line interactive communications involving all key stake holders, particularly customers” (Hawkins, 1996, p. 78,79).

Por último, o autor salienta uma terceira mudança de paradigma directamente ligada à evolução do desenvolvimento turístico em simbiose com uma política de sustentabilidade ecológica, que transforme uma economia poluente e esbanjadora num sistema “of commerce and production where each and every act is inherently sustainable and restorative” (*Idem*, p. 84).

O autor destaca ainda conceitos prementes como o de “turismo sustentável”, “sustentabilidade ecológica”, “sustentabilidade cultural”, “sustentabilidade económica”, “responsabilidade fiscal”, “qualidade ambiental e boas práticas”, entre outros, reforçando uma linha de pensamento que vê o turismo sustentável como a única forma possível “of managing the resources so they are able to renew themselves at the same rate they are being used, or switching from the use of a slowly generating resource (like a reef) to one which regenerates more rapidly (like solar power)” (*Ibidem*).

Ao nível da educação, esta última mudança de paradigma implica que se promovam e ensinem práticas empresariais sustentáveis que impulsionem: (a) a substituição de bens e serviços produzidos a nível nacional e internacional pelos produzidos a nível local e regional; (b) a responsabilização da comunidade turística pelos efeitos que

efectivamente produzem no património cultural e no meio ambiente; (c) o aproveitamento de um desenvolvimento gradual do negócio do alojamento através da utilização das infra-estruturas já existentes procurando investimentos reduzidos com um retorno elevado de capital, harmonizado com as capacidades financeiras de investidores locais e operadores de dimensão mais pequena; (d) a integração nos processos produtivos que requerem potencial humano dos consumidores, permitindo-lhes experiências singulares e enfatizando a necessidade da conservação dos recursos culturais e naturais; (e) a mudança da atitude consumidora do turista para uma que o posicione enquanto cliente (“consumers to customers”); (f) a criação de bens cuja durabilidade e utilidade a longo prazo sejam uma mais-valia para as futuras gerações” (cf. Hawkins, 1996, p. 85,86).

Destaca-se desta análise da evolução dos paradigmas no ensino superior em turismo uma tendência internacional que aponta e ambiciona uma mudança de largo espectro do entendimento do turismo e das formas como se educam os recursos humanos que integram o sector turístico, sendo que se impõe uma sensibilidade ambiental e a concepção de produtos comercialmente viáveis para que se possa alcançar aquilo que define a nova era do turismo e que, segundo Hawkins (1996), surge como o único caminho para uma economia viável, uma coexistência pacífica, uma aprendizagem contínua e um entendimento intercultural numa escala mundial.

Reconhecida como a indústria com o maior crédito em termos de empregabilidade a nível mundial, quando a questão do desemprego é um malgrado facto dos dias de hoje, ao turismo impõe-se uma mão-de-obra capacitada de estudos académicos de nível superior que integrem os sectores público e privado desta indústria que se caracteriza por um dinamismo constante e que impõe, segundo Lipman (1996, p. 92) no que respeita à formação em turismo, “*a much greater emphasis on the shape, nature and contribution of travel and tourism as the world’s largest industry and job creator*” [itálico do autor], bem como uma mudança dos sistemas de aprendizagem por forma a responder a “*changing markets, technology and customer needs capitilising on distance learning, simulation, virtual reality and the like*” e, por último, concedendo aos futuros profissionais do turismo “*a better understand of their involvement in travel and tourism*” [itálico do autor].

Quer isto dizer que aos educadores destes profissionais, sobretudo ao nível do ensino superior, caberá analisar e alertar para os mercados que em breve estes profissionais tenderão a servir, orientando e apetrechando-os com elementos chave como o são a confiança, a criatividade, a capacidade de questionar e reflectir, a produtividade, entre outros, por forma a que possam contribuir de forma efectiva para o desenvolvimento sustentável deste sector. A valorização das profissões turísticas e a preparação e integração de profissionais num sistema desafiante como é o do turismo são a resposta para elementos chave como a diferenciação, a especialização e a qualidade que, de modo crescente, se faz exigir pela demanda turística.

No que respeita às profissões no turismo, não pode deixar de se ter em linha de conta que num leque bastante abrangente se destacam dois rumos, em termos de ensino, que se distinguem de acordo com a natureza e duração da formação em si. A opção por uma vertente mais técnica, com funções sistematizadas e escassas em termos de tomada de decisões, consegue-se através da realização de cursos de cariz profissionalizante que, frequentemente se resumem a um ou dois anos de formação. Se, por outro lado, a escolha recai nas profissões de topo, com responsabilidades ao nível da gestão e com um elevado grau de decisões, nesse caso a escolha terá de passar pela frequência de um programa/curso de estudos superiores (cf. Jafari, 1996).

Neste último caso, que nos interessa particularmente para o estudo em causa, acrescenta Jafari que é de extrema importância que a preparação académica dos estudantes do ensino superior lhes apresente “tourism’s forms and forces, its infrastructure and superstructure, its constituent parts, its inter-connected and dependent components and their formation as a single entity: that of tourism to which the hotel business belongs” (1996, p. 207). Salienta ainda a problemática dissociação que se faz sentir em termos dos programas que se pensam em prol da formação em turismo e dos atinentes à hospitalidade ou hotelaria, sendo que esta divisão em termos académicos gera incongruências ao nível do mercado de emprego que não sabe o que esperar de cada uma.

Sejam profissionais formados em turismo ou em hotelaria¹³, Jafari aponta um percurso “camuflado” na introdução de designações de profissões para a indústria turística, decorrentes dos programas oferecidos pelas IES que, na sua opinião, deveriam optar por uma junção das duas vertentes que resultasse, por exemplo, em “*Hospitality Tourism Management*” ou “*Tourism Hospitality Management*”, clarificando e facilitando a integração de graduados na indústria turística, sendo que uma evolução que passasse pela anulação da designação de hotelaria e/ou hospitalidade e de outras divisões sectoriais em prol do turismo como um todo, resultaria numa oferta de “*Tourism Management programs with sectoralized specialization options*” (1996, p. 211). Só assim, se concederia a oportunidade de futuros profissionais do turismo integrarem “*diverse but inter-connected and inter-dependent positions in the vast tourism landscape*” (*Idem*, p. 212).

Em conformidade com as linhas orientadoras que definem os programas educacionais na área do turismo presentemente (Westlake, 1996), pode dizer-se que esforços têm vindo a ser feitos no sentido de uma concentração de competências e conhecimentos abrangentes e globais que possam *a posteriori* ser direccionados para subsectores de interesse mútuo para o profissional e para o empregador.

Mormente, a crescente sofisticação da indústria turística impõe um acompanhamento deveras célere das instituições académicas no que respeita às determinantes do mercado, sendo que nenhuma instituição por si só conseguirá apetrechar-se de recursos que lhe permitam responder de forma exaustiva às mais variadas necessidades desta indústria. Será sua função sim preparar profissionais que ao entrar no mercado de trabalho entendam que “*they are not taking a job but rather the first step on a career ladder*” e conseguir promover a imagem e o respeito e o reconhecimento que o emprego no sector do turismo merece obter (Jenkins, 1996, p. 220).

De facto, esta formação superior terá de se rever num processo que considere variáveis cruciais para o perfil profissional dos recursos humanos do sector turístico e que de forma gradual permita reduzir o baixo nível de profissionalismo, a insuficiência de mão-

¹³ A este respeito leia-se as considerações de Faulkner & Goeldner (1998) acerca da relação entre os dois conceitos.

de-obra qualificada, a reduzida capacidade de liderança, entre outros aspectos, que ainda se fazem sentir (Amaral, 2002). Estas variáveis prendem-se, segundo a autora, com aspectos comportamentais e sociais; com a capacidade de polivalência que permite a adaptação a novas situações e a execução de uma multiplicidade de funções num contexto de grandes exigências profissionais; com o domínio de línguas estrangeiras e conhecimentos do âmbito da cultura geral e com uma actualização constante dos conhecimentos no domínio das novas tecnologias, aspectos que deverão ser alvo de reflexão e aprendizagem no decurso de um programa curricular de um curso de nível superior na área do turismo.

Como assegura Ritchie (2000, p. 574), às responsabilidades pragmáticas que se exigem dos profissionais da educação ao nível do ensino superior, estes devem também preparar-se para providenciar “intellectual and conceptual leadership to a rapidly evolving industry”.

Deste modo, e revendo a indústria do turismo como um complexo sistema de intensivo recurso de mão-de-obra, requerendo um número bastante significativo de recursos humanos para o servir, as opiniões dos estudiosos (Choy, 1995; Charles, 1997; Busby, 2003; Hjalager, 2003; Tribe, 2003; Catramby & Costa, 2004; Ayres, 2006; Barron, 2007; Baum, 2007; Engberg, 2007) anuem no que respeita à necessidade de profissionais bem preparados para exercer as suas funções sendo vital que a sua formação prime pela excelência do conhecimento e por um adequado ajustamento às necessidades reais do mercado, cabendo em grande parte esta responsabilidade às IES uma vez que a escassez de qualificação profissional comprometerá necessariamente o alcance dos padrões de qualidade nos serviços prestados.

Uma perspectiva internacional do ensino superior em turismo pode assim resumir-se a uma tendência generalizada que, embora sujeita a posições distintas relativamente a uma série de questões atinentes ao tipo de relação que se deverá estabelecer entre o ensino e a indústria turística (Ayikoru *et al.*, 2009; Chang & Hsu, 2010), evidencia a necessidade de se orientarem os programas de nível superior por forma a transformar os estudantes em “philosophic practioners”, expressão sugerida por Tribe, para reforçar a premência de se os educarem por um lado para darem uma resposta eficaz às necessidades do mercado, promovendo a satisfação dos consumidores e alcançando

benefícios económicos e, por outro lado, ensinando-os a tornarem-se “reflective individuals” capazes de reflectir, analisar e questionar as responsabilidades sociais desta indústria (cf. Tribe, 2003).

3.3. Modelos de Estudo do Turismo

Já referido anteriormente, os estudos em turismo existentes actualmente resultam de uma série de transformações que num primeiro momento os utilizavam como um suplemento para disciplinas mais reconhecidas, seguidamente o surgimento de cursos relacionados com esta área associava-se a uma vertente puramente vocacional, servindo como meio para formar indivíduos para empregos muito específicos do sector e finalmente desenvolvendo-se uma abordagem que posiciona o turismo como área primária de estudo.

Contudo, a polémica em torno do planeamento e da orientação curricular dos cursos em turismo subsiste e espelha-se nos diferentes modelos de estudo do turismo que se desenvolveram em consonância com os sistemas educativos e com as necessidades de cada país. A falta de homogeneidade e a diversidade de orientações e conteúdos dificultam o reconhecimento de uma identidade própria do corpo de conhecimentos do turismo, acentuando-se a noção de que este resulta e depende do conhecimento que deriva de outras áreas científicas (cf. ANECA, 2004).

A Organização Mundial do Turismo tem reunidos esforços no sentido de se sistematizarem as áreas de conhecimento sobre as quais se regem os diferentes cursos em turismo, fazendo-as confluir para um modelo de estudo do turismo, elegendo-o como uma área de pesquisa universitária análoga às demais.

A introdução do processo de Bolonha vem finalmente dar azo a um período de reflexão acerca dos modelos existentes, fomentando necessariamente a comparação entre os mesmos por forma a que semelhanças e discrepâncias entre estes sejam encontradas, em prol do reconhecimento do que mais se aproxima e ajusta às directrizes expressas por Bolonha.

Deste modo, podemos enunciar três grandes tipologias educativas no foro do ensino superior em turismo no espaço europeu. Referimo-nos aos sistemas educativos com

estruturas rígidas, como é disso exemplo o caso espanhol, aos sistemas educativos com estruturas maleáveis, como o é o francês e, por fim, aos que apresentam estruturas flexíveis, como o britânico.

Para esta distinção dos modelos de estudos em turismo são relevantes elementos como a duração dos mesmos, o período de estágio incluindo em cada um e a orientação mais generalista ou especializada que lhes é atribuída.

Vejamos e analisemos assim, de modo sucinto, os diferentes modelos referindo primeiramente o que se associa a sistemas educativos com estruturas rígidas e que se caracteriza pela existência de uma organização hierarquizada de níveis de ensino que segundo a lógica das precedências não permite a frequência de níveis avançados sem se haver concluído com aproveitamento níveis anteriores e exclusivamente perfilados para a área de estudo em questão. A opção por uma determinada área de estudos inviabiliza a permuta para outras de natureza distinta, recaindo sobre o estudante o peso da escolha inicial de todo um percurso académico que se define muito antes da admissão num estabelecimento de ensino superior.

Este modelo educativo foi o adoptado pelos países mediterrâneos como o nosso, o de Espanha, Grécia e Itália, excluindo-se a França que possui um sistema educativo com estrutura adaptável.

Por sistema educativo com estrutura adaptável denominam-se todos os sistemas que não sendo tão flexíveis como o anglo-saxónico, nem tão rígidos como os apresentados previamente, permitem aos estudantes que frequentam o ensino superior a possibilidade de escolherem diferentes especializações a partir de um tronco de estudos análogo.

Mormente, o sistema de precedências não se verifica sendo que o ingresso no ensino superior estende-se a qualquer indivíduo, mesmo que este não haja frequentado níveis precedentes, desde que possuidor de diplomas de capacitação que permeiam a sua entrada no ensino superior. Este sistema educativo é típico do caso francês, bem como do da Suíça e do da Bélgica.

Por último, reconhecem-se os sistemas educativos com estruturas curriculares flexíveis, como é disso exemplo o caso dos países anglo-saxónicos, que tidos como mais liberais permitem ao estudante elaborar o seu próprio currículo em função dos seus interesses. Logo, não se colocam neste sistema problemas de transição de um curso para outro, anula-se o conceito de um tronco comum de disciplinas obrigatórias e colocam-se à disposição do aluno uma multiplicidade de cursos permitindo-lhes terminar os estudos “com un bagaje de conocimientos adquiridos en múltiples asignaturas, lo que dificulta precisar un único modelo estándar; por tanto, es más correcto hablar de múltiples sistemas educativos universitarios en el ámbito anglosajón” (ANECA, 2004, p. 53).

A uma oferta formativa mais abrangente e variada, permissível de uma melhor integração e conexão com disciplinas ditas tradicionais e em simultâneo facilitadora de uma maior especialização dos estudantes, enriquecendo o leque de perfis profissionais, contrapõem-se o facto de se dar lugar a uma maior dispersão dos conteúdos formativos acentuando algumas das particularidades dos estudos em turismo que levam especialistas da área em discordância no que respeita à “construção da maturidade científica do campo” (Salgado, 2007, p. 150) de conhecimentos do turismo.

Segundo Salgado (Idem, p. 194), a “diversidade de currículos resulta da (desmesurada) liberdade na sua organização; mas afigura-se uma mudança estrutural para uma maior normalização no espaço europeu”, sendo que o processo de Bolonha assume especial relevância quando questões como a “normalização” e o “currículo mínimo” comum se tornam indispensáveis para a formação de uma estrutura que fomente a mobilidade e o reconhecimento recíproco das qualificações na União Europeia.

As preocupações de internacionalização realçam a urgência da reflexão acerca dos modelos de estudo, nomeadamente no campo do turismo, tomando como referencial aquela que é actualmente a moldura organizativa de dimensão alargada do quadro europeu preconizada pela “Declaração de Bolonha”. A dimensão europeia do ensino superior repercute-se ao nível dos estudos em turismo na medida em que visa promover a mobilidade e a empregabilidade dos graduados, “por forma a dar conteúdo real ao direito de livre circulação e estabelecimento dos cidadãos, e de reforçar a competitividade internacional do ensino superior europeu no contexto da crescente globalização dos sistemas de ensino e formação” (Simão *et al.*, 2003, p. 245).

Integrado na UE, a Portugal impõem-se mudanças estruturais e funcionais que permitam adequá-lo e integrá-lo num processo dinâmico e que se reflectem, em termos dos estudos em turismo, de forma bastante acentuada. O ponto 3.4. e respectivos subpontos, reflectirão assim acerca do ensino superior em turismo no caso de Portugal, sendo que serão de anotar os antecedentes e as novas tendências que caracterizam o ensino superior português, há que proceder a um enquadramento conceptual do mesmo por forma a particularizar o nosso olhar na evolução dos estudos em Turismo a nível nacional, considerando o conjunto da oferta formativa de nível superior e a estrutura profissional do sector.

3.4. Ensino Superior em Turismo no caso Português

Analisado e contextualizado que está o panorama evolutivo dos estudos em turismo de modo global e a nível internacional, particularizemos de agora em diante a nossa observação e reflexão ao contexto português, enquanto produto de um historial que se vê necessariamente conectado com a informação apresentada no ponto anterior e que ganha contornos específicos quando estudado à luz das particularidades próprias da envolvimento nacional em que se desenvolveu.

Um olhar pela evolução do ensino superior em Portugal será tanto mais esclarecedor se o mesmo resultar de uma reflexão séria, factual e ponderada, características por vezes distantes e difíceis de alcançar quando se trata de falar de educação. Não se pretendendo uma análise exaustiva da história da evolução do ensino superior português, cuidará este estudo de abordar de forma rigorosa mas sucinta aspectos marcantes desta mesma evolução que permitam o devido enquadramento do tema que nos propomos analisar nesta investigação, erigindo-se e descrevendo-se o pano de fundo que permitirá o cruzamento da temática do ensino superior com a do turismo.

Esperamos assim com esta abordagem conseguir analisar o papel dos estudos do turismo no sistema de ensino superior português, reflectir acerca de questões emergentes da sua estruturação e da sua conformidade com a realidade do sector, intentando um enquadramento robusto e congruente com a nossa tese.

3.4.1. O Ensino Superior Português: Antecedentes e novas Tendências

A resposta e a adaptação a uma constante mudança de cenários e vicissitudes que marcaram o desenvolvimento da sociedade ao longo da história, resultaram num esforço de ajustamento de uma estrutura clássica da cultura e ciências portuguesas, como o é a universidade, a um cenário globalizante e emergente que exige o desenvolvimento de “management capabilities, innovation strategies and competitive advantages within the higher education enterprise” (Machado *et al.*, 2004, p. 383, 384).

Considere-se assim o ano de 1288 como marca do dealbar das actividades da universidade portuguesa, iniciativa do rei D. Dinis, cujo interesse pela criação de uma instituição desta natureza parece comprovado pela quantidade de “privilégios que concede à universidade e o facto de a ter alojado nos paços régios de Coimbra” (Mattoso, 1997, p. 306).

É em 1309 que a universidade recebe os seus primeiros estatutos designados por *Charta Magna Privilegiorum* e só em 1772 D. José ratifica os novos estatutos, conhecidos por *Estatutos Pombalinos*, que marcam o início de uma reforma interessada pelas ciências da natureza e pelas ciências do rigor (Saraiva, 2001).

Com a implantação da primeira República, Coimbra perde o privilégio da exclusividade com a fundação das Universidades de Lisboa e do Porto e os novos estatutos promulgados então cuidavam gerar uma certa autonomia administrativa e financeira, bem como um sistema de bolsas que visava incrementar o número de alunos no ensino superior.

Em 1973, a reforma de Veiga Simão marcará a evolução do sistema educativo nacional, nomeadamente ao nível do ensino superior quando se lhe reconhece o excessivo centralismo e se responde com a concessão de uma maior autonomia às instituições, quando se alarga a oferta de formação através da criação de mais universidades e politécnicos por forma a suplantar as dificuldades de um país que se reconhecia pela escassez de vanguarda tecnológica e quando o próprio ministro caracteriza as universidades de “estações de serviço”, compostas por “professores a preparar e continuar um falso elitismo, a cultivar homens, não para resolver os problemas do

desenvolvimento nacional ou regional, mas essencialmente para ocuparem lugares de prestígio na sociedade estratificada” (Centro Nacional de Cultura, 1998, p. 59).

Com o 25 de Abril de 1974 dá-se lugar a um novo período da esfera universitária, alvo de várias reformas pensadas para permitir o acompanhamento da nova dinâmica política. Podem assim antever-se, na perspectiva de Gago (1994), três momentos decisivos para a evolução da universidade em Portugal. São eles o que corresponde ao período temporal antecedente aos anos 70 e que espelha o fim da universidade tradicional, o que se associa aos anos 80 e que reflecte a ligação entre a universidade e a investigação e, por último, o que ocorre nos anos 90 que intenta o estabelecimento e consolidação de relações proeminentes entre a universidade e a indústria.

Às diferentes etapas que marcaram a evolução da universidade portuguesa corresponde o acréscimo do número de frequentadores, deixando antever a transformação daquela que foi durante muito tempo uma experiência marcadamente elitista para uma realidade mais generalizada. Diga-se, a este propósito e a título de exemplo, que aos 9321 alunos que frequentavam o ensino universitário em 1940 contrapõem-se os 160382 em 1990 e os 395063 correspondentes a dados definitivos disponibilizados pelas Estatísticas da Educação do Ministério da Educação referentes ao ano lectivo de 2003/04.

Na verdade, a este aumento exponencial da procura no ensino superior, sentido maioritariamente desde meados do séc. XX, corresponde o alargamento e a diversificação da oferta, dando lugar a um sistema de ensino superior de massas. Esta nova realidade vem apoiar e sustentar com maior veemência a criação do ensino superior politécnico¹⁴ que surgiria como a resposta aos problemas de mudança social

¹⁴ É com base na lei n.º 5/73 de 25 de Julho, que se vê institucionalizada a leccionação do ensino superior através de “universidades, institutos politécnicos, escolas normais superiores e outros estabelecimentos equiparados”, destacando-se ainda o Artigo 4.º do Decreto-Lei n.º 402/73, de 11 de Agosto, que diz que os Institutos Politécnicos são “centros de formação técnico-profissional, aos quais compete especialmente ministrar o ensino superior de curta duração, orientado de forma a dar predominância aos problemas concretos e de aplicação prática, e promover a investigação aplicada e o desenvolvimento experimental, tendo em conta as necessidades no domínio tecnológico e no sector dos serviços, particularmente as de carácter regional”.

acelerada que se faziam sentir e que enfatizavam a necessidade de se desenvolver a formação de quadros médios e superiores para fazer face às complexidades inerentes ao desenvolvimento socioeconómico do país.

Em 1986, com a publicação da *Lei de Bases do Sistema Educativo* (Lei nº 46/86, de 14 de Outubro), estabelecem-se, entre muitos outros aspectos, os parâmetros orientadores da estrutura e funcionamento do sistema educativo, e consagra-se, em definitivo a natureza dual do ensino superior, distinguindo-se o universitário do politécnico da seguinte forma:

- O ensino universitário visa 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.
- O ensino politécnico visa proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de actividades profissionais.

Segundo Simão *et al.* (2003), a distinção assim formulada peca “por um formalismo notoriamente infeliz, quase se limitando a um mero exercício de semântica, exprimindo ideias semelhantes em tempos e modo não coincidentes”, revelando uma “incapacidade legislativa de definição conceptual”, apenas colmatada pelo uso que se faz destes conceitos. Os autores propõem então um exercício conceptual de definição dos ensinos universitário e politécnico, fazendo sobressair o que consideram ser determinante de cada um.

No seu entender, o ensino universitário e o ensino politécnico unem-se no dever de promoverem o “culto da cidadania, da solidariedade e da criatividade” (*Idem*, p. 192), apelando à inovação, à concepção e ao espírito crítico a desenvolver numa óptica de competitividade global e que ambiciona a qualidade das instituições e das empresas. Distinguem-se na medida em que o primeiro deverá assegurar uma preparação científica de base que permitirá uma adequada inserção profissional, do mesmo modo que fará despontar iniciativas que promovam novos saberes e que proclamem a investigação

científica. O ensino politécnico, por seu turno, acolhe uma formação mais orientada para a resolução de problemas concretos do mundo profissional com base em conhecimentos, também eles, de natureza científica.

A complementaridade que ressalta desta dicotomia deverá na sua essência permitir a “valorização intelectual e a preparação dos recursos humanos altamente qualificados de que o país necessita, quer em termos imediatos, quer numa visão prospectiva de desenvolvimento a médio e longo prazo” (*Ibidem*).

Podemos assim reconhecer que a história dos ensinos universitário e politécnico tem sido alvo de reflexão pela conflitualidade potencial que parece gerar a delimitação conceptual e formativa destas duas realidades. A intenção prospectiva não subordinada às necessidades do meio envolvente em contraposição com um raciocínio visivelmente norteado para a resolução de problemas e para a aplicação prática resultaram frequentemente numa concepção que secundarizava o ensino politécnico não o vendo como um modelo alternativo ao universitário, diferindo apenas deste pelas especificidades que lhe são inerentes no que respeita à sua matriz conceptual e formativa. E ao dizer isto, acrescenta-se ainda a tendência generalizada que se fez sentir aquando da instauração do ensino politécnico de uma notória tendência para erradamente o entender como “uma nova versão das antigas escolas industriais e comerciais”, subestimando-o em relação às universidades (Moreira, p. 23).

De qualquer modo, assiste-se a uma proliferação pelo país de institutos politécnicos que aproximam, por um lado, este nível de ensino de toda a população e proporcionam um possível desenvolvimento das regiões envolventes. No entender de Alves (2003, p. 70) pode mesmo falar-se de uma “regionalização do ensino superior” que permitiu aferir preocupações existentes ao nível da “igualdade de oportunidades no acesso à educação” e que contribuiu para um maior dinamismo dessas mesmas regiões através da “inovação e difusão de conhecimento” associados a esta expansão.

Resulta então que a coexistência e articulação destes dois subsistemas com identidade própria e igual dignidade perante a lei, e com as especificidades que lhes são inerentes, acabam por traduzir a diversificação que se operou no âmbito do sistema de ensino superior em conjunto com aquela que foi a introdução do ensino superior privado e

concordatário que procuraram dar resposta ao crescimento exponencial da procura, revelando a incapacidade de resposta em termos da estrutura física e de recursos humanos, que se fez sentir principalmente na década de 90 (CRUP - Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas, 1996/97).

As profundas transformações que ocorreram no nosso país ao nível do ensino superior permitem delinear um processo essencialmente de massificação “passando-se de uma situação em que a população estudantil se concentrava em poucas universidades e num conjunto restrito de domínios de formação para uma situação em que está dispersa por um conjunto vasto de estabelecimentos territorialmente dispersos e em múltiplos domínios de formação” (Cruz & Cruzeiro, 1995, p. 210).

Sendo de sublinhar e celebrar o esforço de democratização que este profundo processo de transformação deixa antever, num país que até à década de 70 se encontrava economicamente atrasado, fechado ao exterior e com “uma estrutura produtiva assente em factores incapazes de sustentar o confronto com a realidade económica das economias abertas” (Direcção-Geral do Ensino Superior, 1999, p. 11), impõe-se desta forma aclamar este processo como a resposta que se encontrou para modernizar o país, tornando-o competitivo através de uma reestruturação económica que contava de forma decisiva com a qualificação dos recursos humanos.

Todavia, o ritmo vertiginoso que caracterizou a evolução do sistema de ensino superior em Portugal acabou por fazer resvalar em matéria de qualidade o próprio sistema que se viu assim impulsionado por uma oferta continuamente acrescida, só sustentada por um eminente sacrifício da qualidade. Como sublinham Simão *et al.* (2003, p. 243), este “percurso alucinante e anárquico na oferta do ensino superior” fez-se sem que se considerassem “motivações de natureza vocacional, preocupações de relevância social e ou de exigência qualitativa”.

Note-se que os mesmos autores não reiteram uma generalização absoluta desta visão, referindo o “número significativo de instituições com actividades de grande qualidade e até de excelência, merecedoras de todo o apreço e susceptíveis de concorrerem com as melhores que, a nível internacional, são unanimemente reconhecidas” (*Ibidem*). Porém,

sublinham o seu carácter de excepção num universo institucional que de forma célere se expandiu sem cuidar de um controlo eficaz e rigoroso de garantia de qualidade.

O contexto global que serviu e serve de pano de fundo ao desenvolvimento do ensino superior português representa um cenário de fortes dinâmicas de mutação económica, tecnológica, política e social que colocam em tempos passados, presentes e futuros desafios que impõem um esforço de reequacionamento destes sistemas à realidade dos nossos dias.

Estas mutações, que intentam um ajustamento ao progresso tecnológico e à crescente internacionalização e competição internacional, têm vindo a resultar na introdução de alterações ao quadro legislativo vigente, (regulamentado na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986¹⁵), e vozes se levantam para que a mesma seja profundamente revista de modo a tornar-se congruente com uma nova realidade que apresenta desafios da sociedade do conhecimento e mudanças ao nível da educação, nomeadamente da noção da formação ao longo da vida. Nesta linha de raciocínio encontra-se Simão (2003, p. 225-239) que estuda a possibilidade de se propor uma versão alternativa à Lei de Bases do Sistema Educativo no que concerne ao ensino superior, acabando por apresentar uma *Lei-Quadro do Ensino Superior* que ao conteúdo regulamentar excessivo que, segundo o autor, a Lei actual contém, se contraporaria um “edifício legislativo” mais consentâneo com a realidade actual, recolhendo e reflectindo a experiência acumulada desde então.

¹⁵ Os princípios gerais reguladores do ensino superior encontram-se na Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, e de 1986 a 2000 introduzem-se diplomas fundamentais aplicáveis como a:

- . Lei n.º 108/88, de 24 de Setembro – Lei da Autonomia das Universidades;
- . Lei n.º 54/90, de 5 de Setembro – Estatuto e Autonomia dos Estabelecimentos do Ensino Superior Politécnico;
- . Decreto-Lei n.º 16/94, de 22 de Janeiro – Estatuto do Ensino Superior Particular e Cooperativo;
- . Lei n.º 38/94, de 21 de Novembro – Lei da Avaliação do Ensino Superior;
- . Lei n.º 113/97, de 16 de Setembro – Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior Público.

Com a viragem do século e com a implementação do Processo de Bolonha¹⁶, Declaração subscrita em Junho de 1999 pelos ministros responsáveis pelo ensino superior de 29 países europeus, dá-se azo a que no panorama nacional se abrace um espírito vanguardista, iniciando-se para isso um esforço colectivo que visa orientar uma inevitável reforma do sistema de ensino superior em Portugal, a culminar em 2010, data avançada em Fevereiro de 2002 pela Comissão Europeia para a obtenção dos seguintes objectivos:

- atingir a máxima qualidade na educação e na formação e assegurar que a Europa seja reconhecida, à escala mundial, como uma referência pela qualidade e relevância dos seus sistemas e instituições de educação e de formação;
- garantir que os sistemas de educação e de formação na Europa sejam suficientemente compatíveis para permitir que os cidadãos transitem de um sistema para o outro e tirem partido da sua diversidade;
- assegurar que os detentores de qualificações, conhecimentos e competências adquiridos em qualquer parte da UE tenham a oportunidade de obter o seu reconhecimento efectivo em todos os Estados-Membros para efeitos de carreira e prosseguimento da aprendizagem;
- garantir que os europeus de todas as idades tenham acesso à aprendizagem ao longo da vida;
- abrir a Europa à cooperação, reciprocamente benéfica, com todas as outras regiões e assegurar que ela seja o destino preferido dos estudantes, académicos e investigadores de outras regiões do mundo (Comissão Europeia, 2002, p. 4).

Na Cimeira de Lisboa do Conselho Europeu, de Março de 2000, estabelece-se assim como objectivo estratégico para 2010 fazer da UE “a economia baseada no conhecimento mais dinâmica e competitiva do mundo, capaz de garantir um crescimento económico sustentável, com mais e melhores empregos, e com maior coesão social” (*Idem*, p.7).

Em virtude das alterações e objectivos traçados para a educação e formação nos países da União Europeia, do sistema de ensino superior português espera-se um reajustamento às recentes exigências e desafios da sociedade baseada no conhecimento por forma a

¹⁶ Processo de Uniformização do Espaço de Ensino Superior Europeu (implementação iniciada em 2005, com conclusão prevista até 2010).

integrar em pleno um espaço europeu coeso cujo horizonte temporal para concretização dos objectivos traçados culmina no ano 2010.

É na sequência deste novo entendimento daquela que deve ser a estratégia de actuação do ensino superior, (entenda-se nesta a garantia da qualificação dos portugueses no espaço europeu; a concretização do Processo de Bolonha; a internacionalização da formação e a mobilidade dos diferentes intervenientes no processo), que se elabora a Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto, que vem alterar a LBSE e que, em conformidade com o Processo de Bolonha, consagra:

- a criação de condições para que todos os cidadãos possam aceder à aprendizagem ao longo da vida, alterando as condições de acesso ao ensino superior;
- a adopção de um modelo de organização do ensino superior em três ciclos;
- a transição de um sistema baseado na ideia da transmissão de conhecimentos para um outro desta feita sustentado no desenvolvimento de competências;
- a adopção de um sistema europeu de créditos curriculares (*ECTS – European Credit Transfer and Accumulation System*) (cf. Eurydice, 2006/2007b).

A aprovação do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, vem, no seguimento deste processo de mutação do quadro legislativo referente ao ensino superior, regulamentar um novo modelo de organização que visa o ajustamento e a adaptação aos ciclos de estudo e sua duração, em conformidade com os princípios da Declaração de Bolonha¹⁷. Esta transição para uma nova realidade pedagógica, científica e administrativa, delimitada pelo Processo de Bolonha, traduz-se na uniformização do Espaço Europeu de Ensino Superior e implica remodelações ao nível dos graus, da mobilidade, dos sistemas de avaliação, acreditação e garantia de qualidade (cf. Pereira *et al.*, 2006), e vem permitir, entre muitos outros factores, uma maior mobilidade e equivalência entre estudantes de toda a Europa.

¹⁷ Note-se a este respeito que mais de 900 cursos de formação inicial operacionalizaram-se a partir de 2006/07 em concordância com os princípios de Bolonha, sendo que o ingresso de estudantes nesta nova estrutura iniciou-se nesse mesmo ano lectivo, embora se preveja um período de transição que permite aos alunos que ingressaram em anos anteriores no sistema antigo escolher terminar a sua graduação nestes mesmos moldes com uma data limite que recai no ano lectivo 2008/09 (Eurydice, 2006/07b).

Esta reestruturação, emoldurada pelo actual movimento europeu de modernização de universidades e politécnicos para o desenvolvimento de sociedades e economias do conhecimento¹⁸, responde à necessidade que há muito se fazia sentir relativamente a uma reforma estratégica e estruturante do ensino superior português e tem efeitos nas propostas legislativas que alteram¹⁹:

- as Leis de Autonomia e Regulação;
- a Lei de Avaliação;
- os Estatutos da Carreira Docente Universitário e Politécnico;
- o Estatuto da Carreira de Investigação;
- o Estatuto do Ensino Superior Particular e Cooperativo;
- os princípios de mobilidade de estudantes e diplomados;
- os mecanismos de orientação e regulação do sistema;
- o sistema contratual aplicável ao financiamento público das instituições.

Em suma, poder-se-á constatar que o ensino superior português é presentemente alvo de estímulos que visam torná-lo, bem como aos seus congéneres europeus, mais competitivo no contexto internacional²⁰, numa lógica sustentável alicerçada à reformulação do sistema em prol de uma maior qualidade de ensino, de uma significativa contribuição ao nível científico e de uma tendência crescente do vector da empregabilidade.

Todos estes elementos fazem dele um sector prioritário no ciclo de intervenções estruturais delineados no Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN) para 2007-2013, que assume como prioridade estratégica a promoção da “qualificação dos portugueses e das portuguesas, desenvolvendo e estimulando o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a inovação, a educação e a cultura como principal garantia do

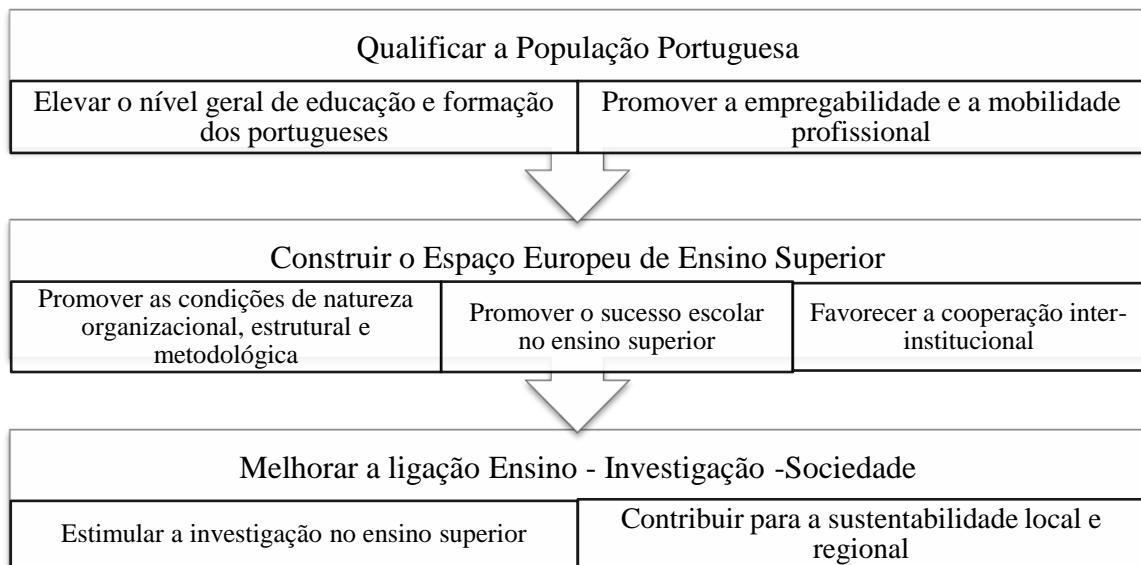
¹⁸ Para mais informação acerca do Ensino Superior e as economias do conhecimento leia-se o estudo da autoria de Marginson (2010).

¹⁹ Vejam-se a este propósito o Decreto-Lei n.º 74/2006, a Lei n.º 38/2007, a Lei n.º 62/2007 e o Decreto-Lei n.º 369/2007.

²⁰ O estudo realizado por Morgan & Lydon (2009) acerca dos efeitos do Processo de Bolonha na internacionalização do Ensino Superior sublinha como consequência directa do mesmo a motivação para uma procura mais disputada entre as diferentes IES pelos melhores estudantes, sendo o desempenho das mesmas elemento crucial para se mostrarem bem sucedidas.

desenvolvimento do País e do aumento da sua competitividade” (QREN, 2007, p. 56) e delega para o ensino superior parte da responsabilidade na qualificação da população portuguesa, na construção do Espaço Europeu de Ensino Superior e na concretização de uma ligação eficiente entre Ensino-Investigação-Sociedade (Silva (coord.), 2006), como podemos ver discriminado na Figura 3.1.

Figura 3.1 Linhas orientadoras para o Ensino Superior no Quadro de Referência Estratégico Nacional 2007-2013



Fonte: adaptado de Estudos Temáticos para a preparação do próximo ciclo de intervenções estruturais QREN 2007-2013 (Silva, 2006).

Resultante de tudo o que previamente se mencionou, encontra-se então desenhado um plano que requer uma resposta eficaz do sistema de ensino superior às vicissitudes de uma realidade que apela à sua intervenção, assegurada por mecanismos de certificação de qualificações e de avaliação da qualidade²¹ que conferirão transparência ao sistema e melhorarão qualitativamente o ensino, tendo o referencial internacional como meta de qualidade.

²¹ A este respeito consulte-se o Capítulo 5.

3.4.2. Sistema de Ensino Superior Português: Conceitos e Definições

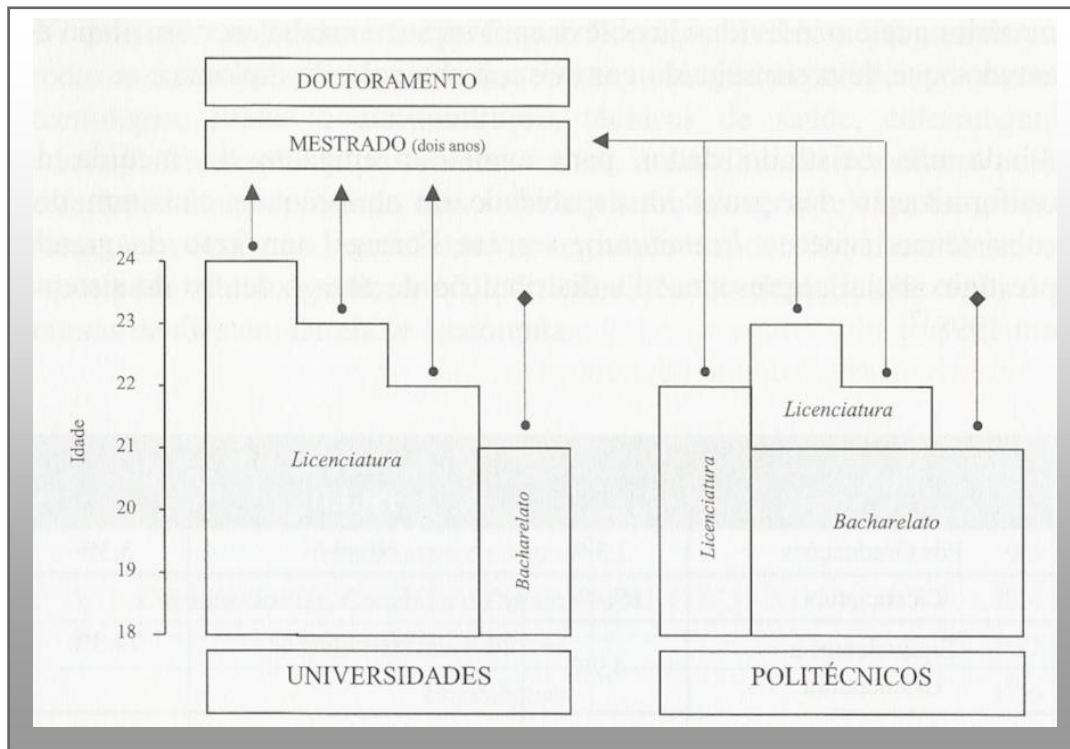
Alinhado com os pontos precedentes e tendo em consideração o contexto actual do sistema de ensino superior português, anteriormente exposto, pretende-se agora caracterizá-lo reflectindo a sua congruência com as mais recentes alterações legislativas, e introduzindo a nomenclatura que o conceptualiza e define.

Começamos por referir a estrutura dual do ensino superior que compreende, no âmbito da formação ministrada, os subsistemas do ensino universitário e do ensino politécnico e, na perspectiva da entidade fundadora, os subsistemas do ensino superior público, do ensino superior particular e cooperativo, do ensino concordatário e do ensino à distância²².

Ao sistema de ensino superior coube, até à aprovação do Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de Março de 2006, uma estruturação no que respeita aos graus conferidos pelos diferentes subsistemas que subentendia a existência de quatro graus: o Bacharelato, a Licenciatura, o Mestrado e o Doutoramento, sendo que a sua distribuição pelos ensinos universitário e politécnico se fazia como esquematizado na Figura 3.2.

²² Para mais informações acerca dos subsistemas mencionados leia-se o documento orientador das estruturas do sistema de ensino português (Eurydice, 2006/2007a).

Figura 3.2 Distribuição de graus conferidos pelo sistema de ES segundo a LBSE de 1986



Fonte: DGES, 1999, p. 19

A introdução do Decreto-Lei 74/2006 concebe que no sistema de ensino superior passem a ser concedidos os graus académicos de licenciado, mestre e doutor, sendo que as universidades podem conferir os três graus, enquanto os institutos politécnicos se restringem aos dois primeiros.

A tipologia de acesso ao ensino superior será assim harmónica com as classificações ISCED – *International Standard Classification of Education* (Eurydice - Eurostat, 2007) – organizando-se o ensino superior português em três ciclos, correspondentes aos graus ISCED 5B, 5A e 6, aos quais equivalem, respectivamente, 180 a 240 créditos, 90 a 120 créditos e no caso do Doutoramento (ISCED 6) a sua atribuição dependerá da conclusão dos graus anteriores e do desenvolvimento de investigação científica avançada com apresentação pública de tese.

A reorganização do sistema associa-se ainda a um sistema de créditos que encontra como vantagens primordiais a flexibilidade que confere à organização curricular e a diversidade de percursos de formação que permite. Definidos na lei como “a unidade de

medida do trabalho do estudante sob todas as suas formas, designadamente, sessões de ensino de natureza colectiva, sessões de orientação pessoal de tipo tutorial, estágios, projectos, trabalhos no terreno, estudo e avaliação” (Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 Fevereiro de 2005) os créditos possibilitam que as estruturas curriculares dos cursos²³ de ensino superior expressem segundo esta unidade de medida o trabalho que deve ser efectuado pelo estudante em cada área científica.

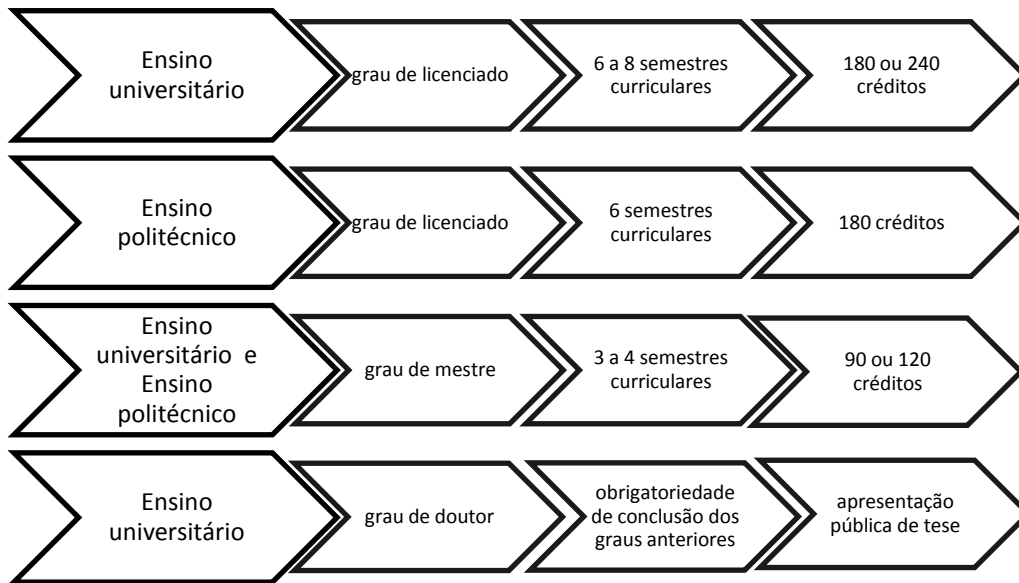
Acrescente-se a este propósito que ao plano de estudos de um curso e às unidades curriculares passam também a ser atribuídos um determinado número de créditos que visam atribuir um valor numérico ao trabalho que deve ser efectuado por um estudante para os realizar. Entenda-se por plano de estudos de um curso o “conjunto organizado de unidades curriculares em que um estudante deve obter aprovação” fundamentalmente para, entre outras situações previstas na lei, obter um determinado grau académico e por unidade curricular a “unidade de ensino com objectivos de formação próprios que é objecto de inscrição administrativa e de avaliação traduzida numa classificação final” (Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 Fevereiro de 2005).

A reorganização do sistema de ensino superior português, em conformidade com a lógica de créditos, obriga necessariamente a uma inevitável reestruturação dos cursos por forma a permitir a sua inclusão nos programas europeus de mobilidade e surge como uma oportunidade única para a reorganização pedagógica do ensino que, segundo o espírito de Bolonha, deve centrar-se “no estudante e nos ambientes de aprendizagem conducentes à aquisição dos conhecimentos, capacidades e competências, gerais e específicos, correspondentes a esses descritores” (Simão *et al.*, 2005, p. 107), introduzindo aquele que é um novo paradigma da organização do ensino, centrado no aluno e nos objectivos da formação.

²³ As estruturas curriculares dos cursos definem-se segundo a lei como “o conjunto de áreas científicas que integram um curso e o número de créditos que um estudante deve reunir em cada uma delas para: a obtenção de um grau académico; a conclusão de um curso não conferente de grau; a reunião de uma parte das condições para obtenção de um determinado grau académico” (Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 Fevereiro de 2005).

Veja-se a Figura 3.3 que resume, de certa forma, a nova organização das formações ministradas pelos subsistemas de ensino superior, a sua expressão em termos de graus ISCED e o número de créditos a que equivalem.

Figura 3.3 Distribuição dos Graus ISCED 5B / 5A / 6 nos subsistemas do Ensino Superior Português



Fonte: Elaboração própria

Sintetizando, poder-se-á associar ao grau 5B o 1º ciclo de estudos, correspondente à formação inicial de base (licenciatura); ao grau 5A o 2º ciclo, atinente à formação especializada (mestrado) e, por último, ao grau 6 o 3º ciclo, respeitante à formação pós-graduada de âmbito académico e científico (doutoramento).

Note-se, porém, que para o ensino politécnico está também previsto, embora que para situações de carácter excepcional, a atribuição do grau de licenciado no período de sete a oito semestres, correspondendo a um total de 210 a 240 créditos e no que respeita ao grau de mestre, este deve assegurar predominantemente, a aquisição de uma especialização de natureza profissional. No caso do ensino universitário, o grau de mestre pode igualmente ser conferido após um ciclo de estudos integrado, com 300 a 360 créditos e uma duração normal compreendida entre 10 e 12 semestres curriculares. Este deve, por sua vez, assegurar a aquisição de uma especialização de natureza

académica com recurso à actividade de investigação ou que aprofunde competências profissionais (Eurydice, 2006/2007a).

Cabendo às IES a introdução de novos ciclos de estudos, convenientemente estruturados e pensados à luz das directrizes em vigor²⁴, abre-se assim caminho para que a entrada em funcionamento de novas licenciaturas, mestrados e doutoramentos signifique uma importante mudança nos “paradigmas de formação, centrando-a na globalidade da actividade e nas competências que os jovens devem adquirir, e projectando-a para várias etapas da vida de adulto, em necessária ligação com a evolução do conhecimento e dos interesses individuais e colectivos” (Decreto-Lei n.º 42/2005).

Face ao exposto, encerram-se os trabalhos de definição e documentação dos dois sistemas que visámos contextualizar²⁵ e enquadrar conceptualmente, ao nível da sua evolução no contexto nacional, havendo-se para isso enunciado, definido e delimitado os principais conceitos que nos permitirão em etapas procedentes combiná-los no campo do ensino superior em turismo.

3.4.3. A Evolução dos Estudos em Turismo no Sistema de Ensino Superior Português

O ensino superior do turismo em Portugal passou por várias modificações desde as suas origens como forma de acompanhamento do desenvolvimento da actividade turística, como meio de resposta às expectativas dos estudantes que enveredavam por esta área de estudos e pelas necessidades de um mercado privado de profissionais qualificados.

Assim, e no que toca ao contexto português, a introdução do estudo do turismo não acontece ao nível do ensino superior, mas sim ao da formação profissional²⁶ e é de 1957

²⁴ Note-se que a introdução de novos ciclos de estudos pelas IES está sujeita ao disposto nos artigos 67.º e 68.º do Decreto-Lei n.º 74/2006 no que concerne aos estabelecimentos de ensino público e nos artigos 69.º a 74.º no que respeita ao Ensino Superior Particular e Cooperativo.

²⁵ Nos pontos 3.1, no que respeita ao turismo e no ponto 5.1 atendendo ao ensino superior em Portugal.

²⁶ Veja-se a propósito da questão que intenta destringir educação e formação a perspectiva abordada por Salgado & Costa, para quem “a formação está presente, em particular, nos níveis profissionalizantes de ensino, enquanto a educação em turismo vai progressivamente aumentando nos níveis superiores”, sendo

a mais antiga instituição de formação profissional no sector da hotelaria e turismo que é hoje designada por Escola de Hotelaria e Turismo de Lisboa. Portugal conta com uma significativa rede formativa de cursos de nível médio e superior de turismo e tem ainda o Instituto Nacional de Formação Turística (INFT), “instrumento de intervenção estratégica para a qualificação dos recursos humanos em turismo e hotelaria, oferecendo ao mercado de emprego profissionais habilitados com exigências (culturais, científicas e técnicas) impostas pela evolução dos mercados turísticos” (Decreto-Lei n.º 277/2001). Se inicialmente era da sua responsabilidade somente as instituições de nível não superior, esta situação vê-se alterada em 1991 com a fundação da Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril, criada sob a tutela do INFT.

Porém, em prol de um ajustamento deste organismo a soluções e desafios resultantes de exigências de modernização e eficácia, o INFT vê alterada a sua estrutura orgânica com a introdução do Decreto-Lei n.º 277/2001, e passa a denominar-se de Instituto de Formação Turística (INFTUR), sendo da sua alçada a coordenação e execução da política de formação profissional da área do turismo, apoiando o Ministério da Economia na formulação desta mesma política.

Note-se, todavia, que até à década de 80, o ensino do turismo acontecia maioritariamente em torno da formação profissional, sendo escassos os cursos correspondentes ao patamar de ensino superior, e mesmo aquando da sua proliferação, em meados dos anos 90, não era raro que os mesmos se concebessem “sem a identificação das reais necessidades das actividades turísticas e, até mesmo, sem o cabal conhecimento da natureza do turismo” (Cunha, 2003b, p. 62).

No que respeita ao ensino superior em turismo, tutelado pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e do Ensino Superior (MCTES), diga-se que é no domínio do ensino superior privado que surgem os primeiros cursos em turismo, mais precisamente no Instituto Superior de Línguas e Administração de Lisboa em 1986 (Tabela 3.1). O primeiro curso superior público inaugura-se dois anos mais tarde, em 1988, e no período que dista o ano de 1986 à actualidade podemos assistir a uma proliferação acentuada de

que as “diferenças entre os níveis de educação e de formação influenciam o conteúdo do currículo em turismo” (2003, p. 7)

cursos afeitos à área do turismo nos dois subsistemas de ensino superior – público e privado – demonstrando nitidamente a crescente importância atribuída à formação de técnicos superiores numa área, também ela, em grande crescimento. É reforçada esta valorização da qualificação dos recursos humanos que integram o sector turístico nacional, como uma das condições para que as organizações e as regiões possam evoluir no sentido do desenvolvimento, nas orientações delineadas no Plano Estratégico Nacional do Turismo (PENT) que elege a ‘Excelência no Capital Humano’ como um de entre onze projectos, a cumprir em prol da dinâmica dos cinco eixos²⁷ numa abordagem que visa o crescimento sustentado do turismo nacional.

A adaptação do ensino do turismo a novos cenários de exigência integrados em programas consertados e abrangentes como o é o PENT e a outros desafios, como o da globalização, o do alargamento do espaço educativo europeu e o das transformações decorrentes de Bolonha, são uma constante da realidade actual nacional e estão também na origem da reestruturação, requalificação, extinção e surgimento de toda uma panóplia de cursos que permitem caracterizar a oferta educativa actual no domínio do turismo.

Observemos então as Tabelas 3.1 e 3.2, que visam traçar esta mesma oferta desde 1986 (ano em que se inicia o primeiro curso de turismo em Portugal) a esta parte distinguindo-os a sua natureza de ensino superior público ou ensino superior privado. A informação que neles se apresenta é proveniente do trabalho de consulta de informação secundária que se consubstancia, essencialmente, em dados quantitativos divulgados por fontes secundárias como o MCTES, o Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais (GPEARI), o Observatório do Ensino Superior (OES), a Direcção-Geral do Ensino Superior (DGES) e na recolha de informação junto das diferentes instituições académicas que entroncam a oferta formativa de ensino superior com cursos em turismo. O trabalho pioneiro de Salgado (2007) nesta área contribuiu igualmente para a elaboração das Tabelas 3.1 e 3.2.

²⁷ Os cinco eixos eleitos para estruturar a implementação do PENT podem enumerar-se da seguinte forma:

- . Território, Destinos e Produtos
- . Marcas e Mercados
- . Qualificação de Recursos
- . Distribuição e Comercialização
- . Inovação e Conhecimento (Ministério da Economia e da Inovação, 2007).

Tabela 3.1 Evolução cronológica da oferta de cursos superiores públicos em turismo²⁸

Estabelecimento - Unidade Orgânica	Denominação inicial do curso	Ano lectivo de início de funcionamento	Oferta de cursos existentes em 2007/08	Curso / Grau	Vagas 2007	Vagas 2008	Vagas 2009	Vagas 2010
Univ. Aveiro	Gestão e Planeamento em Turismo	1988/89	Turismo	Lic-1º ciclo	22	23	25	25
Inst. Polit. Viana do Castelo - Esc. Sup. de Tecnologia e Gestão de Viana do Castelo	Turismo	1989/90	Turismo	Lic-1º ciclo	35	35	35	35
Esc. Sup. de Gestão, Hotelaria e Turismo de Faro - Univ. Algarve	Gestão Hoteleira	1991/92	Gestão Hoteleira	Lic-1º ciclo	40	40	40	40
Esc. Sup. de Gestão, Hotelaria e Turismo de Faro - Univ. Algarve	Turismo	1991/92	Turismo	Lic-1º ciclo	65	60	55	55
Esc. Sup. de Gestão, Hotelaria e Turismo de Faro (Portimão) - Univ. Algarve	Gestão Hoteleira	1992/93	Informação e Animação Turística	Lic-1º ciclo	25	25	25	25
Esc. Sup. de Hotelaria e Turismo do Estoril	Direcção e Gestão Hoteleira	1992/93	Direcção e Gestão Hoteleira	Lic-1º ciclo	60	60	60	60
Esc. Sup. de Hotelaria e Turismo do Estoril	Direcção e Gestão de Operadores Turísticos	1992/93	Gestão Turística	Lic-1º ciclo	60	60	60	60
Esc. Sup. de Hotelaria e Turismo do Estoril	Informação Turística	1992/93	Informação Turística	Lic-1º ciclo	40	40	40	40
Inst. Polit. Beja - Esc. Sup. de Tecnologia e Gestão de Beja	Estratégia e Gestão Turísticas	1994/95	Turismo	Lic-1º ciclo	30	40	40	40
Inst. Polit. Portalegre - Esc. Sup. de Educação de Portalegre	Turismo e Termalismo Informação Turística	1994/95 2004/05	Turismo	Lic-1º ciclo	30	35	35	35
Esc. Sup. de Gestão, Hotelaria e Turismo de Faro (Portimão) - Univ. Algarve	Turismo	1995/96	Turismo	Lic-1º ciclo	25	25	25	25
Esc. Sup. de Hotelaria e Turismo do Estoril	Cozinha e Produção Alimentar	1996/97	Produção Alimentar em Restauração	Lic-1º ciclo	40	40	40	40
Inst. Polit. Coimbra - Esc. Sup. de Educação de Coimbra	Turismo	1996/97	Turismo	Lic-1º ciclo	40	40	40	40
Inst. Polit. Tomar - Esc. Sup. de Gestão de Tomar	Gestão Turística e Cultural	1997/98	Gestão Turística e Cultural	Lic-1º ciclo	35	35	35	35
Inst. Polit. Leiria - Esc. Sup. de Educação e Ciências Sociais	Turismo	1997/98 – 2006/07	Turismo e Património	Lic-1º ciclo	--	--	--	--
Univ. Trás-os-Montes e Alto Douro – Chaves	Recreação, Lazer e Turismo	1998/99	Turismo	Lic-1º ciclo	45	40	45	45
Inst. Polit. Leiria - Esc. Sup. de Turismo e Tecnologia do Mar de Peniche	Gestão Turística e Hoteleira	1999/00	Gestão Turística e Hoteleira	Lic-1º ciclo	40	40	50	50

²⁸ Dados adquiridos no site da DGES (<http://www.dges.mctes.pt.>).

Estabelecimento - Unidade Orgânica (cont.)	Denominação inicial do curso	Ano lectivo de início de funcionamento	Oferta de cursos existentes em 2007/08	Curso / Grau	Vagas 2007	Vagas 2008	Vagas 2009	Vagas 2010
Inst. Polit. Viseu - Esc. Sup. de Tecnologia e Gestão de Viseu	Turismo	1999/00	Turismo	Lic-1º ciclo	50	48	48	45
Inst. Polit. Bragança - Esc. Sup. de Comunicação, Administração e Turismo de Mirandela	Planeamento e Gestão em Turismo	1999/00	Turismo	Lic-1º ciclo	40	50	50	50
Inst. Polit. Guarda - Esc. Sup. de Turismo e Hotelaria de Seia	Turismo	2000/01	Turismo e Lazer	Lic-1º ciclo	40	40	33	28
Inst. Polit. Viseu - Esc. Sup. de Tecnologia e Gestão de Lamego	Gestão Turística, Cultural e Patrimonial	2000/01	Gestão Turística, Cultural e Patrimonial	Lic-1º ciclo	25	25	25	25
Inst. Polit. Leiria - Esc. Sup. de Turismo e Tecnologia do Mar de Peniche	Turismo e Mar	2000/01	Turismo	Lic-1º ciclo	35	35	35	40
Inst. Polit. Coimbra - Esc. Sup. Agrária de Coimbra	Eco-Agroturismo	2000/01	Ecoturismo	Lic-1º ciclo	35	35	35	35
Esc. Sup. de Hotelaria e Turismo do Estoril	Gestão do Lazer e Animação Turística	2001/02	Gestão do Lazer e Animação Turística	Lic-1º ciclo	40	40	40	40
Univ. Évora	Turismo e Desenvolvimento	2003/04	Turismo	Lic-1º ciclo	35	35	30	30
Univ. Coimbra - Fac. Letras	Turismo, Lazer e Património	2004/05	Turismo, Lazer e Património	Lic-1º ciclo	30	30	30	30
Inst. Polit. Guarda - Esc. Sup. de Turismo e Hotelaria de Seia	Gestão Hoteleira	2004/05	Gestão Hoteleira	Lic-1º ciclo	44	44	48	48
Inst. Polit. Guarda - Esc. Sup. de Turismo e Hotelaria de Seia	Tecnologias de Informação em Turismo	2005/06	Informática para o Turismo	Lic-1º ciclo	20	--	--	--
Inst. Polit. Castelo Branco - Esc. Sup. de Gestão de Idanha-a-Nova	Direcção e Gestão Hoteleira	2005/06	Gestão Hoteleira	Lic-1º ciclo	30	35	35	35
Inst. Polit. Castelo Branco - Esc. Sup. de Gestão de Idanha-a-Nova	Direcção e Gestão Hoteleira	2005/06 – 2006/07	Gestão Turística	Lic-1º ciclo	--	--	--	30
Inst. Polit. Leiria - Esc. Sup. de Turismo e Tecnologia do Mar de Peniche	Marketing Turístico	2005/06	Marketing Turístico	Lic-1º ciclo	35	35	35	35
Inst. Polit. Porto - Esc. Sup. de Estudos Industriais e de Gestão	Gestão e Administração Hoteleira	2005/06	Gestão e Administração Hoteleira	Lic-1º ciclo	30	40	44	44
Inst. Polit. Viseu - Esc. Sup. de Tecnologia e Gestão de Lamego	Informação Turística	2005/06	Informação Turística	Lic-1º ciclo	20	20	20	20
Inst. Polit. Leiria - Esc. Sup. de Turismo e Tecnologia do Mar de Peniche	Restauração e Catering	2006/07	Restauração e Catering	Lic-1º ciclo	25	25	25	25
Univ. Açores	Turismo	2006/07	Turismo	Lic-1º ciclo	20	20	25	25
Univ. Açores	Guias da Natureza	2006/07	Guias da Natureza	Lic-1º ciclo	20	20	20	20
Inst. Polit. Castelo Branco - Esc. Sup. Agrária de Castelo Branco	Ecoturismo	2006/07 – 2007/08	Ecoturismo	Lic-1º ciclo	--	--	--	--

Estabelecimento - Unidade Orgânica (cont.)	Denominação inicial do curso	Ano lectivo de início de funcionamento	Oferta de cursos existentes em 2007/08	Curso / Grau	Vagas 2007	Vagas 2008	Vagas 2009	Vagas 2010
Esc. Sup. de Hotelaria e Turismo do Estoril	Direcção e Gestão Hoteleira (pós-lab.)	2007/08	Direcção e Gestão Hoteleira (pós-lab.)	Lic-1º ciclo	30	30	40	40
Esc. Sup. de Hotelaria e Turismo do Estoril	Gestão Turística (pós-lab.)	2007/08	Gestão Turística (pós-lab.)	Lic-1º ciclo	30	30	40	40
Esc. Sup. de Hotelaria e Turismo do Estoril	Informação Turística (pós-lab.)	2007/08	Informação Turística (pós-lab.)	Lic-1º ciclo	30	30	30	30
Esc. Sup. de Hotelaria e Turismo do Estoril	Cozinha e Produção Alimentar (pós-lab.)	2007/08	Produção Alimentar em Restauração (pós-lab.)	Lic-1º ciclo	30	30	40	40
Esc. Sup. de Hotelaria e Turismo do Estoril	Gestão do Lazer e Animação Turística (pós-lab.)	2007/08	Gestão do Lazer e Animação Turística (pós-lab.)	Lic-1º ciclo	30	30	40	40
Inst. Polit. Leiria - Esc. Sup. de Turismo e Tecnologia do Mar de Peniche	Gestão Turística e Hoteleira (pós-lab.)	2007/08	Gestão Turística e Hoteleira (pós-lab.)	Lic-1º ciclo	25	25	30	35
Inst. Polit. Leiria - Esc. Sup. de Turismo e Tecnologia do Mar de Peniche	Marketing Turístico (pós-laboral)	2007/08	Marketing Turístico (pós-laboral)	Lic-1º ciclo	25	20	20	25
Inst. Polit. Leiria - Esc. Sup. de Turismo e Tecnologia do Mar de Peniche	Animação Turística	2007/08	Animação Turística	Lic-1º ciclo	25	25	25	25
Instituto Politécnico de Santarém – Escola Superior de Desporto de Rio Maior	Desporto de Natureza e Turismo Activo	2007/08	Desporto de Natureza e Turismo Activo	Lic-1º ciclo	25	25	25	25
Inst. Polit. Leiria - Esc. Sup. de Turismo e Tecnologia do Mar de Peniche	Gestão do Lazer e Turismo de Negócios	2008/09	Gestão do Lazer e Turismo de Negócios	Lic-1º ciclo	--	25	30	30
Inst. Polit. Viana do Castelo - Esc. Sup. de Tecnologia e Gestão de Viana do Castelo	Turismo (pós-lab.)	2008/09	Turismo (pós-lab.)	Lic-1º ciclo	--	25	30	35
Inst. Polit. Leiria - Esc. Sup. de Turismo e Tecnologia do Mar de Peniche	Marketing Turístico (regime de ensino à distância)	2008/09	Marketing Turístico (regime de ensino à distância)	Lic-1º ciclo	--	25	25	30
Inst. Polit. Guarda - Esc. Sup. de Turismo e Hotelaria de Seia	Restauração e Catering	2008/09	Restauração e Catering	Lic-1º ciclo	--	20	23	28
Inst. Polit. Bragança - Esc. Sup. de Comunicação, Administração e Turismo de Mirandela	Guia Intérprete	2009/10	Guia Intérprete	Lic-1º ciclo	--	--	40	30
Inst. Polit. Do Cávado e do Ave - Esc. Sup. de Gestão	Gestão de Actividades Turísticas	2009/10	Gestão de Actividades Turísticas	Lic-1º ciclo	--	--	25	25
Inst. Polit. Coimbra - Esc. Sup. de Educação de Coimbra	Turismo (pós-laboral)	2009/10	Turismo (pós-laboral)	Lic-1º ciclo	--	--	25	25
Inst. Polit. Do Cávado e do Ave - Esc. Sup. de Gestão	Gestão de Actividades Turísticas	2010/11	Gestão de Actividades Turísticas (pós-laboral)	Lic-1º ciclo	--	--	25	35

Estabelecimento - Unidade Orgânica (cont.)	Denominação inicial do curso	Ano lectivo de início de funcionamento	Oferta de cursos existentes em 2007/08	Curso / Grau	Vagas 2007	Vagas 2008	Vagas 2009	Vagas 2010
Inst. Polit. Do Porto – Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto	Gestão de Actividades Turísticas	2010/11	Gestão de Actividades Turísticas (pós-laboral)	Lic-1º ciclo	--	--	--	36
Ano lectivo					2007	2008	2009	2010
Total de vagas disponíveis					1456	1555	1741	1829

Fonte: Elaboração própria

Tabela 3.2 Evolução cronológica da oferta de cursos superiores privados em turismo²⁹

Estabelecimento - Unidade Orgânica	Denominação inicial do curso	Ano lectivo de início de func.	Oferta de cursos existentes em 2007/08	Curso / Grau	Vagas 2007	Vagas 2008	Vagas 2009	Vagas 2010
Instituto Superior de Línguas e Administração de Lisboa	Turismo	1986/87	Turismo	Lic-1º ciclo	80	80	80	80
Inst. Superior de Novas Profissões de Lisboa	Turismo	1986/87	Turismo	Lic-1º ciclo	100	100	80	80
Instituto Superior de Administração e Gestão Porto (antigo ISAI)	Turismo	1986/87	Turismo	Lic-1º ciclo	120	100	80	70
Instituto Superior de Administração e Línguas Funchal	Turismo	1989/90	Turismo	Lic-1º ciclo	30	30	45	45
Instituto Superior de Administração e Línguas Funchal	Organização e Gestão do Turismo	1989/90	Organização e Gestão Hoteleira	Lic-1º ciclo	30	30	45	45
Instituto Superior de Ciências Empresariais e do Turismo do Porto	Guia interprete	1990/91	Guia interprete	Lic-1º ciclo	45	45	40	0
Instituto Superior de Ciências Empresariais e do Turismo do Porto	Gestão de Empresas Turísticas	1990/91	Turismo	Lic-1º ciclo	50	50	80	80
Instituto Superior Politécnico do Oeste (antigo ISMAG) – Torres Vedras	Gestão de Empresas Turísticas e Hoteleiras	1991/92	Gestão de Empresas Turísticas e Hoteleiras	Lic-1º ciclo	25	25	25	25
Instituto Superior Politécnico Gaya – Esc. Sup. De Desenvolvimento Social e Comunitário	Turismo	1991/92	Turismo	Lic-1º ciclo	40	45	45	45
Instituto Superior de Ciências Educativas de Odivelas	Turismo, Hotelaria e Termalismo	1995/96	Turismo	Lic-1º ciclo	35	40	50	50

²⁹ Dados adquiridos no site da DGES (<http://www.dges.mctes.pt.>).

Estabelecimento - Unidade Orgânica	Denominação inicial do curso	Ano lectivo de início de func.	Oferta de cursos existentes em 2007/08	Curso / Grau	Vagas 2007	Vagas 2008	Vagas 2009	Vagas 2010
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa	Planeamento e Desenvolvimento do Turismo	1998/99	Turismo	Lic-1º ciclo	120	110	110	100
Instituto Superior de Espinho	Gestão Hoteleira	2002/03	Gestão Hoteleira	Lic-1º ciclo	35	40	40	40
Instituto Superior de Línguas e Administração de Vila Nova de Gaia	Turismo	2002/03	Turismo	Lic-1º ciclo	40	40	30	30
Instituto Superior de Línguas e Administração de Leiria	Turismo	2003/04	Turismo	Lic-1º ciclo	40	40	20	0
Instituto Superior de Línguas e Administração de Santarém	Turismo	2003/04	Turismo	Lic-1º ciclo	40	20	15	15
Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares - Santo André	Gestão de Hotelaria e Turismo	2004/05	Gestão de Hotelaria e Turismo	Lic-1º ciclo	50	30	20	20
Universidade Lusíada	Turismo	2005/06	Turismo	Lic-1º ciclo	80	60	60	60
Escola Superior de Tecnologias de Fafe	Turismo	2005/06	Turismo	Lic-1º ciclo	50	40	40	40
Instituto Superior de Línguas e Administração de Lisboa	Gestão Hoteleira	2007/08	Gestão Hoteleira	Lic-1º ciclo	80	100	160	160
Instituto Superior D. Afonso III	Turismo Sustentável	2008/09	Turismo Sustentável	Lic-1º ciclo	--	50	50	50
Instituto Superior D. Afonso III	Gestão Turística	2008/09	Gestão Turística	Lic-1º ciclo	--	50	50	50
Instituto Superior da Maia	Turismo	2008/09	Turismo	Lic-1º ciclo	--	45	45	45
Universidade Autónoma de Lisboa	Gestão de Actividade Turística	2008/09	Gestão de Actividade Turística	Lic-1º ciclo	--	40	25	25
Instituto Superior de Educação e Ciências	Gestão Hoteleira	2008/09	Gestão Hoteleira	Lic-1º ciclo	--	80	80	40
Universidade Lusófona do Porto	Turismo e Gestão de Empresas Turísticas	2008/09	Turismo e Gestão de Empresas Turísticas	Lic-1º ciclo	--	60	60	60
Escola Superior de Educação Jean Piaget - Nordeste	Desporto e Animação Turística	2010/11	Desporto e Animação Turística	Lic-1º ciclo	--	30	20	30
Universidade Portucalense Infante D. Henriques	Turismo	2009/10	Turismo	Lic-1º ciclo	--	--	50	40
Instituto Superior de Administração e Gestão Porto (antigo ISAI)	Gestão Hoteleira	2009/10	Gestão Hoteleira	Lic-1º ciclo	--	--	90	90
Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares - Viseu	Património e Turismo	2009/10	Património e Turismo	Lic-1º ciclo	--	--	30	20
Instituto Superior de Ciências da Administração - Lisboa	Gestão Hoteleira	2010/11	Gestão Hoteleira	Lic-1º ciclo	--	--	--	50
Ano lectivo					2007	2008	2009	2010
Total de vagas disponíveis					1090	1380	1565	1485

Fonte: Elaboração própria

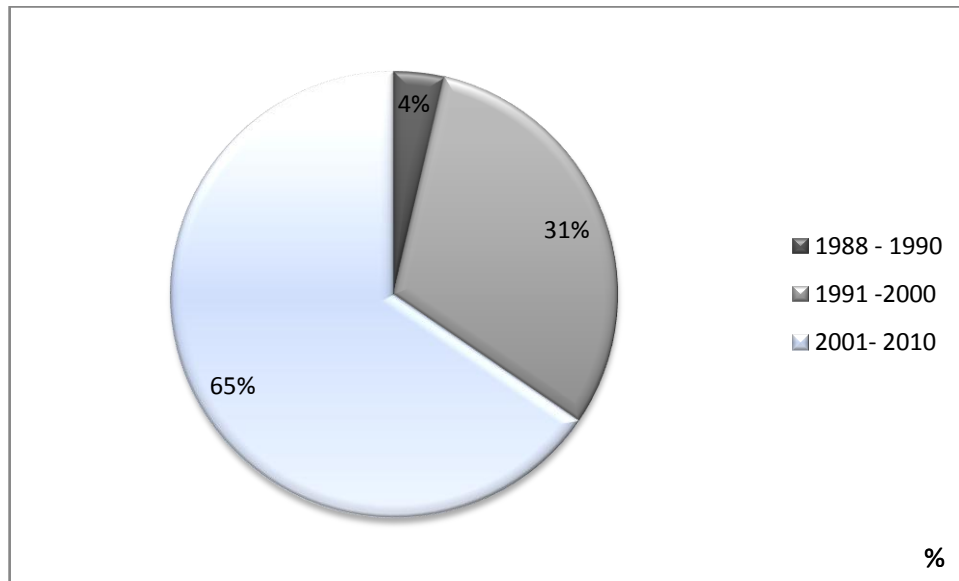
Da Tabela 3.1 ressalta de imediato a dissonância na distribuição pelos subsistemas de ensino politécnico e ensino universitário dos cursos afeitos à área do turismo sendo que dos 55 contabilizados, apenas seis (sombreados a cinzento claro) integram a oferta formativa de unidades orgânicas de cariz universitário, estando os restantes no subsistema do ensino politécnico.

A sua distribuição cronológica (Figura 3.4) permite-nos antever um crescimento exponencial da oferta de cursos de turismo desde os anos oitenta até ao corrente ano, encabeçando esta espiral a Universidade de Aveiro (UA) com a introdução da licenciatura Gestão e Planeamento Turístico em 1988. Constata-se igualmente uma profusão na criação de cursos em áreas de estudos afectas ao turismo a partir de 2000, intensificando-se a confiança que as instituições demonstram neste domínio do conhecimento e na necessidade de alargar este mercado para dar resposta ao sector turístico e aos programas de qualificação dos portugueses nesta área (Ministério da Economia e da Inovação, 2007). Este crescendo regista-se noutros países, como é o caso do Reino Unido no qual, segundo Fidgeon (2010) a popularidade dos cursos de turismo se deve ao crescimento da indústria turística e à percepção dos estudantes para um número significativo de oportunidades de emprego.

É ainda de notar, ao nível nacional, o recente alargamento desta oferta formativa ao regime pós-laboral, reforçando-se assim a abertura de uma possibilidade de frequência a um curso superior a um público mais abrangente com onze opções de escolha (sombreados a cinzento escuro na Tabela 3.1). Em conformidade com o panorama geral, estes dados reflectem uma realidade que regista crescimento no que respeita à oferta de formação em horários pós-laborais com 5.870 vagas em 180 cursos no presente ano lectivo. Sublinhe-se que em 2009 eram 4.270 vagas em apenas 45 cursos.

Este aumento substancial de lugares disponíveis integra-se na concretização da estratégia europeia *Europa 2020*, que pretende alcançar a meta de 40% de diplomados do Ensino Superior sob o objectivo final da qualificação dos portugueses, sobretudo, na faixa etária 30-40 anos (MCTES, 2010).

Figura 3.4 Distribuição cronológica da oferta formativa na área do Turismo no Ensino Superior

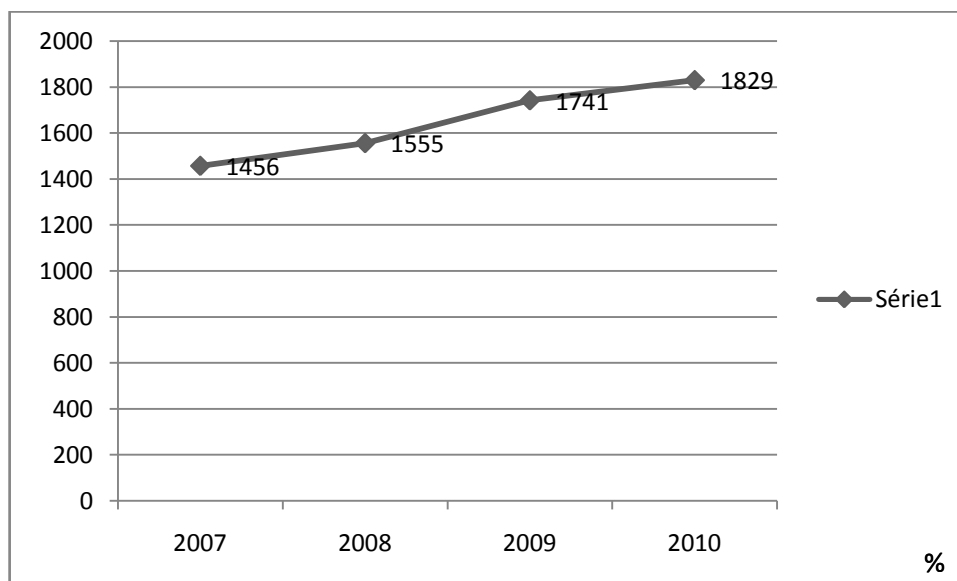


Fonte: Elaboração própria

No que respeita às vagas disponibilizadas, a Figura 3.4 permite ainda observar que, desde 2007 a esta parte, o seu número tem vindo a aumentar, sendo que no total, nestes últimos quatro anos lectivos, 6581 vagas foram colocadas no mercado educativo na área do Turismo. Este aumento espelha a realidade do Ensino Superior Português, uma vez que dados, apresentados pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, demonstram que estão disponíveis mais 2.068 vagas do que em 2009 nas instituições públicas de ensino superior universitário e politécnico e que ao longo dos últimos seis anos (entre 2004 e 2010) se registou um aumento de 7.313 lugares (de 46.673 para 53.986).

No presente ano lectivo, 1829 vagas foram disponibilizadas, o que no âmbito do sistema de Ensino Superior Público, representa cerca de três por cento da oferta global que correspondeu a 53.986 lugares disponíveis (Figura 3.5).

Figura 3.5 Vagas disponibilizadas nos últimos 4 anos lectivos na área do Turismo no Ensino Superior



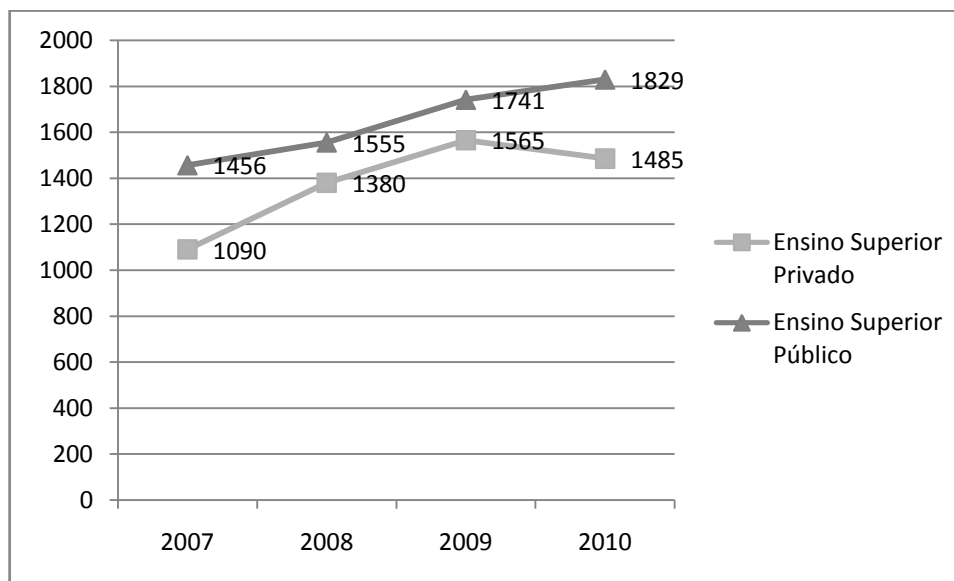
Fonte: Elaboração própria

A distribuição geográfica das diferentes instituições mencionadas na Tabela 3.1 demonstra um ordenamento basicamente equitativo, existindo em todos os distritos instituições com cursos superiores na área do turismo. Com uma implantação geográfica consideravelmente proliferada a nível nacional, os cursos em turismo encontram-se maioritariamente centralizados no subsistema do ensino politécnico, como referido anteriormente.

No que concerne aos dados respeitantes ao ensino superior privado (Tabela 3.2) verifica-se uma orientação consonante com a do ensino superior público no que toca à aposta por esta área temática, concretizada na introdução de cursos a esta afeitos nas suas instituições. Todavia, como realça Salgado (2007, p. 333), os dois subsistemas distinguem-se no plano do ordenamento geográfico, uma vez que a distribuição do ensino superior público pelo espaço nacional faz-se de forma compensada e expansiva, ao invés do subsistema privado que “regista uma concentração geográfica em torno das duas principais áreas metropolitanas do País”, situação que não sofreu alterações significativas se considerarmos o panorama actual da oferta de cursos de ensino superior em turismo.

Em conformidade com o espírito e doutrina de Bolonha, a oferta formativa disponibilizada pelo ensino superior privado apresenta no corrente ano 1485 vagas para cursos na área do turismo. Na Figura 3.6 distingue-se esta mesma oferta em termos dos subsistemas de ensino superior público e privado.

Figura 3.6 Oferta formativa na área do Turismo ao nível dos sistemas de Ensino Superior Público e Privado



Fonte: Elaboração própria

Como se pode observar, ambos os sistemas de Ensino Superior, público e privado, apresentaram ao longo dos últimos quatro anos mais de 5000 lugares disponíveis para a formação inicial na área do turismo, somando os dois um total de 12101 vagas.

Estes e demais aspectos resultaram num acréscimo significativo do número de diplomados pelo ensino superior no domínio do turismo, acarretando este facto desafios ao nível das IES, ao nível das empresas e organizações que integram a actividade turística, ao nível dos responsáveis pelas políticas e, em última análise, no que concerne aos diplomados em turismo. São estes que, na sua condição de futuros profissionais de um sector altamente competitivo e propagado por um espaço grandemente diversificado, deverão oferecer um serviço turístico de qualidade, tornando-se imperioso um esforço de adequação e actualização permanentes dos seus conhecimentos académicos, através de uma ligação sistemática e interactiva com o espaço de formação.

O carácter multidisciplinar do turismo permitiu ainda que as ofertas formativas surgissem nas mais diversas instituições que, originalmente, pouca ou nenhuma afinidade apresentavam com a área do turismo. Na verdade, a grande variedade de cursos delineada nas Tabelas 3.1 e 3.2 são testemunho de uma proliferação acentuada da oferta, no que concerne à formação superior em turismo e, segundo Cunha (2003b), deixam antever alguma ineficiência e descoordenação no processo de concepção dos cursos que parece revelar a ausência de um referencial consolidado das verdadeiras necessidades das actividades turísticas.

Contudo, esta tendência não é de forma alguma exclusiva do nosso sistema, remete sim para um passado alargado à generalidade dos países que, perante uma tão recente área de estudo, cuja delimitação tarda em reunir consenso, acabou por atrair estudiosos dos mais diversos domínios de conhecimento, que tendencialmente nela foram introduzindo conceitos e abordagens próprias de outros domínios do conhecimento. Cooper *et al.* (1992, p. 236) chegam a afirmar em relação a esta mesma tendência que os estudos em turismo “take the character of the particular expertise of its faculty”, questão também ela causadora de polémica no seio académico que insiste na necessidade de se standardizar “in order to give the subject a credible and identifiable focus” (*Ibidem*).

No contexto académico português, é notório o enfoque inicial dado à componente da gestão, sendo que muitos cursos em turismo foram introduzidos no sistema de ensino superior português sob a sua égide. Os dados que podemos ler em ambas as Tabelas, a respeito da oferta formativa no ano corrente (2010/11), demonstram a grande variedade de cursos que se multiplicaram desde então e a sua fragmentação por diversas áreas científicas. Anote-se, a propósito desta realidade, que à diversidade de designações que enformam a oferta educativa ao nível do ensino superior em turismo impõe-se actualmente deferência ao sistema de Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação (CNAEF)³⁰ no que respeita à identificação e codificação dos cursos.

³⁰ A CNAEF (Portaria n.º256/2005, de 16 de Março) reconhece nove ‘grandes grupos’ – Programas Gerais; Educação; Artes e Humanidades; Ciências Sociais, comércio e Direito; Ciências, matemática e informática; Engenharia, indústrias transformadoras e construção; Agricultura; Saúde e protecção social; Serviços - e 25 ‘subgrupos’, que podem igualmente ser denominados de ‘áreas de estudos’.

Apresentado na Portaria n.º256/2005, de 16 de Março, a CNAEF pretende uma classificação internacional harmonizada a adoptar em procedimentos de recolha e tratamento de dados para elaboração de estatísticas, planeamento e avaliação da formação, elaboração de estudos em torno destas temáticas e, em última análise, para possibilitar a comparação dos dados obtidos com os de outros países.

Integrando maioritariamente o ‘grande grupo’ dos Serviços, os cursos de turismo distribuem-se por três largos grupos, apresentados na Tabela que seguidamente se disponibiliza.

Tabela 3.3 Quadro sinóptico de classificação das áreas de educação e formação com ligação aos cursos na área do turismo

Grandes grupos	Áreas de estudo	Áreas de educação e formação
3 Ciências sociais, comércio e direito	34 Ciências empresariais	342 Marketing e publicidade 345 Gestão e Administração
4 Ciências, matemática e informática	48 Informática	482 Informática na óptica do utilizador
8 Serviços	81 Serviços pessoais	811 Hotelaria e Restauração 812 Turismo e Lazer

Fonte: CNAEF (Portaria n.º256/2005) (Eurostat, 1999)

A respeito da formação em hotelaria e restauração anote-se que a estas se consagram, segundo a CNAEF (Portaria n.º256/2005, p.2299), o estudo das “tarefas ligadas ao fornecimento de alojamento, alimentos, bebidas e outros serviços relacionados, em estabelecimentos hoteleiros, de restauração, de bebidas, etc.” e que esta área inclui “os programas cujo conteúdo principal incida sobre as seguintes formações: Catering; Cozinha; Formação de empregados de restaurante e bar; Hotelaria; Recepção hoteleira; Restauração; Serviços de Quartos; Técnicas de atendimento”.

Ao turismo e lazer associam-se, por sua vez, os programas de formação em turismo respeitantes “à comercialização, à informação e à publicidade relativas aos serviços e produtos turísticos”, incluindo a formação em lazer “o estudo de actividades recreativas e de lazer para indivíduos ou grupos”. Os programas sob a alçada desta área prendem-se directamente com formações cujo conteúdo principal tenha que ver com “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”.

Se um olhar pela informação recolhida nas Tabelas 3.1 e 3.2 nos permite afirmar que no ano lectivo de 2010/2011 a generalidade dos cursos corresponde à área de estudos 81 (serviços pessoais), existem ainda, em ambos os subsistemas, um número considerável que se insere na área de estudo 34 (ciências empresariais) integrando o grande grupo das Ciências sociais, comércio e direito e, por último, um outro, denominado Informática para o Turismo, que se associa à área de estudo 48.

Embora se verifique uma fragmentação dos cursos de turismo pelas diversas áreas científicas, o mesmo não se pode dizer no que respeita à sua homogeneidade em termos do tipo de formação concedido. À luz dos procedimentos e regulamentações induzidos pela implementação do processo de Bolonha, todos os cursos que integram o primeiro ciclo correspondem ao grau ISCED 5B (licenciatura), sendo que nenhum apresenta a opção de licenciatura e mestrado integrado.

Conclui-se por isso que o grau de mestre na área do turismo pode apenas ser obtido através da realização de um dos programas presentes nas Tabelas 3.4 e 3.5, sendo que os dezassete programas avançados são da responsabilidade de instituições de cariz universitário e/ou politécnico e correspondem apenas aos que se apresentam estruturados de acordo com o Decreto-Lei n.º 74/2006, integrando o novo modelo de organização do ensino superior conforme os princípios da declaração de Bolonha.

Tabela 3.4 Mestrados na área do Turismo no Ensino Superior Público Universitário e Politécnico ³¹

Estabelecimento	Grau	Curso
Esc. Sup. Hotelaria e Turismo do Estoril	Mestrado ciclo 2º	Turismo
Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior Agrária de Coimbra	Mestrado ciclo 2º	Ecoturismo
Instituto Politécnico de Leiria – Escola Superior de Turismo e Tecnologia do Mar de Peniche e Instituto Politécnico da Guarda – Esc. Sup. de Turismo e Hotelaria	Mestrado ciclo 2º	Gestão e Sustentabilidade no Turismo
Instituto Politécnico de Leiria – Escola Superior de Turismo e Tecnologia do Mar de Peniche	Mestrado ciclo 2º	Marketing e Promoção Turística
Instituto Politécnico de Viana do Castelo – Escola Superior de Tecnologia e Gestão	Mestrado ciclo 2º	Turismo, Inovação e Desenvolvimento
ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa	Mestrado ciclo 2º	Gestão de Hotelaria e Turismo
Univ. Madeira	Mestrado ciclo 2º	Ecoturismo
Univ. Aveiro	Mestrado ciclo 2º	Gestão e Planeamento em Turismo
Univ. Coimbra – Faculdade de Letras	Mestrado ciclo 2º	História da Arte, Património e Turismo Cultural
Univ. Évora – Escola de Ciências Sociais	Mestrado ciclo 2º	Turismo
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	Mestrado ciclo 2º	Turismo
Univ. Algarve – Escola Superior de Gestão, Hotelaria e Turismo de Faro e Univ. do Algarve – Faculdade de Economia	Mestrado ciclo 2º	Marketing Turístico
Univ. Algarve – Escola Superior de Gestão, Hotelaria e Turismo de Faro	Mestrado ciclo 2º	Turismo e Culturas Urbanas
Univ. do Algarve – Faculdade de Economia	Mestrado ciclo 2º	Gestão de Organizações Turísticas
Univ. do Algarve – Faculdade de Economia	Mestrado ciclo 2º	Gestão e Desenvolvimento de Destinos Turísticos
Univ. Minho	Mestrado ciclo 2º	Património e Turismo Cultural
Univ. Porto – Faculdade de Letras	Mestrado ciclo 2º	Turismo
Instituto Politécnico de Tomar - Escola Superior de Gestão de Tomar	Mestrado ciclo 2º	Desenvolvimento de Produtos de Turismo Cultural
Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais	Mestrado ciclo 2º	Turismo

Fonte: Elaboração própria

³¹ Dados adquiridos no site da DGES (<http://www.dges.mctes.pt.>).

Tabela 3.5 Mestrados na área do Turismo no Ensino Superior Privado

Estabelecimento	Grau		Curso
Instituto Superior da Maia	Mestrado ciclo	2º	Turismo, Património e Desenvolvimento
Instituto Superior de Administração e Gestão	Mestrado ciclo	2º	Turismo Rural e Animação
Instituto Superior de Ciências Empresariais e do Turismo	Mestrado ciclo	2º	Turismo e Desenvolvimento de Negócios
Instituto Superior de Línguas e Administração de Lisboa	Mestrado ciclo	2º	Património Cultural, Paisagem e Turismo
Instituto Superior de Novas Profissões	Mestrado ciclo	2º	Turismo Cultural e Animação
Universidade Autónoma de Lisboa Luís de Camões			Património e Turismo Cultural
Universidade Lusíada de Lisboa	Mestrado ciclo	2º	Gestão do Turismo
Universidade Lusíada de Lisboa	Mestrado ciclo	2º	Lazer e Animação no Turismo
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias	Mestrado ciclo	2º	Turismo
Universidade Lusófona do Porto	Mestrado ciclo	2º	Gestão do Turismo
Universidade Católica - Centro Reg. Beiras (Viseu) - Dep. Letras	Mestrado ciclo	2º	Turismo e Desenvolvimento Regional
Instituto Superior de Administração e Gestão	Mestrado ciclo	2º	Desenvolvimento de Destinos Turísticos

Fonte: Elaboração própria

A leitura das Tabelas anteriores testemunha novamente o fenómeno expansivo que se nos foi dado a observar desta feita relativamente ao número de mestrados que foram sendo introduzidos no sistema de ensino superior português. Esta criação faz assim jus à necessidade que se impôs de se desenvolverem recursos humanos qualificados ao mais alto nível para integrar uma dinâmica competitiva de um sector que enfrentará desafios a médio e a longo prazo definitivos para a sua afirmação quer ao nível de mercado, quer ao nível da qualidade do emprego e da empregabilidade dos indivíduos, tentando superar fragilidades que o debilitam como a relativa à qualificação dos recursos humanos.

No que respeita a programas de doutoramentos na área do turismo no sistema de ensino superior português, e considerando-se apenas os conforme o Decreto-Lei n.º 74/2006, contam-se apenas quatro e pertencem ao ensino público (Tabela 3.6).

Tabela 3.6 Doutoramentos no Ensino Superior Público relativos ao Turismo

Instituição	Grau	Curso
Univ. Coimbra - Fac. Letras / Fac. Ciências Desporto e Educação Física	Doutoramento	Turismo, Lazer e Cultura
Univ. de Évora – Instituto de Investigação e Formação Avançada	Doutoramento	Turismo
Univ. Lisboa – Instituto de Geografia e Ordenamento do Território	Doutoramento	Turismo
Univ. Algarve – Faculdade de Economia	Doutoramento	Turismo

Fonte: Elaboração própria

Todavia, apesar de em escasso número, digamos que a introdução de quatro programas de doutoramento em turismo significam mais um avanço contra a indiferença dos estudos afeitos a esta temática, amiúde sentido no seio da comunidade académica³². Como sublinha Botterill “the growth of studies at doctoral level is in itself an indicator of the increasing importance of the subject of tourism in the wider academy (2002, p. 73).

Vê-se então reforçada essa outra função que se atribui às IES no que respeita ao desenvolvimento e consolidação do turismo enquanto área de conhecimento científico, a da criação de massa crítica nacional que exerça um papel decisivo na investigação prestigiada e reconhecida neste domínio que continua a carecer de uma sólida fundamentação teórica. Desta resultará um acréscimo na produção de teses, de livros e revistas científicas editados em Portugal sobre o turismo, bem como uma presença reconhecida na esfera internacional, permitindo um incremento e consolidação deste sector ao nível do conhecimento.

Fica assim traçada aquela que é a oferta formativa em turismo no que respeita à actualidade do ensino superior nacional e abre-se caminho para uma análise comparativa desta formação com a estrutura profissional do sector turístico, abordagem que será alvo da nossa atenção no próximo ponto.

³² Veja-se a este respeito o estudo realizado por Silva *et. al* (2010) esboçando a produção científica nacional na área do Turismo.

3.4.4. Cursos Superiores em Turismo e a Estrutura Profissional do Sector

À semelhança da relativa existência do turismo enquanto objecto de estudo principal de cursos de nível superior, diga-se que também as carreiras nesta área são um fenómeno comparativamente recente. Apesar de se reconhecerem profissões características da indústria hoteleira e turística desde algum tempo a esta parte, a sua transformação e desenvolvimento para uma carreira³³ no turismo é uma concepção inovadora. Segundo Ayres (2006), o ambiente no qual se desenvolve uma carreira, nomeadamente em turismo, apresenta desafios e alternativas que não se colocavam num passado não muito longínquo, no qual o objectivo crucial se alinhava directamente com uma expectativa de emprego para a vida inteira.

No âmbito nacional, Silva (1999, p. 51) assinala importantes alterações no mercado de trabalho ao nível do turismo, das quais destaca “a recentragem das competências de base; a redução do nível técnico de tarefas operacionais em alguns sub-ramos turísticos; a elevação do nível técnico e da especialização empresarial e de organização turística; a criação de novos perfis profissionais para responder às necessidades e preferências dos turistas”.

A celeridade das transformações que marcam as sociedades actuais, sequiosas de se afirmarem pelo conhecimento, pela inovação, pela informação e pela excelência, repercute-se nas exigências prementes dos vários sectores económicos de se fortalecerem com uma mão-de-obra qualificada, com perfis profissionais adaptados às reais necessidades do mercado, promovendo-se a exigência de saberes e competências às quais os profissionais do turismo não escapam.

Um olhar pela presente dinâmica dos mercados, bem como pela volubilidade oriunda da forte concorrência que se faz sentir no sector turístico (Costa *et al.*, 2004), permite realçar, entre outros aspectos, a necessidade impreterível de uma actualização contínua ao nível da formação que permita aos profissionais do sector adaptar-se às tendências

³³ Adoptemos aqui a noção de carreira enunciada por Greenhaus e Callanan (1994) que a entendem como “a dynamic process in which individuals gather information on their own likes, dislikes, strengths, weaknesses, and on the world of work; develop realistic career goals; develop and implement strategies to achieve these goals; and obtain feedback to promote career decision making”.

decorrentes das novas realidades. Fruto desta dinâmica orientada para uma competitividade intransigente, que combina e subleva pressões comerciais, legislativas, éticas e ambientais, podemos encontrar diferentes problemáticas que importa não esquecer e precaver relacionadas com o encorajamento do uso de mão-de-obra barata que não se compatibilizam com um serviço e produtividade de qualidade.

Reforçam esta ideia Chang & Hsu (2010, p. 102) ao afirmarem que o ensino superior “must be flexible and adaptable to provide qualified industrial talent”, por forma a que o fosso entre as IES e a indústria turística se esvaneça, evitando o desperdício de recursos humanos e educativos.

Apesar de tendencialmente pessimista no que toca a projecções futuras do desenvolvimento qualitativo do turismo, no seu estudo acerca dos recursos humanos neste sector, importa sublinhar algumas das ideias avançadas por Baum (2007, p. 1396) que problematiza o facto de se reconhecer que o acesso facilitado “to low cost migrant labour, both legal and illegal, permits many tourism businesses to sidestep this trend and ignore issues of productivity, skills development and general workplace enhancement”. Esta realidade tem, no seu ponto de vista, permitido que muitas sociedades marginalizem os empregos no turismo em termos de benefícios e estatutos atribuídos, atrasando acções de reforma e de modernização do sector no que respeita às suas práticas laborais, e abrindo espaço para que um contraste acentuado entre grandes companhias multinacionais, que contemplam e apostam em recursos humanos qualificados, e pequenas e médias empresas do turismo se tenha acentuado (*Idem*, p. 1384).

Todavia, a veracidade destes factos não poderá distorcer e invalidar a importância de projectos como o PENT, no contexto nacional português que é o que interessa a este estudo, e que enfatizam e investem na área da qualificação dos recursos humanos como forma de fazer face ao desenvolvimento sustentado de um sector deveras relevante para o crescimento económico do país. Deverá ainda incentivar, por parte das empresas, uma monitorização eficiente das novas propensões do sector turístico estimulando, fomentando e promovendo intelectualmente todos os elementos que compõem o seu tecido empresarial para que esta actuação estruturada permita um acompanhamento e adaptação proactivos às realidades emergentes do sector.

A par deste esforço, há que saber lidar com a extrema diversidade da actividade turística que origina um mercado laboral complexo do qual decorrem competências profissionais muito distintas e amplas necessidades formativas (cf. ANECA, 2004).

A estrutura profissional do sector do turismo congrega diferentes actividades que se podem distribuir por grandes áreas funcionais, como pudemos observar na Tabela 2.3 do Capítulo 2 que visou delimitar o sector do emprego na actividade turística, e que podem enumerar-se da seguinte forma: Concepção, Gestão e/ou Direcção Técnica, Prestação de Serviços Turísticos e ainda, Prestação de Serviços Técnicos Especializados.

De uma forma geral, as áreas de actividade core do sector são o alojamento, a restauração e a animação num primeiro patamar e a distribuição, os transportes, a gestão de eventos e a administração local e central num segundo nível. A evolução dos empregos e a necessidade de competências específicas para perfis profissionais que já não se revêem nas profissões consideradas tradicionais no turismo reflecte-se na formação a nível de ensino superior dos recursos humanos que devem ser preparados para lidar com a diversificação da oferta dos produtos turísticos, motivações dos turistas, questões ambientais, entre outras.

A oferta formativa que vimos sistematizada nas 3.1 e 3.2, quando comparada com as necessidades do sector, segundo as áreas funcionais pelas quais se distribuem as diferentes profissões no turismo, demonstram uma diversificação considerável, sendo que, e segundo um estudo do Instituto para a Qualidade na Formação, de uma forma genérica se poderia intervir ao nível da reorganização desta oferta actuando da seguinte forma: (a) trabalhando para uma homogeneização e transparência da oferta formativa para o turismo, concedendo uma maior transparência e legibilidade da vocação dos cursos; (b) procurando racionalizar esta oferta articulando-a com o desenvolvimento regional; (c) promovendo a formação de forma articulada e integrada; (d) revendo e inovando as metodologias de formação para o sector do turismo; (e) aproximando o espaço educacional ao mercado de emprego; (f) apostando no desenvolvimento de novas competências de acordo com as novas tendências emergentes; (g) formando e especializando docentes na área do turismo; (h) promovendo a dignificação das

profissões do turismo, valorizando e mediatizando socialmente a sua imagem (IQF, 2005, p. 177-181).

A projecção do saber académico no sector do turístico, como se depreende, caberá fundamentalmente às IES que deverão demonstrar possuir capacidades e virtualidades suficientes para assegurar aos seus consumidores imediatos, os estudantes/diplomados da área do Turismo, um amplo processo de formação que os transforme em peças fundamentais na consolidação qualitativa do sector a que se destinam e, por outro lado, revelar-se-lhes útil no decorrer da sua vida activa fazendo com que “the period of education will expand to one’s working life” (Srikanthan, 2000, p. 2; Barr & Griffiths, 2007).

Na verdade, são especialmente problemáticas e relevantes, para um país pequeno como o nosso, realidades que denotam uma elevada taxa de diplomados desempregados³⁴, elevadas taxas de insucesso escolar, sistemas de avaliação de desempenho das IES pouco rigorosos, uma débil ligação que amiúde se verifica entre ensino e investigação científica e tecnológica, e as incompatibilidades entre a lógica organizativa dos cursos pouco orientada para as necessidades reais do mercado, entre outros (Simão *et al.*, 2003).

Mormente, a utilização avultada de recursos públicos que se utilizam na educação em Portugal (*Idem*) justificam a preocupação e o interesse pela área do turismo no ensino superior e pelo fenómeno da qualificação e inserção dos recursos humanos no sector turístico e pela compatibilização das suas competências com o sector turístico resultando num processo de simbiose no que respeita à interface educação-indústria.

Dá-se assim por concluído este último ponto do terceiro capítulo que, após uma análise específica dos conceitos de Turismo e de Educação e da sua evolução, procedeu à contextualização e reflexão sobre o fenómeno turístico enquanto área educativa e

³⁴ Um estudo da autoria de Núñez & Livanos (2010, p. 476) demonstra que esta situação não é exclusiva de Portugal. Na verdade, os resultados avançados apontam para um acréscimo significativo no número de desempregados com formação superior. Como os autores sublinham: “the rapid expansion of higher education has produced an unprecedented number of high skilled workers whose employment prospects have become more uncertain than used to be a few decades ago”.

curricular e interação estabelecida entre o universo educacional e a estrutura profissional do sector.

Proceder-se-á seguidamente ao estudo do conceito de satisfação do consumidor por forma a enquadrar o modelo que servirá este estudo, na medida em que permitirá analisar o entendimento dos diplomados em turismo do serviço prestado pelas IES, enquanto principais utilizadores do mesmo.

CAPÍTULO 4 – SATISFAÇÃO DO CONSUMIDOR: CONCEITOS E MENSURAÇÃO

Nota Introdutória

Não sendo propósito deste estudo inovar a respeito do paradigma da satisfação do consumidor, impõe-se-nos reflectir acerca deste mesmo conceito pela relevância que demonstra para a percepção dos índices nacionais de satisfação do consumidor. Uma vez que o presente estudo deverá operacionalizar-se por meio de um destes modelos, mais especificamente o modelo **ECSI** (*European Customer Satisfaction Index*), e sendo nosso propósito aferir das percepções do ensino superior em turismo do ponto de vista do seu consumidor imediato, o diplomado em turismo, necessariamente exigir-se-á um enquadramento esclarecedor no domínio da satisfação do consumidor.

O nosso olhar convergirá numa reflexão que delineie em traços gerais a evolução do fenómeno da satisfação do consumidor, anotando as teorias mais marcantes que na tentativa de o explicar foram contribuindo para o aparecimento de novas definições e para o desenvolvimento de medidas da satisfação inovadoras e mais eficientes, entre as quais poderemos posicionar os índices de satisfação do consumidor.

4.1. Conceitos fundamentais da Satisfação do Consumidor

Uma abordagem ao fenómeno da satisfação do consumidor implica de imediato uma explanação dos seus antecedentes e implicações em termos de investigação. A este propósito pode afirmar-se que a investigação pautada pelos paradigmas da satisfação do consumidor deu lugar a uma respeitável corrente de pesquisa que teve origem no trabalho preliminar de Cardozo (1965), na década de sessenta. O seu olhar apontou para um entendimento de satisfação como consequente

“not only upon the product itself, but also upon the experience surrounding acquisition of the product. Customer satisfaction, then, may be more a global concept than simply product evaluation. Satisfaction may involve evaluation of an entire product bundle or offering.” (*Idem*, p. 249).

Esta foi a primeira de muitas explicações e definições avançadas para o conceito de satisfação e a profusão de trabalhos práticos e académicos realizados no âmbito da satisfação do consumidor revelou-se, desde então, pelo elevado número de artigos publicados a esse respeito (Peterson & Wilson, 1992).

Assente no binómio resultado/processo, as diferentes definições distinguem estas duas perspectivas concebendo a satisfação do consumidor como o resultado de uma experiência de consumo (*outcome oriented*) ou, por outro lado, pensando-a como uma experiência de consumo na sua totalidade (*process oriented*).

O princípio que subjaz à primeira abordagem é o que entende a satisfação do consumidor como a resposta deste a uma avaliação da discrepância percebida entre as expectativas e a *performance* corrente de um produto percebida após o seu consumo (Howard & Sheth, 1969; TSE & Wilton, 1988; Engel *et al.*, 2005). A propósito da concepção orientada para o processo, esta mostra uma maior amplitude do conceito ao percepcioná-lo na perspectiva da experiência de consumo na sua plenitude. Realça, segundo Yi (1989), a óptica de processos perceptuais, avaliativos e psicológicos enquanto impulsores da satisfação do consumidor.

O paradigma da satisfação do consumidor ganha tanto mais peso quanto mais relevante se mostra a questão do elevado grau de informação e exigência por parte do consumidor para o desempenho global das instituições, quer visem o lucro ou não. Aliás, foram factores como a influência da satisfação do consumidor no processo de decisão de compra e a sua importância nos actos seguintes de consumo que lhe concederam um papel de primazia entre os diferentes temas do comportamento do consumidor e do Marketing (Nicosia, 1966; Howard & Sheth, 1969; Bettman, 1970).

A satisfação do consumidor é assim encarada como elemento decisivo para o sucesso dos mais variados tipos de organizações quando dela se sabem poder resultar práticas de repetição de compra, comunicação/divulgação boca-a-boca positiva, acréscimo de lucros e ainda quando se observam influências relativas à lealdade à marca (Farias & Santos, 2000; Kan *et al.*, 2009; Zabkar *et al.*, 2010).

As estratégias organizacionais vêm-se enriquecidas com um fenómeno que após analisado revela a necessidade de aprimorar produtos/serviços por forma a alcançar e superar as expectativas do consumidor (Tajeddini, 2010). Kotler (2003) rotula em crescendo os diferentes níveis de satisfação do consumidor de *dissatisfaction*, *satisfaction* e *delight*, sendo que pelo último se entende todo o estado emocional positivo resultante da superação das expectativas do consumidor ao nível da surpresa (Rust & Oliver, 2000; Fuller & Matzler, 2008).

Ao nível da teoria microeconómica do comportamento do consumidor, “the satisfaction consumer derives from the consumption of commodities is termed utility” (Maddala & Miller, 1989, p. 88), estabelecendo-se desta forma o vínculo entre os dois conceitos – satisfação do consumidor e utilidade. Entendendo-se utilidade nesta perspectiva, acrescenta-se que à satisfação total que um determinado consumidor pode alcançar pelo consumo de um bem atribuir-se-á a designação de *total utility*. Bentham (Kelly, 1990) e Smith (Sen *et al.*, 1982) foram duas importantes figuras, no âmbito da economia, no que respeita à introdução e análise do conceito de utilidade, embora não o havendo nessa altura relacionado com a satisfação do consumidor.

A relação entre o valor dos bens e a utilidade proveniente do respectivo consumo é uma noção que só posteriormente se verá reflectida no trabalho do economista Jevons (1888). A noção de *marginal utility* é também da sua responsabilidade, remetendo para o aumento de *total utility* resultante “from a one-unit increase in the consumption of a particular commodity, holding the quantities of other commodities constant” (Maddala & Miller, 1989, p. 618).

Seja nos domínios da microeconomia ou do Marketing, entre outros, o conceito de satisfação do consumidor tem sido objecto de estudo consagrado e dele resultam um número considerável de modelos e teorias que foram sendo propostos na sequência desta busca incessante de explicações para o comportamento dos consumidores, no que respeita à satisfação. Destacam-se desta panóplia de estudos e paradigmas o da

desconfirmação da expectativa, o da assimilação, o da equidade, o da atribuição e o do desempenho³⁵ (Oliver & Swan, 1989a; Oliver & Swan, 1989b; Farias & Santos, 2000).

Aliás, as definições do conceito de satisfação de consumidor variam consoante as diferentes abordagens defendidas por cada autor, sendo que a investigação em torno desta temática assumiu diferentes vertentes ao longo do tempo. Note-se a que perspectiva a satisfação como proveniente de uma transacção específica (Johnson *et al.*, 2001) ou a que se designa por satisfação acumulada e que assume uma posição mais consistente com as visões existentes na psicologia económica (Yi, 1989).

À primeira associemos uma visão da satisfação do consumidor como “a postchoice evaluative judgement of a specific purchase occasion” (Anderson, Fornell, & Lehmann, 1994, p. 54) que fornecerá um diagnóstico informativo específico acerca da aquisição de um produto ou serviço. À segunda convirá uma apreciação mais global da experiência de aquisição e consumo de um determinado produto ou serviço ao longo do tempo, disponibilizando um indicador mais consistente e integral da performance passada, presente e futura de uma determinada empresa, motivando o investimento desta em políticas de satisfação do consumidor.

Não se ocupará o estudo que pretendemos desenvolver da discussão que a tentativa de definição deste paradigma estimula. Adoptaremos a visão de Anderson, Fornell e Lehmann (1994) de que a satisfação é cumulativa, descrevendo a experiência total de consumo de um produto ou serviço e esclarecendo, conseqüentemente, acerca do desempenho actual e de longo prazo de uma empresa, instituição ou mercado. Acresce ainda ao benefício trazido por esta abordagem o facto da mesma conseguir predizer “subsequent behaviours and economic performance” (Johnson *et al.*, 2001, p. 219), sendo esta característica elemento fundamental para que os índices nacionais de satisfação nela encontrem sustentáculo para a sua concepção e desenvolvimento.

³⁵ A este respeito leia-se o artigo de Bowen intitulado “Antecedents of consumer satisfaction and dissatisfaction (CS/D) on long-haul inclusive tours - a reality check on theoretical considerations” (Bowen, 2001) que apresenta os diferentes paradigmas da satisfação do consumidor de forma muito elucidativa.

Para um preciso entendimento do conceito de satisfação há que equacionar outros que lhe são intrínsecos (Williams & Soutar, 2009) e que nos permitirão apreender minuciosamente os diferentes Índices de Satisfação do Consumidor (ISC). Concentremo--nos, num primeiro momento, nos conceitos de expectativas e valor percebido e seguidamente na questão da lealdade.

Integrando a categoria de antecedente da satisfação, o conceito de expectativas pode ser perspectivado como o entendimento prévio que o consumidor conjectura no tocante à experiência de consumo de um determinado produto ou serviço. Segundo Oliver (1981, p. 33) “it is generally agreed that expectations are consumer-defined probabilities of the occurrence of positive and negative events if the consumer engages in some behavior”. A performance percebida de um determinado bem ou serviço permitirá confirmar ou não as expectativas criadas pelo consumidor e a sua experiência passada relativamente à performance será também ela um antecedente das expectativas criadas. Para Johnson e Fornell (1991), a experiência acumulada pelo consumidor a respeito de um determinado produto ou serviço e o incremento da informação disponível no que toca a performances passadas implicarão necessariamente a evolução das expectativas no sentido da confiança e precisão.

As expectativas são ainda resultado de um aglomerado informativo resultante das experiências anteriores, referidas anteriormente, bem como dos meios informativos, da comunicação oral (boca-a-boca) e da publicidade. É neste sentido que Zeithmal, Berry & Parasuraman (1993) apresentam o conceito de expectativas segundo diferentes perspectivas, considerando-as:

- a) como prognósticos, antevendo-se os benefícios que se poderão alcançar ao adquirir um determinado produto/serviço;
- b) como ideais, idealizando o benefício a retirar numa situação de perfeição hipotética;
- c) baseadas na experiência, numa situação de um conhecimento prévio sobre o serviço/produto;
- d) de mérito, considerando os benefícios a obter mediante o investimento realizado aquando da aquisição;
- e) comparativas, tendo em linha de conta serviços ou produtos análogos adquiridos anteriormente.

Por fim, pode sublinhar-se que na abordagem da satisfação acumulada, os efeitos a longo prazo de um acréscimo /decrécimo de expectativas deverão acentuar a subida/queda da satisfação do consumidor entendida na sua totalidade (Anderson *et al.*, 1994).

No que respeita ao valor percebido este apresenta-se como um conceito multifacetado, prestando-se a diferentes interpretações. A sua importância crescente ao nível do pensamento estratégico e da obtenção de vantagem competitiva (Woodruff, 1997; Parasuraman, 1997; Stahl *et al.*, 1999; Huber *et al.*, 2001; Gallarza & Saura, 2006) baseia-se na sua dupla função de elemento essencial na fase prévia à aquisição de um bem ou serviço, bem como da sua repercussão na satisfação do consumidor, que verá aumentada ou diminuída a sua intenção de recomendar e repetir o consumo na fase de pós-aquisição (Dodds *et al.*, 1991; Parasuraman & Grewal, 2000).

Sendo variável consoante os diferentes consumidores (Wikstöm & Normann, 1994), culturas (Assael, 1995) e épocas (Ravald & Grönroos, 1996), o valor percebido mostra-se como um elemento dinâmico, experienciado previamente, no momento e posteriormente ao acto de consumo. O interesse que desperta nas diferentes entidades empresariais, com o intuito de gerar valor para diferentes públicos-alvo, colocou-o na vanguarda da investigação, maioritariamente na área do Marketing.

Contudo, a dificuldade de conceptualização deste conceito tem constrangido abordagens empíricas que implicam definições operacionais. O valor percebido foi então e primeiramente analisado à luz de um leque diversificado de outros construtos atinentes à formação do juízo de valor e, posteriormente, tendo em conta os efeitos correntes de factores psicológicos característicos do indivíduo. Segundo Ateljevic (2000) alguns destes factores são os benefícios percebidos, o preço percebido, o preço monetário, o preço psicológico, que podem ainda ser acrescidos de variados estímulos e respostas pessoais às características percebidas do produto, ao interesse no produto, às necessidades do indivíduo, aos motivos, às expectativas, à personalidade e até ao estatuto social.

É na sequência das contrariedades que todos estes elementos causam à mensuração do valor que atempadamente foram surgindo diversos métodos que atentam este objectivo,

sendo o mais popular o de escala (Anderson *et al.*, 1993; Al-Sabbahy *et al.*, 2004). Recentemente o estudo empírico do valor percebido resultou em parte da investigação em torno das relações entre qualidade, satisfação e valor (Gallarza & Saura, 2006).

Finalmente, ponderemos o conceito de lealdade que se apresenta como elemento fundamental na classificação dos consumidores e que é actualmente reconhecido como um dos mais importantes indicadores do sucesso empresarial na linha de investigação do Marketing (Bauer *et al.*, 2002).

Considerando a definição de lealdade proposta por Jacoby e Chestnut (1978) e partilhada por Dick e Basu (1994) que a entendem como “behavioural response expressed over time by some decision-making unit with respect to one or more alternatives” e a apresentada por Oliver (1997a, p. 392) que a define como “a deeply held commitment to rebuy or repatronise a preferred product/service consistently in the future, thereby causing repetitive same-brand or same brand-set purchasing despite situational influences and marketing efforts having the potential to cause switching behavior”, digamos que neste estudo tomaremos em linha de conta uma definição que aponta para o consumo repetido e continuado, proveniente de uma decisão que elege um determinado produto/serviço com respeito a uma ou mais alternativas dentro da mesma categoria (Olsen, 2007).

É na sequência desta breve análise e tomada de posição a respeito do conceito de lealdade que cabe mencionar quatro comportamentos distintos do consumidor classificados por Oliver (1999, p. 35) como *cognitive loyalty*, *affective loyalty*, *conative loyalty*, *action loyalty* e que podemos ver descritos na Tabela 4.1.

Tabela 4.1 Fases da lealdade e respectivas vulnerabilidades

Stage	Identifying Marker	Vulnerabilities
Cognitive	Loyalty to information such as price, features, and so forth.	Actual or imagined better competitive features or price through communication (e.g. advertising) and vicarious or personal experience. Deterioration in brand features or price. Variety seeking and voluntary trial.
Affective	Loyalty to a liking: “I buy it because I like it.”	Cognitively induced dissatisfaction. Enhanced liking for competitive brands, perhaps conveyed through imagery and association. Variety seeking and voluntary trial. Deteriorating performance.
Conative	Loyalty to an intention: “I’m committed to buying it.”	Persuasive counterargumentative competitive messages. Induced trial (e.g., coupons, sampling, point-of-purchase promotions). Deteriorating performance.
Action	Loyalty to action inertia, coupled with the overcoming of obstacles.	Induced unavailability (e.g. stock lifts – purchasing the entire inventory of a competitor’s product from a merchant). Increased obstacles generally. Deteriorating performance.

Fonte: (Oliver, 1999, p. 36)

A lealdade do consumidor, nas suas diferentes vertentes, é reconhecidamente aceite como um factor crítico no sucesso a longo prazo de uma empresa (Hennig-Thurau *et al.*, 2001) e segundo Hallowell (1996) permite corroborar a ligação entre satisfação, lealdade e lucro, já que na sua opinião o serviço prestado a um consumidor fidelizado apresenta custos muito reduzidos quando comparados com os necessários para o processo de angariação de novos consumidores, na apreensão de preços por estes consumidores e ainda nos custos de conservação/retenção dos mesmos.

Finalmente, e sendo nossa intenção utilizar o modelo **ECSI** para avaliar a satisfação de um consumidor muito particular, o licenciado em turismo, e havendo resumidamente reflectido a respeito da importância e dos conceitos que este fenómeno tem assumido ao longo do tempo, importa agora explicar acerca da sua mensuração, posicionando e caracterizando o método seleccionado para o nosso estudo em relação aos demais.

4.2. Mensuração da Satisfação do Consumidor

As diferentes abordagens anunciadas a respeito desta temática, e que a revisão da literatura permite cotejar, mostram-nos um leque abrangente de métodos que podem ser utilizados para avaliar a satisfação do consumidor. A dificuldade inerente ao desenvolvimento de modelos de mensuração de um conceito que pode ser entendido das mais variadas formas poderá comprometer o investigador, se este não cuidar numa definição precisa e sustentada da abordagem metodológica a seguir. Importa assim ponderar cuidadosamente acerca do modelo que melhor se adequa para a análise dos dados da pesquisa, tendo em conta a informação que se pretende, a forma como deve ser apresentada e a metodologia a utilizar (Ngobo, 1997).

Na verdade, a mensuração de um conceito que incorre numa definição eminentemente de cariz psicológico não poderá ser realizada através de observação directa (Evrard, 1993), o que tem resultado numa procura académica de criação de escalas rigorosas, precisas, validadas e adequadas ao tipo de estudo a realizar.

O fenómeno da satisfação do consumidor tem sido alvo de estudo desde 1965 com o trabalho pioneiro de Cardozo e os recorrentes progressos na análise e testagem do processo de satisfação permitiram-lhe uma maturação que o conotou como uma respeitável corrente de pesquisa.

4.2.1. Modelos de Avaliação da Satisfação do Consumidor

São assim de enumerar alguns dos modelos utilizados para medir este fenómeno, apontando primeiramente os que se baseiam no Paradigma da Desconformidade e que gozam de grande popularidade e difusão no seio da comunidade académica, os modelos de Multiplicidade de Construtos Indicadores, que remetem para a mensuração através da ampliação do paradigma, tendo em conta outros componentes da satisfação do consumidor, e, finalmente, os que se apoiam em Métodos de Equações Estruturais, sofisticando o processamento dos resultados (Marchetti & Prado, 2001).

Sucintamente, consideremos cada um dos modelos referidos por forma a posicionarmos o estudo que aqui se apresenta no que mais se ajusta aos nossos objectivos. Começemos

por enunciar os modelos baseados no paradigma da desconformidade e por esclarecer aspectos atinentes ao paradigma em si.

4.2.1.1. Modelos baseados no Paradigma da Desconformidade

Uma abordagem, mesmo que concisa, deste paradigma implica a introdução de um outro conceito sumamente importante para a sua compreensão, o da qualidade percebida, que passamos a perspectivar por forma a melhor o entendermos e podermos desse modo aferir da sua relação com o paradigma da satisfação do consumidor.

Segundo Zeithaml (1987), a qualidade percebida pode ser compreendida como a apreciação do consumidor sobre a superioridade ou excelência global de um serviço, deixando esta definição antevê-la como uma forma de atitude, sendo esta abordagem reiterada por outros estudiosos como Parasuraman, Zeithaml e Berry (1985).

É suportada nesta premissa que se desenvolvem os estudos de satisfação do consumidor com base no conceito de qualidade percebida (Ruyter *et al.*, 1997), em parte como resultado do estreito vínculo que coexiste entre os dois fenómenos, relação sublinhada por Marchetti e Prado (2001), para quem ambos os conceitos têm origem no Paradigma da Desconformidade.

Contudo, esta relação não é pacífica, tendo alguns estudiosos desenvolvido esforços no sentido de justificar e esclarecer determinados elementos chave que os distinguem conceptualmente e outros que permitem aferir as suas afinidades (*Ibidem*). A proposta avançada por Parasuraman, Berry e Zeithaml (1988, p. 16) define a qualidade percebida como “a global judgement, or attitude, relating to the superiority of the service” e a satisfação do consumidor sempre que se estabelece uma relação entre este com uma transacção específica. Os dois construtos interligam-se na medida em que os “incidents of satisfaction over time result in perceptions of service quality” (*Ibidem*).

Na verdade, muitos dos estudos que focam a Qualidade dos Serviços aceitam esta abordagem, entendendo a satisfação do consumidor como um antecedente da qualidade dos serviços (Marchetti & Prado, 2001). Parece, todavia, reunir o consenso da maioria,

relativamente às relações entre os dois conceitos, a existência de uma convergência ao nível dos seus métodos de avaliação.

No que respeita aos modelos baseados no paradigma da desconformidade que possibilitam a medição da satisfação e da qualidade percebida podem enumerar-se quatro: os que se baseiam na relação das expectativas e *performance*; os que, por sua vez, se estruturam na *performance* percebida; os baseados na *performance* ponderada pela importância e, por último, os alicerçados na relação nível mínimo aceitável, nível desejado e *performance* (Marchetti & Prado, 2001).

Os modelos baseados na relação entre expectativas e *performance* têm assim em conta a mensuração das expectativas (E_i) para cada atributo considerado num determinado estudo, bem como a mensuração da componente da *performance* (P_i), que comumente se consegue por meio de uma escala de avaliação do desempenho de cada atributo, também considerado na medição das expectativas. A satisfação do consumidor e a qualidade percebida serão deste modo conseguidas pela subtração do resultado da *performance* obtida (P_i) pelo resultado das expectativas (E_i). De forma algébrica leia-se o *score* da satisfação do consumidor (SSC_i) de um dado item (i) na seguinte equação:

$$SSC_i = \frac{\sum_{i=1}^{n_i} (P_i - E_i)}{n_i}$$

em que n_i é o número de casos válidos para o item i (Oliver & Swan, 1989b; Marchetti & Prado, 2001, p. 58)³⁶.

Os modelos de *performance* percebida tiveram origem num estudo piloto de Cronin e Taylor (1994) que propuseram uma nova forma de mensurar a satisfação baseada na percepção da *performance*, apresentando para isso o modelo Servperf. A avaliação é, neste caso específico, realizada por uma escala de *Likert*, de cinco ou sete pontos (Cardozo, 1965; Oliver & Swan, 1989b).

³⁶ É nesta abordagem que se enquadra o modelo Servqual de Parasuman, Zeithaml e Berry (1988) que fizeram uso de uma relação entre expectativas e *performance* para indicar a qualidade percebida.

Nos modelos baseados na *performance* ponderada pela importância, a ponderação do resultado da *performance* é feita por meio de um indicador de importância do atributo. Fizeram uso desta abordagem Perron (1998), Bardon (1993) e Goupli e Grimmer (1993).

Por fim, os modelos baseados na relação nível mínimo aceitável, nível desejado e *performance* foram alvo da atenção de Parasuraman, Zeithaml e Berry (1994) na medida em que os seus estudos apontaram para uma nova forma de mensuração da satisfação, considerando a possibilidade da inexistência de um único nível de expectativas para cada atributo mensurado por parte do consumidor. Seria assim de reconhecer a existência de uma zona de tolerância, dentro da qual o consumidor considera um nível mínimo adequado (*NMi*) dos serviços, tornando-se inaceitável qualquer registo que lhe seja inferior, e um nível desejado dos serviços (*NDi*), respeitante ao nível que o mesmo deseja receber. Deste modo, o resultado da qualidade percebida conseguia-se subtraindo o nível mínimo e o nível desejado dos serviços, da *performance* percebida (*Pi*), atributo a atributo (Marchetti, Prado, & Silva, 2001).

As seguintes equações permitem o cálculo algébrico, considerando *n* itens por dimensão, de *scores* de serviço desejado (*SSD*) e de *scores* de nível mínimo (*SNM*):

$$SSD = \frac{\sum(Pi - NDi)}{n}$$

$$SNM = \frac{\sum(Pi - NMi)}{n}$$

Apresentados que estão os modelos com base no paradigma da desconformidade, mesmo que de forma sucinta, há que registar que a este paradigma têm sido associadas limitações enquanto elemento determinante da qualidade do serviço, sendo por exemplo apontada a questão dos estados afectivos e da *performance* percebida serem indicadores mais fiáveis e directos da satisfação do consumidor, bem como da qualidade do serviço numa situação de aquisição de um bem ou serviço (Chadee & Mattsson, 1996).

4.2.1.2. Modelos baseados na Multiplicidade de Indicadores de Satisfação

A segunda categoria de modelos de avaliação da satisfação é a que se conhece pelo nome de modelos baseados na multiplicidade de indicadores de satisfação e que incorpora um maior número de construtos, mostrando-se como o resultado de diversas pesquisas que apreciaram as interferências da atribuição, da equidade, da desconformidade e da resposta afectiva na satisfação (Oliver, 1997a).

Este novo modelo, sugerido por Oliver (1997b), faz uso de uma escala de *Likert*, de sete pontos, com diferentes itens correspondentes aos seguintes indicadores: *performance* e qualidade global; atendimento das necessidades; expectativas não atendidas; satisfação; dissonância cognitiva; atribuição de sucesso; arrependimento; afecto positivo; atribuição de insucesso; afecto negativo; avaliação da compra e atribuição de sucesso.

Na escala em questão cada item é assim indicador de um construto constituinte da satisfação, sendo que todos apresentam igual peso, pretendendo-se uma unidimensionalidade que assegure a mensuração de cada construto. O *score* global de satisfação (*SGS*) será então calculado por meio da média simples dos *scores* indicados em cada um dos itens da escala (*Ii*), sendo o indicador calculado da seguinte forma (cf. Marchetti & Prado, 2001, p. 61):

$$SGS = \frac{\sum_{i=1}^{12}(Ii)}{12}$$

4.2.1.3. Modelos apoiados em Métodos de Equações Estruturais

Finalmente, a terceira categoria considera os modelos apoiados em métodos de equações estruturais (SEM - *Structural Equations Modeling*) (Maruyama, 1998), que nos interessam particularmente para a investigação que se almeja desenvolver, e que se suportam na premissa de que a satisfação do consumidor não poderá ser medida directamente, mas sim por meio de variáveis latentes que, não sendo objectivamente mensuráveis, poderão ser estimadas por meio de variáveis observadas. O uso deste tipo de modelos será assim adequado na determinação da in/existência de relações de causa-

-efeito entre variáveis latentes. A estimação permitirá saber da in/existência dessas relações e ainda da adequação e fiabilidade das variáveis observadas utilizadas em prol da mensuração das variáveis latentes (Farias & Santos, 2000). Estas relações serão, por sua vez e segundo Farias, definidas por:

“uma série de equações que descrevem as estruturas hipotetizadas das relações. A especificação **análise de equações estruturais** ou **modelagem de equações estruturais** é relacionada a isto. A força e a convicção com as quais um pesquisador pode assumir a causalidade entre duas variáveis baseiam-se na justificativa teórica que apoia as análises” (Farias & Santos, 2000, p. 15) [negrito do autor].

Os SEM fizeram-se sentir nas Ciências Sociais na década de 60 e desde essa data a esta parte foi sendo desenvolvido *software* específico para aplicação deste modelo com suporte em técnicas de estatística multivariada como são disso exemplo os programas LISREL - *Linear Structural Relationships* (Joreskog & Sorbom, 1998), EQS - *Structural Equation Modelling Software* (Bentler, 1989); AMOS *Analysis of Moment Structures* (Arbuckle, 2005) e PLS *Partial Least Squares* (Cassel, 2000). Os quatro utilizam modelos de regressão linear nas análises efectuadas para verificar as relações hipotetizadas entre variáveis.

Fornell *et al.* (1994) criaram um modelo que permite a avaliação de construtos como são disso exemplo o da qualidade percebida, o das expectativas dos consumidores, o do valor percebido, o da própria satisfação e o do comportamento de reclamações e lealdade, bem como das relações que entre eles se estabelecem.

Neste modelo, a satisfação obtém-se por meio das ponderações dos resultados dos atributos de avaliação de um serviço pelos coeficientes provenientes da análise de equações estruturais. Apresenta ainda a vantagem da possibilidade da separação dos construtos da satisfação em relação aos seus antecedentes e consequências, permitindo a análise avaliativa da relação entre eles e de cada construto com os seus indicadores. Torna-se assim viável a verificação do peso relativo de cada um dos antecedentes sobre a satisfação global, bem como da relação causal entre esta e os construtos reclamação e lealdade.

Ao contrário dos modelos apresentados anteriormente, o das equações estruturais permite a identificação do desempenho global do modelo testado, a autenticidade de cada variável latente, a explicação das variáveis exógenas sobre as endógenas, bem como a avaliação do erro global do modelo (Marchetti & Prado, 2001).

A modelação de equações estruturais assume assim especial relevância para este trabalho uma vez que nela encontraram suporte metodológico os índices de satisfação do consumidor. Nesta linha de raciocínio importa agora introduzir aquele que será o modelo base do qual partiremos para analisar a satisfação do consumidor no âmbito do ensino superior em turismo, reajustando-o necessariamente às especificidades subjacentes a este campo específico de análise.

4.3. Modelo ECSI - *European Consumer Satisfaction Index*

Far-se-á uso neste estudo de um índice de satisfação do consumidor, o **ECSI**, que permitirá analisar a qualidade dos cursos superiores em turismo, relevando a sua importância para os licenciados nesta área no que respeita à sua vida profissional. A análise da ligação entre a satisfação destes consumidores e os factores que a determinam representa um papel fundamental na avaliação da qualidade dos serviços oferecidos e consequente modernização das IES.

Para a análise da qualidade percebida dos bens e serviços é comumente utilizado este sistema de medida, que se apresenta como um modelo de equações estruturais com variáveis latentes, estimadas a partir de variáveis observadas. O modelo deverá permitir representar a satisfação dos diplomados através da análise da qualidade dos aspectos físicos e humanos oferecidos pelas IES, bem como aferir da relação entre a satisfação e a lealdade destes consumidores para com os estabelecimentos de ensino frequentados.

O estudo do modelo **ECSI** passará necessariamente pela abordagem dos seus antecedentes e por uma referenciação à evolução dos índices nacionais de satisfação do consumidor. Embora sujeitos a alterações congruentes com os progressos intrínsecos à evolução do conhecimento e a factores circundantes respeitantes aos conceitos anteriormente abordados, os modelos de satisfação do consumidor intentam claramente operacionalizar a mensuração de conceitos como a satisfação e lealdade do consumidor,

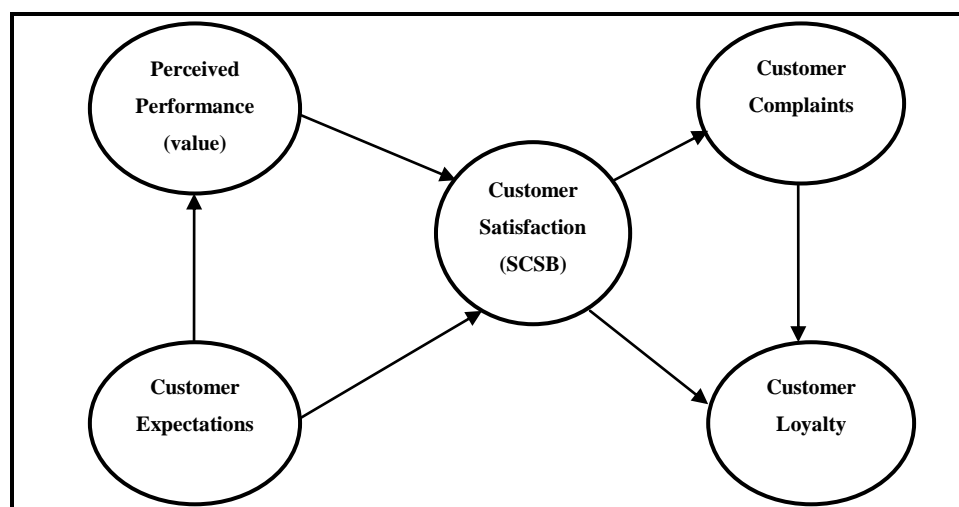
que permitam uma avaliação da qualidade dos bens e serviços do ponto de vista deste último.

4.3.1. Antecedentes, Origens e Enquadramento

Uma referência breve à evolução dos índices de satisfação do consumidor leva-nos impreterivelmente ao primeiro índice de satisfação do cliente que, datado de 1989 e com origem na Suécia, se tornou conhecido como SCSB (*Swedish Customer Satisfaction Index*) e teve origem numa tentativa generalizada de promoção da qualidade da indústria sueca, por forma a apetrechá-la de características que a reconhecessem competitivamente no mercado (Fornell, 1992).

O modelo sueco apresenta dois factores antecedentes à satisfação: a *performance* percebida pelo consumidor a respeito de um bem ou serviço e a sua expectativa em relação à *performance*. Por sua vez, as expectativas do consumidor dizem-se influenciar de um modo positivo a sua satisfação enquanto elementos pilares na avaliação do processo. No entender de Johnson *et al.* (2001) a *performance* percebida regista as experiências mais recentes do consumidor e as expectativas, por seu turno, são concebidas antes da experiência de consumo. A previsão destas últimas e a forma de tratamento que uma determinada empresa lhes atribuirá irá contribuir para a previsão da *performance* futura, já que é conhecido o seu efeito positivo na satisfação.

Figura 4.1 Modelo SCSB (Swedish Customer Satisfaction Barometer)



Fonte: (Johnson *et al.*, 2001, p. 221)

Diga-se ainda a respeito do modelo em estudo, e tendo em conta a Figura 4.1, que este engloba dois elementos consequentes à satisfação e que procedem da satisfação /não satisfação do consumidor em relação ao serviço /bem que uma empresa forneça, são eles a reclamação e/ou a lealdade. As consequências imediatas da satisfação passam pela redução do número de reclamações e por um aumento da lealdade do consumidor que se pode definir como uma predisposição psicológica do mesmo para adquirir repetidamente um produto ou bem específico (Bloemer & Kasper, 1995).

Finalmente, é de sublinhar a relação que se estabelece no modelo sueco entre o comportamento de reclamação e a lealdade do consumidor. Desta forma, quando a relação entre o tratamento dado em retorno da reclamação pela empresa e a lealdade se mostra positiva, subentende-se que clientes descontentes e actuaes em termos de reclamação podem transitar para a categoria de clientes fieis à empresa que providencia o bem ou serviço. Pelo contrário, quando a relação é negativa, pode esperar-se uma situação de predisposição dos reclamantes para suster o consumo do bem ou serviço. Citando o autor: “If the relationship between voice and loyalty is positive, the firm’s complaint handling is functional and purposeful; it turns complainants into loyal customers. If it is negative, an increasing number of complaints makes the firm more resistant to customer grievances and more likely to seek other suppliers” (Fornell, 1992, p. 12).

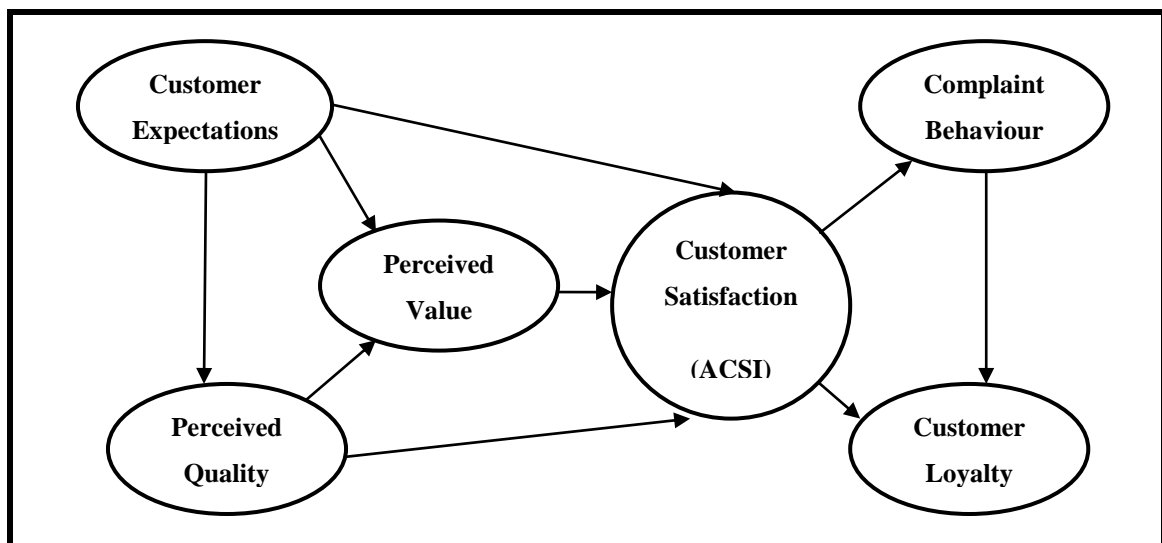
Atentemos agora no Índice de satisfação do Consumidor Americano – ACSI (*American Customer Satisfaction Index*) – que surge, em 1994, como fruto do trabalho de uma equipa de consultores contratada pela Sociedade Americana para o Controlo da Qualidade, sendo que um dos factores distintivos entre os dois – SCSB e ACSI – se observa ao nível do acréscimo da qualidade percebida enquanto variável latente que, conjuntamente, com as expectativas do consumidor e o valor percebido permitirão aferir da satisfação do consumidor (Urdan & Rodrigues, 1999; Anderson & Fornell, 2000).

Esta particularidade que o diferencia do SCSB permite antever que em paralelo com o aumento do valor percebido e da qualidade percebida, a satisfação do consumidor deve também ela tender para um acréscimo. Segundo Fornell *et al.* (1994) ao considerarem-se estes dois componentes no modelo ACSI abre-se lugar para a obtenção de informação crucial, sendo que “as the impact of values increases relative to quality,

price is a more important determinant of satisfaction” (Johnson *et al.*, 2001, p. 223), permitindo relacionar directamente a qualidade ao valor, considerando a primeira como parte integrante da segunda.

Este índice foi estruturado por forma a produzir índices ao nível da empresa que, por sua vez, quando agregados, permitirão calcular o índice do sector e, finalmente, da junção destes últimos obter-se-á o ACSI³⁷ que podemos visualizar seguidamente.

Figura 4.2 Modelo ACSI (American Customer Satisfaction Index)



Fonte: (Johnson *et al.*, 2001, p. 222)

O barómetro norueguês de satisfação do consumidor foi introduzido em 1996 e na Alemanha o *Deutsches Kundenbarometer* foi criado com o mesmo propósito, em 1992, apesar de diferir dos restantes quando não opta por um modelo econométrico (IPQ, 1999). Na verdade, outros índices nacionais foram surgindo noutros países tendo como suporte a metodologia Sueco/Americana, como são disso exemplo Israel e Taiwan, entre outros (Yang *et al.*, 2002).

O sucesso visível no processo de implementação do SCSB e a sua adaptação na América para o ACSI impulsionou um movimento de uniformização metodológica no sentido da mensuração da satisfação e lealdade do consumidor no espaço Europeu (Eskildsen & Kristensen, 2007). Por conseguinte, em 1996, a Comissão Europeia, a pedido da EOQ (*European Organization for Quality*), encomenda um estudo ao MFQ –

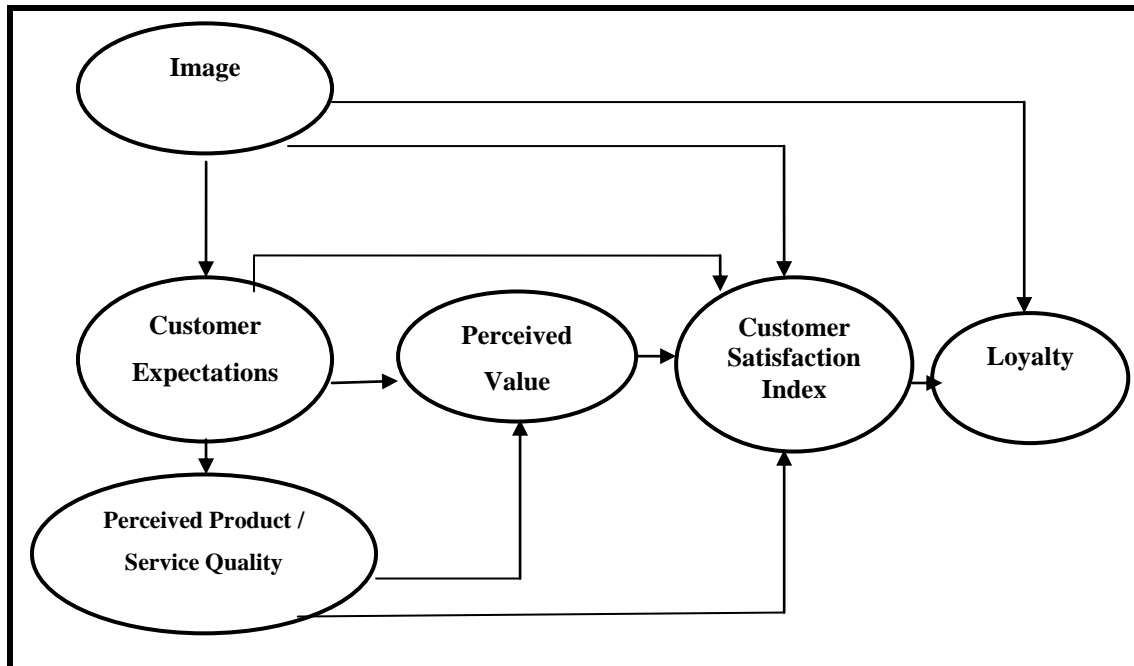
³⁷ <http://www.theacsi.org/>

Movement Français pour la Qualité – para a criação de um índice europeu de satisfação do cliente. É em 1998 que o projecto toma forma sob a designação de **ECSI** - *European Consumer Satisfaction Index* – e reúne a adesão de doze países europeus: Portugal, Bélgica, Dinamarca, Espanha, Finlândia, França, Grécia, Islândia, Itália, Reino Unido, Suécia e Suíça (IFCF, 1999; IPQ, 1999).

O modelo **ECSI** apresenta uma estrutura similar à do modelo **ACSI**, sendo a principal distinção entre os dois a inclusão da imagem como variável latente que se apresenta como indutora de um efeito directo positivo na satisfação e na lealdade e de um efeito indirecto via expectativas geradas, e a exclusão do construto de reclamações dos consumidores como consequência da satisfação (Johnson *et al.*, 2001). Tendo em linha de conta o facto do modelo **ECSI** determinar resultados significativos ao nível das relações causais, uma abordagem estrutural impõem-se para a mensuração da satisfação do consumidor, considerando-se as relações estabelecidas quer com os principais antecedentes, quer com as consequências centrais.

Verifica-se por meio da observação do modelo que a lealdade ocupa o lugar central enquanto consequência da satisfação do consumidor e o modelo “is specified so that links will be verified from drivers directly to customer satisfaction, but also indirectly through an estimate of perceived value” (Cassel, 2000, p. 2). Uma outra característica da estrutura do modelo **ECSI** é o facto da abordagem adoptada ser, para além de estrutural, de estimação simultânea e probabilística. Estrutural pelas razões apresentadas anteriormente, de estimação simultânea do modelo em detrimento de uma estimação individual de cada equação, permitindo a obtenção de estimadores mais eficientes para os vários parâmetros do mesmo e probabilística devido à necessidade de se fazer uso de amostras de “consumidores” e não de todo o universo, acarretando esta opção com o facto das relações do modelo serem especificadas com erro (IPQ, 1999).

Figura 4.3 Modelo **ECSI** (European Customer Satisfaction Index)



Fonte: (Johnson *et al.*, 2001)

A partir da observação da Figura 4.3, que dispõe o modelo **ECSI**, podemos percebê-lo enquanto modelo de equações estruturais com seis variáveis latentes que visam a medição e a explicação da satisfação e lealdade do consumidor, almejando a criação de

“useful information for improving the performance of companies and perhaps even more important serving as a benchmarking tool for comparing and improving the economies of different countries in Europe and for positioning Europe in relation to the USA and countries in Asia.” (Cassel & Eklof, 2001, p. 835).

Os mesmos autores, Cassel e Eklof (2001), acrescentam ainda, e a respeito do **ECSI**, que o mesmo deverá fornecer uma descrição precisa e detalhada do processo subjacente à satisfação do consumidor que, atentamente analisado, contribuirá para o desempenho eficiente das organizações. Esta análise deverá necessariamente fundamentar-se teoricamente de modo rigoroso para que o modelo estatístico/económico aponte resultados fidedignos. Outra característica fundamental do modelo deverá ser o seu carácter flexível, que permitirá um ajustamento e uma adaptação aos distintos sectores que dele queiram fazer uso nos diversos países da Comunidade Europeia. Por último, os autores sublinham a importância de uma ferramenta que o modelo deverá fornecer e que

se consubstancia na existência de uma base de comparação passível de utilização pelas diferentes empresas, indústrias e países (*Ibidem*).

Por último, saliente-se a versatilidade do modelo que permite que do mesmo sejam feitas adaptações a contextos específicos, consoante a natureza das investigações que dele fazem uso. Esta será também uma realidade do estudo que se pretende desenvolver, uma vez que se conta utilizá-lo como base para criar a proposta de modelo de investigação para este estudo. Este deverá permitir avaliar até que ponto correspondem os cursos em turismo às necessidades e expectativas dos diplomados, caracterizando conseqüentemente as diferentes instituições em termos de serviço prestado, e a relevância dos cursos para a inserção profissional dos mesmos.

4.3.2. Modelo Teórico-Conceptual

O modelo **ECSI**, bem como os seus requisitos técnicos podem ler-se de forma detalhada no **ECSI Technical Committee Report** (ECSI Technical Committee, 1998). Porém, torna-se necessário caracterizá-lo por forma a sublinhar os elementos básicos que o compõem e nos quais se irão alicerçar o modelo que se pretende delinear.

Relativamente à composição do modelo em si, acrescente-se que no mesmo estão definidas as relações entre as variáveis latentes (imagem, expectativas, qualidade percebida, valor percebido, satisfação e lealdade), sendo que a satisfação do consumidor ocupa o lugar central na estrutura básica do modelo, sendo precedida pela imagem, pelas expectativas e pela qualidade e valor percebidos e sucedida pela variável lealdade que dela resulta. É especialmente relevante retermos a noção de que a medição de conceitos difusos (variáveis latentes) implica a consideração de um conjunto de variáveis que permitem uma mensuração directa, uma vez que “taken together the manifest variables will give meaning to the latent variable and build the contents of the latent variable” (Cassel, 2006, p. 8). É na sequência desta observação que Cassel acrescenta:

“each manifest variable will contribute to the contents of the latent variable according to a weighting system that is calculated through the algorithm used for calculating. The theory for observing latent variables assumes that there exists a basic “true” value. This value can be estimated with the help of manifest variables. The estimate of the true value by a manifest variable is

disturbed by a random error. The more manifests that are used for defining a latent variable, the more accurate the measurement of the latent will be” (*Ibidem*).

A precisão das variáveis observáveis pode, deste modo, ser avaliada através da consistência interna, sendo que quanto maior esta última se mostrar, mais preciso se mostrará o conjunto de variáveis observáveis como forma de estimação da latente.

A técnica utilizada para aferir das relações causais entre um conjunto de variáveis, como é o caso do modelo **ECSI**, é denominada por SEM – Structural Equation Modelling – e estas mesmas relações definem-se por uma série de equações que descrevem as estruturas hipotetizadas das relações (Farias & Santos, 2000; Ullman, 2007). A par da representação em forma de diagrama, o modelo impõe uma fundamentação teórica muito consistente no que toca à especificação das relações de causa, sendo que o diagrama deve ser entendido como “um grupo de afirmativas que resumem um conjunto de hipóteses” (Farias & Santos, 2000, p. 115).

No quadro do projecto **ECSI** recorre-se à utilização do método dos mínimos quadrados parciais (PLS-PM – *Partial Least Squares Path Modelling*) que se apresenta como um método de estimação simultânea particularmente vocacionado para este tipo de modelos. Este operacionaliza-se por meio de um programa informático, desenvolvido pelo *Stockholm School of Economics* e introduzido originalmente por Herman Wold, em 1966, com a designação de NIPALS (Nonlinear Iterative Partial Least Squares).

O método de modelação causal, PLS-PM, consubstancia-se num procedimento de estimação iterativa que integra aspectos da análise das componentes principais e da regressão múltipla e apresenta como objectivo principal a explicação da variância. Este método ajusta-se particularmente a amostras reduzidas e a distribuições enviesadas, características do estudo da satisfação (Johnson *et al.*, 2001, p. 224).

Ainda a respeito do processo de modelagem, é especialmente relevante a existência de dados para cada variável do modelo que, por sua vez, devem ser medidas em escala intervalar ou em escala ordinal, que possa ser tratada como intervalar. É ainda de referir que o número de casos necessários depende da complexidade do modelo, sendo que se

sugerem 200 a 300 casos para cada modelo (Klem, 1995; Maruyama, 1998), ou, segundo Hair *et al.* (2004), se apontem 5 a 10 respondentes por cada parâmetro do modelo. No caso de se recorrer à estimação por máxima verosimilhança no cálculo dos parâmetros, há que apresentar um número mínimo de 100 a 150 elementos que compõem a amostra (Farias & Santos, 2000).

Hair *et al.* (1998) alegam ainda que o diagrama deve ser definido em termos de construtos, que serão mensurados por meio variáveis observáveis. Regra geral, a cada construto caberá um número de indicadores entre 5 e 7.

Estudemos então de forma mais pormenorizada os construtos que integram o modelo classificando quatro deles como antecedentes ou determinantes da satisfação do cliente: a imagem; as expectativas dos clientes; a qualidade percebida dos produtos e serviços e o valor percebido; e um último como consequente da satisfação do cliente, o da lealdade.

Cabe assim dizer a respeito da imagem que nela se intenta conjugar todo o tipo de associações que os consumidores fazem, conforme os casos, ao nome da marca ou da empresa. Supõe-se um efeito directo positivo da imagem na satisfação e na lealdade do cliente e um efeito indirecto via expectativas geradas.

A respeito das expectativas, diga-se que englobam não só a informação que os clientes detinham no passado sobre os produtos e serviços oferecidos pela empresa (baseada na própria experiência ou em informações de terceiros ou ainda em campanhas publicitárias e de promoção), mas igualmente a antecipação que eles faziam sobre a capacidade da empresa oferecer no futuro produtos e serviços com qualidade. Presume-se que as expectativas têm um impacto directo sobre a satisfação do cliente e um impacto indirecto via qualidade e valor percebido (relação qualidade / preço).

A qualidade percebida, que se define como a apreciação do cliente sobre a superioridade ou excelência dos bens e/ou serviços disponibilizados pela empresa, inclui para além de um julgamento global, a avaliação sobre um conjunto de dimensões como a da disponibilidade, ou seja, a capacidade da empresa para aconselhar os clientes a adquirir produtos e/ou serviços com as características que satisfazem as suas necessidades, e a

da fiabilidade, que não é mais do que a capacidade da empresa para disponibilizar produtos ou serviços em que se verifica uma ausência de falhas.

O valor percebido representa, por sua vez, a avaliação feita pelos clientes da qualidade dos produtos e serviços da empresa, tendo agora em atenção o preço pago por esses mesmos produtos e serviços. Trata-se assim de uma relação qualidade/preço, pelo que a inclusão desta variável incorpora informação sobre os preços no modelo, aumentando a comparabilidade dos resultados em termos de empresas, de sectores e mesmo de países. Supõe-se que o valor percebido (relação qualidade/preço) tem um impacto directo sobre a satisfação do cliente (IPQ, 1999).

Sublinhando-se a centralidade do índice de satisfação do cliente no modelo, passemos à análise do seu consequente ou indicador de desempenho: a lealdade. Este apresenta-se como um dos indicadores de maior relevância, dado o seu carácter de indicador avançado em relação à rentabilidade da empresa, pelo que o acréscimo do índice de lealdade constitui o objectivo central de toda a estratégia visando a satisfação do consumidor. Realce-se ainda que a relação entre estas variáveis não é necessariamente positiva. Existe, com efeito, evidência empírica mostrando que nem sempre os clientes mais satisfeitos são os mais leais. Será a estimação do modelo que fornecerá informação sobre o tipo de relação existente entre a satisfação e a lealdade do cliente. Para além da satisfação, a lealdade do cliente é também explicada pela imagem (IPQ, 1999).

A todas estas variáveis, não directamente observáveis e mensuráveis, estão associados indicadores – variáveis de medida assumindo valores num intervalo de um a dez – obtidos directamente por meio de inquéritos junto das organizações (Coelho & Esteves, 2007). Observe-se a Tabela 4.2 que exhibe os diferentes indicadores associados a cada uma das variáveis latentes observadas previamente:

Tabela 4.2 Indicadores associados às variáveis latentes

Variável	Descrição do Indicador
Imagem	1-Empresa inovadora e virada para o futuro 2-Empresa em que se pode confiar 3-Empresa estável e implantada no mercado 4-Empresa que se preocupa com os clientes 5-Empresa com um contributo importante para a Sociedade
Expectativas	1-Expectativas globais sobre a empresa; 2-Expectativas sobre a capacidade da empresa oferecer produtos e serviços que satisfaçam as necessidades do cliente; 3-Expectativas relativas à fiabilidade, ou seja à frequência com que as coisas podem correr mal
Qualidade percebida (bens e serviços)	1-Qualidade global da empresa 2-Qualidade dos produtos e serviços 3-Serviço de aconselhamento 4-Acessibilidade de produtos e serviços 5-Fiabilidade e precisão dos produtos e serviços 6-Diversificação dos produtos e serviços 7-Clareza e transparência da informação fornecida 8-Dificuldade na avaliação da qualidade
Valor percebido (relação preço/qualidade)	1-Avaliação da qualidade dos produtos e dos serviços dados os preços pagos 2-Avaliação do preço pago, dada a qualidade dos produtos e serviços.
Satisfação	1- Satisfação global com a empresa 2- Satisfação comparada com as expectativas (realização das expectativas) 3-Comparação da empresa com a empresa ideal
Lealdade	1-Intenção de permanecer como cliente 2-Sensibilidade ao preço 3-Intenção de recomendar o operador a colegas e amigos

Fonte: (IPQ, 1999)

É igualmente de registar as linhas de orientação delineadas no que respeita à construção do questionário que, incluso nos procedimentos metodológicos, permite a aplicação/operacionalização do modelo **ECSI**. A estrutura dos questionários é comum, quer em termos dos países participantes, quer em termos dos sectores de actividade e neles podem encontrar-se questões obrigatórias a ser incluídas nos questionários dos países participantes neste projecto por forma a garantir a comparabilidade dos resultados obtidos, seja entre sectores, seja mesmo entre países (IPQ, 1999).

Para concluir, digamos que a apresentação e análise do modelo **ECSI** permitirá, em conjunto com o restante trabalho de revisão da literatura, a elaboração de um modelo de investigação que avalie a qualidade dos serviços prestados pelas IES com cursos

atinentes ao turismo e identifique os factores diferenciadores que satisfazem o consumidor, neste caso o diplomado, obtendo a sua fidelização. Deste modelo constarão diferentes constructos, sendo que a empregabilidade e a qualidade serão alvo da nossa atenção no próximo capítulo.

CAPÍTULO 5 – QUALIDADE E EMPREGABILIDADE NO ENSINO SUPERIOR

Nota Introdutória

As relações que se podem estabelecer entre satisfação do consumidor e o ensino superior prendem-se com a questão da importância da satisfação das necessidades do consumidor e da sua monitorização enquanto meio privilegiado para avaliar o desempenho global das IES. O tratamento destas matérias passará forçosamente por uma abordagem retrospectiva daquele que tem sido o esforço empreendido na criação, implementação e monitorização de sistemas de avaliação de qualidade e desempenho das diferentes IES no sistema educativo português.

Os desafios que hoje se fazem sentir ao nível da evolução do conhecimento, em plena era da globalização, da introdução de novas tecnologias, do contínuo desenvolvimento de novas abordagens pedagógicas para o desenvolvimento qualitativo e quantitativo do sistema de ensino-aprendizagem, da implementação do processo de Bolonha, da introdução do sistema de ensino à distância, entre outros, são elementos preponderantes num cenário que pode melindrar alicerces institucionais tidos como certos e inatingíveis, como até há bem pouco tempo se entendia ser o ensino superior.

Dito de outra forma, a um mercado que se apresenta como marcadamente competitivo e ávido de um sistema educativo que se evidencie pela “máxima qualidade na educação e na formação”, assegurando que “a Europa seja reconhecida à escala mundial, como uma referência pela qualidade e relevância dos seus sistemas e instituições de educação e formação” (Comissão Europeia, 2004, p. 4) urge responder com sistemas acreditados e eficientes de avaliação da realidade europeia da educação.

À conclusão de um curso superior está também inerente a ideia de uma formação enriquecedora para o indivíduo a vários níveis. O seu desenvolvimento acontece em diferentes patamares, podendo referir-se o que se relaciona directamente com a aquisição de conhecimentos pertencentes a uma área científica específica; o que se prende com o enriquecimento intelectual e conseqüente abertura para a esfera do saber e

o que respeita a um acréscimo de valor desse mesmo indivíduo no mercado de trabalho. Deste último aspecto pode depreender-se a ideia de que a um ensino superior com qualidade corresponderão bons empregos e em situações de precariedade do mercado de trabalho corresponderão atributos característicos de empregabilidade (Knight, 2001).

Sendo esta uma questão amplamente discutida desde 1990, diga-se que o termo empregabilidade e o modo como este se relaciona com a qualidade no ensino superior surge sobre diferentes perspectivas e tem gerado políticas educativas e projectos pedagógicos díspares (Harvey, 2001; Harvey, 2010).

Como tal, tracemos um enquadramento claro e sucinto da avaliação do ensino superior português que visa, em última análise, a obtenção de padrões de qualidade educativos, bem como um reconhecimento dos congéneres e da generalidade da comunidade do rigor e transparência do procedimento avaliativo adoptado e olhemos para a questão da empregabilidade enquanto indicador da qualidade e do desempenho das IES.

5.1.O Ensino Superior Português e a Emergência de um Sistema de Avaliação Transnacional

Datam de 1986 as primeiras referências em legislação alusivas à necessidade de avaliação do sistema de ensino superior português e só em 1998 se vê consagrada na Constituição a lei da avaliação do ensino superior com a Lei nº 38/94, de 21 de Novembro³⁸. A sua implementação resultou de um processo de maturação que visava definir princípios gerais que permitiriam assegurar de um modo credível a sua concretização em todas as instituições de ensino superior universitário e politécnico. Identificados como objectivos principais encontram-se os que pretendem

“estimular a melhoria da qualidade das actividades desenvolvidas, informar e esclarecer a comunidade educativa, em particular, e a comunidade nacional, em geral, bem como assegurar um conhecimento mais rigoroso e um diálogo mais transparente entre as instituições de ensino superior e contribuir para o ordenamento da respectiva rede” (Lei nº 38/94 de 21 de Novembro, p. 6906).

³⁸ http://www.isa.utl.pt/files/pub/legislacao/38_94.pdf

Em 2003 definiram-se as bases do sistema de garantia da qualidade ao nível institucional e curricular (Pereira *et al.*, 2006) e em 1998, o Decreto-Lei n.º 205/98, de 11 de Julho dá origem ao Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior – CNAVES. As principais responsabilidades deste último incidem na apreciação da coerência global do sistema de avaliação, a partir dos indicadores utilizados nas várias modalidades de ensino, nos níveis de exigência praticados, na relação entre os cursos ministrados e as tendências do mercado de trabalho e na perspectiva da dimensão europeia dos cursos avaliados (Arroteia, 2000). O CNAVES manteve-se como a instituição reguladora (Decreto-Lei N.º 205/98 de 11 de Julho), em conjunto com o MCTES, do regime de qualidade até à sua extinção em 2007 pelo Decreto-Lei n.º 369/2007, de 5 de Novembro.

Modificações mais recentes, e previstas no Despacho 484/2006, 2ª Série, de 9 de Janeiro, trazem alterações à norma, procedimentos e práticas de manutenção da qualidade, apresentando três modelos de avaliação do sistema de ensino superior português, tentando estruturar um sistema de garantia da qualidade reconhecido a nível internacional (Eurydice, 2006/2007a).

O mesmo diploma que extinguiu o CNAVES cria assim a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, sendo que com a aprovação da Lei n.º 38/2007, de 16 de Agosto, instituindo um sistema nacional de garantia da qualidade do ensino superior reconhecido internacionalmente.

A avaliação do desempenho sistémico do ensino superior português passa assim a ser da responsabilidade da OCDE – Organização Económica para a Cooperação e Desenvolvimento Económico – e denomina-se por modelo de avaliação global; a avaliação da qualidade do sistema será, por sua vez, encabeçada pela ENQA – *European Association for Quality Assurance in Higher Education* – e, por último, será da incumbência da EUA – *European Association of Universities* – e da EURASHE – *European Association of Institutions in Higher Education* – a avaliação institucional, que envolverá dez instituições universitárias e politécnicas, públicas e privadas.

A introdução destes modelos de avaliação no panorama nacional do ensino superior deixa antever uma abordagem do mesmo assente na qualidade e no prestígio das

actividades de ensino e investigação das instituições que constituem o sistema de ensino superior português. Esta preocupação justifica-se uma vez que o passado da avaliação da qualidade das universidades e politécnicos portugueses baseava-se fundamentalmente numa avaliação que se restringia à investigação, descurando a componente do ensino. Nesta linha de ideias, a revisão da Lei de Avaliação do Ensino Superior (Decreto-Lei n.º38/2007) vem enfatizar a prioridade da qualidade das aprendizagens, o reforço do trabalho orientado e de projecto e a mobilidade dos estudantes em conformidade com as tendências e linhas de actuação de Bolonha.

5.1.1. Paradigmas de Mudança

À implementação do Processo de Bolonha associa-se um novo paradigma formativo que, actuando em diferentes níveis, vem reforçar a importância do contributo que Portugal não poderá deixar de dar para a dimensão europeia do ensino superior.

De entre os mais variados aspectos consequentes do desafio que Bolonha enceta para o ensino superior português, há que salientar neste estudo o que se prende com o reforço do interesse na complementaridade entre auto e hetero avaliação das instituições e justificar a criação de um organismo que vise a promoção da qualidade do ensino superior, conforme recomendações emitidas pela ENQA.

A vontade de mudar o sistema de avaliação de todo o sistema de ensino superior vai assim encontrar eco na criação da Agência Nacional de Avaliação e Acreditação, em substituição do CNAVES, pretendo assegurar-se um verdadeiro sistema de avaliação externa, independente das instituições de ensino, tornando a acreditação das mesmas e respectivos ciclos de estudos condição indispensável ao seu funcionamento e reconhecimento, dependente de uma avaliação prévia favorável³⁹.

A reforma do ensino superior português pode sumariamente ser apresentada tendo em linha de conta a intenção de se “alargar a base de recrutamento e o número de

³⁹ Para mais informação leia-se o Decreto-Lei que institui a Agência Nacional de Avaliação e Acreditação, aprovado na sequência da publicação do Regime Jurídico da Avaliação do Ensino Superior (Lei n.º38/2007, de 16 de Agosto).

estudantes, reforçando a sua mobilidade, qualidade e a relevância das suas formações”; de se “reforçar a capacidade científica e técnica das instituições, assim como a sua capacidade de gestão, o seu envolvimento com a sociedade e a economia, a participação nas redes internacionais do conhecimento global”; e, por último, de se “reforçar o sistema binário” (Sócrates, 2006). A operacionalização destes objectivos implicaria, conforme projecto apresentado pelas entidades governamentais responsáveis, uma intervenção efectiva em cinco áreas cruciais para o desenvolvimento do sistema de ensino superior. São elas:

- i. o sistema de governo das instituições, que passará a usufruir de uma maior autonomia dentro de parâmetros previamente definidos;
- ii. o financiamento e a eficiência constituem a segunda área de intervenção e, nesta área, intenta-se uma redução do número de cursos, a racionalização da rede de escolas, a qualificação da gestão e o aperfeiçoamento do desempenho;
- iii. o acesso e a equidade que permitirão a integração de mais jovens nas formações de 1º ciclo, fomentarão a formação ao longo da vida dirigida a adultos e prosseguirão com um reforço da acção social escolar;
- iv. a qualidade enquanto requisito fundamental de qualquer instituição e imprescindível numa avaliação com consequências. É neste contexto que se abre lugar para a criação da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (aprovada na sua versão final por decreto-lei a 23 de Agosto de 2007) que pretende assegurar, de acordo com padrões europeus, a acreditação e avaliação de cursos e escolas que integram o sistema de ensino superior e visa ainda proceder a uma revisão dos estatutos das carreiras docente e de investigação;
- v. a abertura das instituições à sociedade e à economia, fomentando-se uma efectiva orientação escolar e profissional dos estudantes na vida activa, representando este processo um elemento de avaliação do desempenho das instituições. Por outro lado, desenvolver-se-ão parcerias internacionais de universidades, politécnicos e unidades de investigação nacionais com escolas e centros de referência a nível mundial (cf. Sócrates, 2006).

As linhas orientadoras para a reforma do sistema de ensino superior em Portugal são apresentadas como um dos objectivos estratégicos do Programa do Governo, e

encontram-se em prossecução, sendo já possível analisar um passado muito recente que se prende com a concretização do Processo de Bolonha em Portugal que instituiu num diminuto espaço de tempo, aproximadamente três anos, um novo modelo de organização deste nível de ensino no que respeita aos ciclos de estudo e sua duração, em conformidade com os princípios de Bolonha.

O tecido universitário e politécnico português revela-se presentemente mais atento às questões da avaliação como forma privilegiada de melhoria dos índices de qualidade do ensino ministrado, à semelhança do que tem sido prática em países que contam já com largos anos de experiência reguladora e avaliativa dos seus sistemas de ensino. A estratégia política, no que toca a estas matérias, passa precisamente por um reforço da excelência das IES portuguesas que se pretende alcançar através de uma reforma do ensino superior que se encontra em fase de implementação e que já obteve um parecer bastante positivo junto de peritos internacionais da OCDE (MCTES, 2008b).

Numa conferência que a OCDE promoveu em Paris, a 9 de Novembro de 2008, subordinada ao tema “Ensino Superior 2030: Acesso, Qualidade e Globalização”, o secretário de estado do MCTES, Heitor (2008), apresentou o caso português no contexto das sucessivas medidas e acções de política implementadas, podendo salientar-se da sua intervenção o ênfase na importância de se fortalecerem as IES portuguesas por forma a que possam ser reconhecidas pela excelência em termos internacionais.

A 28 de Novembro de 2008, numa reunião do Comité da Educação, O’Hare, relator do grupo de peritos internacionais e os restantes elementos do mesmo, a quem a OCDE solicitou em 2006 a avaliação do sistema de ensino superior em Portugal, demarcaram positivamente cinco aspectos principais que reflectem novas referências na modernização dos sistemas de ensino superior a nível internacional e que se podem já observar no contexto educativo português (OECD’s Education Policy Committee, 2008).

São eles: o quadro renovado de autonomia das IES consagrado pelo novo Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (RJIES) (Decreto-Lei n.º38/2007); o reforço do sistema binário e a sua contribuição para a progressiva diversificação da oferta de ensino superior, salientando-se a abertura do subsistema politécnico a novos

públicos adultos e à formação pós-secundária através de cursos de especialização tecnológica; a implementação de um novo regime de avaliação do ensino superior, incluindo a criação de uma agência independente de avaliação e acreditação; o reforço do sistema de apoio social aos estudantes; e, por último, o reforço da capacidade de investigação e de internacionalização das universidades portuguesas, nomeadamente através da implementação de redes temáticas de I&D e de programas de pós-graduação de referência internacional (cf. MCTES, 2008b).

Resultados muito concretos do sucesso da reforma em Portugal, apontados nesta reunião do Comité da Educação da OCDE, podem ainda verificar-se ao nível de factores indicativos como o são o acréscimo em cerca de 10%, em relação a 2005, da participação no ensino superior pela população com 20 anos entre 2005 e 2008; o aumento em cerca de 20% do grupo com idades compreendidas entre os 30 e os 34 anos; o número total de diplomados por ano que cresceu cerca de 19% entre 2005 e 2007 e a ampliação para 0.42 em 2007, comparando com apenas cerca de 0.3 em 2001 do número de novos doutoramentos em áreas de ciência e engenharia por mil habitantes de 25-34 anos de idade (*Ibidem*).

Portugal encontra-se assim em plena era de mudança, e apesar de ter desenvolvido num curto período de tempo, cerca de dois anos, um processo de reforma do ensino superior, conta já com uma resposta muito positiva por parte da OCDE em relação aos resultados obtidos⁴⁰.

Numa era de transformações, como a que acabámos de delinear, debruçemos doravante a nossa atenção nos procedimentos de ajustamento a este novo cenário, consagrados juridicamente por forma a estimar as práticas de avaliação a que devem ser submetidas as IES portuguesas quando questões de qualidade e eficiência se colocam e se pretende uma aproximação das melhores práticas internacionais.

⁴⁰ A este propósito leia-se o relatório de 2 anos de progresso, submetido à OCDE em Novembro de 2008 (MCTES, 2008b), dando conta das diferentes medidas implementadas seguindo as recomendações do Comité da Educação, cujo parecer sobre o mesmo se acentua pela positiva (MCTES, 2008a).

5.2. Ensino Superior: Parâmetros de Qualidade

A qualidade não é de sobremaneira um desafio novo no cenário do ensino superior português. A questão presente é a de se conseguir um padrão de qualidade, susceptível da comprovação de um qualquer conjunto de critérios ou sistema de medidas que se lhe coloque. Estabelece-se então um vínculo inquestionável entre qualidade e avaliação, na medida em que assente na qualidade daquilo que se realiza nas instituições, seja a produção de bens ou a prestação de serviços, se situa a razão de um potencial sucesso e a avaliação surge como elemento assegurador e regulador de uma exigência assumida de qualidade no ensino superior.

O regime jurídico da avaliação do ensino superior (Decreto-Lei n.º38/2007) apresenta como objecto da avaliação a qualidade do desempenho dos estabelecimentos deste nível de ensino e atribui-lhe objectivos que visam proporcionar a melhoria da qualidade das instituições, que procuram uma transparência na transmissão de informação à sociedade sobre o desempenho das mesmas e, por último, que almejam o desenvolvimento de uma cultura institucional interna de garantia da qualidade.

A Agência de Avaliação e Acreditação para a Garantia da Qualidade do Ensino Superior é pensada dentro deste mesmo contexto e organiza-se em torno de quatro eixos que se prendem com:

- a) “o alargamento da avaliação ao desempenho das instituições”;
- b) “a objectivação dos critérios da avaliação, a tradução dos resultados em apreciações qualitativas, dimensão a dimensão, comparáveis entre si e a clarificação das consequências da avaliação, quer para o funcionamento dos cursos e dos estabelecimentos de ensino, quer para o seu financiamento”;
- c) “a internacionalização do processo de avaliação, designadamente na dimensão de avaliação institucional”;
- d) “a exigência de concretização, por universidades e institutos politécnicos, de sistemas próprios de garantia da qualidade, passíveis de certificação”

(MCTES, 2007).

Serão assim de acolher mecanismos de avaliação internacionais, salvaguardando-se as especificidades de cada país, adoptando-se metodologias e indicadores essenciais

idênticos que permitam a confiança mútua entre as diferentes agências europeias⁴¹. Acrescente-se a este propósito que em 2007 dois terços dos países que subscreveram a declaração de Bolonha possuíam pelo menos um órgão nacional de cariz independente de garantia de qualidade do sistema de ensino superior (Eurydice, 2006/07b).

Esta garantia da qualidade e a informação oportuna do desempenho exigem, por sua vez, uma escolha consistente e criteriosa de parâmetros dos quais dependerá a credibilidade do processo de avaliação e dos resultados obtidos. No contexto nacional, os parâmetros de avaliação da qualidade encontram-se regulamentados pela Lei n.º 38/2007, de 16 de Agosto e subdividem-se nos que respeitam à actuação dos estabelecimentos de ensino superior e nos que remetem para os resultados decorrentes da actividade destes mesmos estabelecimentos.

Integram a primeira categoria os seguintes parâmetros:

- a) O ensino ministrado, nomeadamente o seu nível científico, as metodologias de ensino e de aprendizagem e os processos de avaliação dos estudantes;
- b) A qualificação do corpo docente e a sua adequação à missão da instituição;
- c) A estratégia adoptada para garantir a qualidade do ensino e a forma como a mesma é concretizada;
- d) A actividade científica, tecnológica e artística devidamente avaliada e reconhecida, adequada à missão da instituição;
- e) A cooperação internacional;
- f) A colaboração interdisciplinar, interdepartamental e interinstitucional;
- g) A eficiência de organização e de gestão;
- h) As instalações e o equipamento didáctico e científico;
- i) Os mecanismos de acção social.

⁴¹ Salvarde-se, porém, a importância que os processos de auto-avaliação continuam a deter enquanto elementos imprescindíveis ao processo de avaliação. Não deverá esta transição de um sistema essencialmente marcado pela auto-avaliação, como foi o português, para um caracterizado pela hetero-avaliação significar uma minimização do interesse pelo primeiro, pois quando devidamente realizado também este incute uma dinâmica interna de reflexão em prol da obtenção da qualidade.

Já no que concerne aos parâmetros de avaliação da qualidade relacionados com os resultados subsequentes da actividade dos estabelecimentos de ensino superior encontram-se:

- a) A adequação do ensino ministrado em cada ciclo de estudos às competências cuja aquisição aqueles devem assegurar;
- b) A realização de ciclos de estudos em conjunto com outras instituições, nacionais ou estrangeiras;
- c) A evolução da procura e o alargamento da base social de recrutamento dos estudantes;
- d) A capacidade de promover com sucesso a integração dos estudantes;
- e) O sucesso escolar;
- f) A inserção dos diplomados no mercado de trabalho;
- g) A produção científica, tecnológica e artística adequada à missão da instituição;
- h) O contacto dos estudantes com actividades de investigação desde os primeiros anos;
- i) A valorização económica das actividades de investigação e de desenvolvimento tecnológico adequadas à missão da instituição;
- j) A integração em projectos e parcerias nacionais e internacionais;
- l) A prestação de serviços à comunidade;
- m) O contributo para o desenvolvimento regional e nacional adequado à missão da instituição;
- n) A acção cultural, desportiva, artística e, designadamente, o contributo para a promoção da cultura científica;
- o) A captação de receitas próprias através da actividade desenvolvida;
- p) A informação sobre a instituição e sobre o ensino nela ministrado

(Decreto-Lei n.º38/2007).

Realçando-se a importância do documento *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*, constantes do relatório de Fevereiro de 2005, preparado pela *European Association for Quality Assurance in Higher Education* – ENQA – a pedido dos ministros signatários da Declaração de Bolonha em Setembro de 2003 e do documento *Quality Assurance of Higher Education in Portugal*, da responsabilidade da ENQA, solicitado pelo Governo Português em 2005, verifica-se que os parâmetros atrás referidos assumem especial relevo por se posicionarem numa

estratégia encetada pelo mesmo de conformidade do sistema de garantia de qualidade do ensino superior português às indicações registadas nos dois documentos supramencionados.

No seguimento desta abordagem deverão assim considerar-se as indicações previstas nos documentos orientadores para que a qualidade interna e externa de instituições de ensino superior sejam asseguradas. Num primeiro momento, as anotações propostas para o cabal estabelecimento de linhas condutoras uniformizadas e padronizadas no que concerne à garantia da qualidade interna nas diferentes IES no espaço europeu categorizam-se em sete itens. São eles a obrigatoriedade:

- a) da existência nas instituições de estratégias e procedimentos para a garantia da qualidade;
- b) de uma revisão periódica, monitorizada e reconhecida de programas e títulos atribuídos;
- c) da avaliação dos estudantes;
- d) de uma política de garantia da qualidade do corpo docente;
- e) de existência de recursos didáticos e mecanismos de apoio ao estudante ;
- f) de existência de sistemas de informação;
- g) de existência de informação disponibilizada ao público em geral.

Já no que respeita à garantia da qualidade externa podemos antever aspectos que se relacionam com o uso de procedimentos de garantia da qualidade interna; com o desenvolvimento de processos de garantia da qualidade externa; com uma atitude criteriosa para todas as decisões formais; com uma adequação rigorosa dos procedimentos adoptados aos fins almejados; com uma política regular de publicação de relatórios; com a adopção de procedimentos subsequentes das recomendações advindas dos diferentes relatórios apresentados; com revisões periódicas de todo o processo de garantia da qualidade externa e com relatórios que reportem numa base regular o decurso de todos os procedimentos atrás referidos (ENQA, 2005).

Em conformidade com a maioria das sugestões apresentadas nos documentos orientadores pela ENQA, a Agência de Avaliação e Acreditação para a Garantia da Qualidade do Ensino Superior apresenta-se como o organismo responsável pelos procedimentos de garantia da qualidade desse grau de ensino – nomeadamente os de

avaliação e de acreditação –, bem como pela inserção de Portugal no sistema europeu de garantia da qualidade do ensino superior.

Em resumo, Portugal integra assim a senda europeia naquela que se afigura ser uma jornada em prol da disseminação de uma política de garantia de qualidade nas IES, fazendo jus à própria natureza destas instituições. Promove, desta forma, um alinhamento com os restantes países europeus⁴², buscando estratégias similares e em conformidade com os princípios de Bolonha e demais documentos orientadores delineados no âmbito do ensino superior.

5.3. Modelos de Qualidade no Ensino Superior

O reconhecimento da importância de uma política de qualidade no ensino superior na sua globalidade, anteriormente analisada, justifica o estudo que nos propomos desenvolver e que almeja preencher, até certo ponto, uma espécie de vácuo que parece permanecer, em termos de investigação científica nacional, quando se cuida de considerar o papel e a qualidade do ensino superior em cursos afeitos ao turismo.

O desafio da qualidade para um horizonte futuro, que se cruza necessariamente com um presente de novas estratégias a interiorizar e a colocar em prática, abrange todo o sistema de ensino superior português e, como tal, os estudos em turismo nele inclusos não serão de todo imunes ao apelo da qualidade. Aliás, os diferentes modelos de qualidade com repercussões no ensino superior que foram sendo apresentados e testados no contexto internacional⁴³ ao longo do tempo são fruto desta mesma consciência implícita de uma exigência de qualidade que ultrapassa agora as fronteiras nacionais, competindo à escala europeia, e até mundial.

⁴² Para mais informação acerca do processo de garantia de qualidade implementado nos diferentes países da União de Europeia no que respeita ao ensino superior leia-se o documento *Assessing Quality in European Higher Education Institutions* (Orsingher, 2006).

⁴³ Sublinhe-se que a avaliação das instituições de ensino superior constitui uma prática generalizada nos países europeus e tem larga tradição nos países anglo-saxónicos. Os países que se seguem encetaram desde há muito experiências de avaliação: Estados Unidos e Austrália; Reino Unido; Dinamarca; França; Holanda; Espanha.

Não sendo a necessidade de avaliar as diferentes actividades das IES ao nível da Qualidade uma questão que se coloque hoje em dia, o problema põe-se nos aspectos concretos em que se materializa tal avaliação. As IES devem solicitar esforços e sensibilizar a comunidade académica para uma cultura de qualidade, como elemento de equilíbrio entre autonomia e responsabilidade social.

Podendo a qualidade ser definida como a aptidão para satisfazer os utilizadores, destinatários ou clientes, os sistemas a implementar devem ter como propósito basilar a melhoria da qualidade que deve incorporar as normas reguladoras ou de acreditação.

Uma panorâmica geral das práticas de avaliação da qualidade a que têm sido submetidas as IES, conduz-nos para diferentes metodologias que se adoptaram com este mesmo desígnio, como ilustram os modelos de qualidade *Quality Assurance System to ISO 9000 Standards*, *Total Quality Management (TQM)*, e a metodologia *SERVQUAL*⁴⁴.

Importados do sector industrial como ferramenta de gestão da qualidade no Ensino Superior, os modelos *Quality Assurance System to ISO 9000 Standards* e *Total Quality Management* apresentaram vantagens e desvantagens quando utilizados neste contexto. Numa tentativa de standardização, o primeiro modelo, quando aplicado ao ensino superior, especifica um sistema de garantia de qualidade através de um conjunto de práticas a desenvolver pelos diferentes intervenientes com responsabilidade sobre a oferta educativa disponibilizada por forma a assegurar a qualidade das diferentes actividades com esta relacionadas (Heywood *et al.*, 1999). Assim sendo, esta oferta educativa deve ser pensada em concordância com as necessidades dos consumidores,

⁴⁴ Com o intuito de proceder à avaliação da qualidade e da excelência do serviço prestado no ensino superior há ainda instituições que recorrem ao *European Foundation for Quality Management Excellence Model* (EFQM, 1992) (Pupius & Brusoni, 2000). Rosa & Amaral apresentam um estudo sobre a aplicação do modelo ao caso português, procedendo à aplicação do mesmo a 129 instituições de ensino superior. Realçando aspectos mais e menos positivos decorrentes do ajustamento do modelo ao ensino superior, os autores consideram que “the self-assessment model may well contribute positively to enhancing higher education institutions’ quality, since it places a strong emphasis on the idea that a higher education institution’s quality implies good communication between all the actors, teamwork, and sharing information relative to their work” (Rosa & Amaral, 2007, p. 202).

neste caso estudantes e restante comunidade, e o processo deve mostrar-se efectivo e eficiente.

Com vantagens apontadas ao nível da comunicação que acaba por se estabelecer entre os diferentes intervenientes durante o processo de implementação e ainda ao nível do reconhecimento externo, ambos resultados reconhecidos pelas diferentes instituições que intentaram uma certificação deste género, o *Quality Assurance System to ISO 9000 Standards* apresenta desvantagens que podem ofuscar os ganhos inicialmente apontados e que se prendem com a natureza da actividade em si e com o facto de se registar uma coincidência de procedimentos de monitorização da qualidade da responsabilidade das várias agências designadas para o efeito, reduzindo a atractividade deste tipo de certificação (Harvey, 1998; Srikanthan, 2001).

Seguidamente, o modelo *Total Quality Management*, enquanto síntese de um conjunto de boas práticas de gestão reconhecidas como condutoras de uma cultura organizacional que resulta do esforço de todos os intervenientes no processo em prol da qualidade global de produtos e serviços gerados (Zhao, 2000), foi também ele aplicado ao contexto do ensino superior⁴⁵. De qualquer maneira, também este modelo apresentou problemas sérios aquando do seu ajustamento a esta área, entre os quais Srikanthan (2001) acentua o que se prende com a dificuldade de se identificarem com precisão os consumidores, que podem ser os estudantes, os empregadores, etc. e os produtos, que variam entre educação, conhecimento, investigação, etc., dificultando a especificação e delimitação de grupos que se impõe à correcta aplicação do modelo em causa (Rosa & Amaral, 2007).

Por este e outros motivos, o modelo TQM parece não ter suscitado grande entusiasmo por parte dos académicos como forma de garantia da qualidade das diferentes instituições.

A metodologia *SERVQUAL* (Parasuraman *et al.*, 1988) é reconhecidamente a mais abrangente e a mais utilizada na avaliação da qualidade de um serviço (Koc, 2006) e

⁴⁵ Leia-se, a título de exemplo, o estudo realizado por Kanji & Tambi (1999) relativamente ao uso da metodologia TQM nas instituições de ensino superior do Reino Unido.

considera para esta mesma percepção da qualidade cinco dimensões: *tangibles*, *reliability*, *responsiveness*, *assurance*, *empathy* que se relacionam directamente com a satisfação do consumidor e com a motivação. O uso desta metodologia no contexto do ensino superior pode ser exemplificado através dos estudos realizados por académicos como Tan & Kek (2004) que concluem “that a rigorous analysis demonstrates the usefulness of the approach in gathering students' perceptions, analysing them, and reducing them to a form usable by management as an off-the-shelf service quality measurement tool” ou por Yang *et al.* (2006) no artigo *Study on Quality Indicators in Higher Education: An Application of the SERVQUAL Instrument*, resultante da aplicação da metodologia em instituições chinesas.

No que concerne a modelos de apreciação da qualidade do serviço a que diferentes IES têm recorrido, resta-nos analisar a metodologia TEDQUAL – (*Tourism Education Quality*), que se apresenta como um instrumento de avaliação da qualidade desenhado para o caso específico do ensino em turismo e que, como tal, ganha um peso muito considerável para este estudo.

Da iniciativa da Organização Mundial do Turismo, a metodologia TEDQUAL apresenta-se como uma abordagem que permite a uniformização de procedimentos relativos a aspectos da qualidade no âmbito da educação em turismo e estrutura-se em três componentes básicos: padrões de qualidade, auditoria de qualidade e certificação de qualidade. Este programa de Certificação de Qualidade Educativa apresenta-se como um sistema único de garantia da qualidade que se outorga às instituições, universidades, escolas de negócios e centros de formação de todo mundo que contam com Programas Específicos de Educação Turística de nível superior ou Programas de Formação e Actualização Profissional em Turismo.

O seu principal objectivo será o de detectar “existing gaps between needs/expectations of employers and tourism professionals and the *output* of educational curricula, establishments and systems. Furthermore, these gaps must be located on a map of tourism professions which will provide a model to cater for the complexity of the sector and its human capital needs, both in terms of quantity and quality” (Fayos-Solá, (ed.), 1997a, p. 7) [itálico do autor].

Confrontando-se com dificuldades inerentes à actividade em si, à educação em turismo, bem como à metodologia em causa, impõe-se a consideração de factores como a natureza multidisciplinar do fenómeno do turismo; como a dinâmica que caracteriza o turismo; como a falta de reconhecimento de diferentes qualificações internacionais e processos de acreditação; como a quase inexistência de condições de trabalho consolidadas; como as diversas expectativas existentes no âmbito da procura de sistemas educativos em turismo; como a insuficiente coordenação entre as diferentes partes envolvidas; que podem melindrar, quando mal equacionados e analisados, o processo de balanceamento entre os *outputs* da educação em turismo e a relevância dos mesmos para as exigências do presente e do futuro do sector.

Um estudo piloto foi levado a cabo na *George Washington University* revelando “major gaps in tourism training worldwide, especially in the occupation category of front-line workers” (Fayos-Solá, (ed.), 1997a, p. 121), entre outros resultados. Após este estudo embrionário, inúmeras IES aderiram à metodologia TEDQUAL na perspectiva de melhorar a qualidade e a sua posição competitiva em termos de educação, formação e investigação especializada na área do turismo convergindo para as reais necessidades desta indústria no que respeita ao capital humano (UNWTO).

O processo de certificação parte da vontade expressa da instituição de ensino de se submeter a uma criteriosa avaliação externa por parte de uma instituição idónea e independente, neste caso a Fundação Thémis da Organização Mundial de Turismo, e, através desta, confirmar ou não a validade do projecto formativo até então concretizado. Esta avaliação assentará na observação dos seguintes referenciais de qualidade:

- a) Formação curricular adequada ao mercado empregador;
- b) Diversidade de valências de formação;
- c) Profissionalismo dos formandos;
- d) Rede sólida de contactos no sector público e privado;
- e) Formação abrangente com um conhecimento sobre todos os agentes do sector;
- f) Metodologias de estudo com forte vertente prática.

Em Portugal, existem já instituições certificadas pela OMT, sendo que o curso de Turismo da Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC) é, desde Setembro de 2001, o primeiro curso com certificação TEDQUAL.

Considerados que estão os principais modelos de qualidade a que recorrem as IES por forma a comprovar e a assegurar a qualidade do serviço prestado, foquemos doravante a nossa atenção no Modelo Europeu de Satisfação do Consumidor – **ECSI** – frisando a posição e a relevância do consumidor enquanto avaliador final da qualidade.

5.3.1. O Estudante de Ensino Superior enquanto Consumidor

É preciso não esquecer que a qualidade do serviço e as diferentes abordagens que tentam avaliá-la e assegurá-la têm necessariamente ligações indissociáveis com a satisfação do consumidor, já que esta ocorre quando um consumidor reconhece qualidade (Koc, 2006).

A qualidade de um serviço visa a satisfação do consumidor, ganhando necessariamente um peso considerável o entendimento das suas expectativas. Este será o avaliador final da qualidade do serviço ou produto pelo que “retention and market share gain is best optimised through a clear focus on the needs of current and potential customers” (Pupius & Brusoni, 2000, p. 18).

Uma análise sucinta dos modelos mencionados anteriormente no ponto 4.2.1., agora na perspectiva de se realçar o elemento da satisfação do consumidor, permite-nos verificar que em todos eles a verificação da satisfação do consumidor é uma constante. No caso do *Quality Assurance System to ISO 9000 Standards*, por exemplo, verifica-se a consideração deste elemento quando para o mesmo se designa a função de promover um conjunto de normas que visem assegurar a qualidade de produtos e serviços e que auxiliem na melhoria dos processos internos, numa maior capacitação dos colaboradores, na monitorização do ambiente de trabalho, num processo contínuo de melhoria do sistema de gestão da qualidade e na verificação da satisfação dos clientes, colaboradores e fornecedores.

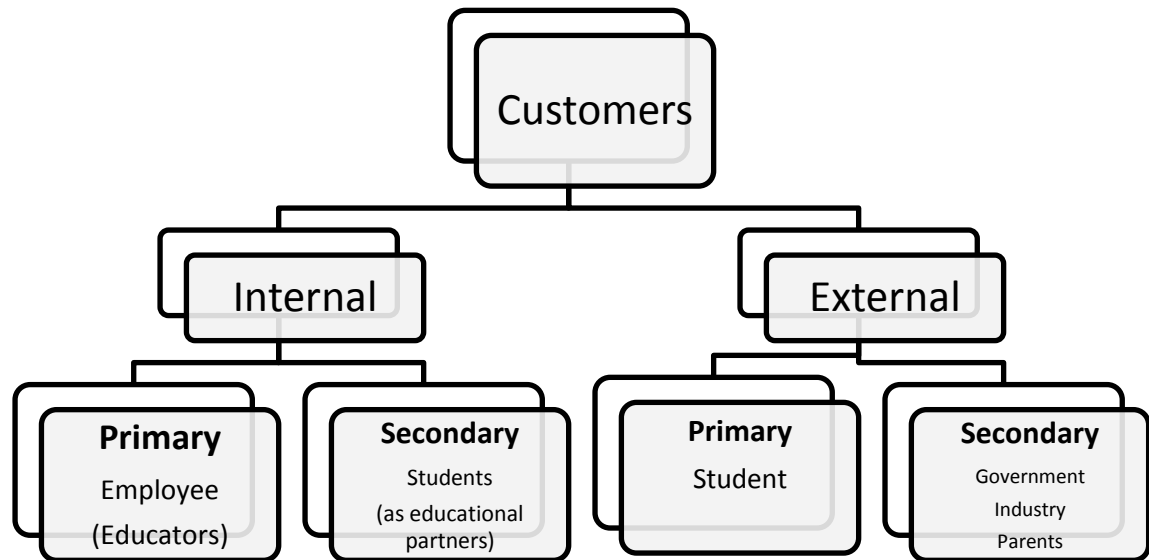
Com efeito, também o modelo *Total Quality Management* apresenta “a customer-first orientation” na medida em que este deve situar-se numa posição de destaque no conjunto de prioridades de qualquer empresa. Esta deve ser sensível às necessidades do consumidor e deve agir por forma a reduzir eventuais reclamações e de modo a demarcar-se pela diferença em termos de competitividade.

Sendo que, de uma forma ou de outra, a satisfação do consumidor é uma constante nos modelos de qualidade, outros há que a consideram como o elemento chave de toda esta engrenagem que move o mundo empresarial e institucional na busca de uma posição mais competitiva face aos demais. A qualidade apresenta-se, nestes casos, como um dos elementos que permite alcançar a satisfação do consumidor e desejavelmente a sua fidelização ao produto ou serviço (Butt & Rehman, 2010). Em tempo oportuno (Capítulo 4) tivemos oportunidade de analisar o modelo **ECSI** enquanto modelo que intenta a mensuração da satisfação do consumidor e que servirá este estudo na medida em que deverá permitir representar a satisfação dos diplomados em turismo através da análise da qualidade dos aspectos físicos e humanos oferecidos pelas IES, bem como aferir da relação entre a satisfação e a lealdade destes consumidores para com os estabelecimentos de ensino frequentados.

É nesta linha de raciocínio que se justifica a opção pelo modelo **ECSI**, como forma alternativa de avaliação das IES, por posicionar o seu consumidor primário, o estudante, como elemento fundamental na obtenção de feedback para questões atinentes à qualidade oferecida, à satisfação e à fidelização, tendo-o como fonte de informação privilegiada, interessada e conhecedora dos elementos caracterizadores de e intrínsecos ao sistema. Realça-se, enfim, uma outra dimensão da avaliação da qualidade que sublinha a óptica do consumidor imediato para a aferição do desempenho das instituições e das utilidades advindas dos seus serviços para os mesmos. Como defendido por Spanbauer (1995), nas IES, comparativamente com o sector industrial, a prioridade deve ser focalizada no consumidor.

Importa sublinhar que na categoria de consumidores do ensino superior podemos encontrar os que se relacionam internamente e os que se relacionam externamente com a instituição, sendo que a sua divisão assenta na intensidade de frequência de interações que entre estes se estabelece com a respectiva instituição (Kanji & Tambi, 1999). Senão vejamos a Figura 5.1 que demonstra esta dualidade na classificação de consumidores, sublinhando-se a presença dos estudantes enquanto consumidores internos e externos do produto educação.

Figura 5.1 Consumidores do serviço educativo



Fonte: (Kanji & Tambi, 1999, p. 131)

Sublinhe-se ainda a definição avançada por Elliot & Healy (2001) para a satisfação do estudante que entendem o conceito como uma atitude de relativa duração assente na avaliação resultante da sua experiência para com o serviço educativo oferecido.

Deste modo, passaremos doravante a explorar uma abordagem que considera o diplomado do ensino superior enquanto consumidor de um serviço que lhe é ou foi prestado aquando da frequência de um curso de nível superior.

Na ampla produção de estudos relacionados com a satisfação do consumidor, surgem agora com mais veemência os que atentam na satisfação do estudante enquanto consumidor do serviço prestado pelas IES e em estreita relação com “theories predicting a close relationship between student satisfaction and learning outcomes” (García-Aracil, 2009, p. 1) (Ramsden, 1991; Harvey, 1995; Hill, 1995; Athiyaman, 1997; Martensen *et al.*, 2000; Elliot & Healy, 2001; Richardson, 2005; Alves & Raposo, 2007b; Varma & Kapur, 2010).

Nesta óptica, vemos aparecer instrumentos de mensuração da satisfação do estudante, como são disso exemplo o CEQ – Course Experience Questionnaire – na Austrália, o

NSSE – National Survey of Student Engagement , nos EUA, o NSS – National Student Survey – na Grã-Bretanha, entre outros.

De todos estes instrumentos esperam-se resultados que auxiliem as IES a assinalar as suas capacidades e mais-valias, bem como a identificar áreas carentes de melhoramento, pelo que às IES caberá “a crucial role that involves identifying the customers, focusing on their needs, coordinating all the education activities, and achieving organizational excellence by creating a long-term customer relationship based on customer value and satisfaction” (Kanji & Tambi, 1999).

Logo, e segundo Harvey *et al.* (1992), aspectos atinentes ao ensino superior que incluem “what the students experienced before enrolling for a course, the institutional ethos, institution-based resources and institution-based services apart from classroom experiences” impõem-se quando a qualidade é abordada enquanto resultado da experiência total do estudante.

O estudo da satisfação do estudante será alvo da nossa atenção neste estudo e recairá necessariamente numa perscrutação dos factores que melhorem contribuem para essa satisfação.

Mais que o estudante, o diplomado reúne um conjunto de informação oriundo de uma experiência académica já concluída que, associada à experiência profissional adquirida, mesmo que recente, poderá ampliar e enriquecer a análise que se pretende do ensino superior em turismo e respectivas instituições que o acolhem.

E se o consumidor no contexto do ensino poderá rever-se na pessoa do estudante, das famílias, dos empregados e da sociedade em geral, centrar-se-á este estudo no primeiro, embora já na situação de diplomado, cuja experiência académica e a profissional lhe concederão uma condição privilegiada quando comparado com os demais agentes que integram o sistema educativo. É assim de pesar o seu parecer e proceder à análise da informação fornecida como instrumento indispensável para uma abordagem integrada do ensino do turismo e para o delinear de estratégias futuras visando o sucesso de todo o sistema.

5.4. Empregabilidade e Ensino Superior

Antes de se relacionar o conceito de empregabilidade com a avaliação da qualidade no ensino superior, importa observar, mesmo que de forma abrangente, o conceito em si, apresentando-se algumas das abordagens que do mesmo se têm feito ao longo dos tempos, nomeadamente no que respeita à empregabilidade de diplomados.

A distinção que se impõe entre os conceitos de empregabilidade e emprego impera, porém, nos diferentes cenários que esta questão permite vislumbrar e tem sido fonte de equívocos na leitura de dados resultantes das práticas institucionais de ensino superior. A não distinção dos termos poderá confundir realidades distintas e conduzir a leituras erróneas como a que subentende a mensuração da empregabilidade somente por meio das taxas de emprego dos graduados, não considerando o cenário que reflecte que a empregabilidade pode, na verdade, não ser sinónimo de emprego efectivo.

O conceito de empregabilidade, entendido de forma muito geral, baseia-se na capacidade de adequação do profissional às recentes necessidades e dinâmica dos novos mercados de trabalho, como são o advento das novas tecnologias, a globalização da produção, a abertura das economias, a internacionalização do capital e as constantes mudanças que vêm afectando o ambiente das organizações.

Segundo Hillage e Pollard (1998), a empregabilidade “is about having the capability to gain initial employment, maintain employment and obtain new employment if required”. Nesse sentido, o termo reporta para a capacidade de um indivíduo de responder às necessidades do mercado de trabalho de forma auto-suficiente disponibilizando o seu potencial e promovendo um emprego sustentável. O conhecimento, as competências e as atitudes que caracterizam cada indivíduo e a forma como este as usa em seu proveito perante a entidade empregadora, serão, na opinião dos autores, elementos conducentes à empregabilidade.

Na perspectiva de Brown *et al.* (2002, p. 9), qualquer definição de empregabilidade não pode ser resumida ao indivíduo *per se*, uma vez que essa abordagem não considera o facto desta ser, numa primeira instância, determinada pelo mercado de trabalho. Neste sentido, os mesmos justificam a sua posição considerando o seguinte exemplo:

“If thirty suitably trained brain surgeons applied for ten vacancies it is inevitable that twenty surgeons would not get jobs. Does this mean that they are not employable?”

Refutando a definição de Hillage e Pollard, os autores consideram que o fenómeno da empregabilidade varia consoante as condições económicas e, como tal “employability cannot be defined solely in terms of individual characteristics” (Brown *et al.*, 2002 , p. 9).

Harvey (2001; 2010), por sua vez, equaciona uma série de questões que se levantam quando se enfoca o assunto da empregabilidade e da sua relação com a qualidade das IES, nomeadamente no que respeita à sua mensuração. Destaca duas perspectivas distintas, a que defende uma mensuração da empregabilidade através dos resultados demonstrados pela percentagem de emprego efectivo dos diplomados e a que ressalta uma visão institucional da empregabilidade. Esta última contempla a empregabilidade como resultado efectivo da instituição e não de uma propensão individual do estudante no processo de obtenção de um emprego.

Salienta, porém, a necessidade imperiosa de se compreender o conceito de forma clara e precisa para se o poder convenientemente relacionar com o contexto da qualidade nas IES. De entre as várias definições implícitas na literatura, destaca a que aponta para “the propensity of students to obtain a job” coadjuvada por definições que a complementam – “job type”, “timing”, “attributes on recruitment”, “further learning”, “employability skills” (Harvey, 2001, p. 99) – ao nível da empregabilidade individual. Quanto à empregabilidade institucional, é seu entender que a responsabilidade que compete às diferentes IES prende-se sobretudo com a experiência que se pode e deve fornecer aos estudantes para que se tornem “empregáveis”, sendo esta prática explícita ou implícita na oferta educativa providenciada pelas diferentes instituições.

Knight e Yorke (2003) vão mais longe quando introduzem o conceito de “*skills plus*” para traduzirem aquilo que consideram ser o fenómeno da empregabilidade. De tudo o que anteriormente se referiu, os autores acrescentam ainda que a empregabilidade não se pode confinar a *skills*, afirmando que, no seu entender, esta resulta da confluência “of understanding, subject-specific and generic social practices (or skills), metacognition (reflection or strategic thinking) and (...) incremental self-theories” e que os mesmos

designam de USEM – Understanding, Skills, Efficacy beliefs (self-theories), Metacognition (*Idem*, p. 8).

Com efeito, para os autores a preocupação e a centralidade que esta questão tem vindo a assumir no contexto do ensino superior não se incompatibiliza com a qualidade do ensino, considerando que “higher education for employability and good learning needs to have programmes and whole institutions as its concerned, and be based on notions such as complexity, affordances, learning architectures, soft systems thinking, fuzziness, learning cultures and connectionist networks” (*Idem*, p. 4).

Analisemos agora a posição de Little (2001) relativamente à empregabilidade e a sua importância na aferição da qualidade das diferentes IES. Na sua opinião, são especialmente relevantes para a medição da qualidade do ensino superior os *outputs* do mesmo, que remetem para a qualidade dos diplomados aí formados. Citando a autora, leia-se que no seu ponto de vista o fenómeno da empregabilidade, enquanto dimensão da qualidade, “has been the recognition that in many sectors of the economy the nature of jobs is changing rapidly and completely new sectors are emerging. In consequence, graduates not only need to be able to do a set job now but also to have the personal capabilities for dealing intelligently with change and challenging situations, so that they can manage their relationship with work and with learning throughout all stages of their lives” (*Idem*, p. 121).

Na óptica da autora, a importância da empregabilidade para as IES e para o governo é inegável, na medida em que se reconhece o papel crucial que desempenham os resultados da empregabilidade dos diplomados para futuros estudantes, quando toca à selecção do curso e da instituição a frequentar (Little, 2001, p. 128).

Porém, à semelhança de Harvey, também Little considera que, sendo a empregabilidade um fenómeno multi-dimensional, uma abordagem unidimensional implicará resultados distorcidos. Para que possam demonstrar validade, a selecção de indicadores de mensuração da empregabilidade deve distinguir entre factores relevantes para a obtenção de emprego e factores relativos à preparação do indivíduo para o emprego (*Ibidem*).

Como se pode observar, a discussão em torno do termo empregabilidade apresenta diferentes abordagens, sendo indiscutível o facto de esta ser uma questão sobre a qual muitos se têm debruçado, nomeadamente no que respeita à empregabilidade dos diplomados do ensino superior (Hinchliffe, 2006). Mormente, a relação que se estabelece entre o ensino superior, as entidades governamentais, os empregadores e restantes *stakeholders* mostra-se cada vez mais complexa, sendo que os três últimos esperam do primeiro uma contribuição efectiva para o desenvolvimento “of a variety of complex ‘skills’, which – they argue – enhances the stock of human capital and makes for national economic well-being” (Knight & Yorke, 2003, p. 3).

Se num passado não muito remoto, a frequência do ensino superior era condição *sine qua non* para uma inserção profissional sem sobressaltos e praticamente garantida, na actualidade esta questão ganha visibilidade e contornos bem distintos. A expansão do número de alunos matriculados no ensino superior, associado à expansão e diversificação do ensino superior português, bem como as mudanças sentidas ao nível das organizações de trabalho que se caracterizam agora pela flexibilidade, por uma necessidade acrescida de criatividade na construção do percurso profissional de cada indivíduo, entre outros factores, contribuíram para que em Portugal, à semelhança do que se verifica noutros países, tenha aumentado o período de tempo para obtenção de um primeiro emprego e uma maior dificuldade na incorporação em carreiras profissionais estruturadas.

Na Grã-Bretanha, por exemplo, o sistema de Ensino Superior e a sua posição na sociedade tem vindo a transformar-se, sendo que a ideia prevalecente é a de um reposicionamento que o entende como um subsistema da economia, com um interesse crescendo por parte de entidades governamentais que o equacionam enquanto fonte geradora de valor e de força de trabalho qualificada (Gumport, 2000; Knight & Yorke, 2003; Gracia, 2010). Esta abordagem é entendida, segundo Morley (2001, p. 131), como redutora, espelhando somente “the desire for society to get an economic return from the investment in higher education”.

O percurso profissional já não se compatibiliza com a ideia de uma carreira em que se progride durante o ciclo de vida, mas sim num conjunto de empregos e posições que no seu todo constituirão esse mesmo percurso e que implicam necessariamente “o aumento

das exigências de adaptabilidade, flexibilidade e capacidade de aprendizagem permanente” (Alves, 2003, p. 97, 98). A mobilidade profissional é agora uma constante no percurso profissional dos jovens diplomados. De acordo com um estudo recente da autoria de Crossman & Clarke (2010, p. 609), o incentivo por parte das IES para a participação dos estudantes em experiências de intercâmbio ao nível da sua formação académica poderá proporcionar “valuable additions to a graduate’s portfolio of employability skills”.

Outro estudo muito actual, conduzido por Thomas & Meehan (2010) reforça a importância da preparação do estudante para um cenário profissional internacional com todas as condicionantes que o contacto com realidades múltiplas acarreta. A preparação para a empregabilidade passará também, segundo os autores, pela sua preparação para trabalharem “in an international context; not just in regard to cultural awareness, but also to the many Professional and personal challenges that may be encountered” (*Idem*, p. 105).

Esta responsabilidade que recai no diplomado e na IES, que deve promover a sua formação e empregabilidade, coaduna-se com um novo entendimento do próprio conceito de empregabilidade que se distancia do cenário que o associava à obtenção do diploma de formação académica superior, acrescida de algumas competências chave, condição suficiente para se preencherem requisitos de empregabilidade (Hinchliffe, 2006).

Para Hinchliffe (2006, p. 92), a conjuntura económico-social actual exige atributos de empregabilidade que se prendem com “intellectual abilities, performance skills, social skills and a range of personal qualities”. Não sendo realista que um jovem recém-licenciado possua todos estes atributos desenvolvidos sem os conhecimentos provenientes somente da experiência adquirida ao fim de alguns anos, o autor encontra nesta discrepância a ponte para o conceito de aprendizagem ao longo da vida.

Esta questão ganha assim uma relevância considerável no âmbito do ensino superior, já que o indivíduo “who is eminently employable is the person who understands that learning is a critical and co-operative pursuit and who can use this understanding in practical domains of some complexity” (*Idem*, p. 102). Aliás, a perspectiva de

aprendizagem ao longo da vida tem sido um assunto premente e presente nas directrizes provindas da OECD (*Organization for Economic Co-operation and Development*) desde 1996, ano em que se introduz esta questão como uma prática a desenvolver nos trinta países membros.

Na sequência desta orientação, surge todo um conjunto de desafios para que a aprendizagem ao longo da vida possa acontecer e traçou-se um plano de acções futuras como a clarificação das competências individuais necessárias para uma economia do conhecimento, bem como o desenvolvimento de indicadores de *performance*, específicos para a avaliação do grau de preparação dos jovens para o mundo do trabalho (Gonczi, 2006).

Nesta linha de entendimento, Campostrini e Gerzeli (2007) relacionam a eficiência do ensino superior com três macro objectivos, numa tentativa de criar uma base de trabalho para a avaliação das actividades educativas de uma IES, incluindo a empregabilidade como um dos objectivos a ter em consideração.

Na prossecução do seu estudo, e com base na informação contida na Tabela 5.1, os autores apontam lacunas encontradas ao nível da revisão da literatura no que respeita aos processos de “surveys on employers or data linkages” e salientam a importância de se explorarem todos os aspectos contidos nesta abordagem, desenvolvendo cada um dos itens ao nível do ensino superior.

Tabela 5.1 Enquadramento para a eficácia dos programas educativos do ensino superior

Objectives	What we can measure	How
Learning / development of specific knowledge	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Satisfaction of the students during and after their studies ▪ Self-perception of educational advancement ▪ Assessment of knowledge/skill acquisition ▪ Perception of employers 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Customer satisfaction surveys on teaching and placement ▪ Partial and final verifications ▪ <i>Ad hoc</i> surveys of employers ▪ Impact studies of different programmes ▪ Surveys of teachers ▪ Surveys of experts
Development of cross-occupation competences/ “formation of a person”	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Satisfaction of the students during and after their studies ▪ Self-perception of (<i>ex post</i>) educational achievement/usefulness of cross-occupation competences ▪ Perception of employers ▪ Enrolment in more advanced studies 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Customer satisfaction surveys on teaching and placement ▪ <i>Ad hoc</i> surveys on employers ▪ Surveys on teachers ▪ Surveys on experts
Employment capabilities	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Employability, such as time required to enter the labour market ▪ Quality of work (contract / position / professional nature) ▪ Coherence of the job with the studies 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Placement of surveys ▪ Comparison archives ▪ Surveys on employers ▪ Surveys on teachers ▪ Surveys on experts

Fonte: (Campostrini & Gerzeli, 2007, p. 3)

Como se pode observar, o processo de avaliação da qualidade oferecida por uma IES passa também pela avaliação do seu desempenho ao nível da sua eficiência interna e externa, considerando para a mensuração da eficácia externa a capacidade “of a university programme to satisfy labour market needs as indicated by the first-employment rate, the length of time lapse between graduation and employment, the actual usefulness of the qualifications for the work undertaken, the degree to which graduates use at work the skills they have acquired at university, and so on” (Chiandotto & Bacci, 2007, p. 90).

As relações que se estabelecem entre o ensino superior e a empregabilidade dos seus diplomados ganham assim relevância a partir da década de 90 numa era de mudanças céleres dos conhecimentos necessários para cada emprego, num tempo de mutações

estruturais austeras ao nível da força de trabalho, com a introdução e disseminação das novas tecnologias, e num período de globalização e “europeanization” da economia e da sociedade. Das IES e dos estudantes espera-se uma atitude de resposta proactiva “in their study provisions and study activities to the needs of the employment system [even if] these needs are more difficult to identify in times of growing uncertainty, substantial mismatches, considerable erosion of traditional occupations and employment conditions, and rapid obsolescence of knowledge” (Schomburg & Teichler, 2006, p. 4).

Da reflexão anteriormente apresentada, percebe-se que empregabilidade é um conceito utilizado num alargado campo de domínios e com sentidos diversos, pelo que uma definição abrangente e sucinta se apresenta como uma tarefa improfícua, podendo pôr em causa a operacionalização do conceito.

A sua relação com a esfera do ensino superior não reúne consenso, sendo encarada, por um lado, como uma ameaça para os princípios fundamentais do ensino superior em si, levantando questões de base acerca dos seus objectivos primordiais e suscitando na academia receios de perda de liberdade em termos de conteúdos e, por outro, como a possibilidade de uma aliança privilegiada entre duas esferas – ensino superior e sociedade em geral – com base numa abordagem que fortalece o estudante ao conceder-lhe um controlo alargado sobre o processo educacional, habilitando-o com conhecimento, competências⁴⁶, atitudes e capacidades que o transformarão num aprendente crítico e “problematizador” após a sua saída da IES.

A conexão simbiótica entre o sistema de ensino superior de um país e uma mão-de-obra qualificada é indiscutível sendo este um cruzamento imprescindível para contornar com sucesso o contínuo avanço tecnológico e a competitividade global, que tornam

⁴⁶ Leia-se a este respeito o estudo mais recente de Maxwell *et al.* (2009, p. 4), que identifica dez áreas cruciais no que respeita às competências dos alunos, que devem ser alvo de atenção das IES. São elas: “communication skills”; “decision-making skills”; “independent working skills”; “information retrieval skills”; “leadership skills”; “numerical skills”; “personal learning and development skills”; “problem-solving skills”; “strategic skills”; “team working skills”. Hernandez-March *et al.* (2010) encabeçam também eles um estudo recente respeitante a esta temática, sublinhando as competências dos alunos a serem desenvolvidas aquando da sua formação académica inicial, mas segundo a perspectiva do mercado empregador.

obsoletos todas as competências e conhecimento não sujeitos a uma constante actualização (Boden & Nedva, 2010).

Perante o cenário que aqui se tentou delinear no que respeita às relações entre ensino superior e empregabilidade, digamos que a nossa posição neste estudo alinha-se com uma perspectiva holística que permita uma inclusão integrada desta última no sistema de ensino-aprendizagem. Isto porque se considera que dificilmente se poderá alienar do sucesso académico elevados níveis de literacia e numeracia, um leque abrangente de competências comunicacionais, a capacidade de desenvolver trabalho de equipa, o aprender a aprender efectivamente, aprendizagens estas que oportunamente e reflectidamente deverão ser integradas numa prática pedagógica que combinará “*employability skills*” nos seus programas curriculares com o *core* dos saberes de cada domínio científico (Knight & Yorke, 2003). Segundo Gonçalves *et al.* (2006, p. 112) será esta capacidade de “proactividade, em conjunto com um edifício epistemológico, que, a suporte, deverão (...) assumir-se como um dos núcleos da formação e da educação ao nível do Ensino Superior”.

Estará então traçado um paradigma de ensino conforme os princípios e linhas de actuação propostas no âmbito do Processo de Bolonha e na aspiração da criação e consolidação de um espaço europeu de mobilidade e empregabilidade dos estudantes do ensino superior.

5.5. Empregabilidade e Qualidade no Ensino Superior: Recomendações de Bolonha

A empregabilidade enquanto indicador de qualidade tem sido já objecto de reflexão de alguns estudos e conta já com uma realidade prática substancial, por ser um tema que marca a actualidade da investigação quando se intenta analisar os laços que se estabelecem entre mercado de trabalho, IES e qualidade (Knight, 2001; Hinchliffe, 2006; Schomburg & Teichler, 2006; Chiandotto & Bacci, 2007).

O Processo de Bolonha é presentemente parte integrante do ensino superior europeu e, como oportunamente pudemos analisar (Capítulo 3), o mesmo representa mudanças profundas que se implementaram nos sistemas de ensino superior dos diferentes países

essencialmente ao nível da estrutura dos graus, da organização de planos de estudos e das metodologias de ensino-aprendizagem.

Ganha destaque o novo paradigma do sistema de créditos que, assumindo relevância em diferentes aspectos que estruturam esta transformação, aponta ainda para mudanças ao nível das metodologias de aprendizagem, que se querem mais activas e participativas, promovendo o desenvolvimento de competências específicas da profissão aliadas a capacidades de intercomunicação; integração em equipa; capacidades de liderança; inovação e adaptação à mudança (MCTES, 2005).

Tendo Bolonha como pano de fundo, enfatizam-se conceitos como competitividade, capital humano e empregabilidade, absorvidos progressivamente pelas IES que não “pretendem oferecer aos estudantes simplesmente um sistema de formação/educação, mas antes um leque de aprendizagens e um conjunto de competências que permitem mais facilidade na sua inserção no mercado de trabalho (...), com a enorme vantagem competitiva de uma acrescida qualificação intelectual e cultural, associada ao desenvolvimento das capacidades de iniciativa, adaptação, flexibilidade e comunicação” (Saraiva *et al.*, 2008, p. 46).

Visa-se, assim, a criação de um Espaço Europeu do Ensino Superior que se caracterize como competitivo, coeso e atractivo para docentes e alunos europeus e de países terceiros, no qual a promoção da sua mobilidade seja uma constante, bem como a sua empregabilidade.

O diploma obtido por conclusão do primeiro ciclo de estudos deve mostrar-se relevante para o mercado de trabalho europeu enquanto nível de qualificação, fornecendo ao diplomado condições de empregabilidade num contexto de globalização, minimizando disparidades que provinham do confronto entre sistemas de ensino, qualificações académicas e competências profissionais, agora em convergência devido à coordenação das políticas educativas a nível europeu.

A formulação de um objectivo para o ensino superior directamente ligado à empregabilidade surge assim justificado segundo diferentes perspectivas que,

interligadas, representam um avanço para uma dimensão de “sustainable employability” (Kohler, 2004).

Pode, desde logo, referir-se uma perspectiva formal resultante de uma leitura directa das directrizes de Bolonha que, reiteradamente, colocam na empregabilidade ao nível do mercado de trabalho europeu um foco significativo enquanto motor de desenvolvimento futuro de um espaço comum de ensino superior. Ao nível político, constata-se um desagrado da sociedade em financiar o ensino superior sem que este se mostre deveras relevante para o mercado de trabalho e justificável do ponto de vista da prosperidade. Não se poderá descurar uma faceta directa da empregabilidade que se prende com o facto dos estudantes, entre muitas outras coisas, verem na frequência do ensino superior um elo de ligação para a esfera profissional. Outra perspectiva será a institucional, que equaciona a criação de um espaço europeu do ensino superior como um ganho para as necessidades da sociedade, no geral, e dos estudantes, em particular, enquanto elo de ligação para um conceito de “entrepreneurial university” (*Idem*, p. 5).

É na sequência da introdução e desenvolvimento das directrizes de Bolonha tendo em vista a questão da qualidade e da empregabilidade dos diplomados do ensino superior, que surgem sobre esta alçada projectos de investigação europeus que se encaixam no quadro estratégico de avaliação e mensuração destes conceitos como o são, a título de exemplo, o estudo “From Higher Education to Employment” (OECD, 1993) e o projecto CHEERS – Careers after Higher Education: a European Research Study (CHEERS, 2000).

Muito sucintamente e numa lógica cronológica, digamos que o estudo da responsabilidade da OECD surge enquanto documento comprovativo das diferentes ligações passíveis de estabelecer entre o ensino superior e o mercado de emprego das sociedades industrializadas com base em informação estatística e inquéritos de larga escala, indicando, entre muitos outros aspectos, a necessidade de se identificarem novas ocupações emergentes, novas combinações de competências e de qualificações numa estrutura ocupacional em transformação (OECD, 1993).

O projecto CHEERS combina informação fornecida por 3000 diplomados do ensino superior por cada um dos nove países europeus que integraram o estudo, no período que

disto os anos de 1998 e 2000. Por meio de questionário, os inquiridos forneceram informação acerca dos elos de ligação entre ensino superior e mercado de emprego, quatro anos passados da conclusão dos seus estudos. Nesta investigação relativa ao percurso profissional dos diplomados do ensino superior, os mesmos foram indagados acerca do seu perfil socio-biográfico, percurso académico, transição do ensino superior para o mercado de trabalho, satisfação com o emprego e sobre a sua visão retrospectiva da sua experiência ao nível do ensino superior.

O estudo possibilitou, entre muitas outras coisas, delinear uma abordagem das conexões entre ensino superior e mercado de trabalho nos diferentes países europeus em foco, admitindo analisar-se comparativamente elementos relacionados com a distribuição dos diplomados de acordo com as condições de emprego, sectores económicos de inserção e progresso na carreira. Permitiu, para além disso, consolidar uma base de questões relativas a condições específicas de emprego que estudos vindouros não podem ignorar e que se prendem com “new work tasks”, “composition and hierarchy of job roles”, “new flexible ways of employment” e “the greater shortage of paid employment opportunities” (Schomburg & Teichler, 2006, p. 12) (CHEERS, 2000).

As questões da empregabilidade adquirem, então, uma nova visibilidade com a Declaração de Bolonha, sendo que desta resulta um alinhamento de políticas nacionais com vista à definição de instrumentos que facilitem e promovam a empregabilidade e a mobilidade dos cidadãos, melhorando a competitividade internacional do ensino superior europeu. O aluno deve terminar os seus estudos possuindo não uma garantia de emprego mas um “património de conhecimentos, competências, valores e atitudes face ao mundo do trabalho que permitam um melhor desempenho na profissão que se eleger e/ou construir (...), [sendo] portanto no posicionamento pessoal face à transição para o mercado de trabalho, na capacidade proactiva necessária ao desenvolvimento do individuo e na *construção* da profissão que se deve centrar o trabalho e as preocupações das instituições universitárias” (Gonçalves *et al.*, 2006, p. 112) [itálico dos autores].

Está assim traçado o cenário que abraça as directrizes de Bolonha no que respeita às relações entre os sistemas de ensino superior, a qualidade e a empregabilidade. Na panóplia de critérios proposta para a avaliação da qualidade das IES, acentua-se a importância de nestas se promover uma estratégia de obtenção e análise de dados

relativos ao seu funcionamento (programas de estudos e restantes actividades) para que se encontrem aspectos menos positivos que careçam de intervenção, boas práticas e resultados provenientes de rotinas inovadoras. Serão assim de considerar: taxas de progresso e sucesso dos estudantes; a empregabilidade dos diplomados; a satisfação dos estudantes em relação ao curso frequentado, entre outros.

O sucesso do desempenho de cada instituição resultará em parte da sua capacidade de reunir este tipo de informação e com ela enfrentar os desafios da garantia da qualidade interna e externa. No que toca à empregabilidade, há que imbuir na sua cultura institucional uma perspectiva que considere o conceito como algo fundamental na preparação dos seus formandos para a sua integração no mercado de trabalho europeu (ENQA, 2005).

5.6. Empregabilidade no Ensino Superior: Indicadores de Mensuração

Como se pôde observar anteriormente, a reorientação da prática educativa de nível superior em prol da formação de atributos de empregabilidade nos seus estudantes, bem como das necessidades da economia e da sociedade assentará necessariamente numa ligação das IES ao sector empresarial, por forma a promover um conhecimento mais profundo da realidade e um ajustamento permanente dos interesses de todas as partes implicadas.

Esta é na verdade uma temática actual que tem estado na origem de estudos científicos que enfocam a ligação entre o mercado empregador e o papel das IES para a formação para a empregabilidade, para a adequação da sua oferta educativa às necessidades do mercado, para o ajustamento dos programas curriculares à realidade profissional que os seus licenciados irão encontrar após a conclusão dos seus cursos e para as necessidades que os mesmos irão porventura enfrentar de uma constante actualização dos seus conhecimentos, sendo a dinâmica da aprendizagem ao longo da vida a resposta para uma sociedade em constante mutação/evolução (Alesi, 2010; Murphy & Calway, 2010; Nicolescu & Pun, 2010).

O papel de regulação social e a relevância que as IES detêm no desenvolvimento socio-económico dos países enfatiza a questão da empregabilidade e esforços significativos

têm partido das mesmas com o intuito de corresponder às directrizes de Bolonha impulsionando um acréscimo de qualidade nos serviços prestados.

A garantia da qualidade e a informação relativa ao desempenho impõe, como tivemos oportunidade de salientar anteriormente, uma escolha sólida e ponderada de parâmetros dos quais dependerá a credibilidade do processo de avaliação e dos resultados obtidos.

Vemos, assim, emergir nos diferentes países que integram o espaço europeu, destacando-se o Reino Unido⁴⁷, projectos que desenvolvem a ideia de qualidade universitária relacionada com empregabilidade (Knight, 2001; ANECA, 2004; Hinchliffe, 2006; Orsingher, 2006; Schomburg & Teichler, 2006; Chiandotto & Bacci, 2007).

Na tentativa de aprofundar o processo de operacionalização que nos levará de um conceito teórico para uma abordagem mensurável do mesmo, analisaram-se diferentes estudos que intentaram apontar indicadores de mensuração da empregabilidade no âmbito das IES.

Deste modo, e segundo Harvey (2001), existem formas alternativas de operacionalização da empregabilidade consoante a definição teórica adoptada. Neste sentido, a que define a empregabilidade enquanto capacidade de adquirir e manter um emprego gratificante (Hillage & Pollard, 1998) e que se relaciona directamente com uma eficiência de cariz institucional e não somente relativa ao indivíduo, abrange diferentes dimensões como a que atenta a natureza do emprego conseguido, o tempo passado entre a conclusão dos estudos e a obtenção do mesmo, a remuneração e o sector empresarial em que o mesmo se insere (Harvey, 2001, p. 100). Mediante a aplicação de inquéritos dirigidos a recém-graduados com actividade profissional, o autor apresenta como indicadores de mensuração da empregabilidade, entendida nestes moldes, os que se apresentam na Tabela 5.2.

⁴⁷ Veja-se, a título de exemplo, o projecto HEFCE – *Higher education funding council for England* - (HEFCE, 2001) e algumas iniciativas promovidas pelo DfES - *Department for education and skills* – agora designado por DIUS – *Department for Innovation, University and Skills* (Department for Innovation, University and Skills, 2007).

Uma outra abordagem possível, segundo o autor, é a que vê na empregabilidade “the propensity of the graduate to exhibit attributes that employers anticipate will be necessary for the future effective functioning of their organization” (*Ibidem*) e considera indicadores relacionados com a noção de espírito de equipa, com capacidades comunicativas, entre outros. A sua mensuração será feita, segundo o autor, por meio dos indicadores contidos na Tabela 5.2 e os instrumentos de operacionalização remetem-nos para uma avaliação das aptidões dos diplomados.

Para Harvey, a noção de empregabilidade, enquanto indicador de qualidade do ensino superior, só poderá mostrar-se credível se integrar o processo de ensino-aprendizagem e jamais ser considerado somente para efeitos de *ranking* das IES.

Tabela 5.2 Indicadores de mensuração da empregabilidade segundo Harvey (2001)

Autor e construto a mensurar	Indicadores
(Harvey, 2001) - Employability (ability to gain and retain work) - Employability (having the attributes employers consider necessary)	<ul style="list-style-type: none"> • Is the graduate employed? • Is the employment linked to degree subject? • Does it involve graduate skills? • Does it have scope to be ‘grown’? • Team working: <ul style="list-style-type: none"> - experience of working in teams - experience of leading teams - ability to play different roles in different teams simultaneously

Fonte: Elaboração própria

Knight e Yorke (2003) anuem com a importância da empregabilidade na manutenção de uma política de qualidade das IES e como forma de a promover apontam quatro factores que se prendem, numa primeira instância, com a experiência de trabalho, na medida em que os empregadores geralmente parecem mostrar preferência por indivíduos possuidores de conhecimentos oriundos de experiências laborais prévias, pelo que, na opinião dos autores, uma maneira de aumentar “students’ competitiveness in the labour market is to design work attachments into degree programmes” (*Idem*, p. 5).

Seguidamente, referem como segundo factor a existência de módulos atinentes ao empreendedorismo, alegando em defesa da inserção destes conteúdos nos currículos o

facto de considerarem que “good enrichment strategies have most impact when the underlying curriculum stimulates those complex learning achievements that underlie entrepreneurship” (*Ibidem*).

O terceiro factor enumerado prende-se com a existência de “careers advice” que, muito sumariamente, designam uma entidade que facilita aconselhamento relativamente aos mais variados aspectos referentes a aspectos educativos, a questões de estágios, escolhas ocupacionais e gestão de carreira. A presença deste apoio na comunidade académica não deve, porém, na opinião dos autores, substituir uma concepção dos currículos dos diferentes cursos concebida numa lógica que reflecta a presença de uma política consciente da importância da empregabilidade.

O quarto e último factor reporta-nos para a esfera da concepção de elementos como são o “portfolio” e os “records of achievements”, que possibilitarão a documentação do percurso académico de cada aluno diplomado.

Importa referir que estes quatro factores não são *per se* práticas suficientes para uma abordagem integrada da empregabilidade. Os autores descrevem-na como um “complex set of learning achievements” que deverá encontrar apoio no todo do programa curricular de um curso e experiência académica no geral, por forma a permitir que os alunos compreendam o que aprendem e as razões subjacentes ao que lhes é ensinado e que os ajudem a desenvolver as aptidões que os tornam mais ‘empregáveis’ (Knight & Yorke, 2003, p. 9, 14).

A Tabela 5.3 integra uma síntese dos indicadores que se podem antever para a operacionalização do conceito em causa no contexto do ensino superior, com base na abordagem apresentada pelos autores.

Tabela 5.3 Indicadores de mensuração da empregabilidade segundo Knight e Yorke (2003)

Autor e construto a mensurar	Indicadores
(Knight & Yorke, 2003) - Employability	<ul style="list-style-type: none"> • Enhancing employability through program learning environments. • Enhancing entrepreneurship in degree programs⁴⁸. • Existence of careers advice. • Experience in producing elements such as portfolios and records of achievements.

Fonte: Elaboração própria

É igualmente de registrar o estudo de Smith *et al.* (2007)⁴⁹, no qual se defende a introdução de módulos WBE (work-based experiences) nos programas curriculares, por forma a promover uma transferência de conhecimentos entre o mundo do trabalho e as experiências dos estudantes nesse campo para a aprendizagem de conteúdos académicos e vice-versa. As intenções pedagógicas subjacentes a estes mesmos módulos prendem-se com diferentes factores que permitirão aos alunos desenvolver competências académicas, preparar-se para a vida profissional adquirindo autonomia e sendo responsabilizados pelo desenvolvimento do seu percurso. Estes mesmos elementos podem ler-se na Tabela 5.4 na forma de indicadores de mensuração de empregabilidade.

Tabela 5.4 Indicadores de mensuração da empregabilidade segundo Smith *et al.* (2007)

Autor e construto a mensurar	Indicadores
(Smith <i>et al.</i> , 2007) - Employability	<ul style="list-style-type: none"> • Capacity for critical analysis; • Link between social theory/social policy discourse and work/organizational experience; • Opportunity for students to use their existing paid/voluntary work or unpaid care work for academic purposes, or to acquire experience; • Students' assistance to manage their own learning; • Flexible mode of studying; • Assessment strategy that encourages students to reflect actively upon learning;

Fonte: Elaboração própria

⁴⁸ A este respeito veja-se o estudo realizado por Gurel *et al.* (2010) que foca as intenções empreendedoras dos estudantes de turismo e a sua importância para a empregabilidade dos mesmos.

⁴⁹ Veja-se a este propósito o estudo encabeçado por Blake & Worsdale (2009) que realça a importância de se estabelecerem conexões entre o conhecimento académico/teórico e as experiências laborais adquiridas ao longo da aprendizagem.

Na sequência do trabalho de revisão da literatura, destacam-se outros estudos que intentam também eles mensurar aspectos relativos aos conceitos aqui em análise, apresentando-se seguidamente, alguns dos indicadores utilizados pelos diversos autores no âmbito do ensino superior. Estes estudos diferenciam-se dos anteriores pela sua natureza empírica, uma vez que foram aplicados e testados neste contexto.

Numa tentativa de aferição da eficácia do ensino universitário italiano, Campostrini e Gerzeli (2007) propõem um modelo de aferição das actividades educacionais de uma IES por meio da análise dos resultados obtidos pelos estudantes ao nível da formação de competências específicas, ao nível do desenvolvimento cultural e de competências genéricas e, por último, ao nível da capacidade do diplomado para encontrar e obter um trabalho adequado à sua formação. A mensuração destas componentes é operacionalizada por meio de indicadores atinentes a cada uma, sendo que para a última, que nos interessa particularmente neste estudo, podemos ler os que se apresentam na Tabela 5.5.

O estudo reporta somente para macro-categorias consideradas fundamentais para uma análise desta natureza e passíveis de mensuração. A complexidade de um programa de avaliação que se apresente suficientemente lato por forma a ser utilizado num universo que compreende instituições com características muito específicas só poderia, segundo os autores, apresentar macro objectivos característicos de um processo de avaliação deste género.

Tabela 5.5 Indicadores de mensuração de construtos relacionados com a empregabilidade segundo Campostrini e Gerzeli (2007)

Autores e construto a mensurar	Indicadores
(Campostrini & Gerzeli, 2007) Employment capabilities	<ul style="list-style-type: none"> • Time required to enter the labour market • Quality of work (contract / position / professional nature) • Coherence of the job with the studies

Fonte: Elaboração própria

Num estudo de cariz comparativo que convida académicos de onze países europeus, em conjunto com o Japão, e que visa analisar o ensino superior e o emprego de diplomados,

resulta um projecto final que foca aspectos conceptuais e metodológicos que permitem fundamentar e operacionalizar, respectivamente, o mesmo.

Schomburg e Teichler (2006) coordenam e apresentam a compilação final e nela integram dados e informação concernentes às ligações que se estabelecem entre ensino superior e o mercado de emprego. O inquérito formulado e aplicado na fase empírica do estudo considera assim aspectos relacionados com a empregabilidade na medida em que analisa as relações estabelecidas entre “educational attainment and occupational status”, as relações entre “knowledge and utilisation” e, por último, aspectos que visam aferir da satisfação dos diplomados no que respeita ao emprego obtido.

Os indicadores que permitiram mensurar estas três dimensões apresentam-se na Tabela que se segue e permitiram aferir que para a grande maioria dos respondentes a formação académica recebida permitiu e contribuiu para a obtenção de um emprego correspondente às expectativas formadas pelos mesmos.

Tabela 5.6 Indicadores de mensuração de construtos relacionados com a empregabilidade segundo Schomburg e Teichler (2006)

Autores e construto a mensurar	Indicadores
(Schomburg & Teichler, 2006) Match between education and employment	<ul style="list-style-type: none"> • The relevance of the field of study • Use of knowledge and skills • Appropriateness of level of education • Reasons for inappropriate position • Fulfilled expectations • The proportion of graduates facing problems

Fonte: Elaboração própria

Kiniven e Numi (2007) realizaram um estudo que permitiu comparar as competências percebidas dos diplomados adquiridas no âmbito da sua formação no ensino superior e os requisitos percebidos do posto de trabalho em que se encontravam quatro anos após a conclusão dos estudos. Indicando diferentes categorias de competências, os questionários efectuados intentavam aferir da congruência entre a formação universitária e o mundo do trabalho, e os resultados obtidos permitem antever um défice na formação, ao nível de “economic reasoning”, “negotiating”, “planning and

organisin”, “coputer skills” e “taking responsibilities”, necessária para um desempenho satisfatório nas profissões exercidas.

Na Tabela 5.7 podem ler-se os parâmetros/categorias utilizadas para aferir de que modo o ensino superior corresponde às necessidades reais do mercado em termos da formação e preparação dos seus estudantes para requisitos considerados cruciais aquando da entrada no mercado de trabalho.

Tabela 5.7 Indicadores de mensuração de construtos relacionados com a empregabilidade segundo Kiniven e Numi (2007)

Autores e construto a mensurar	Indicadores
(Kivinen & Nurmi, 2007) Differences between graduates’ competences acquired upon graduation and required some four years later	<ul style="list-style-type: none"> • Knowledge • Methodical skills • Intelligence • Socio-communicative skills • Organizational skills

Fonte: Elaboração própria

Antes de darmos por findo este tópico, destaque-se ainda o estudo encabeçado por Chiandotto, Bine e Bertaccini (2007), aplicado ao sistema de ensino superior italiano, cujas conclusões enfatizam a importância do sucesso obtido pelos diplomados no mercado de trabalho como reflexo da qualidade dos processos educacionais e, mais significativo ainda, permitem reconhecer a conformidade do modelo **ECSI** ao estudo da qualidade da educação universitária, na sua particularidade de ferramenta metodológica.

Como de pôde observar, os estudos mencionados avaliam, entre outros aspectos, a satisfação dos diplomados do ensino superior relativamente à preparação que obtiveram para o mercado de trabalho, comprovando a relevância do construto empregabilidade (Crocetta & Delvecchio, 2007).

A colocação no mercado de trabalho parece ser um factor privilegiado pelos alunos quando consideram as opções de ingresso e a escolha de um determinado curso. É assim nosso intento verificar até que ponto o conhecimento de dados relativos à empregabilidade dos estudantes de determinada instituição se reflecte na imagem da própria e nas expectativas que estes criam antes de nela ingressarem. Será também de

observar de que forma esta visão se mantém após a conclusão do curso, considerando já alguma experiência profissional adquirida, e qual o seu efeito na satisfação do consumidor e na sua relação de lealdade para com a IES.

Em última análise, permitir-nos-á aferir da importância dos mecanismos levados a cabo pelas IES para a inserção na vida activa para o estudante. Existindo no quadro jurídico português referência a esta matéria, já que de acordo com a Lei nº 62/2007 de 10 de Setembro, que estabelece o regime jurídico das IES, mais concretamente no seu artigo 162.º, nº 2, todas as IES deverão disponibilizar informação precisa e suficiente sobre a empregabilidade dos ciclos de estudo ministrados, é do nosso interesse aprofundar a dimensão e a importância do domínio da empregabilidade para o ensino superior português na área do turismo e sua relação para com a satisfação do consumidor / estudante.

No capítulo que se segue teremos oportunidade de reflectir acerca da integração destes conceitos num modelo conceptual que resultará do trabalho de revisão de literatura até aqui efectuado.

CAPÍTULO 6 – O MODELO ECSI APLICADO AO SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR EM TURISMO

Nota Introdutória

Como observado no Capítulo 4, a mensuração do conceito de satisfação do consumidor pode assumir diferentes formas, sendo que para o nosso estudo e por razões previamente esclarecidas, será adoptado o modelo estrutural que sustenta o **ECSI**.

A revisão da literatura permitiu, neste seguimento, encontrar alguns estudos que focam o domínio da avaliação da qualidade, através da satisfação do consumidor, no universo do ensino por via da aplicação da metodologia **ECSI**. Todavia, esta mesma revisão permitiu antever uma quantidade consideravelmente escassa de estudos desta natureza, transparecendo o interesse de se desenvolverem em maior número investigações que enriqueçam uma área de indiscutível relevância, a da avaliação da qualidade no contexto educativo, fazendo para isso uso de uma metodologia que mostrou, segundo os autores que a aplicaram, ser bastante eficaz na mensuração de construtos, que somente por meio de indicadores associados permitem um resultado sistémico e quantificado.

Eis porque se revela determinante analisar os escassos exemplos que a revisão da literatura nos apresenta por forma a fundamentar e a construir um modelo que permita obter dados ao nível do ensino superior em turismo português que, por sua vez, esperamos que ajudem a preencher, até certo ponto, uma espécie de vácuo que parece permanecer, em termos de investigação científica nacional, quando se cuida de considerar o papel e a qualidade do ensino superior em cursos afeitos ao turismo.

No panorama actual do ensino superior em turismo, um estudo desta natureza impõe-se pela pressão sentida ao nível da procura de um ensino de excelência⁵⁰, pela competitividade de mercado que endurece a disputa entre as diferentes instituições, pela expansão do período educativo até e durante a vida profissional do indivíduo, pela

⁵⁰ A este propósito leia-se o recente estudo de Wangenge-Ouma & Langa (2010) acerca do conceito de excelência e a sua procura pela IES.

concretização do processo de Bolonha e pela exigência imposta aos profissionais deste sector (Simão *et al.*, 2005).

Acreditamos que este olhar permitirá perceber a componente educativa do turismo, apurar as percepções dos consumidores imediatos de estudos superiores neste domínio do conhecimento e orientar os diferentes intervenientes para um ensino congruente com as suas necessidades, ajudando no desenvolvimento integrado e sustentável do sector turístico.

6.1. O ECSI e o Sistema de Ensino – Estudo de Casos

Para a análise da qualidade percebida dos bens e serviços é utilizado com alguma frequência este sistema de medida, que se apresenta como um modelo de equações estruturais com variáveis latentes, estimadas a partir de variáveis observadas. O modelo deverá permitir representar a satisfação dos diplomados através da análise da qualidade dos aspectos físicos e humanos oferecidos pelas IES, bem como aferir da relação entre a satisfação e a lealdade destes consumidores para com os estabelecimentos de ensino frequentados.

O modelo **ECSI** foi utilizado, em termos de avaliação da qualidade do ensino universitário, num número circunscrito de estudos, apesar dos resultados efectivos e de utilidade demonstrada.

Por ordem cronológica, pode referir-se primeiramente os estudos realizados com o intuito de se proceder à avaliação da satisfação do consumidor numa IES dinamarquesa – Aarhus School of Business. Neste estudo, Martensen *et al.* (2000) procederam à aplicação da metodologia **ECSI** e os resultados obtidos demonstram que a estrutura deste índice oferece uma explicação muito segura da satisfação do estudante, embora as relações entre os diferentes construtos se mostrem ligeiramente diferentes das do modelo original quando aplicadas ao contexto do ensino.

Algumas das conclusões mais importantes que se podem aferir com este estudo podem entender-se da seguinte forma:

- a) a imagem é o elemento com maior impacto na lealdade, (seguido da qualidade percebida), facto que se demonstra de grande importância na gestão da instituição no que respeita à construção da imagem da mesma.
- b) as expectativas têm um efeito muito reduzido na lealdade apesar de serem sentidas com muita intensidade pelos estudantes em relação à instituição. O impacto das expectativas dos estudantes na satisfação mostra-se também negativo e reduzido. Segundo os autores estes resultados devem-se às expectativas muito altas e generalistas que se criam à entrada no curso e ainda à falta de precisão que caracteriza a informação fornecida aos estudantes antes do seu ingresso na universidade. Como referem os autores: “They don’t know what to expect, hence the probability of getting disappointed is quite high” (Martensen *et al.*, 2000, p. 378).
- c) no que respeita a questões mais específicas atinentes à qualidade percebida de elementos humanos, os estudantes dão maior relevância ao desempenho dos docentes, cuja actuação parece frequentemente não corresponder ao desejado. O elevado nível de *performance* esperado pelos alunos em relação aos docentes é muitas vezes não correspondido.

Assim, baseando-se e aplicando a metodologia **ECSI**, o grupo de investigadores propôs-se medir a qualidade percebida, a satisfação e a lealdade do estudante universitário e deste estudo resultou um ajustamento eficaz do modelo à IES, permitindo aferir informação relevante para um progressivo desenvolvimento qualitativo dos programas curriculares, das práticas pedagógicas e dos restantes serviços que as integram (Martensen *et al.*, 2000).

Os mesmos académicos realizaram ainda um estudo de *benchmarking* a respeito da satisfação do estudante do ensino superior com base na metodologia **ECSI** (Eskildsen *et al.*, 2000) visando uma abordagem de *benchmarking* interno⁵¹. No contexto da satisfação do estudante, este *benchmarking* estendeu-se ao âmbito dos diferentes

⁵¹ Segundo Dahlgaard *et al.* (2005) existem três categorias de *benchmarking*: “internal benchmarking”; “competitor benchmarking” e “functional/generic benchmarking”, sendo que acerca do primeiro (eleito para o estudo da IES em questão) se aponta como objecto de estudo os departamentos e afins e em relação ao objectivo a identificação do desempenho no funcionamento interno da instituição.

departamentos, das distintas graduações e respectivos programas curriculares, entre outros.

Ostergaard e Kristensen (2005, p. 7) apresentam, na sequência dos dois estudos precedentes, um outro intitulado “*Drivers of student satisfaction and loyalty at different levels of higher education (HE) - cross-institutional results based on the ECSI methodology*”, cujos dados nos remetem para a mesma IES dos anteriores, sendo que esta investigação pretendeu averiguar da existência de diferenças “in the perceptions among students at the two former faculties or at the different levels of educations, in order to secure the overall effectiveness of the business school”.

Em 2004, Chitty e Soutar (2004) anunciam os resultados de um estudo que indagava da aplicabilidade do modelo **ECSI** à educação terciária⁵². O estudo foi realizado com dados obtidos por meio de inquérito a estudantes de Marketing numa Universidade Australiana. O objectivo geral do estudo prendia-se com a tentativa de medição das relações que se estabelecem entre estudantes e IES, sendo que alguns dos resultados obtidos reflectiram a importância da imagem da universidade enquanto factor preponderante para a lealdade/fidelização do consumidor, assumindo analogamente um relevo significativo no valor atribuído à instituição.

Este estudo permitiu ainda concluir que:

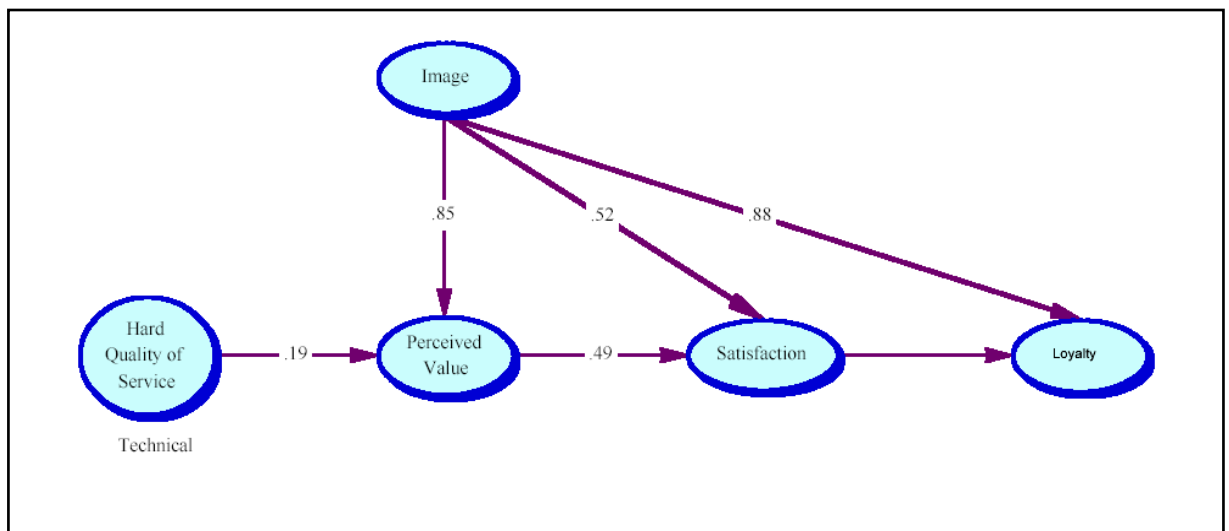
- a) contrariamente ao que seria de esperar, o *soft side* da qualidade percebida do serviço não teve um impacto significativo no valor percebido, sugerindo que os estudantes se preocupam mais com os resultados do que com os meios através dos quais os serviços educacionais são oferecidos.
- b) segundo os resultados obtidos tudo indica que é o *hard side* da qualidade do serviço que maior impacto possui no valor percebido que o estudante detém em relação à instituição, pelo que esta deverá pesar cuidadosamente os resultados por este obtidos ao invés de centrar a sua atenção nos processos que a estes conduzem.

⁵² A definição apresentada pela OCDE para Educação terciária (TEIs – tertiary education institutions) remete para o universo de instituições de natureza politécnica, universitária e tecnológica (Santiago *et al.*, 2008).

- c) a imagem da universidade foi a variável com maior impacto na lealdade do estudante. Consequentemente, a lealdade do estudante para com a universidade dependerá assim, e de acordo com os resultados obtidos, dos esforços que esta perfizer no sentido de bem gerir estratégias de comunicação que promovam uma imagem positiva que assegure que os estudantes sintam a universidade como entidade provedora de experiências de ensino satisfatórias.
- d) ao invés do que os autores previam, a satisfação não influenciou significativamente a lealdade, o que, no seu entender, significa que existe uma dissemelhança entre a educação superior e os restantes serviços avaliados pelo modelo ECSI, uma vez que estudos prévios com a sua aplicação em serviços de natureza distinta do da educação, demonstraram uma relação muito significativa entre os dois construtos. Uma das sugestões de investigação que os próprios avançam consiste na exploração das razões que conduzem a este resultado, sendo que os mesmos adiantam a hipótese deste se dever à intangibilidade que caracteriza os serviços prestados por instituições de ensino.

Por fim, observe-se o modelo estimado e apresentado no estudo de Chitty e Soutar que distingue os coeficientes standardizados obtidos.

Figura 6.1 Modelo estimado de Chitty e Soutar em 2004



Fonte: (Chitty & Soutar, 2004, p. 5)

Pode ainda referir-se o estudo conduzido por Chiandotto, Bine e Bertaccini (2007), aplicado ao sistema de ensino superior italiano. As conclusões do estudo enfatizam a

importância do sucesso obtido pelos diplomados no mercado de trabalho como reflexo da qualidade dos processos educacionais e, mais significativo ainda, permitem reconhecer a conformidade do modelo **ECSI** ao estudo da qualidade da educação universitária, na sua particularidade de ferramenta metodológica.

No contexto nacional, Alves e Raposo (2007b) publicam um estudo semelhante, embora aplicado à realidade do ensino universitário português. Com esta investigação, os autores propuseram-se mensurar a satisfação do estudante português, nas instituições de cariz universitário, através da estimação de um modelo explicativo do processo de formação da opinião dos estudantes. Concluíram os autores que o índice de satisfação do público do ensino superior público português é de apenas 54 numa escala de 1 a 100, valor de referência significativo para as universidades portuguesas, que poderão deste modo avaliar e comparar a sua *performance*.

Pode ainda ler-se nas linhas finais e conclusivas do estudo a visão dos autores da existência de uma necessidade premente de se realizarem estudos científicos no panorama nacional que reforcem e explorem a aplicação da metodologia **ECSI** ao contexto do ensino superior, preferencialmente levando em linha de conta um estudo mais aprofundado ao nível das diferentes áreas científicas. Por forma a diferenciar os resultados por área científica e conseqüentemente poder delinear estratégias de actuação conformes a cada uma, os autores sugerem a concretização de estudos que se diferenciem do deles, caso optem pela eleição de uma amostra que corresponda a estudantes de áreas científicas afins (Alves & Raposo, 2007b).

Por último, o estudo mais actual é da responsabilidade de Brown & Mazzarol (2009) e realça a relação que se pode estabelecer entre a imagem institucional e a satisfação e lealdade do estudante do ensino superior. Realizado no universo educativo australiano, os autores puderam concluir que a lealdade do estudante é precedida pela satisfação do mesmo, sendo esta, por sua vez, antecedida pela imagem percebida da IES. A variável imagem assume neste estudo um papel preponderante ao revelar-se como um antecedente chave das variáveis valor, satisfação e lealdade.

Os estudos mencionados anteriormente permitem-nos confirmar a adequação das variáveis latentes e das relações que entre elas se estabelecem no modelo original –

ECSI – ao contexto das IES. Desta forma, os estudos antecedentes possibilitam apontar um conjunto de construtos e respectivas variáveis observadas ajustadas ao universo que se intenta observar. Com efeito, podem considerar-se as mesmas sete variáveis latentes embora devidamente adaptadas a um modelo de satisfação do estudante num contexto de análise do ensino superior.

Mediante a observação da Tabela 6.1 pode obter-se informação relativa aos estudos mencionados anteriormente e que provém do trabalho de revisão da literatura efectuado no que respeita à mensuração dos construtos (valor, imagem, expectativas, qualidade, satisfação e lealdade) já estudados no âmbito do ensino superior.

Nesta Tabela, far-se-á assim uma síntese dos diferentes indicadores utilizados para a mensuração destas dimensões quando conformes com o contexto da educação, tal como se indicarão as escalas utilizadas e a amostra sobre a qual incidiu cada um dos estudos indicados.

Tabela 6.1 Análise de alguns estudos empíricos com aplicação da metodologia ECSI no contexto do ensino superior

Autor	Estudo	Construto	Indicadores	Escala	Amostra
(ECSI - Portugal, 1999)	“European Consumer Satisfaction Index”	Imagem	<ul style="list-style-type: none"> • Empresa inovadora e virada para o futuro; • Empresa em que se pode confiar; • Empresa estável e implantada no mercado; • Empresa que se preocupa com os clientes; • Empresa com um contributo importante para a Sociedade; 	Likert de 1 – 10 <i>very low – very high</i> <i>do not know</i>	No caso de Portugal, a dimensão da amostra foi de 250 entrevistas por cada empresa estudada.
		Expectativas	<ul style="list-style-type: none"> • Expectativas globais sobre a empresa; • Expectativas sobre a capacidade da empresa em oferecer produtos e serviços que satisfaçam as necessidades do cliente; • Expectativas relativas à fiabilidade, ou seja à frequência com que as coisas podem correr mal; 	Likert 1 – 10 <i>very low – very high</i> <i>do not know</i>	
		Qualidade percebida (bens e serviços)	<ul style="list-style-type: none"> • Qualidade global da empresa • Qualidade dos produtos e serviços • Serviço de aconselhamento • Acessibilidade de produtos e serviços • Fiabilidade e precisão dos produtos e serviços • Diversificação dos produtos e serviço • Clareza e transparência da informação fornecida • Dificuldade na avaliação da qualidade 	Likert 1 – 10 <i>very low – very high</i> <i>do not know</i>	
		Valor percebido (relação preço/qualidade)	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação da qualidade dos produtos e dos serviços dados os preços pagos • Avaliação do preço pago, dada a qualidade dos produtos e serviços. 	Likert 1 – 10 <i>Not all reasonable (very low value for money) – very reasonable (very high value for money)</i>	
		Satisfação	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfação global com a empresa • Satisfação comparada com as expectativas (realização das expectativas) • Comparação da empresa com a empresa ideal 	Likert 1 – 10 <i>very not at all satisfied – very satisfied</i>	
		Lealdade	<ul style="list-style-type: none"> • Intenção de permanecer como cliente • Sensibilidade ao preço • Intenção de recomendar o operador a colegas e amigos 	Likert 1 – 10 <i>Very unlikely – very likely</i>	

(Cont.) Autor	Estudo	Construto	Indicadores	Escala	Amostra
(Martensen <i>et al.</i> , 2000)	“Measuring Student Oriented Quality in Higher Education: Application of the ECSI Methodology”	Imagem	<ul style="list-style-type: none"> • Atributos corporativos da imagem, como são: <ul style="list-style-type: none"> . as práticas empresariais, . questões éticas, . questões de responsabilidade social 	Likert 1 – 5	905 alunos Porcentagem de respostas 24%
		Expectativas	<ul style="list-style-type: none"> • Expectativas globais relativamente a elementos de natureza não-humana: <ul style="list-style-type: none"> . programas de estudo e cursos fornecidos . funções de apoio 		
			<ul style="list-style-type: none"> • Expectativas globais relativamente a elementos de natureza humana: <ul style="list-style-type: none"> . ensino . Pessoal administrativo 		
		Qualidade percebida de elementos não humanos	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação global da qualidade experienciada: <ul style="list-style-type: none"> . programas de estudo e cursos fornecidos . funções de apoio • Corresponder aos requisitos dos alunos: <ul style="list-style-type: none"> . programas de estudo e cursos fornecidos . funções de apoio 		
Qualidade percebida de elementos humanos	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação global da qualidade experienciada: <ul style="list-style-type: none"> . ensino . pessoal administrativo • Corresponder aos requisitos dos alunos: <ul style="list-style-type: none"> . ensino . pessoal administrativo 	Aspectos mais específicos (analisados por análise bivariada de regressão) <ul style="list-style-type: none"> . acesso a professores . preparação dos professores . utilização de equipamento audiovisual por parte dos professores . competência académica dos professores . apresentação dos professores. . envolvimento dos professores 			

		Valor percebido	<ul style="list-style-type: none"> • Valor da educação relativamente ao esforço empreendido pelo estudante • Valor da educação relativamente ao futuro trabalho e carreira 		
		Satisfação do estudante	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfação global • Realização de expectativas • Comparação com a instituição de ensino superior ideal 		
		Lealdade do estudante	<ul style="list-style-type: none"> • Intenção de continuar a estudar, participar em conferências, etc. na instituição de ensino superior – IES • Intenção de recomendar a IES • Intenção de recomendar o curso frequentado na IES • Escolher novamente a IES se colocada essa questão presentemente • Escolher novamente o curso frequentado na IES se colocada essa questão presentemente 		
Autor	Estudo	Construto	Indicadores	Escala	Amostra
(Chitty & Soutar, 2004)	“Is The European Customer Satisfaction Index Model Applicable to Tertiary Education?”	Imagem	<ul style="list-style-type: none"> • Impressão global dos alunos relativamente à instituição; • Abordagem pedagógica adoptada; • Fiabilidade da instituição; • Conforto associado à frequência da instituição; 	Likert 1 – 7 <i>Disagree – agree</i>	221 alunos Percentagem de respostas 79%
		Expectativas	<ul style="list-style-type: none"> • optam por não avaliar este construto: “Expectations were excluded as the students surveyed had attended the university for more than two years, which meant expectations would have been influenced by their experiences” p. 1, 2 		
		Qualidade percebida de elementos não humanos Hardware	<ul style="list-style-type: none"> • Serviços prestados pela IES: <ul style="list-style-type: none"> . aspectos relativos à aprendizagem: programas e metodologias de ensino . serviços educativos periféricos: aconselhamento ao estudante (<i>student counselling</i>) e serviços bibliotecários 		
		Qualidade percebida de elementos humanos Software	<ul style="list-style-type: none"> • Nível relação entre processos educativos e a dinâmica interactiva estabelecida entre estudantes e staff. 		
		Valor percebido	<ul style="list-style-type: none"> • Valor da educação recebida comparativamente com o esforço monetário empreendido • Avaliação global da utilidade do serviço recebido; 		
		Satisfação do estudante	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfação enquanto resultado do contacto estabelecido com os professores • Satisfação enquanto resultado do contacto estabelecido com o pessoal administrativo • Satisfação em relação aos serviços oferecidos 		

Autor	Estudo	Construto	Indicadores	Escala	Amostra
		Lealdade	<ul style="list-style-type: none"> • Intenção de rejeição de outros serviços educacionais; • Primazia da instituição frequentada em relação às demais; • Intenção de continuar a frequentar a IES 		
(Chiandotto, Bini, & Bertaccini, 2007)	“Quality Assessment of the University Educational Process: an Application of the ECSI Model”	Imagem	<ul style="list-style-type: none"> • Razões para frequentar a universidade 	Likert 1 – 5	1753 alunos
		Expectativas	<ul style="list-style-type: none"> • Razão para escolha de um determinado curso e disciplinas 		
		Qualidade percebida Hardware	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação das salas de aula / bibliotecas / laboratórios / refeitório 		
		Qualidade percebida Software	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação da relação com professores, assistentes, pessoal não docente, colegas, e opinião geral 		
		Valor percebido	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfação com a coerência entre os estudos e os interesses culturais do próprio 		
		Satisfação do estudante	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfação em relação às competências adquiridas e satisfação global 		
		Lealdade	<ul style="list-style-type: none"> • Hipótese de reingresso e repetição das mesmas disciplinas • Intenção de continuar estudos • Intenção de continuar com actividades educacionais 		
Autor	Estudo	Construto	Indicadores	Escala	Amostra
(Alves & Raposo, 2007b)	“Student Satisfaction Index in Portuguese Public Higher Education”	Imagem	<ul style="list-style-type: none"> • Boa universidade para estudar • Universidade inovadora e voltada para o futuro • Fornece uma boa preparação dos estudantes 	Escala de 10 pontos	2687 alunos
		Expectativas	<ul style="list-style-type: none"> • Expectativas relativamente à preparação para uma carreira • Expectativas relativamente às competências e conhecimento dos docentes 		
		Qualidade	<ul style="list-style-type: none"> • Qualidade global • Qualidade em relação aos conhecimentos e competências dos docentes • Qualidade dos conteúdos curriculares do curso 		
		Valor percebido	<ul style="list-style-type: none"> • Obtenção de um bom emprego • Bom investimento • Valorização pelos empregadores 		
		Satisfação do estudante	<ul style="list-style-type: none"> • Nível global de satisfação • Realização de expectativas • Correspondência de necessidades / desejos 		

Autor	Estudo	Construto	Indicadores	Escala	Amostra
		Lealdade	<ul style="list-style-type: none"> • Intenção de escolher novamente a instituição • Intenção de escolher novamente para uma pós-graduação 		
		<i>Word of mouth</i> ³³	<ul style="list-style-type: none"> • Orgulho na universidade • Intenção de recomendar a um amigo 		
(Brown & Mazzarol, 2009)	“The importance of institutional image to student satisfaction and loyalty within higher education”	Imagem	<ul style="list-style-type: none"> • Cenário educativo (acolhedor; preocupado; inovador; centrado no aluno; oferta de cursos variada) • Pragmatismo (pertinência dos cursos; orientação para o mercado de trabalho) • Conservadorismo (reputação académica) 	.Escala SERVQUAL de 22 itens .Escala PERVAL de 19 itens	373 alunos
Expectativas (este construto foi retirado do modelo)					
Qualidade percebida Hardware	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Servqual Tangibles (7) constructs</i> 				
Qualidade percebida Humanware	<ul style="list-style-type: none"> • Credibilidade • Capacidade de resposta, • Empatia • Confiança 				
Valor	<ul style="list-style-type: none"> • Valor emocional • Valor social • Valor monetário • Valor relação qualidade / desempenho 				
Satisfação do estudante	<ul style="list-style-type: none"> • Nível global de satisfação (escolha acertada; confirmação de expectativas) • Satisfação emocional (Interesse demonstrado; efeito surpresa; nível de satisfação obtido) 				
Lealdade	<ul style="list-style-type: none"> • Intenção de recomendar a instituição • Intenção de escolher novamente para uma pós-graduação • Intenção de manter contacto com a instituição • Intenção de integrar os <i>alumni</i> 				

Fonte: Elaboração própria

Desta forma, e com base na informação apresentada na Tabela, é possível observar que a mensuração da imagem que os estudantes detêm da IES frequentada tende para uma avaliação de indicadores análogos aos que medem a imagem do cliente em geral relativamente a uma determinada empresa, conforme sugerido no modelo original **ECSI**. Aspectos como o carácter inovador, a fiabilidade, o foco no cliente e questões de cariz social da empresa/instituição são coincidentes no modelo original e no modelo ajustado ao contexto das IES, destacando-se, pela diferença, elementos que remetem para a prática pedagógica.

No que respeita às expectativas, é de destacar o estudo de Martensen *et al.* (2000) no qual estas são medidas em relação aos elementos humanos (nas IES, os docentes e o pessoal administrativo) e não humanos do serviço (programas e cursos fornecidos e funções de apoio aos mesmos), sendo que os restantes se mostram parcos na eleição de indicadores que procurem mensurar esta dimensão.

Na tentativa de compreender e medir a qualidade percebida do serviço educativo, sobressai de imediato a separação de uma componente atinente aos elementos humanos (docentes e pessoal de apoio) e uma outra relativa aos elementos não humanos (cursos e serviços de apoio). À semelhança do modelo original de satisfação do cliente, os modelos ajustados ao contexto do ensino superior consideram os indicadores sugeridos, associando-os, porém, a uma dimensão *hard* ou *soft* do serviço prestado. Esta associação mostrou-se justificada no estudo em causa, uma vez terem sido obtidos resultados diferenciados aquando do seu efeito quer na satisfação, quer na lealdade (cf. Martensen *et al.*, 2000)

Quando o valor é o aspecto a considerar, os diferentes estudos revelam que as dimensões ponderadas pelos estudantes para o expressar e avaliar indicam que este deriva principalmente da relação preço/qualidade, equacionando-se os benefícios recebidos em relação aos sacrifícios realizados. O valor da educação em relação ao esforço individual e o valor da educação em relação ao emprego e carreira futuros são as principais dimensões tidas em linha de conta pelos estudantes e aproximam-nos directamente do conceito de empregabilidade, na medida em que a avaliação do valor percebido decorre, em parte, do sucesso do processo de transição para uma vida profissional activa.

A satisfação do estudante decorrerá das diferentes dimensões mencionadas anteriormente, abrangendo todo o produto educacional, bem como a forma como este é prestado. Logo, é possível pela análise da Tabela 6.1 constatar que as diferentes dimensões encontradas para expressar a satisfação do estudante estão directamente ligadas ao desempenho obtido, ao meio envolvente proporcionado pela instituição e ao relacionamento com os docentes.

A satisfação mostra-se assim como um conceito multidimensional, abrangendo uma medida global de satisfação, uma de aferição da realização das expectativas e outra de comparação com uma instituição modelar.

Por último, a lealdade é mensurada a partir de indicadores afeitos a intenções comportamentais demonstradas pelos estudantes no sentido da recomendação da instituição e na hipótese de reingresso. Esta última dimensão pode e deve ser relacionada com o conceito de *lifelong learning* previamente analisado nos Capítulos 3 e 4, na medida em que avalia uma vontade manifesta do estudante de continuar a sua formação, neste caso, na mesma instituição.

Em resumo, o processo de formação da satisfação no ensino superior mostra-se multidimensional, quando considerado sob uma abordagem análoga às dos Índices de Satisfação do Consumidor. Nesta perspectiva, este processo é sustentado por um sistema de relações causa-efeito, que engloba os antecedentes e as consequências da satisfação e que capta a avaliação do consumidor através de múltiplos indicadores.

Deste modo, uma metodologia de avaliação da satisfação no ensino superior assente no modelo ECSI contraria as análises mais tradicionais de medição da satisfação dos estudantes do ensino superior, que se consubstanciam em análises descritivas (Hampton, 1993; Brown *et al.*, 1998), de avaliação importância-desempenho (Aldridge & Rowley, 1998; Elliot & Healy, 2001) ou assentes em análises de regressão (Aitken, 1982; Athiyaman, 1997).

Os índices de satisfação do consumidor, baseados em modelos de equações estruturais e que serviram de suporte aos estudos atrás referidos na Tabela 6.1 apresentam uma medição do nível de satisfação que equaciona as principais variáveis com esta

relacionadas e permite aprofundar o estabelecimento de relações coerentes com outras variáveis, como o são a intenção de compra e a lealdade do consumidor (Johnson *et al.*, 1995).

Em suma, perante os poucos estudos a que a revisão da literatura permite aceder no que concerne à utilização da metodologia **ECSI** para o estudo das instituições de ensino e seus consumidores, nenhum focalizou a sua aplicação ao ensino superior em Turismo, nem observou o construto empregabilidade enquanto dimensão com possíveis efeitos sobre a satisfação do consumidor e sua relação para com a instituição. O tratamento deste campo de conhecimento será, desta forma, matéria da nossa atenção, sendo que se procederá ao ajustamento do modelo original em virtude das especificidades que caracterizam este mesmo objecto.

Saliente-se que a versatilidade do modelo **ECSI** permite que, do mesmo, sejam feitas adaptações a contextos específicos, consoante a natureza das investigações que dele fazem uso. Esta será também uma realidade do estudo que se pretende desenvolver, uma vez que se conta inserir no modelo original a dimensão da empregabilidade, enquanto variável antecedente da satisfação.

6.2. Modelo de Investigação Proposto

A construção de um modelo de investigação resulta necessariamente da revisão de literatura efectuada e apresentada nos capítulos anteriores. Este irá reflectir as relações existentes entre a satisfação e os seus antecedentes e consequentes, de forma a avaliar, na óptica do consumidor, a qualidade dos serviços prestados pelas IES com cursos na área curricular do turismo, identificando os factores e as respectivas relações que satisfazem o consumidor/licenciado em turismo por forma a obter a sua fidelização.

O modelo que se aspira definir neste trabalho será assim alicerçado em hipóteses muito específicas e procederá da definição do problema e da especificação dos objectivos de pesquisa.

A organização de uma pesquisa em torno de hipóteses de investigação permite visualizar o fio condutor que assegura e orienta um processo rigoroso, que se quer

devidamente fundamentado e inovador (Hill & Hill, 2005). Tal torna-se particularmente premente se o que está em causa tem vínculo directo com um enunciado conjuntural de relações entre diferentes variáveis que impõem uma reflexão teórica e um saber prévio dos domínios de estudo contemplados, de forma a reflectirem, de modo adequado, o comportamento dos objectos alvo de observação.

Analisados que foram alguns modelos de investigação no quarto capítulo, diga-se que o modelo que se pretende testar neste estudo se enquadra no âmbito do ensino superior em turismo e apresenta como principais antecedentes da satisfação: a imagem da instituição percebida pelo diplomado, as expectativas, a qualidade percebida (*soft e hard*), o valor percebido e a empregabilidade. Como consequência da satisfação, o modelo apresenta a lealdade do diplomado para com a IES frequentada.

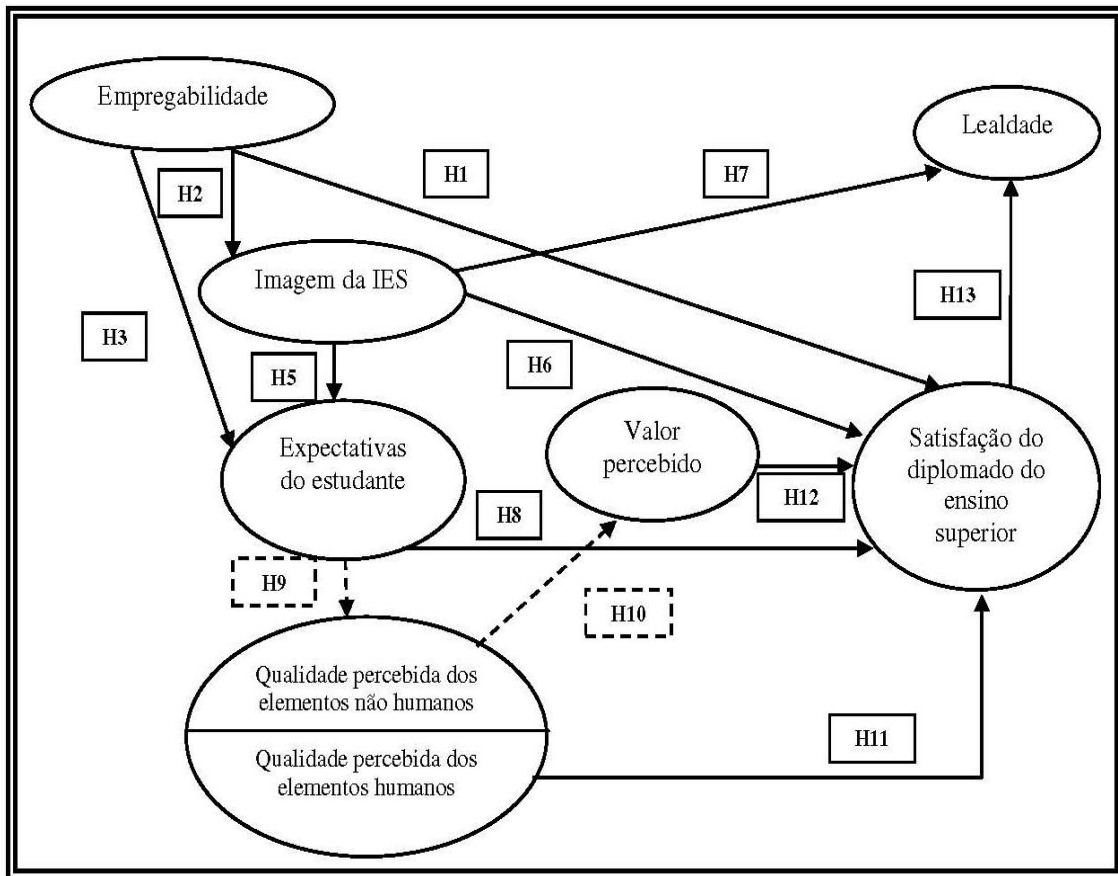
Tendo como base fundamental os modelos assentes em índices de satisfação do consumidor, mais particularmente a metodologia ECSI, pretende-se com a formulação do modelo encontrar resposta para a questão de partida, formulada e apresentada inicialmente nos moldes que se seguem:

De que modo poderá um modelo de satisfação do consumidor ajudar a entender e a otimizar o serviço prestado pelas IES, por forma a corresponder/superar as expectativas e percepções do profissional/diplomado em turismo, encaminhando-o para uma fidelização à instituição?

Do modelo a apresentar, decorrem hipóteses sobre as relações entre as variáveis que o compõem. A utilização de um modelo já validado e com resultados conhecidos permite que se reutilizem as hipóteses avançadas, sendo preocupação fulcral testar aquelas que se introduzem com carácter original no modelo, neste caso as decorrentes do construto empregabilidade.

Assim, e de acordo com a revisão da literatura efectuada, apresenta-se um modelo conceptual (Figura 6.2) que permitirá testar as relações existentes entre a satisfação, os seus antecedentes e as suas consequências num contexto muito específico como é o do ensino superior em turismo.

Figura 6.2 Modelo conceptual a testar



Fonte: Elaboração própria

6.2.1. Hipóteses de Investigação

Enquanto forma de atribuir carácter científico ao conhecimento resultante desta investigação e de obter respostas válidas e reconhecidas para a questão de investigação, há que fazê-lo resultar de uma aplicação rigorosa da metodologia científica adoptada. Assim sendo, as hipóteses de investigação surgem enquanto enunciados formais das relações previstas entre as variáveis, predizendo resultados para o estudo que serão testados e consequentemente confirmados ou infirmados (Fortin, 1999).

Neste sentido, são definidas treze hipóteses para o desenvolvimento do estudo empírico a apresentar, sendo que algumas têm origem no trabalho de revisão da literatura e decorrem do próprio **ECSI**, e outras resultam de um conjunto fundamentado de expectativas, que se pretende ser objecto de uma verificação empírica. Neste último caso encontram-se todas as relações atinentes à dimensão da empregabilidade.

Hipóteses decorrentes da Empregabilidade

Factores indicativos de um elevado nível de empregabilidade e resultados consonantes com esta mesma realidade poderão exercer um efeito positivo na satisfação do diplomado em relação à IES frequentada e aos conhecimentos e competências nela adquiridos.

O estudo de Mason *et al.* (2003) indaga das percepções dos diplomados acerca dos programas de estudo frequentados e da sua utilidade em ambiente de trabalho, considerando cursos das áreas científicas da Biologia, da Gestão, do *Design* e da História. O estudo anota ainda a importância e a influência que o tipo de universidade (relativamente à sua antiguidade) poderá exercer nas respostas obtidas, considerando-se que as mais recentes incluem com maior regularidade e zelo na sua agenda o tópico da empregabilidade, sendo as mais antigas um pouco mais morosas na integração do conceito relativamente ao seu universo.

Desta forma, uma vez inseridos no mercado de trabalho, os diplomados inquiridos são questionados acerca da utilidade dos conhecimentos obtidos ao nível do curso frequentado e de outras competências adquiridas aquando da sua frequência no ensino superior. Os resultados obtidos situam-se na casa dos 50% em relação à anuência do uso dos conhecimentos e competências apreendidos durante o curso.

A resposta dos inquiridos permite-nos antever a percepção e o grau de satisfação que os mesmos têm no que respeita à sua experiência académica e resultados obtidos, e posiciona-os em termos de relação com a instituição pelo *feedback* conseguido (Yorke, 2004).

Ainda um outro estudo da autoria dos mesmos autores (Mason *et al.*, 2009) reporta a importância da existência de uma experiência profissional estruturada apresentada aos estudantes ao longo da sua formação académica que resulta positivamente na capacidade destes para uma integração no mercado de emprego a decorrer num período não superior a seis meses após a conclusão dos estudos, bem como na sua aptidão para o manter. Estes resultados tenderão a reflectir-se na atitude do diplomado face à IES

frequentada e, como tal, a repercutir-se no grau de satisfação do mesmo para com o serviço que lhe foi prestado.

Será assim de crer, e tendo em linha de conta a revisão da literatura, que o nível de empregabilidade conseguido e reconhecido influencia positivamente a satisfação do estudante em relação à IES frequentada.

- **Hipótese 1 (H1):** A empregabilidade tem um efeito directo na satisfação em relação à IES frequentada.

Note-se que os estudantes se colocam na situação de competidores em relação aos demais diplomados com perfis educacionais similares, pelo que os resultados obtidos ao nível da empregabilidade de um curso, de uma determinada instituição, causarão impacto na imagem da mesma. A obtenção do diploma de conclusão de um curso de ensino superior já não é por si só sinónimo de aquisição de emprego, pelo que a IES que proporcionar aos seus alunos uma vantagem competitiva adicional em comparação com as restantes no domínio da empregabilidade estará a credibilizar-se perante futuros candidatos, bem como perante diplomados que satisfeitos poderão procurá-la em termos de oferta educativa pós-graduada (Dam, 2004; Tomlinson, 2007).

Os estudos sobre a imagem institucional ao nível do Ensino Superior e a sua repercussão na escolha, por parte de potenciais estudantes, de uma IES e de um determinado curso têm sido alvo da atenção recente da comunidade científica afeita a estas matérias (Anctil, 2008; Brown & Mazzarol, 2009; Belanger *et al.*, 2010; Pampaloni, 2010). Contudo, são poucos os casos em que se analisa empiricamente o papel da empregabilidade sob a imagem da instituição.

Neste contexto, são de referir, a título ilustrativo, o trabalho de investigação de Soutar & Turner (2002), o de Cetin (2010), o de Landrum *et al.* (2010) e o de Duarte *et al.* (2010) que dimensionam a empregabilidade enquanto factor preditivo da imagem e que apresentamos neste estudo na hipótese 2.

- **Hipótese 2 (H2):** A empregabilidade tem um efeito directo e positivo na imagem da IES.

O ingresso no ensino superior acarreta um aglomerado de expectativas por parte dos estudantes que serão mais ou menos correspondidas e verificadas no decorrer do seu percurso académico e posteriormente aquando do processo de transição para o mercado de trabalho.

A entrada no ensino superior subentende expectativas por parte do estudante ao nível da aquisição de competências e conhecimentos necessários para se tornarem empregáveis. Espera-se uma aprendizagem de informação que seja efectivamente útil no processo de aquisição de emprego, esperando-se obter resultados profissionais concordantes com o investimento efectuado na educação (Kurtz *et al.*, 1997; Tomlinson, 2007).

Sendo que alguns dos estudos previamente analisados demonstram o peso atribuído pelos estudantes aos resultados finais obtidos (Chitty & Soutar, 2004; Chiandotto *et al.*, 2007) e acentuam a importância que a aquisição de um emprego que corresponda à formação académica realizada detém perante estes mesmos estudantes (Yorke, 2004; Tomlinson, 2007; Wilton, 2008), torna-se proeminente que por parte das IES se criem estratégias de comunicação que as divulguem em termos pedagógicos e ao nível de resultados de sucesso dos diplomados.

Vejamos, a título de exemplo, o estudo de Gedye *et al.* (2004) que confronta estudantes de primeiro ano de cursos da área da Geografia e outros já graduados tentando averiguar da confirmação das expectativas que detêm em momentos diferentes da sua experiência académica relativamente à empregabilidade e à forma como a IES aborda e integra o conceito na sua oferta educativa.

Neste estudo, ambos os grupos de inquiridos apontam como razão fundamental para a realização de um curso no ensino superior a perspectiva de alargar as possibilidades de aquisição de emprego. No que respeita à escolha de uma determinada IES em prejuízo de outra, os estudantes de primeiro ano evidenciam a importância que o currículo dos cursos apresenta no tocante a conteúdos programáticos e ao nível de empregabilidade de graduados. Já os graduados não atribuem tanta relevância a este último factor, justificando os autores do estudo esta dissemelhança pela crescente importância que esta temática vem adquirindo no seio de estudantes em anos iniciais inseridos num contexto económico distinto da realidade dos colegas já graduados. Outra justificação

apresentada é a da atenção que, em crescendo, as IES têm vindo a atribuir à integração do conceito de empregabilidade na sua prática educativa, promovendo-a e divulgando-a, por forma a cativar mais estudantes e a definir uma imagem integradora desta abordagem (*Idem*).

Saliente-se ainda que na sequência da emergência da integração da empregabilidade no decorrer da formação académica, reforçada por agendas e directrizes muito explícitas, algumas IES do Reino Unido, por exemplo, divulgam já estatísticas referentes à probabilidade de integração no mercado de trabalho, num determinado período de tempo, dos recém-diplomados, considerando, entre outros aspectos, o impacto que esta informação terá ao nível das expectativas dos futuros candidatos (HEFCE, 2002).

- **Hipótese 3 (H3):** A empregabilidade tem um efeito directo e positivo nas expectativas.

A análise da empregabilidade, neste estudo, deverá ser ainda equacionada ao nível do impacto que a mesma poderá exercer no modelo **ECSI** pelo facto de representar o único construto não equacionado no modelo original. A título exploratório, e no encadeamento das hipóteses delineadas anteriormente, será de analisar o efeito que a empregabilidade poderá ter no modelo **ECSI** considerando os resultados obtidos face aos conceitos a que reportam directamente as Hipóteses H1, H2, e H3, ou seja, a satisfação, a imagem e as expectativas, respectivamente.

Por resultados obtidos face ao conceito de empregabilidade entendam-se elementos que consideraremos para a caracterização profissional dos indivíduos e que se obtêm por meio do questionário a aplicar. Interessa-nos analisar em que medida a informação relativa ao cargo desempenhado, ao rendimento auferido, à experiência profissional, entre outros, podem moderar a relação entre a empregabilidade e os construtos em questão, repercutindo-se no modelo.

Neste contexto, formula-se ainda a seguinte hipótese a testar:

- **Hipótese 4 (H4):** O efeito da empregabilidade no modelo **ECSI** é moderado pela situação profissional dos inquiridos.

Hipóteses decorrentes da Imagem

A imagem é tida na literatura como uma variável com uma influência significativa nas expectativas (Kurtz *et al.*, 1997) e esta relação é testada e confirmada em estudos realizados com base no **ECSI** (Cassel & Eklof, 2001; Johnson *et al.*, 2001). A imagem de uma determinada IES poderá ajudar a modelar as expectativas que o estudante terá da mesma, sendo que quanto melhor for a imagem que se cria em torno da instituição, mais elevadas serão as expectativas que o estudante formará.

A imagem surge como uma variável de importância inegável na formação da satisfação, variando o seu impacto consoante o tipo de influência exercido, directo ou indirecto via expectativas.

- **Hipótese 5 (H5):** A imagem da IES tem um efeito directo e positivo na formação das expectativas.

A imagem, pretendendo integrar todo o conjunto de associações que os consumidores fazem, exerce, segundo o conhecimento propiciado pela aplicação da metodologia **ECSI**, um efeito directo significativo na satisfação e na lealdade. Kristensen *et al.* (1992, 2000) atestam, por meio dos seus estudos, este impacto da imagem na satisfação do consumidor e na lealdade.

No contexto do ensino superior, são de apontar os resultados obtidos por Palacio *et al.* (2002), Alves e Raposo (2007a) e Brown & Mazzarol (2009), que encontram uma relação significativa e directa entre a variável imagem e a satisfação. O estudo de Alves e Raposo (2007a) sugere ainda uma influência, também ela considerável mas não tão vinculada, com a lealdade e o de Brown & Mazzarol (2009) encontra um efeito bastante relevante da variável imagem sob a variável valor.

Por sua vez, o conhecimento proporcionado pela revisão da literatura, no que respeita à relação entre imagem e lealdade, confirma um impacto expressivo entre as duas variáveis, sendo que o efeito da primeira na segunda, no contexto do ensino superior, se revela ainda mais proeminente do que a influência exercida na satisfação. O estudo de

Martensen *et al.* (2000) conclui mesmo ser a imagem o factor principal no processo de fidelização do estudante à IES.

Também os resultados obtidos por Eskildsen *et al.* (2000) e Chitty & Soutar (2004) corroboram este impacto positivo exercido pela imagem na lealdade, superando o efeito verificado na satisfação do estudante em relação à IES. A imagem mostra-se, então, e segundo o conhecimento proveniente da revisão da literatura, como um factor preponderante e actuante na formação da lealdade do estudante à IES⁵³.

- **Hipótese 6 (H6):** A imagem da IES tem um efeito directo e positivo na satisfação.
- **Hipótese 7 (H7):** A imagem da IES tem um efeito directo e positivo na lealdade.

Hipóteses decorrentes das Expectativas

As expectativas reúnem em si o conjunto de informações que os consumidores detêm acerca de produtos e serviços oferecidos por uma determinada empresa (baseado na própria experiência, em informações fornecidas por terceiros ou ainda pelo trabalho de promoção da empresa), bem como pela antecipação que os próprios fazem sobre a capacidade da empresa de oferecer produtos e serviços com qualidade (Brown & Mazzarol, 2009). É sobre esta premissa que os índices de satisfação do consumidor mensuram o nível de expectativas dos consumidores e o efeito destas na sua satisfação. Presume-se, assim, que para a maioria dos produtos e serviços, as expectativas são um antecedente da satisfação.

Considerando o conhecimento proveniente dos diferentes estudos empíricos que analisam o efeito das expectativas na satisfação, a conclusão global é a de que este se pode mostrar positivo, negativo ou simplesmente inexistente (Kristensen *et al.*, 1999). De acordo com Kristensen *et al.* verifica-se uma influência directa, apesar de reduzida, e indirecta via qualidade percebida das expectativas na satisfação.

⁵³ A este respeito, leia-se ainda o estudo de Brown & Mazzarol (2009) que, não tendo por base o modelo ECSI, equaciona também a importância da imagem institucional para a satisfação e lealdade do estudante do Ensino Superior.

Ao nível do ensino superior, os resultados apontam igualmente para a existência de uma relação directa entre expectativas e satisfação. Porém, esta influência não é consensual, mostrando-se negativa e significativa nos trabalhos conduzidos por Martensen *et al.* (2000), Eskildsen *et al.* (2000) e Ostergaard & Kristensen (2005). Fica assim pouco clara a natureza da influência exercida pelas expectativas na satisfação no ensino superior, pelo que pretendemos com este estudo acrescentar algum conhecimento empírico a esta questão, mediante os resultados obtidos.

- **Hipótese 8 (H8):** As expectativas têm um efeito directo na satisfação.

No modelo original **ECSI**, as expectativas são apresentadas como possuindo um impacto indirecto na satisfação via valor percebido. Contudo, Johnson *et al.* (2001), ao analisarem os diferentes índices de satisfação do consumidor, consideram esta relação desnecessária, uma vez que estudos empíricos comprovam que o impacto das expectativas na satisfação é significativo via qualidade percebida, mostrando-se pouco claro e com uma significância muito reduzida e, em alguns casos até mesmo inexistente, via valor percebido, consoante os sectores da indústria em foco. Esta posição valida as observações sugeridas por Oliver (1997a) a respeito do construto das expectativas, considerando-o passivo ou chegando mesmo a anular-se em casos de experiência cumulativa.

Optámos, então, por não considerar esta relação, considerando apenas a análise do efeito indirecto das expectativas na satisfação através da qualidade percebida, confirmada pelo estudo empírico de Kristensen *et al.* (1999). Anderson e Sullivan (1993) obtêm resultados empíricos que asseguram que as expectativas têm um efeito indirecto na satisfação via qualidade percebida e desenvolvem um modelo no qual as expectativas exercem um efeito directo e positivo na qualidade percebida e um efeito indirecto na satisfação somente através da qualidade percebida.

- **Hipótese 9 (H9):** As expectativas têm um efeito indirecto na satisfação via qualidade.

Hipóteses decorrentes da Qualidade Percebida

Para Kristensen *et al.* (1999), a qualidade percebida é uma das variáveis cruciais na mensuração da satisfação do consumidor e a sua divisão conceptual nas componentes humana (representando os elementos interactivos do serviço com os quais o consumidor se relaciona) e a não humana (remetendo para a qualidade dos atributos de um determinado produto/serviço) apresenta-se justificada pelos resultados empíricos obtidos que indicam impactos diferenciados destas duas áreas consoantes as situações em causa.

Mormente, atendendo à particularidade desta distinção, formulam-se relações distintas com as restantes variáveis. Logo, da qualidade percebida de elementos não humanos espera-se uma relação com a satisfação, mediada pelo valor percebido, invocando a ideia de Zeithaml (1987) ao associar à generalidade dos produtos e serviços estes dois atributos, a qualidade e o valor percebido.

Outros estudos desenvolvidos no campo de acção do ensino superior apresentam esta relação e confirmam a sua pertinência através dos resultados obtidos (Martensen *et al.*, 2000; Chitty & Soutar, 2004; Alves & Raposo, 2007b; Chiandotto *et al.*, 2007).

- **Hipótese 10 (H10):** A qualidade percebida de elementos não humanos tem um efeito indirecto na satisfação via valor percebido.

No seu estudo, Chitty e Soutar (2004) concluem, a partir dos dados empíricos obtidos, que a componente humana da qualidade percebida não exerce influência no valor percebido, indicando uma inclinação dos estudantes para os resultados finais, em detrimento do serviço pedagógico prestado.

A confiança que os estudantes depositam nos docentes e no pessoal administrativo da IES espelha a sua confiança na integridade e na fiabilidade da mesma (Morgan & Hunt, 1994). As experiências pessoais com docentes e restantes funcionários da instituição, que cada estudante teve oportunidade de vivenciar, são elemento crucial no estabelecimento de laços de confiança e lealdade para com essa mesma instituição (Hennig-Thurau *et al.*, 2001).

Reconhecida por diferentes investigadores (Bolton & Drew, 1991; Parasuraman *et al.*, 1988; González *et al.*, 2007), enquanto antecedente da satisfação digamos que, no contexto do ensino superior, a qualidade percebida, mais propriamente o seu lado funcional, estabelece um vínculo directo para com esta. Walker (1995) sustenta, no seguimento desta perspectiva, que na impossibilidade dos estudantes avaliarem a vertente técnica do serviço, tenderão a orientar a sua atenção para a forma como este é prestado. No seguimento desta ideia, espera-se que a qualidade percebida dos elementos humanos se relacione directa e positivamente com a satisfação.

- **Hipótese 11 (H11):** A qualidade percebida de elementos humanos tem um efeito directo e positivo na satisfação.

Hipóteses decorrentes do Valor Percebido

A crescente valorização do conceito de valor percebido justifica-se pela sua importância ao nível da fase de repetição de compra, pela sua capacidade de influenciar no processo da formação de satisfação do consumidor, pelas potencialidades que gera atinentes aos actos de recomendar e de repetir a aquisição do bem/serviço na fase de pós-aquisição (Dodds *et al.*, 1991; Parasuraman & Grewal, 2000; Petrick, 2002).

Embora o conhecimento teórico acerca do conceito em causa remonte à década de 70, a sua aplicação empírica é bem mais recente (Sweeney *et al.*, 1997; Al-Sabbahy *et al.*, 2004). A introdução da distinção entre duas componentes constituintes do valor percebido – os benefícios e os sacrifícios – (Zeithaml, 1988; Woodruff, 1997) permite a realização de estudos que visam a sua mensuração partindo desta premissa (Grewal *et al.*, 1998; Al-Sabbahy *et al.*, 2004).

Fundamentando-se numa relação de qualidade/preço, o modelo **ECSI** supõe um impacto directo do valor percebido na satisfação do cliente, seguindo o reconhecimento da crucialidade do valor percebido neste processo, adoptando assim a perspectiva defendida por diferentes autores (Oliver, 1997a; Woodruff, 1997; McDougall & Levesque, 2000), que estabelecem um elo de ligação entre qualidade, valor e satisfação, conduzindo à lealdade.

No âmbito do ensino superior, o valor percebido relaciona-se directamente com o valor do processo de ensino-aprendizagem face aos esforços empreendidos pelo estudante e face a um emprego futuro (Ostergaard & Kristensen, 2005).

Citando Fabra & Camisón (2009, p. 600)

“the time and money invested in education pay returns and these returns have a positive net effect on the possibilities of satisfying human needs. Because of this, the benefits of education have been defined as the impacts of schooling that push the utility possibilities function outwards”.

Esta variável foi observada por Hartman e Schmidt (1995) e Webb e Jagun (1997) para averiguar da influência do valor percebido na satisfação dos estudantes, tendo os mesmos concluído existir uma relação directa entre as duas variáveis, posicionando-se o valor enquanto antecedente da satisfação.

Desta forma, tentamos neste estudo averiguar da importância do valor percebido no processo de formação da satisfação do estudante do ensino superior, considerando o valor da educação relativamente ao esforço empreendido pelo estudante e relativamente ao seu futuro trabalho e carreira.

Hipótese 12 (H12): O valor percebido tem um impacto directo e positivo na satisfação.

Hipóteses decorrentes da Satisfação

Como analisado anteriormente, o processo de formação da satisfação no ensino superior mostra-se sustentado por um sistema de relações causa-efeito, englobando antecedentes que exercem um maior ou menor impacto na satisfação do estudante/diplomado deste nível de ensino. As hipóteses previamente delineadas procuram representar e explicar as relações existentes entre um conjunto de variáveis e sua implicação na satisfação.

A hipótese 13 permitirá aprofundar a relação que se estabelece com um construto que se apresenta sob a forma de consequente da satisfação, ou seja, a lealdade do consumidor. Com uma importância significativa no modelo **ECSI**, a lealdade é tida como fundamental para a estratégia a adoptar pela empresa visando a satisfação do

consumidor e o lucro, por abrir caminho para o comportamento de compra repetido, para as acções de passa-palavra e para reclamações⁵⁴.

No âmbito do ensino-superior, este construto consequente da satisfação mostra-se necessário no sentido de fornecer informação acerca da reputação da instituição, do comportamento de recomendação da mesma por parte do estudante e, por esta via, da angariação de novos estudantes, da natureza das reclamações e do reingresso de diplomados para formação pós-graduada, entre outros (Tinto, 1975; Hennig-Thurau *et al.*, 2001; Butt & Rehman, 2010).

Desta forma, este estudo debruça-se igualmente na análise da lealdade enquanto construto consequente da satisfação, por forma a averiguar da fidelização do profissional/diplomado em turismo no que toca à IES frequentada.

- **Hipótese 13 (H13):** A satisfação para com a IES frequentada tem um efeito directo e positivo na lealdade para com a instituição.

Com a apresentação de uma proposta de modelo de análise da satisfação de um consumidor muito específico, o diplomado, de um contexto determinado, o do ensino superior em turismo, que visa aferir, entre variados aspectos, a inserção profissional no âmbito da investigação educativa, terminamos a primeira parte deste estudo que visou a construção do enquadramento teórico e conceptual de suporte a esta temática.

Sendo o campo de investigação traçado para este estudo o do ensino superior na área do turismo e considerando o vácuo existente a este respeito na literatura, pretende-se com esta investigação contribuir para uma especificação de domínios, metodologias e perspectivas de análise, entendendo a satisfação de diplomados nesta área, perante a experiência de ensino superior vivenciada e o processo subsequente de inserção profissional no mercado de trabalho, como uma área temática que se enquadra no campo de investigação das relações entre educação e mercado de trabalho.

⁵⁴ Veja-se também o estudo de Kan *et al.*, (2009) acerca da lealdade e seus antecedentes, embora observados noutro contexto que não o do Ensino Superior.

Ao longo desta primeira parte do estudo pensamos ter sido possível conjugar princípios fundamentais de qualquer investigação como o são a pesquisa, a reflexão e a análise e que permitem uma transição da fase conceptual do estudo à fase empírica. Estabelece-se, desta forma, a ponte entre as hipóteses formuladas e o trabalho de revisão da literatura que as sustenta e um processo de verificação das mesmas que permita tirar conclusões legítimas.

CAPÍTULO 7 – METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

Nota Introdutória

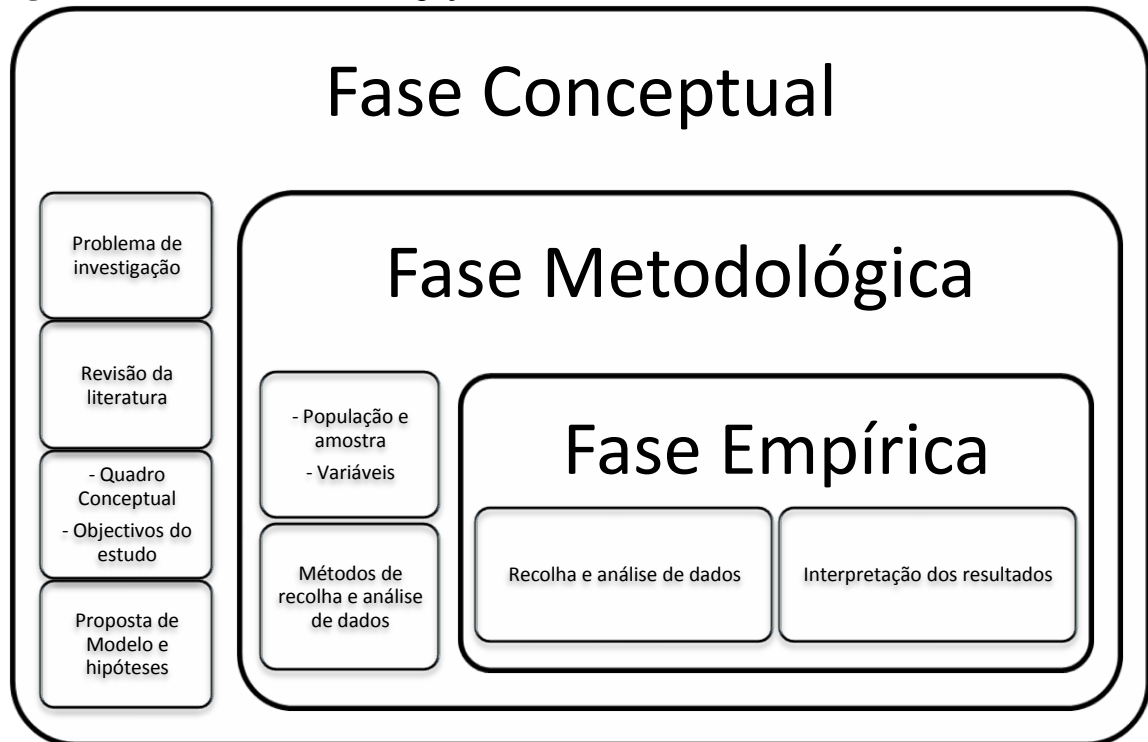
O presente capítulo evidencia questões de natureza metodológica, explicitando-se o modo de operacionalização do estudo, as actividades realizadas, o meio onde este se desenrolou, a população alvo e o processo de amostragem, tendo sempre em consideração o objecto de estudo e os objectivos determinados para esta investigação. As decisões metodológicas que se sublevam deste trabalho procuram obter respostas para a questão de investigação enunciada previamente e garantir a validade da análise proposta. As mesmas são aqui apresentadas na sequência cronológica dos trabalhos desenvolvidos.

Desta forma, é definido um desenho de investigação apropriado, é identificado o instrumento para recolha dos dados, o questionário, e estabelecem-se critérios de selecção da população e da amostra. Os métodos de análise dos dados a aplicar no trabalho são também eles apresentados e descritos.

7.1. Desenho da Investigação

Na condição de plano lógico para obtenção de respostas às questões de investigação, é premente que, no início de um trabalho de investigação, se delineie um conjunto de actividades que permitam a efectiva realização do mesmo (Fortin, 1999). Neste sentido, apresenta-se o desenho da investigação, cuja esquematização gráfica pode ser observada na Figura 7.1.

A observação da representação esquemática proposta permite reconhecer a escolha do problema de investigação como ponto de partida do estudo. Aquando da elaboração do projecto de tese e com base em leituras iniciais, formulou-se a questão de partida e iniciou-se o trabalho de revisão de literatura que permitiram delinear os objectivos do estudo e proceder ao enquadramento conceptual do mesmo.

Figura 7.1 – Desenho da Investigação

Fonte: Elaboração própria

Ainda com base na revisão da literatura, procedeu-se à elaboração de um modelo conceptual que aspira reproduzir as relações existentes entre a satisfação e os seus antecedentes e consequentes, capaz de avaliar, designadamente, a qualidade percebida dos serviços prestados pelas IES com cursos na área curricular do turismo. No modelo proposto, especificado na óptica do consumidor/licenciado em turismo, destacou-se como principal elemento inovador a importância conferida à empregabilidade, enquanto antecedente das expectativas do diplomado, da imagem que detém da IES frequentada e da satisfação relativamente a essa instituição.

O modelo proposto no capítulo anterior assenta em hipóteses muito específicas e procede da definição do problema e da especificação dos objectivos de pesquisa. A fim de testar as hipóteses estabelecidas, elaborou-se um instrumento de medida, um questionário, que permitiu a recolha de dados primários junto de diplomados do ensino superior em turismo.

De acordo com Fortin (1999), foram revistos e tidos em linha de conta elementos prioritários para o desenho da investigação quando se atentou em elementos como o

meio onde o estudo se realiza, o dimensionamento da amostra e a forma de selecção dos sujeitos.

Um último momento na investigação, a apresentar no capítulo subsequente, destinou-se à redacção e interpretação dos resultados obtidos, permitindo a formulação e apresentação das notas conclusivas.

7.2.Desenho do Questionário

O modo de obtenção dos dados eleito no estudo contou com a elaboração de um instrumento de medida que visou traduzir os objectivos da investigação. Foi assim desenhado um questionário, cuja construção se regeu por um plano (Fortin, 1999) do qual constam diferentes etapas como a da delimitação da informação a recolher, a da formulação das questões e sua sequência, a da aplicação do pré-teste e a da redacção das directrizes.

No seguimento desta abordagem, e tendo-se considerado o questionário aplicado no âmbito da metodologia **ECSI**, analisou-se e circunscreveu-se a informação a obter e dividiu-se o questionário em duas partes que, por sua vez, se subdividem em seis e em sete grupos, respectivamente (Apêndice 1).

Iniciou-se o questionário com uma introdução, na qual se explicitou a razão de aplicação do mesmo, um pedido de colaboração no seu preenchimento, dados informativos sobre a natureza académica do estudo e as instituições a que se encontra ligado e uma nota de esclarecimento relativa à confidencialidade dos dados e à natureza anónima do mesmo.

A primeira parte, designada por Identificação e Caracterização do Inquirido, solicitou informação que permitiu caracterizar a amostra ao nível da faixa etária, do género e do concelho de residência, da sua formação académica e da sua situação sócio-económica e apresentou-se sob a forma de questões fechadas.

Na segunda parte, pretendeu-se recolher informação para medir as variáveis latentes empregabilidade, imagem, expectativas, qualidade, valor do serviço, satisfação e, por

último, lealdade. Para esta última parte, formularam-se igualmente questões fechadas, mas desta feita requerendo respostas representativas de uma gradação. Neste tipo de questões reconhece-se a vantagem de serem simples de utilizar, de permitirem codificar as respostas facilmente, de propiciarem uma análise rápida, e ainda de se mostrarem uniformes e reforçarem a lealdade dos dados, de fornecerem um quadro de referência, evitando respostas inapropriadas e não comparáveis (Fortin, 1999).

Agrupadas por tema (Tabela 7.1), as questões organizaram-se por forma a conferir um sequencial lógico e perceptível ao inquirido, características que foram aferidas e analisadas aquando da aplicação do pré-teste, tal como recomendado por Fortin (1999) e Hill&Hill (2005).

Tabela 7.1 Distribuição das respostas

Grupos de questões	Nº. de questões
Empregabilidade	9
Imagem	6
Expectativas	8
Qualidade do serviço	8
Valor	3
Satisfação geral	5
Lealdade	5
Total de questões	44

Fonte: Elaboração própria

A informação solicitada foi apresentada sob a forma de escalas de medida que permitem avaliar diferentes conceitos de interesse crucial para o estudo (Cassel, 2006). A escala de Likert de 1 a 5 (Clark *et al.*, 1998) foi utilizada por forma a possibilitar aos inquiridos manifestarem a concordância ou discordância relativamente aos 44 itens apresentados. Esta opção deveu-se à possibilidade vantajosa de qualificação de todos os níveis (Hill & Hill, 2005), à já existência de estudos no âmbito da aplicação da metodologia **ECSI** ao sistema educativo e outros, que intentam aferir da percepção dos estudantes relativamente a diferentes aspectos afeitos à experiência académica, e que aplicaram e testaram escalas com cinco alternativas de resposta (Brookes, 2003; Ostergaard & Kristensen, 2005; Chiandotto *et al.*, 2007).

Segundo Kristensen e Eskildsen (2010, p. 258), e considerando o estudo que levaram a cabo sobre a aplicação de modelos de equações estruturais a estudos de satisfação, e que foca também a escolha da escala mais acertada, não foram detectadas diferenças entre “the mean values of the standardized 5- and 10- point scales”, o que significa, segundo os mesmos, que “it will be possible to compare results from satisfaction studies using these different scales”.

Assim, para todas as variáveis latentes que se pretendem validar (empregabilidade, imagem, expectativas, qualidade, valor, satisfação e lealdade) utilizaram-se indicadores reflectivos resultantes do enquadramento teórico realizado e escalas com níveis de 1 a 5. Os indicadores tiveram a função de variáveis observadas no modelo proposto.

Desta forma, e em termos mais específicos, para medir a empregabilidade foram utilizados nove atributos (Quadro A / Parte II do questionário – apêndice 1) com base nos estudos de Harvey (2001), de Knight & Yorke (2003), de Schomburg & Teichler (2006), de Campostrini & Gerzeli (2007), de Kiniven & Numi (2007) e de Smith *et al.* (2007). Da análise dos estudos acima referidos destacam-se maioritariamente para a mensuração deste construto aspectos relativos ao período de tempo que distancia a conclusão dos estudos e a entrada no mercado de trabalho, as relações estabelecidas entre as IES e as entidades empregadores e o acompanhamento fornecido aos estudantes em questões afeitas à sua integração no mercado de trabalho.

Para medir a imagem, escolheu-se entre os atributos utilizados pelos Índices Nacionais de Satisfação do Cliente e os sugeridos por Hair *et al.* (1998), por Martensen *et al.* (2000), por Chitty & Soutar (2004) e por Ostergaard & Kristensen (2005), destacando o carácter inovador da IES, a sua reputação e a atenção dada aos estudantes em diversos aspectos (Quadro B / Parte II do questionário – apêndice 1).

No que respeita às expectativas, os atributos utilizados (Quadro C / Parte II do questionário – apêndice 1) resultaram maioritariamente de uma selecção entre os enunciados pelos Índices Nacionais de Satisfação do Cliente e pelos encontrados por Martensen *et al.* (2000), por Chitty & Soutar (2004), por Chiandotto *et al.* (2007). O conceito de expectativas adoptado é o que representa a antecipação que os estudantes

fazem sobre a capacidade da IES oferecer no futuro um serviço de qualidade aos mais diferentes níveis, recorrendo-se assim às expectativas recordadas (Halstead, 1993).

Na medição do conceito de qualidade, consideraram-se os indicadores utilizados no modelo original de satisfação do cliente, ajustando-os todavia ao contexto do ensino superior (Quadro D / Parte II do questionário – apêndice 1). Mormente, apuraram-se atributos relativos a uma componente atinente aos elementos humanos (docentes e pessoal de apoio) e uma outra relativa aos elementos não humanos (cursos e serviços de apoio), tal como sugerido por Martensen *et al.* (2000).

Na tentativa de mensurar o conceito de valor elegeram-se três atributos que espelham o valor acrescentado que o diplomado teve que despende em troca do serviço recebido. Com base nos estudos de Martensen *et al.* (2000) e de Alves (2007a), e tendo em linha de conta os itens enunciados pelos Índices Nacionais de Satisfação do Cliente, surgiram os atributos presentes no Quadro E do questionário (apêndice 1).

No sentido de medir o conceito de satisfação, foram de especial importância os estudos de Oliver (1997b) que apresentam escalas testadas e que permitiram, juntamente com os itens eleitos pelos Índices Nacionais de Satisfação do Cliente, encontrar cinco atributos (Quadro F / Parte II do questionário – apêndice 1) devidamente ajustados ao contexto do estudo e tendo em consideração os trabalhos apresentados por Martensen *et al.* (2000).

Por último, apresentámos a única variável que não se assume como determinante da satisfação mas sim como consequente, a lealdade. Os cinco atributos apresentados no Quadro G do questionário (apêndice 1) resultaram dos sugeridos por Martensen *et al.* (2000), Webb & Jagun (1997), Johnson *et al.* (1995) e, à semelhança dos anteriores, pelos apresentados nos Índices Nacionais de Satisfação do Cliente.

7.3. População e Amostra

A definição da população em estudo ou Universo estatístico é um passo incontornável do processo de amostragem e precede do estabelecimento de critérios de selecção da mesma que permitam identificar um conjunto de elementos com uma ou mais características comuns e que, naturalmente, os diferenciam de outros conjuntos de elementos (Carmo & Ferreira, 1998).

De acordo com Hill & Hill (2005, p. 41) a população define-se como o “conjunto total dos casos sobre os quais se pretende retirar conclusões”. A descrição da população e da amostra fornecem “uma boa ideia sobre a eventual generalização dos resultados” (Fortin, 1999, p. 133).

Sendo o diplomado do ensino superior definido como o principal utilizador do serviço educacional (Capítulo 5), a operacionalização do estudo passou necessariamente pela selecção de uma amostra destes elementos. Na impossibilidade técnica de englobar todo o ensino superior português, optou-se por restringir o estudo a dois Pólos de Desenvolvimento Turístico, o do Oeste e o de Leiria Fátima, localizados em regiões geograficamente próximas e com características de procura e oferta turísticas similares, salvaguardando-se certas especificidades de cada uma.

A população alvo do estudo foi, desta forma, constituída por todos os diplomados em Turismo e Hotelaria, a desempenhar funções profissionais em empresas e organizações privadas do sector do turismo (sector hoteleiro, agências de viagens), em entidades oficiais na administração pública central, regional e local do turismo (câmaras municipais, regiões de turismo e postos de turismo), existentes nos dois Pólos de Desenvolvimento Turístico supramencionados. A escolha dos sectores referidos deveu-se à sua inclusão no emprego directo provindo da actividade turística (OMT, 1999) e à importância que detêm enquanto saídas profissionais recorrentes dos cursos superiores nestas áreas.

Acrescente-se ainda que foi possível apurar uma população alvo de 207 indivíduos. Este número resultou de deslocações pessoais e/ou contactos telefónicos efectuados para as diferentes entidades, no sentido de identificar quantos diplomados empregavam com a

formação superior pretendida. Estes contactos serviram ainda para apresentar os objectivos do estudo e tentar obter a receptividade da direcção das várias entidades para a posterior aplicação de um questionário.

Uma vez conhecida a dimensão da população alvo, procedeu-se à determinação da dimensão amostral usando, para o efeito, a fórmula de Cochran (1963), corrigida para populações finitas e considerando um valor máximo de variabilidade para uma proporção, isto é, 50%. Assim, para uma população alvo de 207 indivíduos, uma margem de erro de 3% e um grau de confiança de 95%, a dimensão amostral necessária é de 174 casos.

Para que a amostra se revelasse representativa, permitindo a extrapolação dos resultados para o Universo de que faz parte, optou-se por usar um método de amostragem aleatória. Assim, num primeiro momento, foram definidos estratos, atendendo aos pólos de desenvolvimento turístico (Leiria-Fátima e Oeste) e ao sector de actividade (entidades oficiais / alojamento (hotelaria) / agências de viagens) em que os diplomados desempenham a sua actividade. Num segundo momento, recorreu-se ao método de amostragem por clusters (Carmo & Ferreira, 1998; Fortin, 1999; Cox, 2005). A aplicação deste método implicou a extracção de uma amostra aleatória dos locais/entidades onde aplicar os questionários. Seguidamente, procurou-se inquirir todos os indivíduos nessas entidades com as características pretendidas em termos de formação superior⁵⁵.

Na Tabela 7.2 podemos ver esquematizado o plano de amostragem definido na sequência do processo de estratificação (terceira coluna), bem como a amostra final obtida em resultado do método de amostragem por *clusters* (quarta coluna).

⁵⁵ Uma vez que a dimensão amostral representava cerca de 85% da população alvo, 85% das entidades identificadas foram aleatoriamente seleccionadas usando a opção *select cases* do software SPSS 18. Relativamente às entidades seleccionadas, houve a preocupação de confirmar se nelas existiam, no seu conjunto, um número de diplomados com formação superior em Turismo ou Hotelaria que excedesse a dimensão amostral definida. O apoio e o envolvimento da direcção das entidades seleccionadas, designadamente do responsável pela secção de recursos humanos, foram determinantes para se conseguir uma adesão tão elevada dos diplomados com a formação pretendida.

No decorrer do processo de aplicação dos questionários, verificou-se que nem todos os indivíduos incluídos nas entidades seleccionadas mostravam disponibilidade em colaborar, pelo que decidimos aceitar a colaboração de mais três pessoas das entidades oficiais a fim de aumentar um pouco a dimensão da amostra e aproximarmo-nos mais da dimensão amostral recomendada. Deste modo foi possível obter uma amostra de dimensão 166 que representa cerca de 80.2% da população em estudo. Por outro lado, comparando a dimensão da amostra definida no plano amostral com a amostra efectivamente obtida, verificou-se uma taxa de não resposta de 4.6% (8/174).

Tabela 7.2 Plano de amostragem

Entidade	População alvo	Plano de amostragem	Amostra obtida
Entidades oficiais			
Pólo Turístico Leiria-Fátima	12	10	12
Pólo Turístico Oeste	22	18	19
Total	34	28	31
Alojamento			
Pólo Turístico Leiria-Fátima	51	43	42
Pólo Turístico Oeste	51	43	40
Total	101	86	82
Agências de Viagens			
Pólo Turístico Leiria-Fátima	35	29	29
Pólo Turístico Oeste	37	31	24
Total	72	60	53
Total	207	174	166

Fonte: Elaboração própria

De notar que no dimensionamento da amostra foi ainda tida em linha de conta a importância que o tamanho da mesma detém “in almost every statistical technique applied in practice” (Marcoulides & Saunders, 2006, p. iii). Uma justificação criteriosa da dimensão da amostra, assente na revisão da literatura, passa necessariamente pela atenção dada a diferentes autores que, ponderando sobre esta questão, propõem caminhos e opções conducentes a resultados fidedignos e representativos. A nossa preocupação era assegurar que a dimensão amostral obtida seria suficiente para estimar o modelo proposto e testar as várias hipóteses dele decorrentes.

Assim, para a avaliação da adequabilidade do tamanho da amostra aos objectivos deste trabalho, consideraram-se diferentes estudos académicos que fizeram uso da técnica PLS-PM (Partial Least Squares Path Modeling) – técnica a usar neste estudo para estimar o modelo proposto⁵⁶ enfatizando a sua versatilidade ao considerar amostras reduzidas, (Green & Ryans, 1990; Graham & Mintu, 1994; Birkinshaw & Morrinson, 1995; Lee, 2001; Mintu-Wimsatt & Graham, 2004; Pinto, Rodríguez Escudero, & Gutiérrez Cillán, 2008; Nijssen & Douglas, 2008), bem como estudos que sustentam a funcionalidade da técnica com amostras de reduzida dimensão (Lohmoller, 1982; Barclay *et al.*, 1995; Chin & Newsted, 1999; Tenenhaus *et al.*, 2005; Henseler *et al.*, 2009), entre outros. Todos eles tiveram em linha de conta quatro factores que podem afectar os requisitos para o tamanho da amostra: a possível má especificação do modelo, a complexidade do modelo, os problemas de não normalidade e o procedimento de estimação do modelo.

De entre as diferentes propostas avançadas, podemos fazer referência à de Kristensen e Eskildsen (2010, p. 255) que no trabalho apresentado sobre a concepção de estudos de satisfação tendo por base o PLS-PM, reiteram que “the general recommendation for practitioners is therefore that a sample size of 250 is sufficient to ensure a reasonable level of bias of the path coefficient in a PLS structural equation model”. Esta orientação não se mostrou aplicável na presente tese uma vez que a população alvo tem, aproximadamente, esta dimensão e alguns dos elementos que a constituem não mostraram disponibilidade para integrar o estudo.

Por sua vez, a proposta de Barclay *et al.* (1995) defende não ser necessário que o número de observações exceda o número de variáveis e apresenta dois requisitos mínimos para a constituição da amostra em termos da sua dimensão. A mesma poderá resultar num número mínimo de pelo menos dez vezes o número de indicadores da variável latente (também designada por construto) com maior número de indicadores formativos ou dez vezes o número máximo de caminhos direccionados para uma variável latente. O modelo proposto no nosso estudo apresenta sete construtos, sendo o da empregabilidade o que reúne um maior número de indicadores, mais propriamente

⁵⁶ As principais características deste método serão apresentadas no ponto 7.5.1..

nove. Todavia, o modelo proposto não contempla indicadores formativos (apenas reflectivos) pelo que a primeira condição não se aplica⁵⁷.

Se admitirmos a proposta de Barclay *et al.* (1995) referente à multiplicação por dez do número máximo de caminhos que apontam para uma variável latente, significa isto que o construto a considerar no modelo em causa seria o da satisfação que reúne cinco caminhos em sua direcção⁵⁸, o que resultaria num total de 50 questionários.

Goodhue *et al.*, (2006) mostram que os requisitos sugeridos por Barclay *et al.* (1995) podem conduzir a amostras demasiado pequenas que se traduzem em análises PLS-PM com níveis muito baixos de potência estatística. Dado que o esforço de determinação da população alvo permitiu identificar 166 indivíduos dispostos a participar no estudo, optou-se por aplicar um igual número de questionários, obtendo assim uma amostra cuja dimensão supera o valor mínimo necessário à aplicação da técnica PLS-PM.

7.4. Pré-teste e Recolha de Dados

A validação do questionário fez-se por meio da aplicação de um pré-teste que considerou uma amostra de 30 sujeitos cujas características se aproximam das da população, por se integrarem nos mesmos sectores de actividade e Pólos de Desenvolvimento Turístico eleitos. O pré-teste foi aplicado pessoalmente em diferentes empresas/serviços nos Pólos de Desenvolvimento Turístico do Oeste e de Leiria-Fátima. Consideraram-se 30 indivíduos para a realização do pré-teste seguindo as orientações de Campanelli (2008) que refere não existir uma regra rígida para a eleição do número de sujeitos a inquirir nesta fase, uma vez que diferentes autores sugerem entre 20 e 50 e outros entre 15-35. A dimensão considerada resulta assim, segundo o autor, de factores respeitantes ao tempo e ao orçamento disponíveis.

A aplicação do pré-teste permitiu avaliar a eficácia e a pertinência do questionário e, da estrutura aplicada nesta fase para a versão final, introduziu-se apenas a solicitação da designação do cargo do indivíduo, informação inicialmente omissa. Finda a fase do pré-

⁵⁷ A distinção entre indicadores reflectivos e formativos pode ler-se no ponto 7.5.2..

⁵⁸ Ver Figura 6.2.

teste pôde concluir-se que o questionário foi facilmente compreendido e preenchido, demorando o seu preenchimento, em média, um período de dez minutos.

A aplicação do questionário na amostra definida foi precedida, numa primeira fase, de um contacto telefónico para todas as unidades hoteleiras com classificação igual ou superior a três estrelas, para todas as agências de viagens e para entidades oficiais (Câmaras Municipais e Regiões de Turismo) circunscritos nos dois pólos de desenvolvimento turístico em questão, e intentava um contacto com o responsável pela secção de recursos humanos. Através deste primeiro contacto procurou-se saber da disponibilidade para colaboração com o estudo, solicitou-se o número de funcionários com as características pretendidas e indagou-se da possibilidade dos mesmos responderem ao questionário.

Esta escolha foi delimitada e orientada para as unidades hoteleiras, agências de viagens e organismos públicos enunciados na página oficial de cada um dos pólos turísticos, por serem as que se encontram oficializadas junto de cada uma destas entidades. A opção por se seleccionarem unidades hoteleiras com classificação igual ou superior a três estrelas deve-se à concentração de indivíduos com as características pretendidas nestas unidades.

Consoante a preferência das entidades contactadas, e visando facilitar e recolher o maior número de questionários possível, motivando a colaboração das mesmas, procedeu-se ao envio do questionário por e-mail ou levando-se o questionário pessoalmente. Em qualquer uma das situações mostrámo-nos sempre disponíveis para esclarecer quaisquer dúvidas, abordagem que permitiu esclarecer o inquirido acerca de eventuais incertezas e minimizar o número de perguntas sem respostas.

7.5. Métodos de Análise dos Dados

Após a aplicação do pré-teste e recolhida a totalidade dos questionários, procedeu-se à análise e interpretação dos dados através de duas ferramentas estatísticas, que nos permitiram organizar, apresentar, analisar e interpretar os dados. Trata-se do software estatístico SPSS (Statistical Package for Social Sciences) na versão 18 e do SmartPLS na versão 2.0 M3 (Ringle *et al.*, 2005).

Nesta análise fez-se uso de estatísticas descritivas e de testes de hipóteses, numa primeira fase, e do método PLS-PM numa fase posterior.

Na esfera de utilização da estatística descritiva, podem enumerar-se diferentes indicadores de caracterização como a distribuição de frequências, as medidas de localização e as medidas de dispersão (Pestana & Gageiro, 2005). Para a análise dos dados recolhidos no estudo em causa ao nível da caracterização da amostra, procurou-se descrevê-los por meio de tabelas de frequências e de gráficos ilustrativos das distribuições de valores verificadas, elegendo as estatísticas apropriadas.

A análise dos diferentes itens usados para medir as sete variáveis latentes do modelo foi feita por meio de tabelas de frequências, calculando-se a mediana e a moda para cada um dos itens que as compõem. Esta análise contou ainda com a comparação das percentagens de respostas nas categorias “Discordo totalmente”, “Discordo”, “Indeciso”, “Concordo” e “Concordo totalmente”, sendo que as duas últimas se agruparam para uma visualização mais abrangente do nível de concordância. Esta opção foi feita com base em frequências, na moda e na mediana, ao invés de médias, pela natureza ordinal das variáveis em causa (Smith, 2010)⁵⁹.

Para além da análise descritiva, uma abordagem de cariz inferencial foi também efectuada como modo de melhor compreender as variáveis, num primeiro momento estudadas *per si*. Assim, no sentido de determinar a possibilidade de, a partir dos resultados verificados para a amostra, retirar conclusões para a população, foram efectuados diferentes testes estatísticos, paramétricos e não paramétricos. Entre os testes paramétricos destacam-se o teste t à comparação de duas médias populacionais em amostras independentes e o teste ANOVA. No que respeita aos testes não paramétricos usados, evidenciam-se o teste de independência do Qui-quadrado (χ^2) e o teste exacto de Fisher.

⁵⁹ A revisão de literatura efectuada, no âmbito da estatística, restringe a utilização da moda a variáveis nominais e desta e da mediana (entre outras) para variáveis ordinais. A média apresenta-se como uma medida de localização circunscrita a variáveis de intervalo/rácio (Pestana & Gageiro, 2005).

A análise do modelo que se propõe neste estudo concretizou-se através de uma técnica estatística da família da modelação por meio de equações estruturais, designada por PLS-PM – Partial Least Squares (Mínimos Quadrados Parciais). Esta secção prossegue com uma apresentação deste método de análise de dados. Nas subsecções seguintes, descrevemos as principais características do método bem como as suas potencialidades exploradas no presente trabalho.

7.5.1. Motivações para o uso do método PLS-PM

O método PLS-PM permite a estimação simultânea de um conjunto de equações, revelando a capacidade para lidar com conceitos não observáveis directamente, as variáveis latentes (igualmente designadas por construtos) e avaliando as relações entre estes. Citando Barclay *et al.* (1995, p. 290),

“the conceptual core of PLS is an interactive combination of principal components analysis relating measures to constructs, and path analysis permitting the construction of a system of constructs. The hypothesizing of relationships between measures and constructs, and between constructs and other constructs is guided by theory”.

A revisão da literatura relativa ao PLS-PM espelha a popularidade que caracteriza esta técnica no seio da comunidade científica (Fornell & Bookstein, 1982; Lohmoller, 1989; Vinzi *et al.*, 2010). Chin e Newsted (1999) enumeram os aspectos vantajosos do PLS-PM no que respeita ao tratamento de modelos de equações estruturais com variáveis latentes e que justificam em grande parte essa popularidade. São eles:

- a) a possibilidade de tratar construtos formativos (endógenos e exógenos) para além de construtos reflectivos;
- b) a precisão na estimação dos parâmetros do modelo;
- c) a aplicabilidade em contextos de modelação causal cujo objectivo seja a previsão e/ou a construção de uma teoria;
- d) apresentar-se como não paramétrico;
- e) a possibilidade dos indicadores poderem ter diferentes tipos de escalas;
- f) produzir estimativas consistentes para os parâmetros;
- g) estimar os *scores* das variáveis latentes de forma explícita;

- h) permitir estimar modelos bastante complexos, possibilitando o tratamento de inúmeras variáveis latentes e indicadores;
- i) permitir amostras de reduzida dimensão.

A escolha deste método para o presente estudo recaiu no facto deste se apresentar como o mais adequado tendo em conta a complexidade do modelo conceptual proposto, por permitir estimar valores para as variáveis latentes e por ser um método eficiente mesmo perante um número reduzido de observações.

Sublinhe-se, por fim, que esta técnica é já usada na área do Turismo como podemos ver exemplificado nos estudos recentes de Hutchinson *et al.* (2009) e Camarero *et al.* (2010). Para além disso, apresenta-se como o método de excelência dos Índices Nacionais de Satisfação, nomeadamente dos modelos **ECSI**, (Bayol *et al.*, 2000; Westlund *et al.*, 2001; Brown & Mazzarol, 2009; Vinzi *et al.*, 2010), justificando, em grande parte, a sua opção para este estudo.

7.5.2. A natureza do método PLS-PM

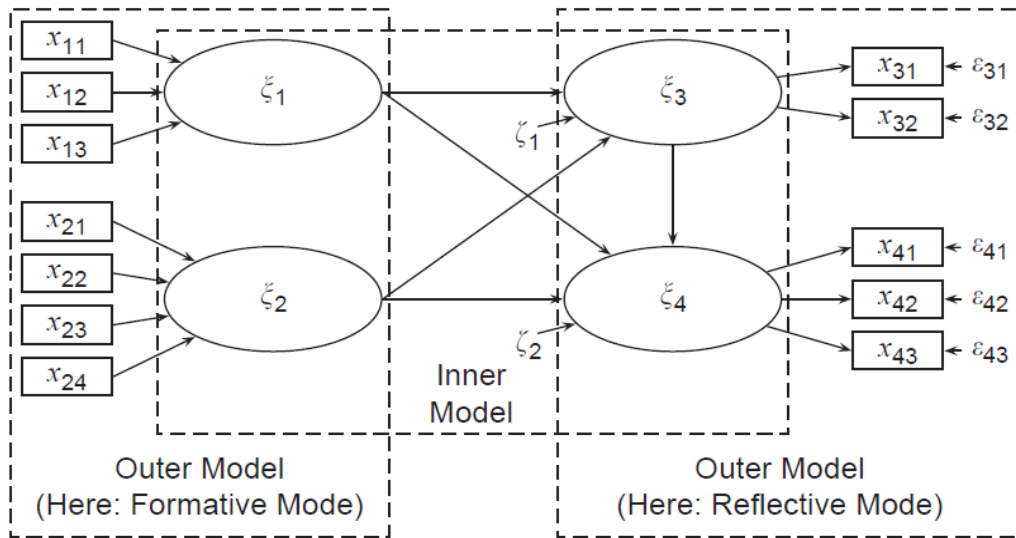
Os modelos SEM – Structural Equation Models – com origem nos anos 70, surgem como uma ferramenta de análise de dados de segunda geração que se distingue por combinar a perspectiva econométrica, enfatizando a componente preditiva, com a perspectiva psicométrica que, por sua vez, se concentra na medição de variáveis latentes por meio de variáveis observáveis.

Destes modelos decorrem dois tipos de abordagens distintas: a baseada na covariância, que recorre a softwares como o LISREL (Joreskog & Sorbom, 1998) e o AMOS (Arbuckle, 2005), e a baseada no conceito de variância, na qual se integra o PLS-PM (Chin, 1998).

Para a estimação e validação do modelo proposto, fez-se uso do método PLS-PM que apresenta um conjunto de procedimentos desenvolvidos para estimar as relações estabelecidas entre as variáveis de um modelo de equações estruturais com variáveis latentes. O software escolhido para a implementação do método foi o SmartPLS 2 M3 (Ringle *et al.*, 2005).

A modelação por meio do método do PLS-PM implica que se estabeleça a distinção entre o *inner model* (modelo estrutural) e o *outer model* (*modelo de medida*), sendo que o primeiro especifica as relações estabelecidas entre os construtos que integram o modelo e o segundo especifica as relações que se estabelecem entre estes e os indicadores correspondentes (Jarvis *et al.*, 2003), como se pode observar na Figura 7.2.

Figura 7.2 Exemplo de um modelo de caminhos segundo a abordagem do PLS-PM



Fonte: (Henseler *et al.*, 2009)

Importa neste ponto distinguir conceitos significativos para o entendimento da nomenclatura em causa como sejam o de variáveis latentes dependentes (ou endógenas) e o de variáveis latentes independentes (ou exógenas). As primeiras caracterizam-se por serem passíveis de explicação por meio de outras variáveis latentes. As segundas explicam as variáveis latentes endógenas e não são explicadas por outras variáveis latentes (Hair *et al.*, 1998).

A distinção entre variáveis observadas dependentes (endógenas) e variáveis observadas independentes (exógenas) mostra-se igualmente relevante, sendo que as primeiras medem variáveis latentes dependentes e as últimas medem variáveis latentes independentes (Hair *et al.*, 1998).

Definidos que estão os conceitos atinentes às diferentes variáveis, há também necessidade de destringer da natureza formativa ou reflectiva das ligações que entre

estas se estabelecem, uma vez que a análise do modelo de medida resultou da aplicação de diferentes procedimentos consoante a natureza da ligação entre construtos e indicadores (Jarvis *et al.*,2003).

Citando Henseler *et al.* (2009, p. 289) “the direction of path relationships per measurement model and, thus, the causality between the latent variable and its indicators are either described by a reflective or a formative mode”. Desta forma, o autor define como reflectivas as relações que antevêm construtos cujas variáveis são expressas em sua função, sublinhando que a direcção “of causality is from the construct to the indicators; thus observed measures are assumed to reflect variation in the latent variable” (*Ibidem*).

No caso de se pretender determinar a causalidade a partir dos indicadores para o construto, sendo este definido e precedido por um conjunto de indicadores, estamos perante um modelo de medida formativo (*Ibidem*).

No presente estudo, o modelo que se apresenta, à semelhança dos estudos baseados no modelo **ECSI**, é de natureza reflectiva apresentando relações de causalidade da variável latente para os respectivos indicadores. Em particular, estamos perante um modelo com seis constructos endógenos e 44 indicadores reflectivos.

Resta-nos mencionar o algoritmo de modelação do PLS-PM que, no caso dos modelos reflectivos, se apresenta basicamente como uma sequência de regressões no que respeita ao peso dos vectores e que inclui, segundo Lohmoller (1989), três etapas⁶⁰:

- (1) a estimação dos *scores* das variáveis latentes;
- (2) a estimação dos coeficientes do modelo de medida (*outer loadings*) e dos coeficientes do modelo estrutural (*path coefficients*);
- (3) a estimação de parâmetros (*location parameters*).

⁶⁰ Informação mais pormenorizada sobre o método de estimação poderá ser encontrada no estudo de Henseler *et al.* (2009) e no livro *Handbook of Partial Least Squares. Concepts, Methods and Applications* (Vinzi *et al.*,2010).

A determinação da significância estatística dos coeficientes do modelo de medida e dos coeficientes do modelo estrutural assenta em métodos de re-amostragem (*resampling*) no qual se insere o *bootstrapping*. Esta técnica não paramétrica operacionaliza-se recorrendo à re-amostragem aleatória com reposição e permite examinar a estabilidade das estimativas oferecidas pelo *SmartPLS*. A técnica *bootstrapping* usa um número elevado de amostras com o mesmo número de observações da amostra original para estimar a forma e a dispersão da distribuição amostral de cada estatística (Efron, 1979). No caso do presente trabalho, pre-especificaram-se 1000 amostras, seguindo a recomendação de (Schmidheiny, 2009).

O PLS-PM estima para cada amostra *bootstrap* os coeficientes do modelo de medida bem como os coeficientes do modelo estrutural. No caso de 1000 amostras, deste procedimento decorrem 1000 estimativas para cada coeficiente, o que pode ser entendido como uma aproximação da correspondente distribuição amostral (Henseler *et al.*, 2009). Com base em cada uma destas distribuições, o PLS-PM produz uma estatística *t* (estatística *t bootstrap*) que é depois usada para testar a significância individual de cada coeficiente.

Definidos o modelo estrutural, bem como estabelecidas as relações entre os construtos do modelo de medida (ponto 6.2., Capítulo 6), há que proceder à sua estimação e validação, esta última seguindo a abordagem bifaseada sugerida por Chin (2010). O autor sugere dois momentos distintos para a apresentação de resultados utilizando a técnica PLS-PM, sendo o primeiro o da análise do modelo de medida e o segundo a análise do modelo estrutural.

7.5.3. Formas de Validação dos Resultados do Modelo de Medida

Estabelecendo-se no modelo de medida a correspondência entre os indicadores e os construtos, há que avaliar se os conceitos teóricos são devidamente medidos pelas variáveis observadas, sendo que esta análise é realizada em termos de consistência interna e de validade (Henseler *et al.*, 2009).

- **Consistência interna**

A consistência interna individual de um indicador especifica em que medida a sua variância pode ser explicada pela variável latente a que se encontra ligado. Para a análise da consistência interna individual dos indicadores, apurámos, numa primeira fase, os *loadings* que permitem averiguar as contribuições que estes têm no construto a que se encontram ligados (Henseler *et al.*, 2009).

Segundo Barclay *et al.* (1995), Chin (1998), Hair *et al.* (1998) para que um indicador seja aceite como parte integrante do construto, este deve apresentar um *loading* igual ou superior a 0.7. Porém, os autores advertem para a possibilidade de aceitação de *loadings* com valores mínimos de 0.5 se outros indicadores que meçam esse mesmo construto obtiverem valores bastante elevados, ou quando novas escalas vão ser usadas na modelização causal ou aplicadas em contextos distintos.

Para a análise da consistência interna, Gotz *et al.* (2010) recomendam ainda que se averigúe a consistência interna do próprio construto (*construct reliability*). Segundo os autores, tal análise deverá recorrer ao coeficiente de consistência interna compósita (*composite reliability*) e ao coeficiente Alpha Cronbach. Estes coeficientes variam entre 0 e 1 e permitem aferir em que medida os indicadores de um determinado construto apresentam uma forte associação entre si, estando, por isso, a mensurar o mesmo conceito. A Tabela 7.3 apresenta os valores de referência para o coeficiente de consistência interna compósita e para o coeficiente Alpha Cronbach.

Tabela 7.3 Medidas de Consistência Interna

Medidas de consistência interna	Valores de referência
• Coeficiente Alpha Cronbach /	0.9 (excelente)
• Coeficiente de consistência interna compósita – <i>composite reliability</i>	0.8 – 0.9 (muito bom)
	0.7 – 0.8 (adequado)
	< 0.5 (evitar)

Fonte: (Sharma, 1996; Henseler *et al.*, 2009) (livre tradução)

Em suma, os indicadores reflectivos devem apresentar-se com um elevado nível de correlação (*loading*) com a correspondente variável latente, uma vez que todos reflectem o mesmo construto e exibir níveis elevados de consistência interna. Este tipo de análise permitirá eliminar os indicadores que não contribuem para a interpretação dos construtos a que se encontram ligados.

- **Validade convergente e validade discriminante**

A análise da validade, por sua vez, permite aferir até que ponto as variáveis observadas estão efectivamente a medir o conceito latente a que se encontram ligadas. O estudo da validade de um modelo de medida é feito a dois níveis: análise da validade convergente e análise da validade discriminante.

Numa primeira análise, a existência de validade convergente reflecte a existência de uma correlação alta e positiva entre os indicadores escolhidos para medir o mesmo conceito (Götz *et al.*, 2010). A este respeito, Gefen and Straub (2005) referem que a validade convergente é demonstrada se os indicadores do modelo de medida apresentarem um valor *t* (bootstrap) significativo na correspondente variável latente. Daqui decorre que o *p-value* associado à estatística *t* deve exceder o nível de significância estabelecido (5%, na generalidade dos casos) o que equivale a dizer que o valor *t* deve ultrapassar o valor 1.96.

Outra forma de avaliação da validade convergente frequentemente apontada na literatura consiste na análise da variância partilhada, em média, entre uma variável latente e os seus indicadores (Variância Média Extraída ou *Average Variance Extracted* (AVE). No caso em que a AVE ultrapasse um valor mínimo aceitável de 0.5, estaremos perante “sufficient convergent validity, meaning that a latent variable is able to explain more than a half of the variance of its indicators on average” (Fornell & Larcker, 1981, p. 377).

A validade discriminante, por seu turno, atesta se duas variáveis latentes distintas estão efectivamente a medir conceitos diferentes. Por outras palavras, “two conceptually different concepts should exhibit sufficient difference” (Henseler *et al.*, 2009, p. 299).

A análise da validade discriminante concretiza-se por meio da aplicação do critério de Fornell & Larcker (1981) e pela observação dos *cross-loadings* (Gotz *et al.*, 2010). Segundo o primeiro critério, uma variável latente deve partilhar mais variância com os indicadores a que está ligada do que com qualquer outra variável latente. Em termos formais, daqui decorre que a AVE de um construto deve ser superior às “squared correlations” entre esse construto e os restantes construtos do modelo. A validade discriminante é assim avaliada pela comparação das correlações entre os construtos e o valor da raiz quadrada da AVE de um determinado construto (Barclay *et al.*, 1995; Gefen *et al.*, 2000). No presente estudo, para avaliar a validade discriminante construiu-se a matriz das correlações entre os diferentes conceitos, bem como a raiz quadrada da AVE calculada para cada um destes.

Como se referiu, a análise dos *cross-loadings* oferece uma outra forma de aferição da validade discriminante. Segundo este critério, se um indicador possuir uma correlação superior (*loading*) com outro construto que não aquele a que se encontra ligado, deve induzir o investigador a reconsiderar o modelo de medida (Barclay *et al.*, 1995; Chin & Newsted, 1999; Henseler *et al.*, 2009). Assim, a análise dos *cross-loadings* entre os construtos e os respectivos indicadores supõem que os *loadings* dos indicadores que compõem o construto sejam superiores no seu construto que nos demais.

7.5.4. Formas de Validação dos Resultados do Modelo Estrutural

Seguindo a estratégia faseada anteriormente, considerou-se seguidamente a avaliação do modelo estrutural em que se afere, num primeiro momento, a magnitude e o sentido das relações entre as diferentes variáveis latentes e a sua significância estatística. A análise prosseguiu com a observação do coeficiente de determinação (R^2) associado a cada variável latente endógena e culminou com a avaliação do modelo em termos de capacidade de previsão.

- **Análise individual dos coeficientes do modelo estrutural**

Os coeficientes do modelo estrutural devem ser interpretados como coeficientes beta estandardizados de um modelo clássico de regressão linear. Assim, caminhos com

coeficiente estimado associado mais elevado traduzem relações mais fortes entre variáveis latentes e vice-versa (Henseler *et al.*, 2009).

Para além da observação da magnitude do coeficiente estrutural estimado, há que observar também o seu sinal e significância estatística (Chin, 1998). O facto de um coeficiente estrutural apresentar o sinal esperado, tendo em atenção a respectiva hipótese de investigação subjacente, é uma condição necessária para que a mesma possa ser confirmada. No entanto, essa hipótese só será efectivamente verificada se o coeficiente correspondente reflectir um valor *t* (*bootstrap*) significativo, isto é, exceder o valor de referência 1.96 (no caso de se tratar de uma hipótese de investigação bilateral) ou o valor de referência de 1.645 (no caso de se tratar de uma hipótese de investigação unilateral), situação em que a hipótese nula subjacente será rejeitada (admitindo um nível de significância de 5%).

- **Análise do valor R^2 de cada variável latente endógena**

Sendo o PLS-PM uma técnica que visa minimizar o erro e maximizar a variância explicada dos construtos endógenos, fez-se uso do valor R^2 de cada variável latente endógena. Tal como na análise de regressão, o valor de cada R^2 no contexto do PLS-PM indica a proporção da variância da correspondente variável latente endógena que é explicada pelas variáveis latentes independentes do modelo (Chin, 2010). Cada R^2 pode assumir valores entre 0 e 1, sendo que quanto mais elevado se mostrar, maior será a percentagem de variância explicada da respectiva variável latente (Gotz *et al.* 2010).

Backhaus *et al.* (2003) salienta que não existe um valor de referência mínimo que possa ser usado como indicativo de um R^2 aceitável. Chin (1998), por seu turno, refere que se uma variável latente endógena é explicada por várias outras variáveis latentes, o valor do seu R^2 , desejavelmente, deve ser elevado (este autor considera 0.67 como o valor mínimo para que o R^2 seja classificado como tal). Pelo contrário, um R^2 moderado (entre 0.19 e 0.33, segundo este autor) é expectável nos casos em que a variável latente endógena é explicada apenas por uma ou duas variáveis latentes.

- **Análise da capacidade de previsão do modelo**

Adicionalmente, pode ainda aplicar-se o índice de Stone-Geisser (Q^2), um indicador de relevância preditiva, através da técnica de reutilização da amostra como forma de validação do modelo estrutural (Stone, 1974; Geisser, 1975; Gotz, Liehr-Gobbers, & Krafft, 2010). O cálculo deste índice no PLS-PM é feito por via de uma técnica de *blindfolding* que omite “a part of the data for a particular block of indicators during parameter estimations and then attempts to estimate the omitted part using the estimated parameters” (Chin, 2010, p.680). Trata-se de um procedimento aplicável apenas a variáveis latentes endógenas, com modelo de medida reflectivo (Henseler *et al.*, 2009). No caso em que uma variável latente endógena apresenta um Q^2 positivo, considera-se que o respectivo modelo tem capacidade de previsão. Daqui decorre que o modelo estrutural terá relevância preditiva se todos os Q^2 forem superiores a zero (Chin, 2010). Henseler *et al.* (2009) apontam os valores de 0.02, 0.15 e 0.35 como reveladores de uma reduzida, média e elevada capacidade de previsão de uma determinada variável latente, respectivamente.

A validação do modelo estrutural, designadamente no que concerne à observação do sinal e da significância estatística de cada coeficiente estrutural estimado, permitiu avaliar as hipóteses de investigação do modelo proposto que implicam relações directas entre variáveis latentes.

De acordo com o modelo conceptual proposto (Figura 6.2, Capítulo 6), o construto qualidade inclui indicadores que reflectem a percepção do diplomado sobre os elementos humanos e sobre os elementos não humanos da IES. Neste contexto, a análise da Hipótese 12, que propõe existir um efeito directo e positivo da qualidade percebida dos elementos humanos na satisfação, requer que se observem e analisem os resultados para o coeficiente estrutural e para o valor t respectivo considerando apenas os indicadores atinentes aos elementos humanos. Assim, para que a mesma fosse avaliada, foi necessário re-estimar o modelo considerando unicamente os indicadores humanos que se associam ao construto qualidade.

7.5.5. Testes aos Efeitos Indirectos entre Variáveis Latentes

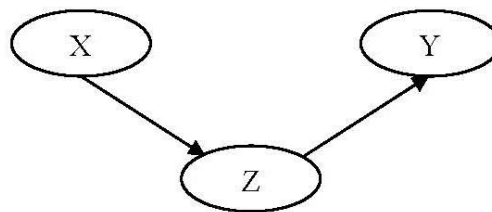
As hipóteses H9 e H10 prevêm um efeito indirecto entre dois construtos, pelo que foram analisadas de forma específica:

Hipótese 9 (**H9**): As expectativas têm um efeito indirecto na satisfação via qualidade.

Hipótese 10 (**H10**): A qualidade percebida de elementos não humanos tem um efeito indirecto na satisfação via valor percebido.

Um efeito indirecto ou mediador ocorre quando uma variável independente, *X*, tem impacto numa outra variável, *Z*, que por sua vez influenciará uma terceira variável dependente, *Y* (Henseler & Fassott, 2010) (Figura 7.3).

Figura 7.3 Relação indirecta entre duas variáveis



Fonte: (Henseler & Fassott, 2010)

Na presente tese, o cálculo dos efeitos indirectos foi feito mediante a multiplicação dos efeitos directos correspondentes. Tal como para a análise dos efeitos directos, a literatura recomenda que a estimação da significância dos efeitos indirectos, no contexto da modelação por via do PLS-PM, recorra à técnica *bootstrapping* (Chin, 2010).

De referir que o programa informático SmartPLS 2.0 M3 não permite testar de forma imediata a existência de efeitos indirectos entre variáveis. Para contornar esta limitação, Chin (2010) propõe que o teste aos efeitos indirectos seja feito em dois passos, aproveitando algumas das potencialidades do programa. Assim, dever-se-á proceder, num primeiro momento, à estimação do modelo, incluindo efeitos directos e indirectos, e através do *bootstrapping*, com a opção de 1000 amostras, calcular o produto dos efeitos directos que formam cada efeito indirecto em questão. Neste estudo, este último

cálculo foi feito no programa Excel usando os resultados entretanto obtidos pelo SmartPLS 2.0 M3.

Num segundo momento, a significância do efeito indirecto será estimada fazendo-se uso do percentil *Bootstrapp*. Segundo Schmidheiny (2009) este procedimento permite obter um intervalo de confiança bilateral $(1-\alpha)$ para a estimativa *bootstrapp* do parâmetro em análise. Os percentis empíricos $\alpha/2$ e $(1-\alpha/2)$ das replicações *bootstrapp* poderão então ser usados como limites inferior e superior do intervalo de confiança. No caso do presente trabalho, em que se considerou um nível de significância de 5%, os limites do intervalo corresponderam, portanto, aos percentis 2.5 e 97.5. O programa informático SPSS 18 foi usado neste estudo para calcular os percentis referidos.

Como refere Schmidheiny (2009), o intervalo de confiança *bootstrapp* pode posteriormente ser empregue para realizar testes de hipóteses bilaterais. Se o valor em teste na hipótese nula em causa (zero, no nosso caso) estiver compreendido no intervalo de confiança, essa hipótese não deverá ser rejeitada, o que significa que o efeito indirecto entre as variáveis não será significativo.

7.5.6. Testes aos Efeitos Moderadores entre as Variáveis Latentes

No âmbito dos modelos de equações estruturais com variáveis latentes, diz-se que estamos perante efeitos moderadores quando uma ou mais variáveis influenciam a magnitude e o sinal da relação directa entre duas variáveis latentes (Baron & Kenny, 1986). As variáveis moderadoras podem ser métricas (por exemplo, a nota média de fim de curso) ou categóricas (por exemplo, o sexo, o curso, o cargo desempenhado). O presente estudo contempla uma hipótese que requereu uma análise de efeitos moderadores, a H4:

Hipótese 4 (**H4**): O efeito da empregabilidade no modelo **ECSI** é moderado pela situação profissional dos inquiridos.

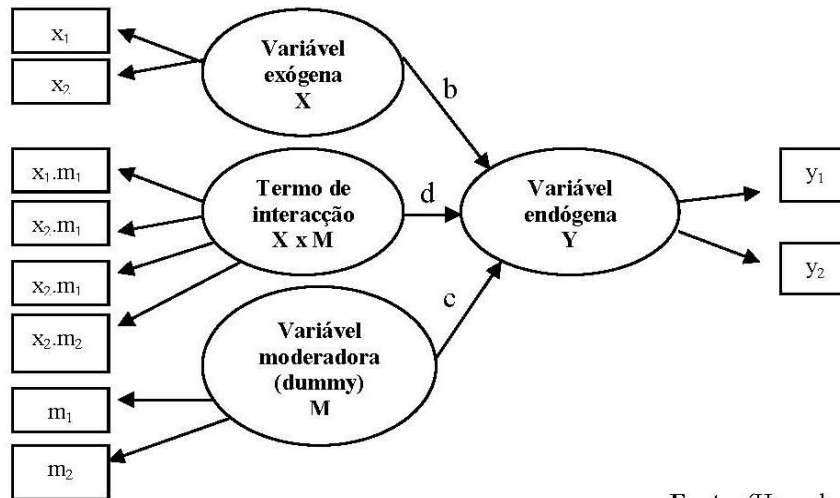
O software Smart PLS não permite estimar directamente os efeitos moderadores pelo que há necessidade de o fazer de forma indirecta (Henseler & Fassott, 2010).

A moderação de efeitos pode ser avaliada de duas formas distintas: através da abordagem multiplicativa (*product term approach*) e pela abordagem de comparação de grupos (*group comparison approach*) (*Idem*). Segundo Henseler & Fassott (*Idem*, p. 721) a primeira abordagem deve ser eleita uma vez que os resultados fornecidos “are usually superior to those of the group comparison approach”, pelo que foi a utilizada neste estudo.

Assim, seguindo este autor, a moderação de efeitos de variáveis latentes faz-se com base no produto resultante dos indicadores da variável latente independente pelos indicadores da variável moderadora. No caso da variável moderadora ser categórica com duas categorias, esta deverá ser identificada usando uma variável *dummy* com codificação 1/0. No caso da variável moderadora categórica apresentar k categorias, k-1 variáveis *dummy* binárias com codificação 1/0 deverão ser definidas.

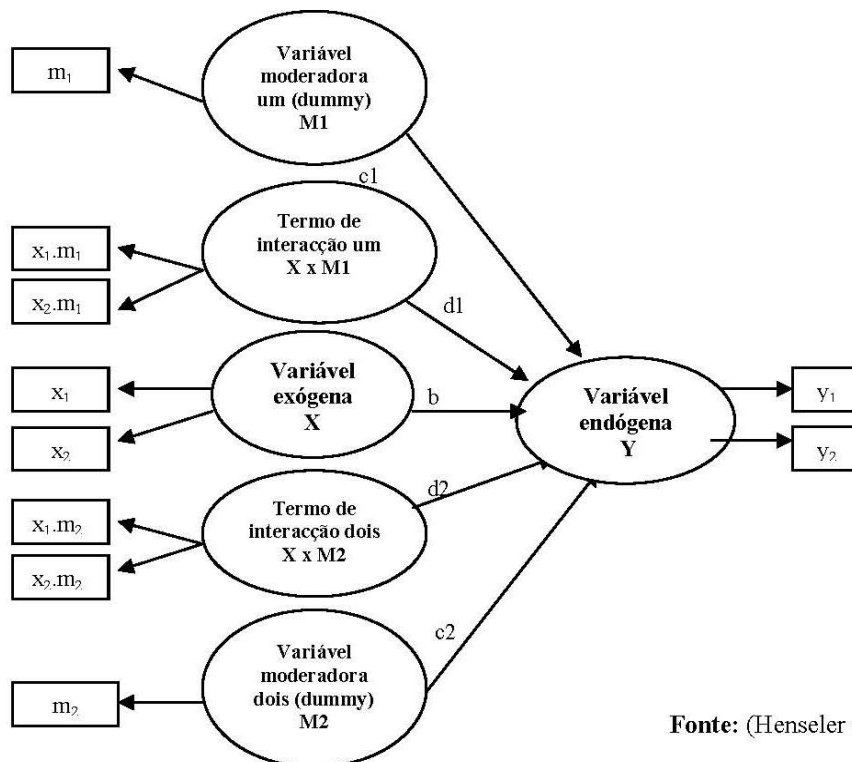
As Figuras 7.4 e 7.5 ilustram como devem ser considerados e estimados no PLS-PM os efeitos moderadores no caso da variável moderadora ser categórica com duas ou três categorias, respectivamente. Como refere Baron & Kenny (1986), a propósito de uma situação como a ilustrada na Figura 7.4, a hipótese de existência de um efeito moderador é confirmada se o coeficiente estrutural d for significativo, independentemente dos valores de b e c . No caso de uma situação como a representada na Figura 7.5, a avaliação do efeito moderador passa pela análise da significância dos coeficientes estruturais d_1 e d_2 , independentemente do valor dos restantes coeficientes. Testar a significância dos efeitos moderadores equivale a testar se o coeficiente estrutural correspondente difere significativamente de zero, o que pode ser feito no âmbito do PLS-PM, mais uma vez, recorrendo à técnica *bootstrapp* (Henseler & Fassot, 2010).

Figura 7.4 Modelo PLS-PM com uma variável moderadora categórica com duas categorias (uma dummy)



Fonte: (Henseler & Fassott, 2010)

Figura 7.5 Modelo PLS-PM com uma variável moderadora categórica com três categorias (duas dummies)



Fonte: (Henseler & Fassott, 2010)

No nosso estudo, antes de se testarem os efeitos moderadores implicado na hipótese em questão, foi necessário proceder à recodificação de categorias dos indicadores que se consideraram pertinentes, segundo a revisão da literatura efectuada, através do *software* estatístico SPSS. Esta categorização efectuou-se tendo em conta três critérios: a

pertinência teórica do agrupamento dos indicadores; o número de observações em cada categoria do indicador; e a necessidade de simplificação do teste aos efeitos moderadores, que de outra forma se tornaria demasiado complexo e exaustivo.

Segundo Henseler & Fassott (2010, p. 728), um outro aspecto que se coloca no âmbito da análise dos efeitos moderadores é o da standardização das variáveis observadas. Citando os autores, “in order to get interpretable coefficients for moderating effects, the interaction term itself must specifically not be standardized”, pelo que no presente estudo usámos valores não standardizados.

7.5.7. Estimação dos Construtos do Modelo

Uma vez estimado o modelo e testadas as hipóteses de investigação, foi ainda explorada a potencialidade do PLS-PM na estimação, para cada unidade estatística, dos *scores* das variáveis latentes (Chin e Newsted, 1999). Sobre estas novas variáveis, fez-se uma análise descritiva e inferencial semelhante à que se apresenta relativamente à caracterização demográfica e socioeconómica da amostra.

Explicitada que está a metodologia eleita para a operacionalização do estudo, dá-se por concluído o sexto capítulo e prossegue-se, no sétimo e último capítulo, com a análise e interpretação dos dados seguindo as técnicas e os softwares estatísticos supramencionados.

CAPÍTULO 8 – RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nota Introdutória

Depois de explicitado o processo metodológico a adoptar, recolhidos os questionários e processados os dados com recurso ao programa estatístico SPSS 18, utilizaram-se estatísticas descritivas por forma a apresentar a informação de forma detalhada no que respeita à caracterização dos inquiridos.

A utilização deste software permitiu o estudo das múltiplas variáveis utilizadas, tanto individualmente como em termos de alguns cruzamentos que se considerou pertinente estabelecer. Os resultados obtidos são apresentados sob a forma de tabelas de frequências (incluindo, sempre que adequado, valores relativos a medidas de localização e de dispersão, que auxiliam na percepção da forma como determinada variável se distribui), e de gráficos (de linhas, barras e circulares).

Neste capítulo procede-se ainda à estimação e validação do modelo conceptual proposto, testando-se as hipóteses sugeridas e interpretando os resultados encontrados. Os resultados obtidos através da estimação do modelo permitiram ainda fazer uma caracterização das variáveis latentes do modelo, cruzando-as com outras variáveis de interesse.

8.1. Caracterização da Amostra

A análise do perfil do nosso grupo amostral resulta do tratamento de dados obtidos nos 166 questionários recolhidos e é efectuada de acordo com os seguintes itens:

- Género, idade e concelho de residência;
- Formação Académica;
- Caracterização Socioeconómica;
- Experiência Profissional.

8.1.1. Análise Univariada

- **Composição da amostra segundo o género, a idade e o concelho de residência**

A análise da amostra segundo o género pode ler-se na Tabela 8.1, sendo possível observar que esta é constituída maioritariamente por indivíduos do sexo feminino – 76.51% – em comparação com os 23.49% do sexo masculino.

Tabela 8.1 Distribuição da amostra pelo género

		n	%
Género	Feminino	127	76.51
	Masculino	39	23.49
Total		166	100%

Fonte: Elaboração própria

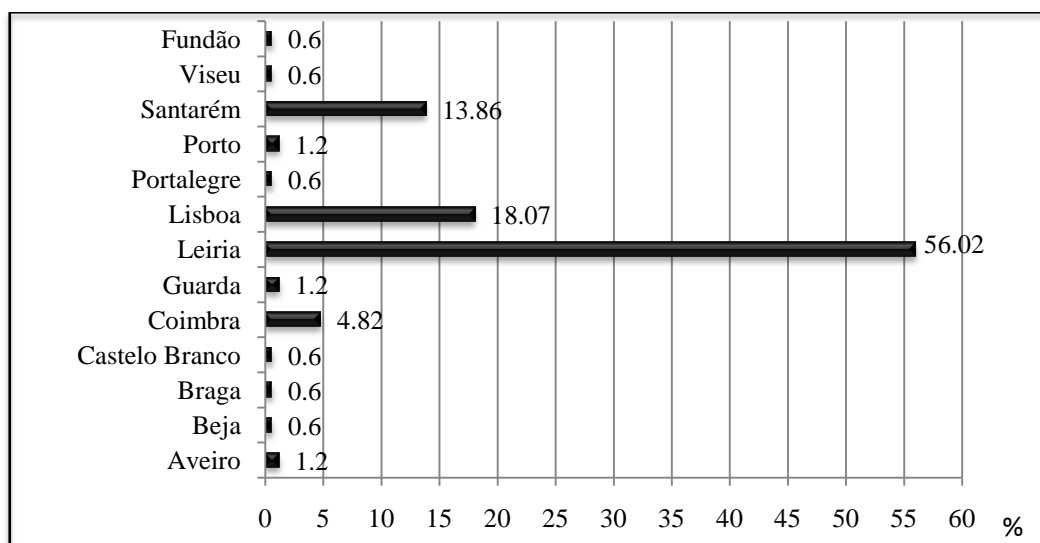
Quanto à idade, esta varia entre os 21 e os 49 anos, com uma média de 29.01 anos (Tabela 8.2), revelando profissionais relativamente jovens.

Tabela 8.2 Média e desvio-padrão das idades

	Mínimo	Máximo	Média	DP
Idade	21.00	49.00	29.01	5.62

Fonte: Elaboração própria

Foram registados 13 distritos de origem, tendo em conta a residência antes do ingresso no Ensino Superior, destacando-se a zona centro do país. O distrito de Leiria, com 56.02% de indivíduos oriundos dos respectivos concelhos, soma 93 inquiridos, apresentando-se como o distrito emissor do maior número de indivíduos da nossa amostra (Figura 8.1).

Figura 8.1 Distribuição da amostra por destino de origem

Fonte: Elaboração própria

- **Composição da amostra segundo a formação académica**

Da análise efectuada, e no que respeita à formação académica dos inquiridos, optou-se por categorizar a formação inicial, seguindo a CNAEF⁶¹ (Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação), em dois grandes grupos, nomeadamente o que respeita ao Turismo e o que respeita à Hotelaria. Apura-se então que 45 (27.27%) inquiridos concluíram a sua formação inicial em cursos relacionados com a hotelaria e os restantes 120 (72.73%) frequentaram cursos cuja designação remete directamente para a área do turismo.

Foi ainda possível observar que o curso frequentado foi a primeira opção para 82.53% dos inquiridos e que a IES frequentada foi também ela a primeira opção para 77.1%, o que revela que a maioria dos respondentes está na sua primeira escolha em relação ao curso e à IES.

Atentando agora nas IES, note-se que as 20 instituições apuradas foram categorizadas da seguinte forma (Figura 8.2):

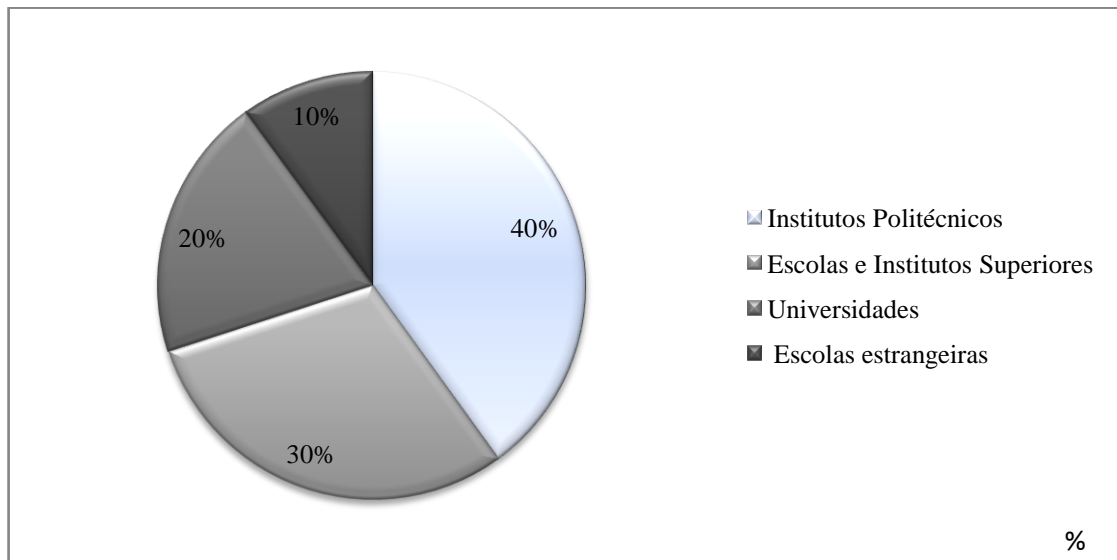
⁶¹ CNAEF (Portaria n.º256/2005, p.2299).

Este assunto encontra-se descrito na Tabela 3.3.

- a. Institutos Politécnicos (incluindo as Escolas Superiores que pertencem a Institutos Politécnicos);
- b. Escolas e Institutos Superiores;
- c. Universidades (incluindo Faculdades);
- d. Escolas estrangeiras.

A Figura 8.2 permite igualmente visualizar a distribuição das IES apuradas por subsistema de ensino, pertencendo 60% ao ensino público (Institutos Politécnicos, 40%, e Universidades, 20%) e as restantes 40% (Escolas e Institutos Superiores, 30%, e Escolas Estrangeiras, 10%) ao privado.

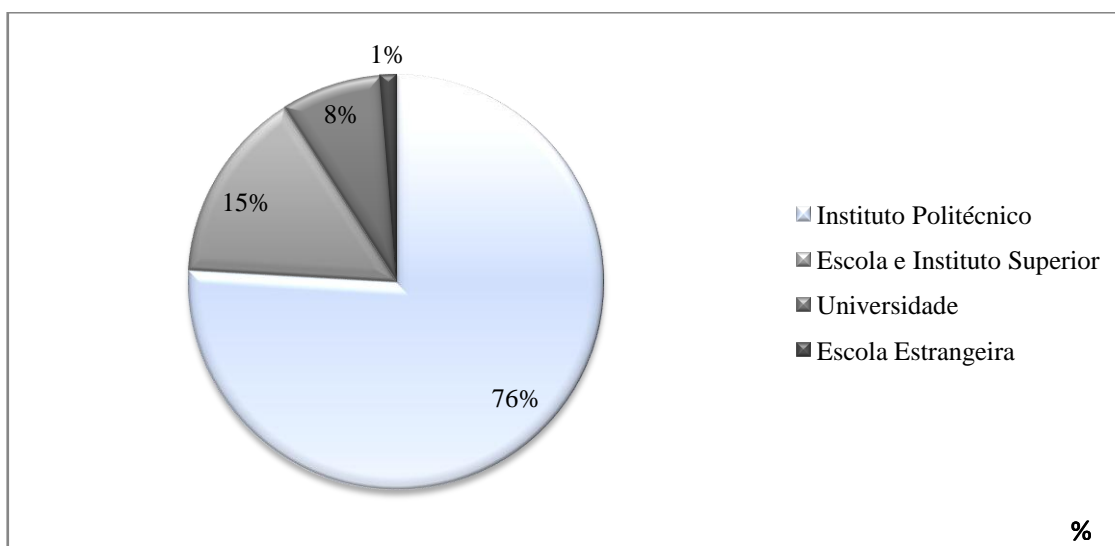
Figura 8.2 Instituições de Ensino Superior



Fonte: Elaboração própria

No que respeita à preferência dos inquiridos pelo tipo de instituição, é nítida a opção pelos Institutos Politécnicos, como se pode observar na Figura 8.3. Na grande fatia que remete para estes institutos, o Instituto Politécnico de Leiria – IPL – representa 60.8% da escolha dos inquiridos, deixando antever a importância desta IES para a formação dos indivíduos cujo concelho de origem pertence ao distrito de Leiria e que exercem a sua profissão nos Pólos de Desenvolvimento Turístico do Oeste e de Leiria Fátima.

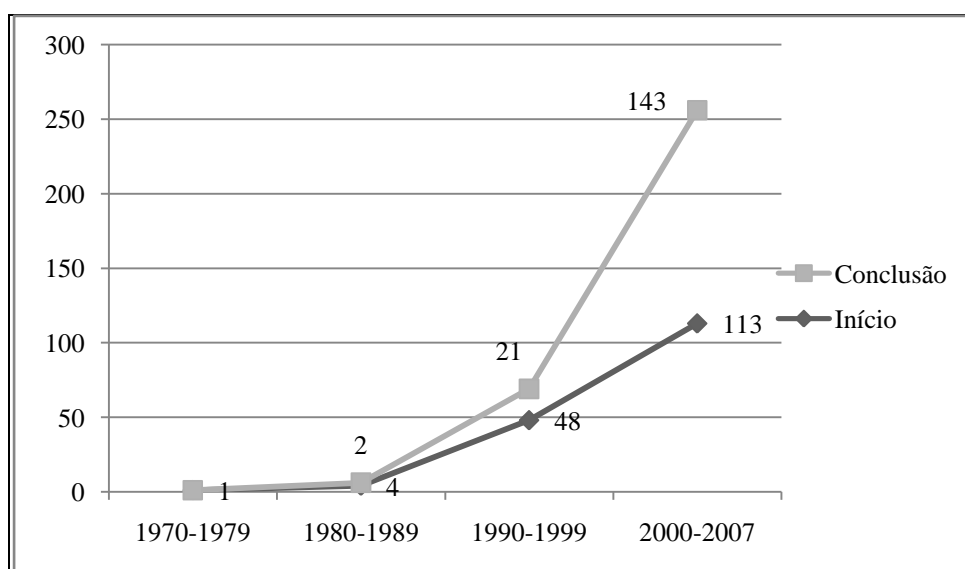
Figura 8.3 Distribuição dos inquiridos por tipo de instituição



Fonte: Elaboração própria

A média de fim de curso dos inquiridos oscila entre 11 e 18 valores, com uma média de 14.14 (DP=1.33), revelando uma fraca dispersão (coeficiente de variação=9.4%). Em relação ao ano de início da formação inicial, verifica-se que 32% dos inquiridos o fez entre a década de setenta e a de noventa e a partir de 2000 os restantes 68% ingressaram no ensino superior, revelando um acréscimo substancial na procura de cursos relacionados com a área do turismo num período mais recente (Figura 8.4). É também de sublinhar o número assaz maior de licenciados a partir de 2000.

Figura 8.4 Ano de início e conclusão da formação inicial



Fonte: Elaboração própria

A análise preliminar dos dados permitiu ainda avaliar da formação pós-graduada dos inquiridos, sendo que apenas 10 elementos frequentaram e concluíram pós-graduações. Na Tabela 8.3 pode observar-se as designações das mesmas. Note-se que um dos inquiridos fez duas pós-graduações e outro fez três, pelo que temos no total 13 designações.

Tabela 8.3 Pós-graduações

Comunicação e Marketing
Contabilidade e Finanças Públicas Locais
Direito do Consumo
Engenharia Municipal
Gestão Autárquica de Recursos Turísticos Culturais
Gestão de Recursos Humanos e Comportamento Organizacional
Gestão do Território
Gestão e Desenvolvimento no Turismo
Gestão Financeira nas Autarquias
Gestão Hoteleira
Gestão Turística
Ordenamento do Território e Planeamento Ambiental

Fonte: Elaboração própria

A amostra pode ainda ser caracterizada em termos dos licenciados que frequentaram e/ou concluíram programas de mestrado ou doutoramento. Esta caracterização pode observar-se na Tabela 8.4. A sua análise permite observar que 13.25% da amostra (n=22) frequentaram programas de mestrado, dois dos quais já concluídos, e que 1.81% dos inquiridos estão a frequentar programas de doutoramento. Estiveram ou estão envolvidos em algum tipo de pós-graduação 18.07% da amostra. Os programas frequentados relacionam-se directamente com a área do Turismo e podem observar-se na Tabela 8.5.

Tabela 8.4 Frequência de programas de Mestrado e Doutoramento

		n	%			n	%
A frequentar mestrado	sim	22	13.25%	A frequentar doutoramento	sim	3	1.81%
	não	144	86.75%		não	163	98.19%
Mestrado concluído	sim	2		Doutoramento concluído	sim	0	
	não	20			não	3	
Ano de conclusão:	2007	1					
	2009	1					
Instituição	Instituto Politécnico	12		Instituição	Universidades	1	
	Escolas e Institutos Superiores	3			Escolas estrangeiras	2	
	Universidades	6					
	Escolas estrangeiras	1					

Fonte: Elaboração própria

Tabela 8.5 Programas de Mestrado e Doutoramento

		n			n
Designação Mestrado	▪ Coordenação do Território e Planeamento Ambiental	1	Designação Doutoramento	▪ Administração de Empresas e Comércio Internacional	2
	▪ Desenvolvimento de Produtos de Turismo Cultural	1		▪ Gestão - Turismo	1
	▪ Direcção e Consultoria Turística	1			
	▪ Gestão de Organizações Turísticas	3			
	▪ Gestão de Recursos Humanos e Comportamento Organizacional	1			
	▪ Gestão e Planeamento em Turismo	1			
	▪ Gestão e Programação do Património Cultural	1			
	▪ Gestão e Sustentabilidade do Turismo	6			
	▪ História Moderna e Contemporânea	1			
	▪ Marketing e Promoção Turística	5			
	▪ Turismo - Gestão Estratégica de Eventos	1			

Fonte: Elaboração própria

- **Caracterização socioeconómica da amostra**

Na resposta ao inquérito, foi solicitada informação relativa à situação profissional dos inquiridos, pelo que a análise dos dados permite aferir do cargo desempenhado, do vencimento auferido e ainda da entidade empregadora. A observação dos valores presentes na Tabela 8.6 indica que a situação profissional mais frequente é a de trabalhar por conta de outrem no sector privado (76.51%), sendo maioritariamente nas unidades hoteleiras que os inquiridos se encontram empregados, nomeadamente 49.39%

em hotéis de 3, 4 ou 5 estrelas, 18.67% em organismos públicos e os restantes 31.93% em Agências de Viagens.

Tabela 8.6 Caracterização da situação profissional dos inquiridos

		n	%
Situação profissional	Trabalhador por conta própria	6	3.61
	Trabalhador por conta de outrem (Estado)	33	19.88
	Trabalhador por conta de outrem (Privado)	127	76.51
Local trabalho	Agência de viagens	53	31.93
	Organismo público (Câmara Municipal)	22	13.25
	Organismo público (Posto/ Região de Turismo)	9	5.42
	Hotel ***	39	23.49
	Hotel ****	25	15.06
	Hotel *****	18	10.84
Rendimento líquido mensal	Sem rendimento	0	0.00
	Menos 450€	0	0.00
	De 451 a 900€	108	66.67
	De 901 a 1350€	47	29.01
	De 1351 a 1800€	5	3.09
	Mais de 1800€	2	1.23
Cargo - classificação	Director	10	6.02
	Director de departamento	14	8.43
	Técnico superior	57	34.34
	Promotor comercial	15	9.04
	Operacionais	70	42.17
Distrito onde trabalha	Leiria	139	83.73
	Lisboa	25	15.06
	Santarém	2	1.20

Fonte: Elaboração própria

“Operacional” é a categoria profissional mais frequente (42.17%), realçando que para esta categorização se adoptou uma lógica hierárquica, correspondendo a de operacionais aos funcionários sem poder decisivo. A título de exemplo, foram agrupados sob esta designação cargos como o de empregado/a de mesa, rececionista e assistentes técnicos. O vencimento auferido pela grande maioria dos inquiridos (66.67%) situa-se no intervalo de 451 a 900€. Estes dados permitem antever uma desadequação entre a qualificação académica dos inquiridos e o cargo desempenhado, bem como a atribuição de remunerações baixas tendo em linha de conta esta mesma formação.

Mais uma vez o distrito de Leiria destaca-se, desta feita, por reunir o maior número de entidades empregadoras dos inquiridos (83.73%), considerando a faixa geográfica que representa os dois pólos de desenvolvimento turístico em questão.

- **Composição da amostra segundo a experiência profissional**

Ainda na primeira parte do inquérito, auscultaram-se os sujeitos em relação à sua experiência profissional. Os resultados demonstram que para 70.48% dos inquiridos o actual emprego não foi o primeiro e em 93.37% dos casos é na área de formação que desempenham a sua actividade profissional. 78.31% dos profissionais tiveram experiência de trabalho durante a sua formação académica e em 77.10% das situações esta encontrava-se relacionada com a sua área de formação. Os resultados relativamente à existência de outros empregos previamente ao actual denotam que a amostra se divide, mostrando que 51.53% dos indivíduos mantém o emprego no qual iniciou a sua vida profissional, revelando alguma estabilidade, e os restantes 48.47% apresentam uma maior mobilidade, havendo transitado de um emprego para outro desde a sua integração no mercado de trabalho (Tabela 8.7).

Tabela 8.7 Experiência profissional dos inquiridos

		n	%
O emprego actual é o primeiro emprego?	sim	49	29.52
	não	117	70.48
O emprego actual integra a área de estudo da licenciatura / bacharelato?	sim	155	93.37
	não	11	6.63
Durante a frequência na Instituição de Ensino Superior (licenciatura / bacharelato) teve alguma experiência de trabalho?	sim	130	78.31
	não	36	21.69
Se sim, era relacionada com a área de estudo do curso?	sim	101	77.10
	não	30	22.90
Entre o primeiro emprego e o actual, possuiu outros empregos?	sim	79	48.47
	não	84	51.53

Fonte: Elaboração própria

8.1.2. Cruzamento das Variáveis

Para além da análise descritiva que se realizou e apresentou anteriormente, uma abordagem de cariz inferencial foi também efectuada como modo de avaliar a

significância estatística das relações entre as variáveis previamente estudadas individualmente.

A Tabela 8.8 permite visualizar as relações entre as variáveis que se analisaram por se considerarem pertinentes para o estudo e por representarem ligações recorrentes em estudos que pretendem analisar os diplomados do Ensino Superior sob diferentes perspectivas, como o in/sucesso escolar e a sua integração no mercado de trabalho (García-Aracil, 2009; GPEARI/MCTES, 2009; GPEARI/MCTES, 2010).

Tabela 8.8 Relações a estabelecer entre variáveis

Variável em análise	Variáveis a cruzar
Gênero	<ul style="list-style-type: none"> • Cargo desempenhado • Média de licenciatura • Rendimento • Frequência de formação posterior à licenciatura
Idade	<ul style="list-style-type: none"> • Frequência de formação posterior à licenciatura • Rendimento • Cargo desempenhado
Cargo desempenhado	<ul style="list-style-type: none"> • Frequência de formação posterior à licenciatura • Média de licenciatura • Rendimento
Curso superior frequentado	<ul style="list-style-type: none"> • Cargo desempenhado
Média de licenciatura	<ul style="list-style-type: none"> • Rendimento • Instituição Ensino Superior frequentada na licenciatura • Frequência de formação posterior à licenciatura • Período de tempo para integração no mercado de trabalho
Experiência de trabalho prévia à conclusão de licenciatura	<ul style="list-style-type: none"> • Período de tempo para integração no mercado de trabalho

Fonte: Elaboração própria

- **Cruzamento da variável ‘gênero’ com outras variáveis**

Seguindo as relações a estabelecer apresentadas na Tabela 8.8, iniciemos a análise pela observação da relação entre o cargo desempenhado e o sexo dos inquiridos. Como se pode observar na Tabela 8.9, não se observam diferenças significativas em função do sexo, o que revela que a condição género não se encontra associada ao cargo a exercer.

Por 30% das células apresentarem frequências observadas inferiores a 5 incluímos o resultado do teste exacto de Fisher.⁶²

Tabela 8.9 Distribuição dos cargos pelo género

		Feminino	Masculino	Totais	Teste
Director	n	6	4	10	Teste exacto de Fisher =4.151 p=0.468
	%	4.7%	10.3%	6.0%	
Director de departamento	n	9	5	14	
	%	7.1%	12.8%	8.4%	
Técnico superior	n	46	11	57	
	%	36.2%	28.2%	34.3%	
Promotor comercial	n	13	2	15	
	%	10.2%	5.1%	9.0%	
Operacionais	n	53	17	70	
	%	41.7%	43.6%	42.2%	
Totais		127	39	166	
		100.0%	100.0%	100.0%	

^a 3 células (30.0%) obtiveram valores esperados inferiores a 5. O valor mínimo esperado é 2.35.

Fonte: Elaboração própria

No que respeita ao cruzamento das variáveis género e média final de curso, conclui-se que os homens obtiveram uma média de curso de 14.03 (DP=1.10) e as mulheres de 14.18 (DP=1.39) (Tabela 8.10). O teste de Levene é significativo, o que nos informa da desigualdade das variâncias dos grupos. Por este motivo incluiu-se o resultado do teste t para situações de desigualdade das variâncias, e pode concluir-se que a diferença entre as médias não é estatisticamente significativa⁶³.

⁶² O teste exacto de Fisher testa a mesma hipótese nula que o teste de independência do Qui-quadrado de Pearson e, embora originalmente construído para analisar a relação entre variáveis nominais com duas categorias, também é aplicável à avaliação da relação entre variáveis nominais com um número superior de categorias (Howell, 2002; Pestana & Gageiro, 2005). Ambos os testes testam a hipótese nula de ausência de uma relação de dependência entre duas variáveis. No entanto, sempre que se observem frequências esperadas inferiores a 5, o teste exacto de Fisher é particularmente adequado.

⁶³ O teste t à comparação de duas médias populacionais em amostras independentes traduz-se num teste paramétrico que permite comparar as médias de uma variável métrica em dois grupos independentes de observações, numa situação em que se desconhecem as respectivas variâncias populacionais. A estatística do teste é diferente consoante as variâncias populacionais sejam ou não iguais. A hipótese de igualdade das variâncias populacionais é testada através do teste de Levene.

Tabela 8.10 Média do curso em função do género

	n	Média	DP	Teste à igualdade de variâncias		Teste t	
				Levene	p	t	p
Feminino	118	14.18	1.39	4.084	0.045*		
Masculino	35	14.03	1.10			0.663 ^a	0.510

*p<0.05

^a Correção para a desigualdade de variâncias populacionais

Fonte: Elaboração própria

Para a análise da distribuição do rendimento pelo género, foram agregadas as categorias da seguinte forma: 451 a 900€ e mais de 901€, uma vez que as categorias de rendimento igual ou superior a 1351€ apresentavam frequências muito baixas para poderem ser consideradas nos cálculos de estatística inferencial.

Os dados obtidos demonstram que 30.7% das mulheres auferem mais de 901€ em comparação com 48.7% dos homens, sendo a relação entre as variáveis estatisticamente significativa e podendo assim concluir-se que os indivíduos do sexo masculino obtêm pelas mesmas funções desempenhadas um vencimento mais elevado do que os do sexo feminino (Tabela 8.11).

Tabela 8.11 Distribuição do rendimento pelo género

		Feminino	Masculino	Totais	Teste
De 451 a 900€	n	88	20	108	$\chi^2(1)=4.257$ p=0.039*
	%	69.3%	51.3%	65.1%	
Mais de 901€	n	39	19	58	
	%	30.7%	48.7%	34.9%	
Total	n	127	39	166	
	%	100.0%	100.0%	100.0%	

*p<0.05

Fonte: Elaboração própria

Por último, através da análise simultânea das variáveis género e formação pós-graduada, observa-se que frequentam ou frequentaram formação pós-graduada 14.2% das mulheres e 30.8% dos homens, sendo a relação entre as variáveis estatisticamente significativa (Tabela 8.12).

Tabela 8.12 Distribuição da frequência de formação pós-graduada pelo género

Formação pós-graduada		Feminino	Masculino	Totais	Teste
Não frequenta nem frequentou	n	109	27	136	$\chi^2(1)=5.550$ p=0.018*
	%	85.8%	69.2%	81.9%	
Frequenta ou frequentou	n	18	12	30	
	%	14.2%	30.8%	18.1%	
Total	n	127	39	166	
	%	100.0%	100.0%	100.0%	

*p<0.05

Fonte: Elaboração própria

Um olhar pelos cruzamentos estabelecidos anteriormente mostra-nos que não existem diferenças estatisticamente significativas quanto à média de curso e quanto ao cargo desempenhado entre indivíduos do sexo masculino e indivíduos do sexo feminino. Contudo, os primeiros auferem um rendimento superior, facto que poderá porventura ser explicado pela maior incidência que estes demonstram em termos de formação pós-graduada.

- **Cruzamento da variável ‘idade’ com outras variáveis**

A variável idade foi estudada em função de três outras variáveis, especificamente a frequência de formação pós-graduada, o cargo desempenhado e o rendimento.

A leitura dos dados fornecidos na Tabela 8.13 permite-nos observar que relativamente à frequência de formação pós-graduada a média de idades é de 29.60 anos (DP=5.80) para os diplomados que frequentam ou frequentaram este tipo de formação e de 28.88 anos (DP=5.60) para os restantes, sendo que a diferença observada não é estatisticamente significativa.

No que concerne aos cargos desempenhados, observa-se um aumento da idade à medida que a responsabilidade e a capacidade de decisão aumentam. Globalmente, a diferença é estatisticamente significativa. Considerados os testes *post hoc* que permitem identificar entre que níveis da variável idade as diferenças entre médias são significativas, observamos que os “operacionais” têm, em média, idades significativamente inferiores

aos directores ($p=0.024$), aos directores de departamento ($p=0.024$), e aos técnicos superiores ($p=0.018$)⁶⁴.

Finalmente, a respeito do rendimento auferido observámos desigualdade de variâncias entre os grupos a comparar e por isso optámos pelo teste t corrigido. Os sujeitos que ganham mais de 901€ têm uma média de idades significativamente superior ($M=32.48$; $DP=6.31$) do que os que ganham menos de 900€ ($M=27.15$; $DP=4.18$), o que revela atribuição de reconhecimento à experiência e maturidade que se vai adquirindo com o aumento da idade.

⁶⁴ O teste ANOVA permite testar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as médias de uma variável contínua nos níveis de uma variável nominal (Hair *et al.*, 2005). Aplica-se quando a variável nominal permite dividir as unidades estatísticas em três ou mais grupos independentes e tem como pressupostos que as observações dentro de cada grupo sigam uma distribuição normal e que tenham a mesma variância (homocedasticidade). Trata-se de um teste robusto a violações da homocedasticidade no caso em que o número de observações em cada grupo é igual ou aproximadamente igual. Uma vez que isso não acontece nas situações em análise no presente trabalho, a hipótese de igualdade de variâncias populacionais é testada recorrendo ao teste de Levene. Quanto ao pressuposto de normalidade, o mesmo não tem efeitos adversos no teste ANOVA nos casos em que o número de observações em cada grupo é relativamente elevado. Pestana & Gageiro (2005) sugerem que se afira da normalidade fazendo uso do teste de Kolmorov-Smirnov ou do teste de Shapiro Wilk (este no caso de estarmos perante grupos com dimensão amostral inferior a 50 observações). Este é, contudo, um teste sensível ao tamanho da amostra, e por isso, pode obter um resultado significativo mesmo para uma distribuição pouco assimétrica. Por este motivo será também calculada a assimetria estandardizada (AE), em que o desvio à curva normal é negligenciável se $AE < 2$ ($p < .05$). Nos casos em que a hipótese nula subjacente ao teste ANOVA é rejeitada, foi considerado o teste *post hoc* de Bonferroni para identificar entre que pares de grupos ocorrem diferenças significativas entre médias.

Tabela 8.13 Distribuição da idade em função da formação pós graduada, cargo e rendimento

	n	Média	DP	Teste à igualdade de variâncias		Teste t/ANOVA	
				Levene	p	t	p
Não frequenta nem frequentou	136	28.88	5.60	0.114	0.737	t=0.631	0.529
Frequenta ou frequentou	30	29.60	5.80				
Director	10	35.40	7.00	2.133	0.181	F=9.010 ^b	0.000**
Director de departamento	14	32.64	5.96				
Técnico superior	57	29.77	5.74				
Promotor comercial	15	28.53	3.56				
Operacionais	70	26.86	4.41				
De 451 a 900€	108	27.15	4.18	11.995	0.001**		
Mais de 901€	58	32.48	6.31			t=5.789 ^a	0.000**

*p<0.05; **p<0.01

^a Correção para a desigualdade de variâncias populacionais^b Testes de normalidade: p>0.05; AE<2**Fonte:** Elaboração própria

- **Cruzamento da variável ‘cargo desempenhado’ com outras variáveis**

A distribuição da frequência de formação pós-graduada mostra-se independente da distribuição do cargo desempenhado (Tabela 8.14), o que indicia alguma escassez de importância dada pela entidade empregadora à formação pós-graduada dos profissionais aquando da atribuição de cargos.

Tabela 8.14 Distribuição da frequência de formação pós-graduada pelo cargo

	Director	Director de departamento	Técnico superior	Promotor comercial	Operacionais	Totais	Teste
Não frequenta nem frequentou	n 8	10	43	13	62	136	Teste exacto de Fisher = 5.262
	% 80.0%	71.4%	75.4%	86.7%	88.6%	81.9%	
Frequenta ou frequentou	n 2	4	14	2	8	30	p=0.236
	% 20.0%	28.6%	24.6%	13.3%	11.4%	18.1%	
Total	n 10	14	57	15	70	166	
	% 100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

^a 3 células (30.0%) obtiveram valores esperados inferiores a 5. O valor mínimo esperado é de 1.81.**Fonte:** Elaboração própria

Já no que respeita à média do curso, esta não é estatisticamente diferente entre os sujeitos nos cinco tipos de cargos considerados (Tabela 8.15), o que sugere algum descrédito pela prestação académica do licenciado aquando da atribuição de um cargo

específico ou, por outro lado, pode revelar que independentemente da média obtida, outros factores são tidos como preferenciais na atribuição do cargo a desempenhar.

Tabela 8.15 Distribuição da média de curso em função do cargo exercido

	n	Média	Teste à igualdade de variâncias		ANOVA		
			DP	Levene	p	F	p
Director	9	14.22	1.09	0.988	0.416	0.564 ^b	0.689
Director de departamento	12	14.00	1.13				
Técnico superior	54	14.28	1.42				
Promotor comercial	14	14.43	0.94				
Operacionais	64	13.98	1.40				

^b Testes de normalidade: $p > 0.01$.

Fonte: Elaboração própria

Na Tabela 8.16 podemos observar que 80% dos directores auferem mais do que 901€, sendo que esta proporção baixa nos directores de departamento para 57.1%. A inflexão observa-se nos técnicos superiores em que mais de 56.1% recebe menos de 900€. Estes dados permitem-nos concluir que a cargos de maior responsabilidade e de topo em termos hierárquicos são, como seria expectável, atribuídos rendimentos superiores.

Tabela 8.16 Distribuição do rendimento pelo cargo

		Director	Director de departamento	Técnico superior	Promotor comercial	Operacionais	Totais	Teste
De 451 a 900€	n	2	6	32	11	57	108	Teste exacto de Fisher
	%	20.0%	42.9%	56.1%	73.3%	81.4%	65.1%	=22.385
Mais de 901€	n	8	8	25	4	13	58	p=0.000
	%	80.0%	57.1%	43.9%	26.7%	18.6%	34.9%	
Total	n	10	14	57	15	70	166	
	%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

* $p < 0.05$

^a 2 células (20,0%) obtiveram valores esperados inferiores a 5. O valor mínimo esperado é 3.49.

Fonte: Elaboração própria

- **Cruzamento da variável ‘curso superior frequentado’ com a variável ‘cargo’**

Através da análise simultânea das variáveis curso superior frequentado e cargo desempenhado, observa-se uma tendência para os licenciados em Hotelaria,

proporcionalmente, ocuparem cargos mais elevados do que os licenciados em Turismo (Tabela 8.17).

Tabela 8.17 Distribuição da frequência de área de curso pelos cargos

		Director de	Técnico	Promotor		Totais	Teste
		Director departamento	superior	comercial	Operacionais		
Turismo	n	6	4	48	11	51	Teste exacto de Fisher =17.721
	%	5.0%	3.3%	40.0%	9.2%	42.5%	
Hotelaria	n	3	10	9	4	19	p=0.004**
	%	6.7%	22.2%	20.0%	8.9%	42.2%	
Total	n	9	14	57	15	70	
	%	5.5%	8.5%	34.5%	9.1%	42.4%	

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$.

^a 3 células (30.0%) obtiveram valores esperados inferiores a 5. O valor mínimo esperado é 2.35.

Fonte: Elaboração própria

- **Cruzamento da variável ‘média de licenciatura’ com outras variáveis**

As relações estabelecidas entre a variável média de licenciatura e o rendimento auferido, o tipo de IES frequentada e a frequência de formação pós-graduada mostraram-se não significativas (Tabela 8.18).

Da mesma forma, a média final de curso e o tempo de espera pelo primeiro emprego obtiveram uma correlação de -0.195, correlação esta que não é estatisticamente significativa ($p=0.106$). Por outras palavras, não se observa qualquer relação significativa entre a média com que o sujeito terminou o curso e a facilidade/dificuldade em conseguir emprego, sublinhando-se novamente a possível desvalorização atribuída à prestação académica por parte do sector empregador.

Tabela 8.18 Distribuição da média de licenciatura em função da formação pós-graduada, IES frequentado e vencimento

	n	Média	DP	Teste à igualdade de variâncias		Teste t/ANOVA	
				Levene	p	t/F	p
De 451 a 900€	97	14.11	1.44	4.049	0.046*	t=0.396 ^a	0.692
Mais de 901€	56	14.20	1.12				
Instituto politécnico	117	14.23	1.37	1.578	0.210	F=0,917 ^b	0.402
Escolas e Institutos Superiores	23	14.00	1.24				
Universidades	11	13.73	1.01				
FPG Não frequenta nem frequentou	125	14.10	1.33	0.251	0.617	t=0.939	0.349
FPG Frequenta ou frequentou	28	14.36	1.31				

*p<0.05

^a Correção para a desigualdade de variâncias populacionais^b Testes de normalidade: p>0.01.

Fonte: Elaboração própria

- **Cruzamento da variável ‘experiência de trabalho prévia à conclusão da licenciatura’ com o ‘período de tempo para integração no mercado de trabalho’**

Da análise da relação entre a experiência de trabalho prévia à conclusão da licenciatura e o período de tempo para integração no mercado de trabalho, pode concluir-se que a primeira não se encontra relacionada com uma maior facilidade na obtenção de emprego (Tabela 8.19), desconsiderando-se a experiência adquirida pelos indivíduos e sugerindo, mais uma vez, um possível desprimor da entidade empregadora pelas competências dos profissionais a contratar.

Tabela 8.19 Distribuição do período de tempo para a integração no mercado de trabalho, em meses, em função da experiência de trabalho

	n	Média	DP	Teste à igualdade de variâncias		Teste t	
				Levene	p	t	p
Com experiência	129	3.04	4.94	0.030	0.863	0.758	0.450
Sem experiência	36	3.72	4.16				

Fonte: Elaboração própria

Da análise das relações estabelecidas, a conclusão mais visível remete para a desatenção concedida pelas entidades empregadoras a factores que revelam uma maior capacidade

e um maior nível de competências de um indivíduo na atribuição dos diferentes cargos, desvalorizando-se assim a média final de curso e a experiência de trabalho.

8.2. Caracterização dos Indicadores do Modelo

A análise descritiva dos dados permitiu ainda caracterizar os indicadores das variáveis latentes a utilizar para testar o modelo proposto, ou seja a empregabilidade, a imagem, as expectativas, a qualidade, o valor, a satisfação e a lealdade. Para cada conjunto de indicadores foram elaboradas tabelas com a distribuição das respostas, a mediana e a moda. Optou-se ainda pela elaboração de gráficos de barras, agrupando os níveis Concordo e Concordo Totalmente, para uma visualização mais sumária dos dados. Estes gráficos assinalam a percentagem de respostas nestas duas categorias.

8.2.1. Indicadores Afectos à Empregabilidade

No que respeita aos indicadores relacionados com a empregabilidade, a Tabela 8.20 permite observar que a moda incide no valor 4 relativamente a todos os indicadores e que a mediana regista o valor mais baixo (3) no atributo “EMP7”.

Tabela 8.20 Distribuição das respostas pelas opções relativas à empregabilidade

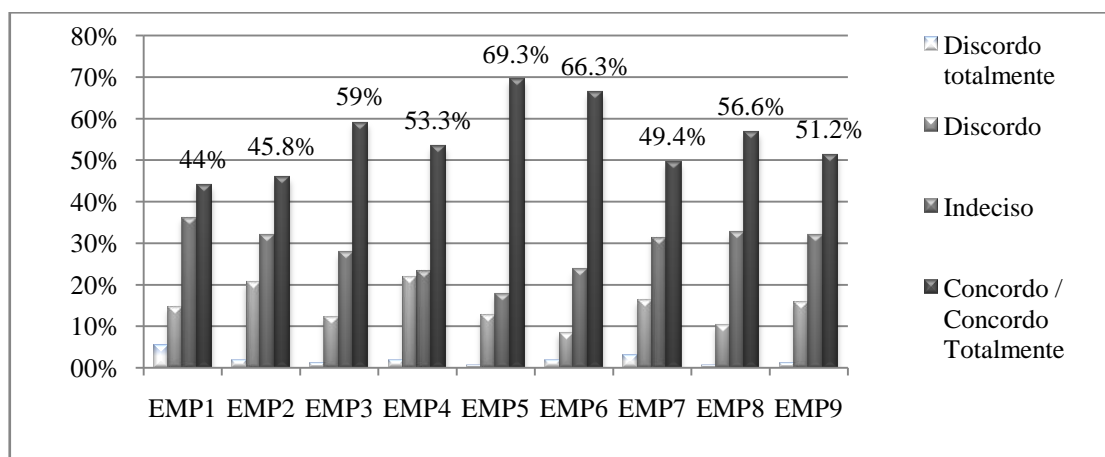
	Discordo totalmente (1)	Discordo (2)	Indeciso (3)	Concordo (4)	Concordo totalmente (5)	Total	Moda	Mediana
EMP1- Em geral, é uma IES que permite uma entrada rápida (até seis meses) no mercado de trabalho.	5.42%	14.46%	36.14%	38.55%	5.42%	100%	4	4
EMP2 - Em geral, é uma IES que os empregadores valorizam.	1.81%	20.48%	31.93%	42.17%	3.61%	100%	4	4
EMP3 - Em geral, é uma IES envolvida com o sector empresarial turístico.	1.20%	12.05%	27.71%	53.01%	6.02%	100%	4	4
EMP4 - Em geral, é uma IES que orienta para uma boa integração no mercado de trabalho	1.82%	21.82%	23.03%	47.27%	6.06%	100%	4	4
EMP5 - Em geral, é uma licenciatura / bacharelato relevante para o desempenho das funções profissionais.	0.60%	12.65%	17.47%	58.43%	10.84%	100%	4	4

	Discordo totalmente (1)	Discordo (2)	Indeciso (3)	Concordo (4)	Concordo totalmente (5)	Total	Moda	Mediana
EMP6 -Em geral, a aquisição desta licenciatura / bacharelato permite uma perspectiva de ascensão profissional.	1.81%	8.43%	23.49%	56.63%	9.64%	100%	4	4
EMP7 - Em geral, a IES frequentada confere uma preparação adequada para o mercado de trabalho.	3.01%	16.27%	31.33%	45.18%	4.22%	100%	4	3
EMP8 - Em geral, é uma IES que permite a valorização profissional ao longo da vida.	0.60%	10.24%	32.53%	52.41%	4.22%	100%	4	4
EMP9 - Em geral, é uma IES que acompanha as exigências do sector profissional turístico.	1.20%	15.66%	31.93%	43.98%	7.23%	100%	4	4

Fonte: Elaboração própria

A observação da Figura 8.5 revela então que, nas respostas relativas à empregabilidade, os valores mais elevados de concordância correspondem à relevância da formação inicial para o desempenho das funções profissionais (EMP5) e sua importância para a possibilidade de ascensão profissional (EMP6). As variáveis que apresentam valores mais baixos de concordância são as que captam a percepção dos inquiridos no que respeita ao período temporal que medeia a finalização da formação e a entrada no mercado de trabalho (EMP1), bem como a valorização da entidade empregadora em relação à IES frequentada (EMP2).

Figura 8.5 Percentagens alusivas à empregabilidade



Fonte: Elaboração própria

8.2.2. Indicadores Afectos à Imagem

Relativamente aos indicadores utilizados para medir o conceito de imagem pode observar-se a Tabela 8.21 e a Figura 8.6.

Em todos os casos, a moda situa-se no valor 4. A partir da Figura 8.6 verifica-se que todas as variáveis apresentam percentagens elevadas nas categorias de concordância, registando-se os valores mais elevados na variável IM1, que espelha a percepção dos inquiridos em relação à IES frequentada, considerando-a uma boa instituição para estudar, logo seguida da variável IM2 que caracteriza a IES como inovadora e virada para o futuro. Não obstante as qualidades percebidas em termos de imagem pelos inquiridos, os níveis de discordância registados na variável IM5, comparativamente com as restantes, podem sugerir debilidades ao nível das estratégias de acompanhamento disponibilizadas pelas IES aos seus diplomados no processo de transição do meio académico para o mercado laboral e no percurso que a partir daqui vão traçando.

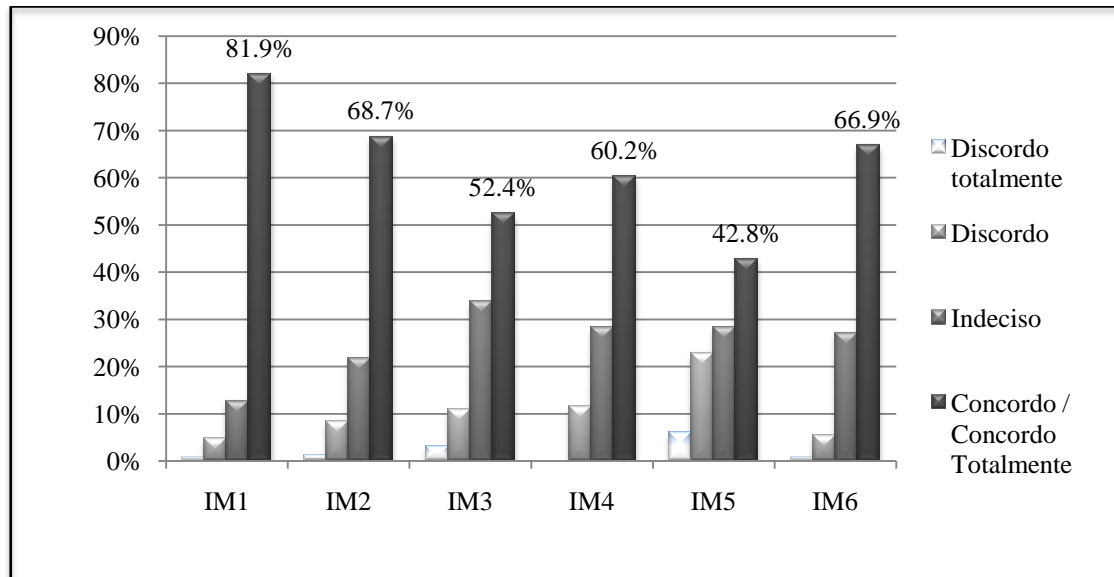
A reduzida dignificação da formação académica e a indiferenciação de funções manifestada por uma incidência nas baixas remunerações (451 a 900€) e no elevado número de inquiridos a desempenhar a função de operacional (42%) podem estar na origem de um descontentamento generalizado que se repercute, nestes resultados, ao nível daquilo que os inquiridos esperavam receber ao nível do acompanhamento da IES frequentada no decorrer da sua vida profissional.

Tabela 8.21 Distribuição das respostas pelas opções relativas à imagem

	Discordo	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo	Total	Moda	Mediana
	totalmente	(2)	(3)	(4)	totalmente			
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)			
IM1 - No geral considero que esta é uma boa IES para se estudar.	0.60	4.82	12.65	63.86	18.07	100%	4	4
IM2 - É uma IES inovadora e virada para o futuro.	1.20	8.43	21.69	52.41	16.27	100%	4	4
IM3 - É uma IES com uma reconhecida reputação acadêmica.	3.01	10.84	33.73	42.17	10.24	100%	4	4
IM4 - É uma IES que fornece uma boa preparação aos seus estudantes.	0.00	11.45	28.31	52.41	7.83	100%	4	4
IM5 - É uma IES que procura acompanhar os seus diplomados.	6.02	22.89	28.31	36.14	6.63	100%	4	3
IM6 - É uma IES com um contributo importante para a sociedade.	0.60	5.42	27.11	59.04	7.83	100%	4	4

Fonte: Elaboração própria

Figura 8.6 Percentagens alusivas à imagem



Fonte: Elaboração própria

8.2.3. Indicadores Afectos às Expectativas

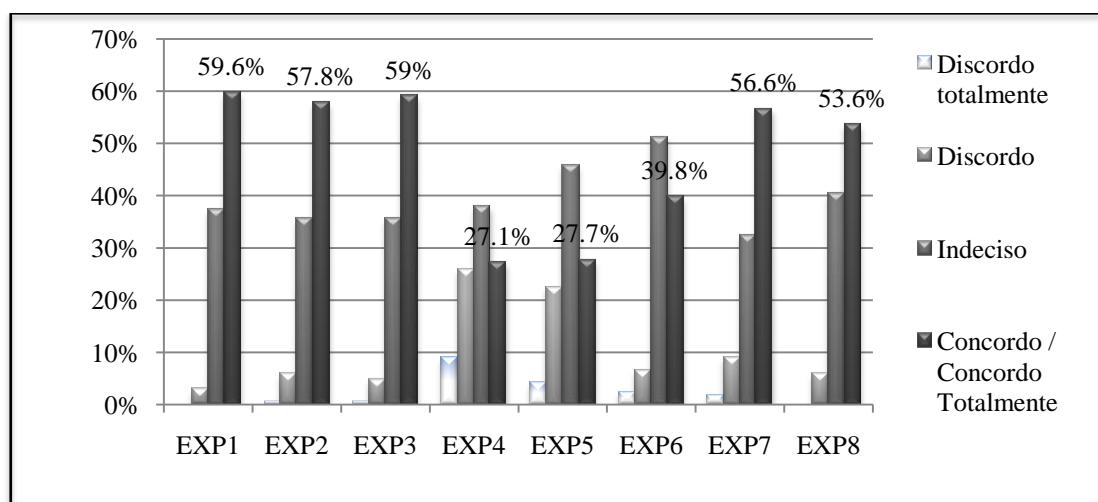
Nos indicadores relacionados com as expectativas (Tabela 8.22 / Figura 8.7), destacam-se pela concordância mais elevada os que se relacionam com o programa curricular do curso frequentado (EXP1) e com o conhecimento científico dos docentes (EXP3) e pela concordância mais baixa, os indicadores “instalações da IES” (EXP4) e “equipamentos de apoio da IES” (EXP5).

Tabela 8.22 Distribuição das respostas pelas opções relativas às expectativas

	Discordo totalmente (1)	Discordo (2)	Indeciso (3)	Concordo (4)	Concordo totalmente (5)	Total	Moda	Mediana
EXP1 - programa curricular da licenciatura / bacharelato.	0.00	3.01	37.35	52.41	7.23	100%	4	4
EXP2 - competências pedagógicas dos docentes.	0.60	6.02	35.54	55.42	2.41	100%	4	4
EXP3 - conhecimento científico dos docentes.	0.60	4.82	35.54	53.01	6.02	100%	4	4
EXP4 - instalações da IES.	9.04	25.90	37.95	22.89	4.22	100%	3	3
EXP5 - equipamentos de apoio da IES.	4.22	22.29	45.78	24.70	3.01	100%	3	3
EXP6 - qualidade dos serviços globais.	2.41	6.63	51.20	37.95	1.81	100%	3	3
EXP7 - preparação para uma carreira.	1.81	9.04	32.53	42.17	14.46	100%	4	4
EXP8 - prestação de um serviço que satisfaça as expectativas criadas.	0.00	6.02	40.36	45.78	7.83	100%	4	4

Fonte: Elaboração própria

Figura 8.7 Percentagens alusivas às expectativas



Fonte: Elaboração própria

8.2.4. Indicadores Afectos à Qualidade

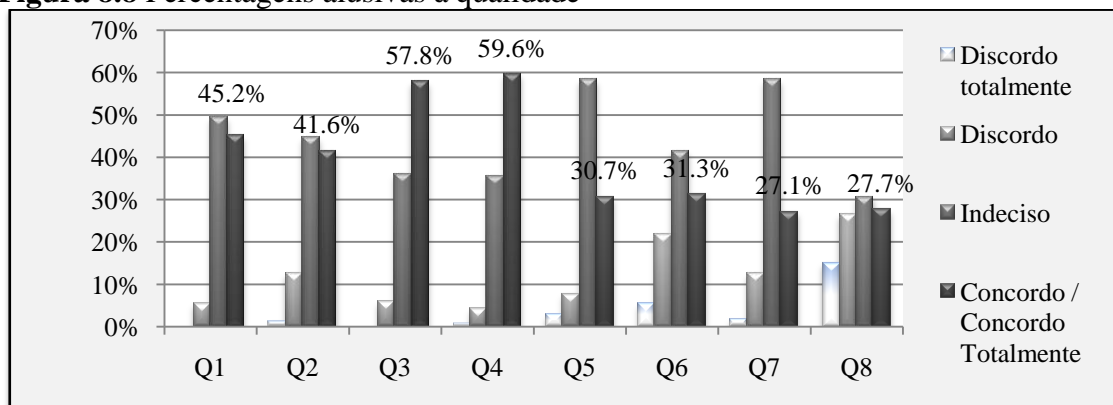
Quanto aos indicadores utilizados para medir o conceito de qualidade, a sua distribuição caracteriza-se maioritariamente pelas opções relativas à concordância e à indecisão, à excepção do que remete para as instalações da IES (Q8) que apresenta uma concentração elevada na discordância (Tabela 8.23 / Figura 8.8). Os indicadores com maior percentagem de concordância (e que assim recebem uma valorização mais elevada) são os relacionados com as competências pedagógicas e conhecimento científico dos docentes (Q3 e Q4).

Tabela 8.23 Distribuição das respostas pelas opções relativas à qualidade

	Discordo totalmente (1)	Discordo (2)	Indeciso (3)	Concordo (4)	Concordo totalmente (5)	Total	Moda	Mediana
Q1 - qualidade global do ensino.	0.00	5.42	49.40	37.35	7.83	100%	3	3
Q2 - programa curricular da licenciatura / bacharelato frequentado.	1.20	12.65	44.58	36.75	4.82	100%	3	3
Q3 - competências pedagógicas dos docentes.	0.00	6.02	36.14	48.80	9.04	100%	4	4
Q4 - conhecimento científico dos docentes.	0.60	4.22	35.54	50.00	9.64	100%	4	4
Q5 - organização e funcionamento da instituição.	3.01	7.83	58.43	27.71	3.01	100%	3	3
Q6 - recursos educativos periféricos (serv. bibliotecários / apoio informático / acompanhamento tutorial, etc.)	5.42	21.69	41.57	24.10	7.23	100%	3	3
Q7 - serviços académicos.	1.81	12.65	58.43	25.30	1.81	100%	3	3
Q8 - instalações da instituição.	15.06	26.51	30.72	21.69	6.02	100%	3	3

Fonte: Elaboração própria

Figura 8.8 Percentagens alusivas à qualidade



Fonte: Elaboração própria

8.2.5. Indicadores Afectos ao Valor

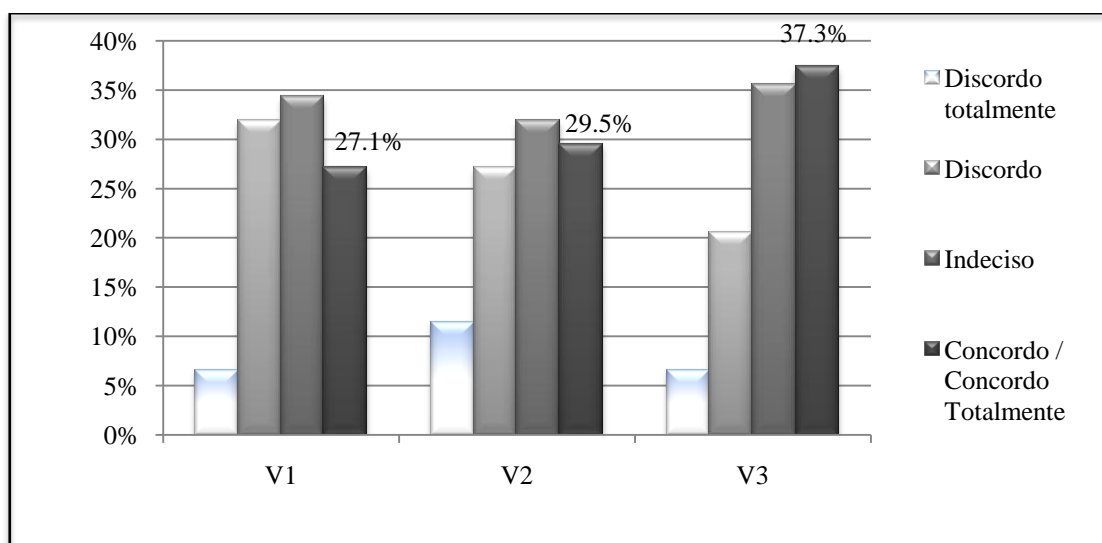
Este construto destaca-se por representar o conceito cujos indicadores obtiveram uma maior concentração de respostas alusivas à discordância (comparativamente aos demais construtos) (Tabela 8.24). O valor pago pela educação recebida não é, segundo os inquiridos, compensado pela facilidade na obtenção de um bom emprego (Figura 8.9).

Tabela 8.24 Distribuição das respostas pelas opções relativas ao valor

	Discordo totalmente (1)	Discordo (2)	Indeciso (3)	Concordo (4)	Concordo totalmente (5)	Total	Moda	Mediana
V1 - valor pago para obter esta licenciatura / bacharelato é compensado pela valorização manifestada pelos empregadores relativamente aos diplomados desta instituição.	6.63	31.93	34.34	25.30	1.81	100%	3	3
V2 - valor pago pela educação recebida é compensado pela facilidade na obtenção de um bom emprego.	11.45	27.11	31.93	27.11	2.41	100%	3	3
V3 - valor pago para obter esta licenciatura / bacharelato é compensado pelo serviço global prestado.	6.63	20.48	35.54	33.73	3.61	100%	3	3

Fonte: Elaboração própria

Figura 8.9 Percentagens alusivas ao valor



Fonte: Elaboração própria

8.2.6. Indicadores Afectos à Satisfação

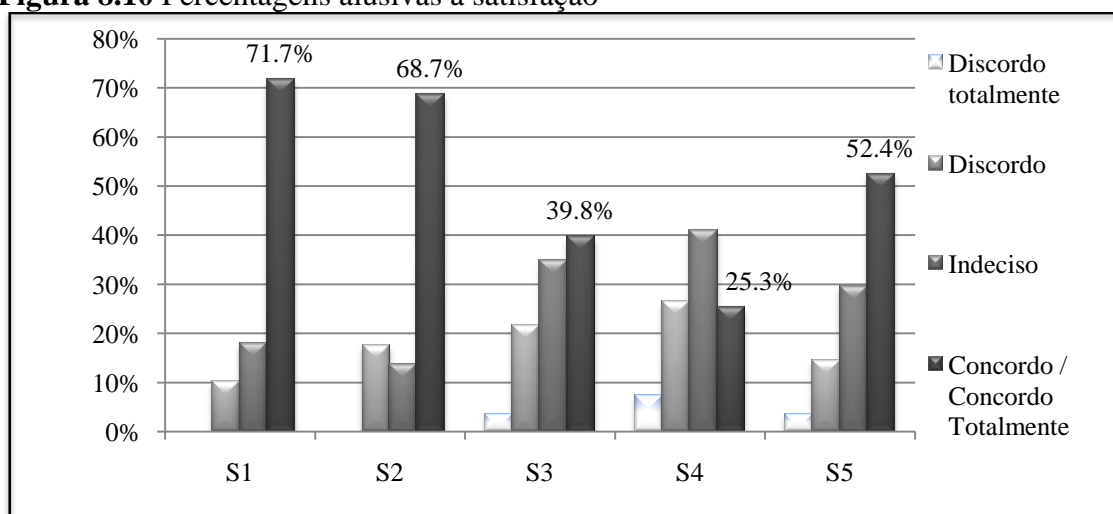
O conceito satisfação foi mensurado por via de cinco indicadores (Tabela 8.25), sendo a satisfação global dos inquiridos com o serviço prestado pela IES (S1) o atributo com maior percentagem de concordância. Inversamente, a percepção dos mesmos em relação à aproximação da IES frequentada a uma IES ideal (S4) apresenta maior concentração de respostas nos níveis de discordância do que nos níveis de concordância (Figura 8.10).

Tabela 8.25 Distribuição das respostas pelas opções relativas à satisfação

	Discordo totalmente (1)	Discordo (2)	Indeciso (3)	Concordo (4)	Concordo totalmente (5)	Total	Moda	Mediana
S1 - No geral, sinto-me satisfeito com o serviço prestado pela IES.	0.00	10.24	18.07	65.06	6.63	100%	4	4
S2 - A experiência global vivenciada correspondeu às minhas expectativas.	0.00	17.47	13.86	60.24	8.43	100%	4	4
S3 - Enquanto profissional inserido no mercado de trabalho, a instituição satisfaz as minhas necessidades de formação complementar.	3.61	21.69	34.94	36.75	3.01	100%	4	3
S4 - Esta é uma instituição muito próxima de uma IES ideal.	7.23	26.51	40.96	22.29	3.01	100%	3	3
S5 - Os serviços prestados e as competências adquiridas justificam a minha opção por esta instituição.	3.61	14.46	29.52	45.78	6.63	100%	4	4

Fonte: Elaboração própria

Figura 8.10 Percentagens alusivas à satisfação



Fonte: Elaboração própria

8.2.7. Indicadores Afectos à Lealdade

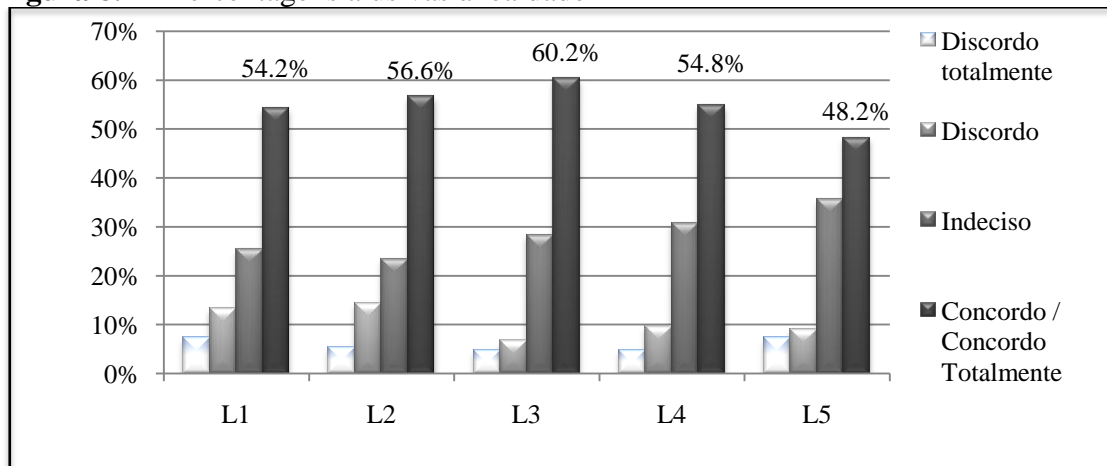
Por último, na Tabela 8.26 vimos representados os indicadores utilizados para medir a lealdade, verificando-se uma distribuição de respostas muito semelhante para as diferentes variáveis, sendo preponderantes as respostas que revelam concordância. Aproximadamente 60% dos inquiridos manifestam intenção de recomendar a IES frequentada e quase metade escolheria essa mesma instituição para frequentar formação pós-graduada (Figura 8.11).

Tabela 8.26 Distribuição das respostas pelas opções relativas à lealdade

	Discordo totalmente (1)	Discordo (2)	Indeciso (3)	Concordo (4)	Concordo totalmente (5)	Total	Moda	Mediana
L1 - Se tivesse que escolher novamente, voltaria a frequentar esta IES para a realização da licenciatura / bacharelato.	7.23	13.25	25.30	41.57	12.65	100%	4	4
L2 - Se tivesse que escolher novamente, voltaria a escolher a licenciatura / bacharelato frequentado.	5.42	14.46	23.49	42.17	14.46	100%	4	4
L3 - Eu tenciono recomendar a IES frequentada.	4.82	6.63	28.31	49.40	10.84	100%	4	4
L4 - Eu tenciono recomendar a licenciatura / bacharelato frequentado.	4.82	9.64	30.72	44.58	10.24	100%	4	4
L5 - Se decidir continuar a estudar, participar em conferências, etc., fá-lo-á nesta IES.	7.23	9.04	35.54	40.36	7.83	100%	4	3

Fonte: Elaboração própria

Figura 8.11 Percentagens alusivas à lealdade



Fonte: Elaboração própria

8.3. Estimação e Avaliação do Modelo Proposto

O método PLS-PM tem, como tivemos oportunidade de referir no Capítulo 7, dois momentos de análise: a análise do modelo de medida (ou *inner model*) e a análise do modelo estrutural (ou *outer model*), pelo que a apresentação e interpretação de resultados seguirá esta abordagem bifaseada.

8.3.1. Resultados do Modelo de Medida

Conforme explicitado no capítulo anterior, o modelo de medida é primeiramente analisado relativamente à consistência interna. Segue-se a análise da validade convergente e da validade discriminante.

- **Consistência Interna**

Num primeiro momento procedeu-se à estimação do modelo por forma a encontrar os *loadings* associados a cada indicador como podemos observar na Tabela 8.27. O valor absoluto do *loading* constitui uma medida da consistência interna individual do indicador correspondente (Henseler, Ringle, & Sinkovics, 2009).

A análise da Tabela 8.27 demonstra que a maioria dos *loadings* apresenta um valor superior a 0.7, e por isso suficiente para a explicação da variável latente. Contudo, denota-se a existência de *loadings* inferiores mas muito próximos do mínimo recomendado em termos de consistência interna individual (sombreados a cinzento), sendo de apontar um indicador com um *loading* inferior a 0.5 e, por isso, abaixo do valor de referência (Hulland, 1999) (sombreado a cinzento escuro).

Tabela 8.27 *Loadings* dos indicadores

Construto	Indicador	Loading
Empregabilidade	Emp1	0.6003
	Emp2	0.6005
	Emp3	0.7002
	Emp4	0.8078
	Emp5	0.7471
	Emp6	0.6203
	Emp7	0.7047
	Emp8	0.5882
	Emp9	0.7614
Imagem	Im1	0.8042
	Im2	0.794
	Im3	0.6744
	Im4	0.8005
	Im5	0.6218
	Im6	0.6625
Expectativas	Exp1	0.4778
	Exp2	0.7066
	Exp3	0.6492
	Exp4	0.7192
	Exp5	0.7503
	Exp6	0.7814
	Exp7	0.7145
	Exp8	0.7741
Qualidade	Q1	0.7757
	Q2	0.6387
	Q3	0.7289
	Q4	0.6721
	Q5	0.7751
	Q6	0.7084
	Q7	0.7358
	Q8	0.634
Valor	V1	0.894
	V2	0.9149
	V3	0.8885
Satisfação	S1	0.8743
	S2	0.8185
	S3	0.7375
	S4	0.8403
	S5	0.875
Lealdade	L1	0.8781
	L2	0.6254
	L3	0.8787
	L4	0.7782
	L5	0.774

Fonte: Elaboração própria a partir do software SmartPLS 2.0 M3

Os resultados acima descritos conduziram à depuração dos dados e reestimação do modelo, excluindo-se o indicador Exp1, sendo que os *loadings* do modelo final se podem ler na Tabela 8.28. No novo modelo de medida, a análise dos *loadings* demonstra que todos os indicadores apresentam um nível adequado de consistência interna individual, com valores superiores a 0.5, contribuindo adequadamente para a

variável latente a que se associam. Será este o modelo de medida a considerar daqui em diante.

Tabela 8.28 *Loadings* finais após reestimação do modelo

Construto	Indicador	Loading
Empregabilidade	Emp1	0.6004
	Emp2	0.6006
	Emp3	0.7004
	Emp4	0.8079
	Emp5	0.747
	Emp6	0.6201
	Emp7	0.7048
	Emp8	0.588
	Emp9	0.7613
Imagem	Im1	0.8039
	Im2	0.7937
	Im3	0.6746
	Im4	0.8003
	Im5	0.6224
	Im6	0.6629
Expectativas	Exp2	0.6996
	Exp3	0.6505
	Exp4	0.7378
	Exp5	0.7694
	Exp6	0.7974
	Exp7	0.6962
	Exp8	0.7656
	Qualidade	Q1
Q2		0.6368
Q3		0.7284
Q4		0.6716
Q5		0.7758
Q6		0.7092
Q7		0.737
Q8		0.6353
Valor	V1	0.894
	V2	0.9149
	V3	0.8885
Satisfação	S1	0.8743
	S2	0.8185
	S3	0.7375
	S4	0.8403
	S5	0.875
Lealdade	L1	0.8781
	L2	0.6254
	L3	0.8787
	L4	0.7782
	L5	0.774

Fonte: Elaboração própria a partir do software SmartPLS 2.0 M3

Seguidamente, procedeu-se à análise da consistência interna de cada variável latente, através da observação dos coeficientes de consistência interna compósita (*composite reliability*) e coeficientes Alpha Cronbach, procedimentos explicitados aquando da descrição das opções metodológicas no Capítulo 7.

A análise da informação contida na Tabela 8.29 permite-nos afirmar que todos os construtos apresentam valores de consistência interna compósita e de Alpha de Cronbach muito bons, inclusivamente perto do valor mínimo de 0.9 que os classificaria como excelentes⁶⁵.

Tabela 8.29 Consistência interna compósita e Alpha de Cronbach dos construtos

	Consistência Interna Compósita	Alpha de Cronbach
Empregabilidade	0.8873	0.8568
Expectativas	0.8897	0.8568
Imagem	0.8714	0.8232
Lealdade	0.8927	0.8501
Qualidade	0.8903	0.859
Satisfação	0.9173	0.8867
Valor	0.9268	0.8817

Fonte: Elaboração própria a partir do software SmartPLS 2.0 M3

- **Validade convergente e validade discriminante**

A análise do modelo de medida prossegue com a avaliação da validade convergente e da validade discriminante.

A análise da validade convergente permite verificar se existe uma correlação alta e positiva entre os indicadores escolhidos para medir o mesmo conceito e esta verifica-se se os *loadings* apresentarem um valor acima de 0.5 e forem significativos. Na Tabela 8.30, podemos observar que todos os *loadings* possuem um valor t superior a 1.96, pelo que os indicadores manifestam uma correlação significativa para com a variável latente a que se encontram associados e demonstrando por isso validade convergente.

⁶⁵ Os valores de referência da Consistência Interna Compósita e do *Alpha de Cronbach* foram previamente apresentados na Tabela 7.3.

Tabela 8.30 Valor t dos *loadings*

Construto	Indicador	Valor t (<i>bootstrapp</i>)
Empregabilidade	Emp1	7.7285
	Emp2	7.637
	Emp3	11.435
	Emp4	23.2004
	Emp5	13.6102
	Emp6	7.9761
	Emp7	12.8416
	Emp8	7.0734
	Emp9	15.1156
Imagem	Im1	20.7224
	Im2	17.1182
	Im3	8.8327
	Im4	21.7729
	Im5	8.1972
	Im6	9.0214
Expectativas	Exp2	10.2696
	Exp3	7.8831
	Exp4	7.3639
	Exp5	8.3936
	Exp6	13.6022
	Exp7	8.1161
	Exp8	10.3903
	Qualidade	Q1
Q2		10.1178
Q3		11.9613
Q4		8.8853
Q5		15.3797
Q6		8.9081
Q7		11.9219
Q8		7.1676
Valor	V1	33.5687
	V2	42.4703
	V3	34.985
Satisfação	S1	33.7801
	S2	20.5223
	S3	12.8552
	S4	23.0437
	S5	32.5967
Lealdade	L1	38.5812
	L2	6.4995
	L3	25.7208
	L4	12.839
	L5	16.0328

Fonte: Elaboração própria a partir do software SmartPLS 2.0 M3

A validade convergente é ainda observada à luz da Variância Média Extraída – AVE – das variáveis latentes que deve ter como mínimo razoável de aceitação um valor de 0.5. Na Tabela 8.31, os resultados obtidos e apresentados manifestam valores acima deste limite, à exceção da Empregabilidade que se apresenta ligeiramente abaixo desse valor. No entanto, dado que todos os *loadings* da variável Empregabilidade excedem 0.5 e são significativos (Tabela 8.30) e a grande proximidade da correspondente AVE do

valor de referência, considera-se que este construto, tal como os restantes, possui suficiente validade convergente⁶⁶.

Tabela 8.31 Validade convergente dos construtos (AVE)

	AVE (Variância Extraída)
Empregabilidade	0.4699
Expectativas	0.5365
Imagem	0.5331
Lealdade	0.6278
Qualidade	0.5049
Satisfação	0.69
Valor	0.8086

Fonte: Elaboração própria a partir do software SmartPLS 2.0 M3

No que respeita à validade discriminante das variáveis latentes, e aplicando o critério de Fornell & Larcker (1981), elaborámos uma matriz (Tabela 8.32) que nos permite comparar as correlações entre os construtos e o valor da raiz quadrada da AVE calculada para cada construto. A raiz quadrada da variância média extraída encontra-se na diagonal principal da matriz e os valores obtidos indicam-nos que, na maioria dos casos, esta é superior às correlações entre as variáveis apresentadas nas correspondentes linhas e colunas. No caso da variável Empregabilidade, verificam-se três situações em que tal não acontece, o que reforça o interesse de complementar a análise da validade discriminante com a observação dos *cross-loadings*, seguindo os procedimentos metodológicos apresentados no Capítulo 7.

Tabela 8.32 Validade discriminante dos construtos (correlação entre construtos)

	Empregabilidade	Expectativas	Imagem	Lealdade	Qualidade	Satisfação	Valor
Empregabilidade	0.685493						
Expectativas	0.216	0.732462					
Imagem	0.7247	0.3595	0.730137				
Lealdade	0.7042	0.2653	0.7284	0.792338			
Qualidade	0.5398	0.4898	0.7073	0.6199	0.710563		
Satisfação	0.7241	0.3602	0.817	0.8085	0.7164	0.830662	
Valor	0.6771	0.3199	0.5462	0.6055	0.4894	0.6352	0.899222

Fonte: Elaboração própria a partir do software SmartPLS 2.0 M3

⁶⁶ Como todos os *loadings* da variável Empregabilidade são superiores a 0.5, há mais variância partilhada entre a variável latente e os seus indicadores do que variância de erro.

Assim, seguindo as recomendações de diferentes autores (Barclay *et al.*, 1995; Chin & Newsted, 1999; Henseler *et al.*, 2009), para a aferição da validade discriminante, procedeu-se à análise dos *cross-loadings* a fim de verificar da contribuição dos indicadores noutros construtos (Tabela 8.33).

Tabela 8.33 *Cross-loadings*

Indicadores	Empreg.	Expectativas	Imagem	Lealdade	Qualidade	Satisfação	Valor
Emp1	0.6004	0.0407	0.3898	0.4413	0.2495	0.3938	0.4668
Emp2	0.6006	0.1205	0.3707	0.34	0.2145	0.363	0.4627
Emp3	0.7004	0.0815	0.5061	0.4899	0.3918	0.5369	0.4214
Emp4	0.8079	0.2757	0.5745	0.5303	0.4295	0.5357	0.5218
Emp5	0.747	0.1061	0.4282	0.5246	0.4092	0.5201	0.5393
Emp6	0.6201	0.1693	0.4598	0.526	0.3269	0.4326	0.4072
Emp7	0.7048	0.1826	0.6591	0.5493	0.5125	0.6108	0.4978
Emp8	0.588	0.153	0.4284	0.4118	0.2733	0.4302	0.3401
Emp9	0.7613	0.1547	0.554	0.4912	0.4139	0.5631	0.5154
Exp2	0.1791	0.6996	0.2629	0.1841	0.3615	0.2766	0.2124
Exp3	-0.0069	0.6505	0.1134	0.0301	0.21	0.1025	0.0394
Exp4	-0.0047	0.7378	0.2287	0.1099	0.3806	0.2047	0.144
Exp5	0.0763	0.7694	0.2243	0.1094	0.3739	0.2586	0.2068
Exp6	0.1344	0.7974	0.2813	0.2067	0.4277	0.2636	0.2359
Exp7	0.3257	0.6962	0.3121	0.2918	0.3028	0.3209	0.348
Exp8	0.3047	0.7656	0.3452	0.3313	0.3898	0.3415	0.3496
Im1	0.5859	0.2575	0.8039	0.6618	0.5791	0.688	0.4709
Im2	0.5759	0.2321	0.7937	0.6255	0.5647	0.6747	0.4484
Im3	0.48	0.2096	0.6746	0.4198	0.4397	0.4988	0.3282
Im4	0.6407	0.3244	0.8003	0.6095	0.6247	0.6865	0.5048
Im5	0.4488	0.3438	0.6224	0.3953	0.4417	0.504	0.3124
Im6	0.3934	0.2105	0.6629	0.4014	0.398	0.4689	0.2639
L1	0.6188	0.2231	0.6702	0.8781	0.5515	0.7431	0.5449
L2	0.5169	0.1598	0.3755	0.6254	0.2836	0.4077	0.3567
L3	0.6053	0.2875	0.7219	0.8787	0.6138	0.7423	0.56
L4	0.5892	0.2328	0.5282	0.7782	0.5196	0.575	0.4385
L5	0.4745	0.1329	0.5181	0.774	0.4234	0.6612	0.4638
Q1	0.5543	0.3617	0.6614	0.591	0.775	0.6437	0.459
Q2	0.5877	0.216	0.554	0.5792	0.6368	0.633	0.3781
Q3	0.3981	0.3742	0.4679	0.4583	0.7284	0.5192	0.3415
Q4	0.363	0.3139	0.4398	0.4162	0.6716	0.4511	0.2593
Q5	0.3665	0.3449	0.5433	0.4413	0.7758	0.5261	0.3594
Q6	0.2905	0.342	0.4666	0.3259	0.7092	0.4379	0.3401
Q7	0.2115	0.4129	0.4042	0.3283	0.737	0.4051	0.3158
Q8	0.2089	0.4356	0.4223	0.3115	0.6353	0.3892	0.2831
S1	0.6239	0.3282	0.6949	0.715	0.623	0.8743	0.5664
S2	0.5689	0.2352	0.672	0.6721	0.5621	0.8185	0.4684
S3	0.5327	0.1519	0.539	0.5762	0.4419	0.7375	0.4646
S4	0.6142	0.3349	0.7203	0.6631	0.6725	0.8403	0.5377
S5	0.6596	0.4126	0.7473	0.721	0.6512	0.875	0.5907
V1	0.6171	0.2686	0.4954	0.5298	0.3921	0.5822	0.894
V2	0.6506	0.2691	0.446	0.5547	0.4132	0.548	0.9149
V3	0.5632	0.321	0.5269	0.5477	0.5069	0.581	0.8885

Fonte: Elaboração própria a partir do software SmartPLS 2.0 M3

Através da tabela podemos verificar que os indicadores eleitos para mensurar cada construto se mostram válidos, sendo que para nenhum construto existem outros indicadores com *loadings* superiores e que cada um dos indicadores mede apenas o construto correspondente. Pode pois afirmar-se que cada indicador se encontra correctamente associado a cada uma das variáveis latentes. Esta análise permite assim dissipar alguma incerteza associada à validade divergente, sobretudo do construto Empregabilidade sugerida pelo critério de Fornell & Larcker (1981).

8.3.2. Resultados do Modelo Estrutural

Seguindo a abordagem sugerida no Capítulo 7, passemos seguidamente à validação do modelo estrutural por meio da:

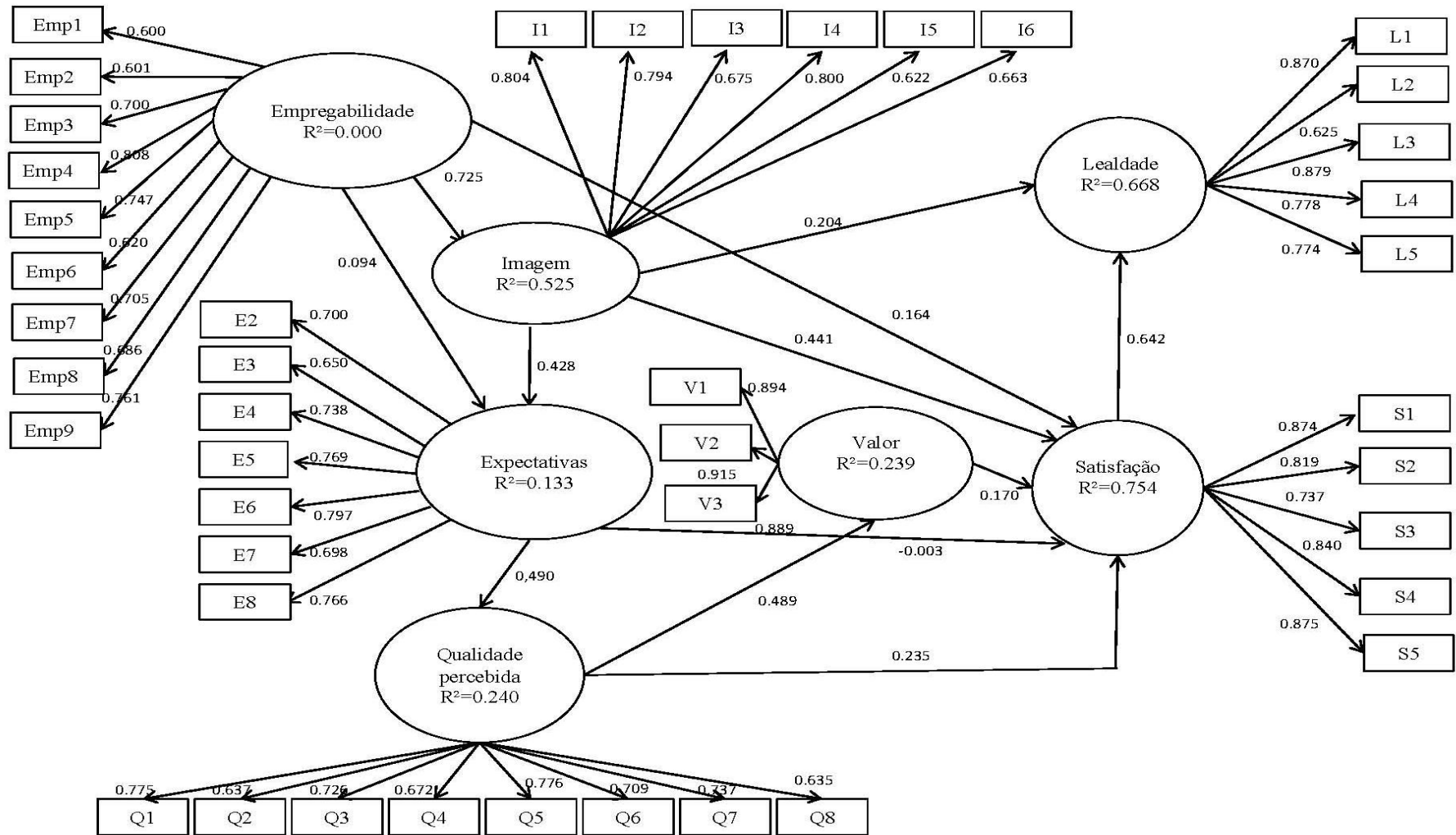
- análise dos coeficientes estruturais,
- observação do R^2 das variáveis latentes endógenas e
- avaliação da capacidade de previsão do modelo.

- **Análise dos coeficientes estruturais**

Tal como se referiu no capítulo anterior, os coeficientes do modelo estrutural indicam a magnitude e a direcção das relações entre as variáveis latentes que integram o modelo e fornecem informação que permite testar as hipóteses propostas que estabeleçam efeitos directos entre variáveis latentes.

Para a análise dos coeficientes do modelo estrutural, observe-se a Figura 8.12 que apresenta as estimativas para os efeitos directos do modelo. Por sua vez, as estatísticas *t*, obtidas por meio da técnica *bootstrapping*, podem ler-se na Tabela 8.34. As estimativas com valor *t* significativo encontram-se assinaladas a sombreado. Como se pode constatar, algumas estimativas têm um sinal negativo e/ou um valor *t bootstrapp* baixo (inferior ao valor de referência 1.645 ou 1.96, consoante o teste de hipóteses subjacente seja unilateral ou bilateral), o que significa que algumas hipóteses de investigação não serão verificadas. Dada a importância destes resultados face aos objectivos do presente trabalho, os mesmos são analisados e interpretados numa subsecção específica (8.4.1).

Figura 8.12 Modelo Estrutural



Fonte: Elaboração própria a partir do software SmartPLS 2.0 M

Tabela 8.34 Coeficientes do modelo estrutural e estatísticas t (*bootstrapp*)

Relações entre variáveis latentes	Coeficientes		DP	Erro Padrão	T
	Amostra	Média			
Empregabilidade -> Satisfação	0.1639	0.1658	0.101	0.101	1.6222
Empregabilidade -> Imagem	0.7247	0.7298	0.0477	0.0477	15.197
Empregabilidade -> Expectativas	-0.0938	-0.0817	0.1538	0.1538	0.61
Imagem -> Expectativas	0.4276	0.4382	0.1467	0.1467	2.9138
Imagem -> Satisfação	0.4406	0.4371	0.0897	0.0897	4.9138
Imagem -> Lealdade	0.2042	0.2093	0.1224	0.1224	1.6681
Expectativas -> Satisfação	-0.0027	-0.0006	0.0663	0.0663	0.0414
Expectativas -> Qualidade	0.4898	0.5016	0.0883	0.0883	5.5449
Qualidade -> Valor	0.4894	0.4938	0.0674	0.0674	7.264
Qualidade -> Satisfação	0.2345	0.2375	0.0892	0.0892	2.63
Valor -> Satisfação	0.1696	0.1667	0.0834	0.0834	2.0345
Satisfação -> Lealdade	0.6417	0.6385	0.1227	0.1227	5.23

Fonte: Elaboração própria a partir do software SmartPLS 2.0 M3

- **Análise do R^2 das variáveis latentes endógenas**

Na Figura 8.12, dentro de cada elipse, constam ainda os valores dos R^2 , que medem a percentagem de variância de um construto que é explicada pelas variáveis latentes explicitadas no modelo. Chin (1998) considera elevado um R^2 superior a 0.67, sendo que valores elevados só são expectáveis em variáveis latentes endógenas explicadas por várias variáveis latentes exógenas. Na condição de variável latente endógena explicada por um maior número de outras variáveis latentes no modelo, a satisfação apresenta-se como o construto com maior R^2 (0.754). A variável latente lealdade regista um R^2 também superior o 0.67, denotando a adequação do modelo e dos dados obtidos à problemática em causa. De notar ainda o R^2 elevado (0.525) associado à variável latente imagem. Relativamente às demais variáveis, verifica-se que, a generalidade, regista valores moderados, isto é, valores entre 0.19 e 0.33, considerando o critério de Chin (1998).

- **Análise da capacidade de previsão do modelo**

A capacidade preditiva do modelo foi avaliada por meio do índice de Stone-Geisser, recorrendo à técnica *blindfolding* que indica em que medida os valores observados podem ser obtidos a partir dos parâmetros estimados (Tabela 8.35).

A análise dos valores representados demonstra que, relativamente a todas as variáveis latentes endógenas, o índice Q^2 é superior a zero, sugerindo que os respectivos modelos têm capacidade de previsão. Esta capacidade de previsão é, todavia, mais elevada numas variáveis do que noutras. Assim, seguindo a classificação avançada por Henseler *et al.* (2009), os modelos subjacentes às variáveis lealdade e a satisfação apresentam-se com uma elevada capacidade de previsão, dado registarem um Q^2 superior a 0.35. Segundo estes autores, uma variável latente com um modelo com capacidade de previsão média apresentará valores de Q^2 que oscilarão entre 0.15 e 0.35, sendo este o caso das variáveis imagem (0.2768) e valor (0.1910). As variáveis expectativas e qualidade denotam modelos com uma reduzida capacidade de previsão, com valores de Q^2 abaixo de 0.15.

Tabela 8.35 Capacidade de previsão do modelo - Q^2

Construtos	Q^2
Expectativas	0.0679
Imagem	0.2768
Lealdade	0.4123
Qualidade	0.1228
Satisfação	0.5184
Valor	0.1910

Fonte: Elaboração própria a partir do software SmartPLS 2.0 M3

8.4. Testes e Discussão das Hipóteses de Investigação

8.4.1. Testes às Relações Directas entre Variáveis Latentes

Depois de analisados o modelo de medida e o modelo estrutural, há que examinar e explicitar de forma individual cada uma das hipóteses a testar. Será ainda analisada de modo particular a Hipótese 11 que, embora envolvendo um efeito directo entre variáveis latentes, considera apenas parte dos indicadores que explicam a qualidade no seu todo e requisita, necessariamente, de um tratamento distinto das restantes. As Hipóteses 9 e 10, por tratarem relações indirectas entre variáveis latentes, serão devidamente abordadas no ponto 8.4.2.

A Tabela 8.36 apresenta, para cada hipótese de investigação, o coeficiente estrutural estimado e o correspondente valor t, permitindo determinar se as hipóteses nulas

subjacentes devem ou não ser rejeitadas⁶⁷. Todos os testes são efectuados para um nível de significância de 5%. Assim, é usado o valor de 1.645 como valor crítico da distribuição t, à excepção da hipótese H8 que, por ter implícito um teste de hipóteses bilateral, usa o valor 1.96 como valor crítico. Tendo estes valores como referência, a leitura da Tabela 8.36 valida sete das hipóteses propostas – H2 (t=15.197), H5 (t=2.9138), H6 (t=4.9138), H7 (t=1.6681), H11 (t=2.8986), H12 (t=2.0345), H13 (t=5.23) – e não sustenta as restantes três – H1 (t=1.6222), H3 (t=0.61), H8 (t=0.0414) –, cujo coeficiente estimado apresenta um valor de t inferior a 1.645 ou a 1.96, conforme o caso. É ainda de realçar o elevado valor t (15.197) do coeficiente que estabelece a ligação entre empregabilidade e imagem, previsto pela hipótese H2 e que reforça a ligação entre estas duas variáveis.

Para testar a Hipótese 11 foi necessário proceder à eliminação dos indicadores atinentes aos elementos não humanos e reestimar o modelo considerando apenas os elementos humanos. Apresentamos assim os resultados obtidos após a reestimação do modelo no que respeita ao coeficiente estrutural em causa⁶⁸. Assim, concluímos que esta hipótese se verifica à luz dos resultados obtidos, com um coeficiente estimado de 0.2281 e um valor t de 2.8986.

⁶⁷ Sendo o valor t inferior a 1.645 (ou a 1.96, no caso de um teste bilateral) a hipótese nula em causa (da ausência de relação entre variáveis) não é rejeitada, o que significa que a relação entre as variáveis não é significativa e, portanto, a respectiva hipótese de investigação é confirmada.

⁶⁸ O modelo foi testado ao considerarmos apenas os indicadores relacionados com elementos humanos indicadores da qualidade percebida. Os valores obtidos ao nível do modelo de medida e do modelo estrutural apresentaram-se, na sua globalidade, muito semelhantes aos do modelo original.

Tabela 8.36 Testes às hipóteses de investigação que prevêm efeitos directos

Hipótese	Coeficiente Estrutural	Valor t (<i>bootstrap</i>)	Decisão	
H1	A empregabilidade tem um efeito directo e positivo na satisfação em relação à IES frequentada.	0.1639	1.6222	Não Confirmada
H2	A empregabilidade tem um efeito directo e positivo na imagem da IES.	0.7247	15.197	Confirmada
H3	A empregabilidade tem um efeito directo e positivo nas expectativas	-0.0938	0.61	Não Confirmada
H5	A imagem da IES tem um efeito directo e positivo na formação das expectativas.	0.4276	2.9138	Confirmada
H6	A imagem da IES tem um efeito directo e positivo na satisfação.	0.4406	4.9138	Confirmada
H7	A imagem da IES tem um efeito directo e positivo na lealdade.	0.2042	1.6681	Confirmada
H8	As expectativas têm um efeito directo na satisfação.	-0.0027	0.0414	Não Confirmada
H11	A qualidade percebida de elementos humanos tem um efeito directo e positivo na satisfação.	0.2281	2.8986	Confirmada
H12	O valor percebido tem um impacto directo e positivo na satisfação.	0.1696	2.0345	Confirmada
H13	A satisfação para com a IES frequentada tem um efeito directo e positivo na lealdade para com a instituição.	0.6417	5.23	Confirmada

Fonte: Elaboração própria

8.4.2. Testes às Relações Indirectas entre Variáveis Latentes

Conforme explicitado no Capítulo 7, para testar as Hipóteses 9 e 10 procedemos, numa primeira fase, à multiplicação dos efeitos directos em questão para, deste modo, obter uma estimativa para o correspondente efeito indirecto. Posteriormente, calculámos os percentis *bootstrap* para definir um intervalo de confiança a 95% com base no qual testámos a hipótese nula do correspondente parâmetro ser zero.

Vejamos o caso particular de cada uma das hipóteses:

Hipótese 9 (**H9**): As expectativas têm um efeito indirecto na satisfação via qualidade.

Hipótese 10 (**H10**): A qualidade percebida de elementos não humanos tem um efeito indirecto na satisfação via valor percebido.

Para testar a Hipótese 9, multiplicaram-se os efeitos directos do modelo estrutural presentes na Tabela 8.37. Assim, o efeito indirecto das expectativas na satisfação, via a qualidade, é 0.115 (ou seja, 0.4898×0.2345). Uma vez obtidas as estimativas para este

efeito nas 1000 amostras *bootstrapp*, através do percentil *bootstrapp* determinou-se um intervalo de confiança de 0.0292 a 0.2295 (Tabela 8.38). Logo, a hipótese $b=0$ deve ser rejeitada para um nível de significância de 5%, concluindo-se que o efeito indirecto é significativo. Em suma, confirma-se que as expectativas tenham um efeito indirecto na satisfação, via qualidade.

Tabela 8.37 Coeficientes Estruturais envolvidos no teste à H9

Relações envolvidas	Coefficiente estrutural estimado
Expectativas -> Satisfação	-0.0027
Expectativas -> Qualidade	0.4898
Qualidade -> Satisfação	0.2345

Fonte: Elaboração própria a partir do software SmartPLS 2.0 M3

Tabela 8.38 Percentil *Bootstrapp* para testar a H9

N	Válido	1000
	Omissos	0
Percentis	2.5	0.0292
	97.5	0.2295

Fonte: Elaboração própria a partir do Output do SPSS 18

Para testar a Hipótese 10 foi necessário proceder à eliminação dos indicadores relativos aos elementos humanos e o modelo foi reestimado considerando apenas os elementos não humanos. Os resultados obtidos relativamente aos construtos em causa apresentam-se na Tabela 8.39.

Tabela 8.39 Coeficientes Estruturais para a H10 sem indicadores correspondentes aos elementos humanos

Relações envolvidas	Amostra
Qualidade -> Satisfação	0.0952
Qualidade -> Valor	0.3864
Valor -> Satisfação	0.1746

Fonte: Elaboração própria a partir do software SmartPLS 2.0 M3

Seguidamente, multiplicaram-se os coeficientes associados às relações directas (0.3864×0.1746), obtendo-se um resultado de 0.0675. Considerou-se então o percentil *Bootstrapp* para definir o intervalo de confiança a 95% que apresentamos na Tabela 8.40. Este procedimento permitiu determinar o intervalo de confiança de -0.03840 a

157288, o que indicia que a hipótese $b=0$ não deve ser rejeitada para um nível de significância de 5%. Conclui-se, portanto, que o efeito indirecto não é significativo e que a Hipótese 10 não se confirma, ou seja, a qualidade percebida de elementos não humanos não exerce um efeito indirecto na satisfação via valor percebido.

Tabela 8.40 Percentil *Bootstrapp* para a H10

N	Válido	1000
	Omissos	0
Percentis	2.5	-0.003840
	97.5	0.157288

Fonte: Elaboração própria a partir do Output do SPSS 18

8.4.3. Testes aos Efeitos Moderadores entre Variáveis Latentes

Em conformidade com o procedimento metodológico descrito no Capítulo 7, são estimados os efeitos moderadores para a hipótese 4:

Hipótese 4 (**H4**): O efeito da empregabilidade no modelo **ECSI** é moderado pela situação profissional dos inquiridos.

A não confirmação das Hipóteses 1 e 3, que previam um efeito directo e positivo da empregabilidade na satisfação e nas expectativas, respectivamente, mostrou não justificar-se considerarem-se estas duas dimensões na análise dos efeitos moderadores. Desta forma, testa-se a Hipótese 4 tendo em consideração os resultados obtidos face à relação estabelecida com a imagem, pela significância dos resultados obtidos para a Hipótese 2.

Para testar a Hipótese 4, procedeu-se, numa primeira fase, à recodificação das categorias dos seguintes indicadores, através do programa estatístico *SPSS* (Tabela 8.41).

Tabela 8.41 Categorias e respectivas dummies

Variáveis	Categorias	Número de dummies	Categorias identificadas com o valor 1	Designação atribuída às variáveis dummy
Ano de conclusão da licenciatura	Anterior a 2005 2005-2008 A partir de 2008	2	Anterior a 2005 2005 a 2008	Ano1 Ano2
Cargo desempenhado	Técnico Superior Operacional Outro	2	Técnico Superior Operacional	T_S Op
Curso frequentado	Turismo Outro	1	Turismo	Curso
Local de trabalho	Agência de Viagens Organismo Público Hotel	2	Agências de viagem Organismo Público	A_V O_P
Rendimento	Até 900€ Superior a 900€	1	Superior a 900€	R
Situação profissional	Trabalhador por conta de outrém_privado outro	1	Trabalhador por conta de outrém_privado	S_P
Experiência profissional - actualmente no primeiro emprego	Sim Não	1	Sim	EP1
Emprego concordante com área de estudo da licenciatura	Sim Não	1	Sim	EP2
Período temporal entre conclusão da licenciatura e primeiro emprego	Imediato 1 a 5 meses 6 ou mais	2	Imediato 1 a 5 meses	T1 T2
Experiência de trabalhador estudante	Sim Não	1	Sim	EP3
Experiência de mais do que um emprego	Sim Não	1	Sim	EP4

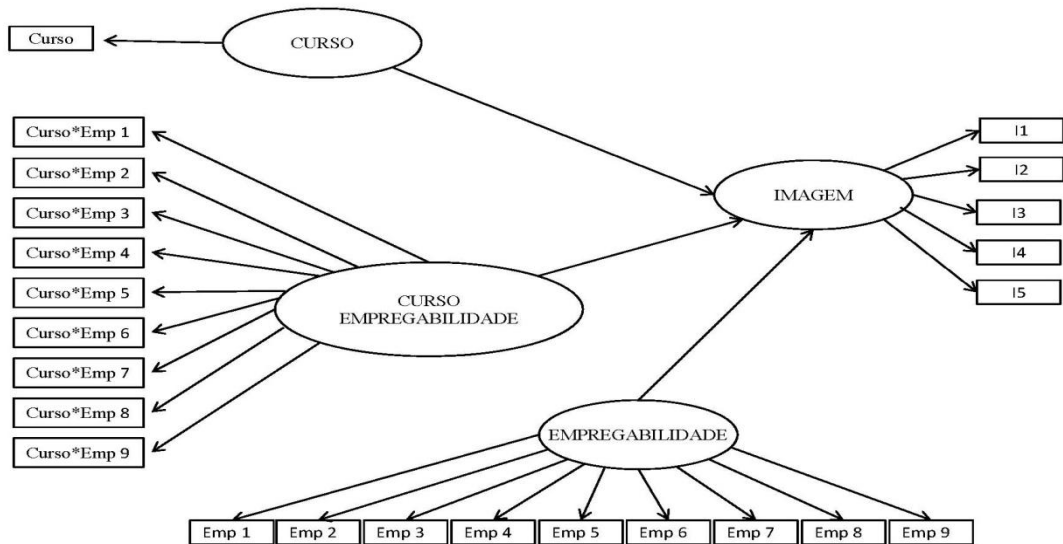
Fonte: Elaboração própria a partir do Output do SPSS 18

Testámos seguidamente os efeitos moderadores tendo em conta cada um dos indicadores para avaliar o efeito que poderiam ter nas relações previstas na hipótese, avaliando os efeitos multiplicativos, estimando os coeficientes estruturais correspondentes e analisando a sua significância estatística através do valor *t bootstrapp*. Apresentamos, a título ilustrativo, dois exemplos dos diagramas concebidos para analisar os efeitos moderadores com duas ou três categorias, sendo que procedemos de igual forma para todos os indicadores da Tabela 8.41, cujos resultados apresentaremos sob a forma de tabela.

Observe-se, desta forma, a Figura 8.13 que exemplifica o teste ao efeito moderador de uma variável com duas categorias (curso, neste caso) e a Figura 8.14 que reporta para o

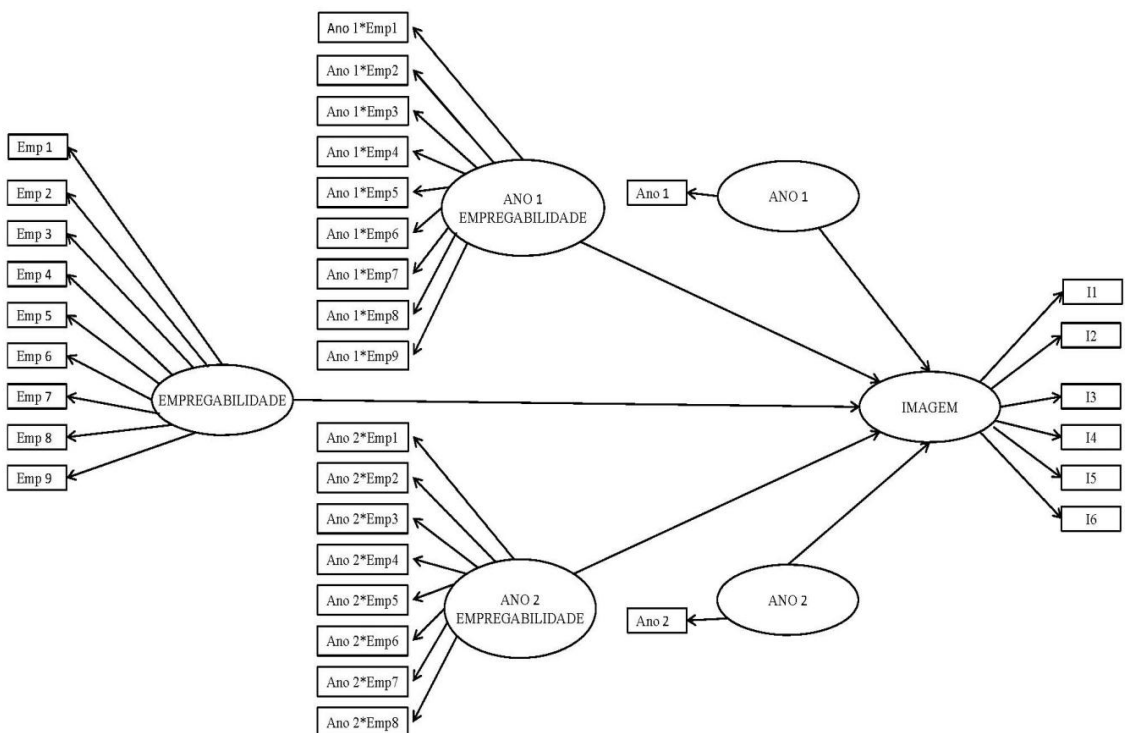
caso de uma variável com três categorias (ano de conclusão do curso, neste caso), ambas relativas à Hipótese 4.

Figura 8.13 Diagrama de caminhos para o teste aos efeitos moderadores considerando uma variável categórica com duas categorias



Fonte: Elaboração própria a partir do software SmartPLS 2.0 M3

Figura 8.14 Diagrama de caminhos para o teste aos efeitos moderadores considerando uma variável categórica com três categorias



Fonte: Elaboração própria a partir do software SmartPLS 2.0 M3

No caso da Figura 8.13, a hipótese nula em causa traduz-se na ausência de um efeito moderador do curso frequentado (Turismo vs Outro) na relação entre a empregabilidade e a imagem. No que concerne à situação representada na Figura 8.14, a hipótese nula subjacente reflecte a ausência de um efeito moderador do ano de conclusão do curso (anterior a 2005, entre 2005 e 2008 e após 2008) na relação entre a empregabilidade e a imagem. Em suma, para testar a Hipótese 4 é necessário testar um conjunto de efeitos moderadores, cada um deles consubstanciado num ou em dois testes de hipóteses.

Analisemos, doravante, a confirmação ou não confirmação da hipótese 4 consoante os valores obtidos para as estatísticas *t* dos coeficientes moderadores, apresentados na Tabela 8.42, sendo que um valor superior ou inferior a 1.96 informará sobre a rejeição ou não rejeição das hipóteses nulas correspondentes, respectivamente. Nos casos em que a hipótese nula é rejeitada, conclui-se não haver um efeito moderador significativo. A tabela fornece ainda informação relativa ao efeito multiplicativo para cada um dos casos previstos.

Os resultados obtidos demonstram que os efeitos moderadores analisados não são significativos à excepção do relacionado com o rendimento. Neste caso, e para os diplomados com vencimento igual ou superior a 900 €, o valor *t* é de 47.641 e o coeficiente estrutural de 0.829. Para os diplomados com vencimento inferior a 900€, o valor *t* é de 23.397 e o coeficiente estrutural de 0.676, o que nos permite concluir que a relação entre a empregabilidade e a imagem se mostra dependente da condição profissional do inquirido, mais especificamente do rendimento auferido.

Tabela 8.42 Teste aos efeitos moderadores - Hipótese 4

Dummies	Efeito multiplicativo	Coefficiente Estrutural	T	Decisão quanto ao efeito moderador
Ano de conclusão da licenciatura	Emp*Ano1 Emp*Ano2	0.285 -0.004	0.895 0.013	Não significativa
Cargo desempenhado	Emp*T_S Emp*Op	0.203	0.931	Não significativa
Curso frequentado	Emp*Curso	-0.238	0.615	Não significativa
Local de trabalho	Emp*_A_V Emp*O_P	0.032 0.601	0.118 1.871	Não significativa
Rendimento	Emp*R	0.870	3.419	Significativa
Situação profissional	Emp*S_P	-0.451	1.247	Não significativa
Experiência profissional - atualmente no primeiro emprego	Emp*EP1	0.290	1.026	Não significativa
Emprego concordante com área de estudo da licenciatura	Emp*EP2	-0.124	0.484	Não significativa
Período temporal entre conclusão da licenciatura e primeiro emprego	Emp*EP3	-0.284 -0.465	1.021 1.347	Não significativa
Experiência de trabalhador estudante	Emp*EP4	0.113	0.359	Não significativa
Experiência de mais do que um emprego	Emp*EP5	-2.408	0.611	Não significativa

Fonte: Elaboração própria

A Hipótese 4 é desta forma confirmada porque o efeito do rendimento é significativo na relação entre a empregabilidade e a imagem. Para os inquiridos com vencimento igual ou superior a 900€, a relação entre a empregabilidade e a imagem é mais forte, denotando a importância que o factor empregabilidade possui na imagem que se constrói em torno de uma IES, sendo que a satisfação do inquirido em relação ao rendimento auferido repercute-se na relevância que o mesmo concede a esta relação.

Este resultado deixa antever o posicionamento dos inquiridos face aos diferentes elementos que caracterizam a sua situação profissional, ou seja, de entre os distintos elementos aferidos, é o relacionado com questões financeiras que determina a sua opinião face ao relacionamento entre a empregabilidade e a imagem. O rendimento destaca-se como a variável que mais influencia o julgamento do diplomado/profissional, sendo que quanto maior o contentamento com o rendimento auferido, maior o reconhecimento da formação académica que para isto terá contribuído e, conseqüentemente, a importância que este factor adquire para a imagem da instituição.

8.4.4. Discussão das Hipóteses de Investigação

Uma vez terminada a análise dos dados, procedemos agora à discussão dos resultados tendo em conta as hipóteses formuladas. Um primeiro olhar pelos resultados obtidos evidencia a verificação de nove das treze hipóteses formuladas à luz da teoria que nos serviu de suporte para a formulação do modelo conceptual proposto.

Reflectamos então acerca dos resultados obtidos para o modelo estrutural tendo em conta a confirmação ou não confirmação das hipóteses formuladas (Tabela 8.43).

Tabela 8.43 Tabela síntese dos resultados das hipóteses

Construto	Hipóteses		Confirmada/ Não Confirmada
Empregabilidade	H1	A empregabilidade tem um efeito directo na satisfação em relação à IES frequentada.	Não Confirmada
	H2	A empregabilidade tem um efeito directo e positivo na imagem da IES.	Confirmada
	H3	A empregabilidade tem um efeito directo e positivo nas expectativas.	Não Confirmada
	H4	O efeito da empregabilidade no modelo ECSI é moderado pela situação profissional dos inquiridos.	Confirmada
Imagem	H5	A imagem da IES tem um efeito directo e positivo na formação das expectativas.	Confirmada
	H6	A imagem da IES tem um efeito directo e positivo na satisfação.	Confirmada
	H7	A imagem da IES tem um efeito directo e positivo na lealdade.	Confirmada
Expectativas	H8	As expectativas têm um efeito directo na satisfação.	Não Confirmada
	H9	As expectativas têm um efeito indirecto na satisfação via qualidade.	Confirmada
Qualidade	H10	A qualidade percebida de elementos não humanos tem um efeito indirecto na satisfação via valor percebido.	Não Confirmada
	H11	A qualidade percebida de elementos humanos tem um efeito directo e positivo na satisfação.	Confirmada
Valor	H12	O valor percebido tem um impacto directo e positivo na satisfação.	Confirmada
Satisfação / Lealdade	H13	A satisfação para com a IES frequentada tem um efeito directo e positivo na lealdade para com a instituição.	Confirmada

Fonte: Elaboração própria

- **Hipóteses relacionadas com a Empregabilidade**

Relativamente ao construto da empregabilidade, conceito inovador adicionado neste estudo ao modelo original ECSI, note-se que as hipóteses que se propuseram apresentam um carácter exploratório por não terem sido ainda estudadas por outros investigadores nos moldes em que aqui se apresentam.

A hipótese relacionada com o efeito directo da empregabilidade na satisfação, **Hipótese 1**, não se confirma. Porém, este efeito não deixa de se fazer por via da imagem, que de todas as variáveis se revela a de maior poder explicativo na satisfação. A não confirmação desta hipótese revela que o grau de satisfação com as IES não se encontra associado a uma percepção mais ou menos favorável da sua capacidade de assegurar uma adequada integração no mercado de trabalho. A fase embrionária que descreve a actual posição das IES face ao conceito de empregabilidade, que só em anos recentes começaram a atribuir importância a este elemento para o prestígio que à mesma se atribuí, parece reflectir-se na atitude dos inquiridos que, enquadrados nesta mesma perspectiva, continuam a interpretar a conclusão de uma licenciatura como elemento chave e suficiente para a sua integração na vida profissional.

Este resultado sugere que os diplomados nestas áreas, aquando da selecção da IES para a qual se candidatam, parecem negligenciar aspectos respeitantes à formação para a empregabilidade, privilegiando outros elementos (qualidade, valor e imagem) e não cuidando de verificar o papel que a esta é atribuído nos programas curriculares, a atenção e investimento que as instituições lhe concedem, as necessidades efectivas do mercado atendendo à área de curso escolhido, dados que as IES devem comunicar ao exterior, avaliando pela importância que a empregabilidade demonstrou ter para a imagem das mesmas.

Este resultado pode justificar-se pelo facto, já anteriormente analisado, de que até há alguns anos atrás a questão da empregabilidade não se apresentava nos mesmos moldes, uma vez que a conclusão de uma licenciatura funcionava como garante de integração no mercado de trabalho, pelo que a satisfação não advinha de um elemento que se dava como adquirido, atribuindo-se assim relevância a outros aspectos.

No seguimento desta explanação, pode ler-se e perceber-se igualmente a não confirmação da **Hipótese 3** que indaga do efeito da empregabilidade nas expectativas.

À semelhança dos resultados obtidos por Gedye *et al.* (2004), os inquiridos do presente estudo também não atribuíram uma relevância significativa à questão da empregabilidade no que toca às expectativas do futuro estudante do ensino superior. Podemos ler nestes resultados que, também no panorama que se nos é dados a analisar,

o facto dos inquiridos serem diplomados, integrados no mercado de trabalho, com relativa facilidade, tendo em conta os dados anteriormente analisados na caracterização socioeconómica dos inquiridos, pode influenciar esta secundarização do factor empregabilidade em prol de outros. As expectativas formam-se, assim, em torno de outras vertentes das IES, tais como o programa curricular da licenciatura, o conhecimento científico dos docentes e o serviço prestado (Tabela 8.22).

Parece-nos que a realidade socioeconómica de estudantes em anos iniciais, distinta da dos colegas já graduados, e que constituíram esta amostra, bem como a relevância que a temática da empregabilidade começa a adquirir no seio das IES resultará, no futuro, na crescente importância que este elemento ganhará para a comunidade estudantil e, porventura, poderá determinar de forma contrária os resultados agora obtidos para as Hipóteses 1 e 3.

A **Hipótese 2**, que prevê que a empregabilidade tenha um efeito directo na imagem da IES, foi não só confirmada, como revelou ser a relação mais forte do modelo, superando, inclusivamente, a força da relação entre a satisfação e a lealdade.

Esta influência directa da empregabilidade na imagem adquire deste modo suporte empírico reforçando a importância que as IES devem atribuir à integração do conceito de empregabilidade na sua prática educativa e estratégia promocional. A imagem da IES pode ser decisiva para a angariação de novos estudantes e para a fidelização dos ex-alunos, pelo que a informação relacionada com elementos respeitantes à empregabilidade e aos bons resultados adquiridos a este nível, quando bem divulgados, contribuirão para a melhoria desta imagem.

Foi ainda nossa intenção testar uma outra hipótese relacionada com a influência da empregabilidade no modelo **ECSI**, por forma a indagar da possibilidade da sua moderação por via da relação entre a empregabilidade e a imagem. Os resultados apresentados indicam que a magnitude desta relação é moderada por um elemento caracterizador dos inquiridos ao nível profissional, neste caso o rendimento auferido. Desta forma, a confirmação da **Hipótese 4** permite reforçar a ligação entre empregabilidade e imagem. Destaca-se nesta relação a categoria do rendimento, que se mostra assim valorizada pelos inquiridos em comparação com as demais. Citando

Belanger *et al.* (2010, p.228) “making sure that close congruence exists between components of the institutional image and the actual experience of recruited students is a strategic managerial activity that will pay dividends”. Neste estudo, os inquiridos que se sentem mais compensados financeiramente pelo trabalho desenvolvido e pela formação que permitiu esta situação tendem a valorizar o efeito da empregabilidade na imagem, confirmando o estudo de supracitado.

Os estudos que teoricamente abordam a questão da relação entre a empregabilidade e a imagem institucional ao nível do Ensino Superior são escassos (Brown & Mazzarol, 2009; Belanger *et al.*, 2010; Duarte *et al.*, 2010). Do presente estudo decorre a necessidade de se relacionarem estes dois conceitos aquando da formulação de estratégias sustentadas pelas IES, que procurem uma vantagem competitiva adicional no que toca à decisão de escolha por futuros estudantes ou diplomados que tencionem continuar os seus estudos.

Tendo sido confirmada, pelos resultados obtidos, a relevância da relação entre a empregabilidade e a imagem, às IES cabe canalizar esforços para desenvolver e aprimorar todos os aspectos que se relacionam com a empregabilidade. Na óptica de Anctil (2008, p.43) “it is unlikely most institutions, (...) will become household names based strictly on their research and academic accomplishments”, pelo que se deverão olhar a aspectos vários aquando da informação a difundir, no processo de promoção da imagem, junto dos diferentes *stakeholders* envolvidos, tendo a empregabilidade sido revelada no presente estudo como um factor a considerar.

- **Hipóteses relacionadas com a Imagem**

No presente estudo, verifica-se a sustentação das **Hipóteses 5, 6 e 7** que indicam, respectivamente, um efeito directo e positivo da imagem nas expectativas, na satisfação e na lealdade.

Confirma-se, assim, que a imagem de uma determinada IES ajudará a delinear as expectativas que o estudante terá da mesma, tal como sugerido por Kurtz *et al.* (1997) e testado por Cassel & Eklof (2001) e Johnson *et al.* (2001).

Os resultados encontrados no presente estudo mostram ainda que a variável imagem é, de todos os antecedentes, o que maior poder explicativo tem na formação do processo de satisfação, tal como havia sido observado nos estudos de Kristensen *et al.* (1992, 2000), Palacio *et al.* (2002), Alves e Raposo (2007a) e Brown e Mazzarol (2009).

Citando Pampaloni (2010, p.41), “happy students are propagators of good news” e para Anctil (2008, p. 33) “image is not everything for colleges and universities, but it is close. (...) A positive college or university image is a valuable asset in a competitive marketplace. (...) Not only does it influence whether or not prospective students will enroll but also whether or not those who have enrolled stay or leave.” (...) “In short, it pays to have a positive institutional image”.

Estando comprovada na literatura a importância que a imagem detém no processo de promoção de uma determinada IES e cuidando que não é objectivo deste estudo analisar e determinar, de forma aprofundada, formas de promoção da imagem institucional, que integram a área de conhecimento do Marketing, sugerem-se, todavia, e de acordo com a literatura consultada, alguns dos procedimentos mais comumente assinalados por estudos efectuados.

Propõe-se assim que as IES enveredem pela divulgação dos resultados obtidos aos mais variados níveis, incluindo-se os relacionados com a empregabilidade, por meio da Internet, apontada como o meio de divulgação mais procurado pelos estudantes (Ramasubramanian *et al.*, 2002; Anctil, 2008; Cetin 2010; Pampaloni, 2010). Outra forma eficaz de divulgação da IES (Pampaloni, 2010, p.41) é a realização de dias abertos, de visitas guiadas pelo *campus* da instituição, que permitam aos estudantes “identify or experience characteristics specific to each school”. A execução de seminários, congressos e experiências afins são também uma forma eficaz de divulgar a instituição fora do meio académico. É igualmente de cuidar todo o aspecto visual do site da instituição, investindo na sua atractividade, actualização e dinâmica.

No que respeita à **Hipótese 7**, que supunha um efeito directo e positivo da imagem na lealdade, este foi confirmado, corroborando os resultados obtidos em alguns estudos, como os de Kristensen *et al.* (1992, 2000), e o de Alves e Raposo (2007a), sendo que

este último detecta a existência de uma influência da imagem na lealdade, embora com um peso pouco significativo.

- **Hipóteses relacionadas com as Expectativas**

As hipóteses respeitantes às expectativas relacionam-na com a satisfação, quer de forma directa, quer de modo indirecto por via da qualidade.

No que toca à **Hipótese 8**, que sugere a existência de um efeito directo das expectativas na satisfação, os resultados alcançados não permitirem sustentá-la. A não confirmação desta hipótese vem comprovar a dúvida implícita nesta relação e avançada em estudos anteriores. Tal como referimos no Capítulo 6, o conhecimento resultante do estudo já realizado por Kristensen *et al.* (1999), que auscultou o efeito das expectativas na satisfação, apontava para resultados que se podiam mostrar positivos, negativos ou simplesmente inexistentes. Os mesmos autores verificaram uma influência directa, apesar de reduzida, e indirecta via qualidade percebida das expectativas na satisfação.

Ao nível do ensino superior, a natureza da influência exercida pelas expectativas na satisfação é também pouco consensual e os resultados encontrados por Martensen *et al.* (2000), Eskildsen *et al.* (2000) e Ostergaard & Kristensen (2005) mostraram-se igualmente pouco claros.

Em suma, os resultados obtidos para a hipótese 8 não nos permitiram concluir que a natureza, o contexto e os inquiridos equacionados neste estudo conduzam a resultados distintos dos obtidos noutros estudos aplicados noutros contextos. Este facto poderá suceder da valorização, por parte dos inquiridos, de outras dimensões na formação do seu grau de satisfação em prejuízo desta. A imagem, a qualidade e o valor serão, possivelmente, elementos mais visíveis e concretos no que respeita à experiência académica do estudante e, segundo os resultados obtidos, mais importantes num relacionamento directo com a satisfação, colocando a verificação das expectativas num plano de importância menor.

As expectativas mostraram, ainda assim, exercer um efeito indirecto na satisfação via qualidade percebida, tal como confirmado pelo estudo empírico de Kristensen *et al.*

(1999) e Anderson e Sullivan (1993), vendo-se assim sustentada a **Hipótese 9** e confirmando-se alguma importância deste construto no processo de formação da satisfação.

- **Hipóteses relacionadas com a Qualidade**

Pela revisão da literatura, constatou-se que a qualidade percebida pode influenciar a satisfação do consumidor e, mais ainda, que a distinção dos elementos humanos dos não humanos que a compõem é já fundamentada por estudos empíricos que provam efeitos diferenciados consoante se trate de considerar uns ou os outros no processo de formação da satisfação (Kristensen *et al.*, 1999; Zeithaml, 1987; Chitty & Soutar, 2004).

Os resultados encontrados no presente estudo afastam-nos da ideia defendida por Zeithaml (1987) de que da qualidade percebida de elementos não humanos se espera uma relação com a satisfação, mediada pelo valor percebido. Com efeito, os resultados alcançados não permitiram sustentar a **Hipótese 10** que previa este efeito indirecto. No processo de formação de satisfação, os elementos não humanos, que abarcam aspectos relativos à organização e funcionamento da instituição, aos serviços académicos, às instalações e aos recursos educativos periféricos, não exercem, segundo os dados recolhidos, influência significativa por via do valor percebido. Esta análise permite-nos, possivelmente, concluir que para os diplomados inquiridos a influência da qualidade percebida na satisfação não se relaciona tanto com a qualidade técnica do serviço educacional, mas sim com a qualidade dos elementos humanos, como se veio a comprovar com a confirmação da **Hipótese 11**.

A vertente humana da qualidade percebida remete para o serviço pedagógico prestado, para a qualidade global do ensino, para os programas curriculares e para o desempenho dos docentes ao nível do conhecimento pedagógico e científico. A sustentação da hipótese 11 reflecte a valorização destes elementos por parte dos inquiridos, manifestando a importância das experiências vivenciadas por cada um com docentes e restantes funcionários da IES frequentada. A influência da qualidade percebida, mais especificamente da componente humana, na satisfação vem reforçar empiricamente os resultados obtidos em estudos anteriores (Parasuraman *et al.*, 1988; Morgan & Hunt, 1994; Hennig-Thurau *et al.*, 2001; González *et al.*, 2007).

- **Hipóteses relacionadas com o Valor**

A **Hipótese 12** estabelece que o valor percebido tem um impacto directo na satisfação e os resultados alcançados apresentam evidências que permitem sustentar esta hipótese. Estes resultados confirmam os de outros autores (Oliver, 1997a; Woodruff, 1997; McDougall & Levesque, 2000), acentuando a crescente valorização do conceito de valor percebido e a sua importância ao nível da fase de repetição de compra.

Enquadrada no ensino superior, esta relação demonstra um vínculo directo entre o valor percebido e o valor do processo de ensino-aprendizagem, face aos esforços empreendidos pelo estudante e face a um emprego futuro, tal como defendido por Ostergaard & Kristensen (2005). O facto de todos os inquiridos se encontrarem integrados no mercado de trabalho, directamente ligados ao turismo, terá muito provavelmente condicionado estes resultados, confirmando a pertinência da relação.

- **Hipóteses relacionadas com a Satisfação**

A **Hipótese 13** remete-nos para as consequências da satisfação do diplomado ao prever que esta exerce um efeito directo e positivo na lealdade para com a IES frequentada. Os resultados encontrados vieram reforçar empiricamente esta relação, uma vez ter-se verificado que a satisfação do diplomado tem uma influência directa significativa na lealdade que demonstra para com a instituição.

Estes resultados estão de acordo com os encontrados noutros estudos (Tinto, 1975; Hennig-Thurau *et al.*, 2001; Butt & Rehman, 2010) e ainda com o modelo **ECSI**, no qual a lealdade é tida como fundamental para as empresas, resultando da satisfação do consumidor e contribuindo para o crescimento do lucro, uma vez que fomentará o comportamento de compra repetido.

No âmbito do ensino superior, mais especificamente no caso da formação nas áreas do turismo, pode assim concluir-se que a satisfação se repercute na lealdade e esta relação manifesta-se no comportamento de recomendação da IES frequentada por parte do diplomado e, conseqüentemente, na angariação de novos estudantes, no seu reingresso

para formação pós-graduada e, em última análise, no crescendo de reputação académica que por esta via se vai adquirindo.

8.5. Caracterização dos Construtos do Modelo

De modo a enriquecer e aprofundar este estudo, procurou-se analisar a relação entre as variáveis latentes do modelo e algumas características da amostra, avaliando a significância estatística dessas relações, à semelhança do que se fez no ponto 8.1.2. Esta análise foi possível em virtude da técnica PLS-PM estimar, para cada unidade estatística, os *scores* das variáveis latentes de forma explícita.

Antes de se apresentarem os resultados obtidos a respeito do cruzamento das variáveis, veja-se a Tabela 8.44 que permite concluir que a dimensão Imagem é a mais percebida pelos diplomados, seguida da Lealdade e da Empregabilidade. Por seu turno, a variável valor apresenta o valor médio mais baixo.

Tabela 8.44 Valores mínimos, valores máximos, média e desvio-padrão dos construtos

	Valor mínimo	Valor máximo	Média	Desvio padrão
Empregabilidade	2.00	4.88	3.49	0.561
Expectativas	2.02	4.39	3.39	0.536
Imagem	2.13	4.86	3.68	0.537
Qualidade	2.20	4.71	3.34	0.523
Valor	1.00	5.00	2.96	0.853
Satisfação	1.64	4.83	3.42	0.654
Lealdade	1.55	5.00	3.52	0.704

Fonte: Elaboração própria

A Tabela 8.45 permite visualizar as relações entre as variáveis do modelo que se analisaram por se considerarem pertinentes para o estudo. Por representar uma dimensão inovadora no modelo proposto em relação aos demais modelos oportunamente analisados neste estudo (Capítulo 6), a variável empregabilidade foi cruzada com a maioria das variáveis atinentes à formação académica e profissional do inquirido para se averiguarem de possíveis relações significativas entre estas. As restantes variáveis do modelo foram cruzadas com as variáveis curso e IES frequentados por representarem o objecto de avaliação mais recorrente nos diferentes estudos que atentam numa análise da satisfação dos estudantes em relação ao Ensino

Superior (Martensen *et al.*, 2000; Cassel & Eklof, 2001; Chitty & Soutar, 2004; Chiandotto *et al.*, 2007; Brown & Mazzarol, 2009).

Tabela 8.45 Relações a estabelecer entre variáveis

Variáveis Latentes	Variáveis Independentes
Empregabilidade	<ul style="list-style-type: none"> • Curso frequentado • Instituição Ensino Superior frequentada na licenciatura • Média • Cargo desempenhado • Experiência de profissional prévia à conclusão da licenciatura • Frequência de formação posterior à licenciatura
Imagem	<ul style="list-style-type: none"> • Curso frequentado • Instituição Ensino Superior frequentada na licenciatura
Expectativas	<ul style="list-style-type: none"> • Curso frequentado • Instituição Ensino Superior frequentada na licenciatura
Qualidade	<ul style="list-style-type: none"> • Curso frequentado • Instituição Ensino Superior frequentada na licenciatura
Valor	<ul style="list-style-type: none"> • Curso frequentado • Instituição Ensino Superior frequentada na licenciatura
Satisfação	<ul style="list-style-type: none"> • Curso frequentado • Instituição Ensino Superior frequentada na licenciatura
Lealdade	<ul style="list-style-type: none"> • Curso frequentado • Instituição Ensino Superior frequentada na licenciatura

Fonte: Elaboração própria

Previamente ao cruzamento das variáveis latentes procedeu-se à análise da sua distribuição. A análise dos valores encontrados, e tendo em conta que se consideraram como *outliers* as observações que se distanciassem ± 2.5 DP da média (Hair *et al.*, 1998; Howell, 2002), permitiram identificar 10 sujeitos com valores *outliers*. Um destes (nº. 88) constituía *outlier* em três variáveis latentes e por isso foi excluído dos cálculos. Nos restantes casos, foram eliminados apenas os resultados *outliers* na variável em análise, passando estes a serem considerados dados omissos. Os cálculos foram efectuados com recurso à estratégia *pairwise* em que para cada análise são utilizados todos os dados disponíveis.

Após o tratamento dos *outliers* apenas duas variáveis latentes apresentavam um coeficiente de assimetria estandardizada superior a 2 ($AE > 2$), a satisfação e a lealdade. Nestas variáveis, as análises foram efectuadas com recurso a testes estatísticos não-paramétricos, por estes não fazerem exigências relativamente à distribuição das variáveis.

- **Cruzamento da variável Empregabilidade com outras variáveis**

Em conformidade com as relações propostas na Tabela 8.45, começamos por observar os cruzamentos envolvendo a variável empregabilidade (Tabelas 8.46 e 8.47).

A observação dos valores encontrados manifesta desigualdade de variâncias nos níveis da variável “Instituição de Ensino Superior frequentada”, pelo que o cálculo da ANOVA foi efectuado com a prova *Brown-Forsythe* por ser robusta a este tipo de violação das suposições. Pelo mesmo motivo, recorreremos à prova *Games-Howell* para o cálculo das diferenças *posthoc*.

Pôde assim concluir-se que Escolas e Institutos Superiores obtiveram uma média significativamente superior aos Institutos Politécnicos na empregabilidade ($p=0.000$), revelando uma valorização deste construto por parte dos diplomados que frequentaram o sistema de ensino superior privado, o que necessariamente significa um investimento superior ao nível financeiro, privilegiando-se, provavelmente por isso, a dimensão da empregabilidade.

Relativamente aos cargos desempenhados, os directores obtiveram uma média significativamente superior na variável empregabilidade comparativamente aos operacionais ($p=0.014$), o que demonstra a influência da situação profissional para a aferição deste construto, que é enaltecido quando o indivíduo desempenha um cargo hierarquicamente superior, reconhecendo-lhe assim a devida importância.

Tabela 8.46 Testes de diferenças para a empregabilidade

		N	Média	DP	Teste à igualdade de variâncias		Teste t /ANOVA	
					Levene	p	t / F	p
Curso	Turismo	119	3.45	0.61	1.433	0.233	t=-0.331	0.741
	Hotelaria	45	3.48	0.51				
Instituição de Ensino Superior frequentada	Instituto Politécnico	126	3.38	0.59	5.946	0.003**	B-F=4.704	0.024*
	Escolas e Institutos Superiores	25	3.75	0.27				
	Universidades	11	3.46	0.72				
Cargo desempenhado	Director	10	3.91	0.43	0.706	0.589	F=2.844	0.026*
	Director de departamento	14	3.47	0.49				
	Técnico superior	56	3.54	0.58				
	Promotor comercial	15	3.35	0.61				
	Operacionais	69	3.34	0.58				
Experiência	Sim	128	3.48	0.57	2.058	0.153	t=0.837	0.404
	Não	36	3.38	0.62				
Formação posterior à licenciatura profissional.	Não	135	3.42	0.58	0.114	0.736	t=-1.605	0.110
	Sim	29	3.61	0.57				

*p<0.05; **p<0.01

Fonte: Elaboração própria

Já no que respeita à correlação entre a média de curso e a empregabilidade, a Tabela 8.47 demonstra que a mesma não se mostrou estatisticamente significativa.

Tabela 8.47 Correlação entre a média de curso e a empregabilidade

	Média final	p
Empregabilidade	0.108	0.188

*p<0.05; ** p<0.01

Fonte: Elaboração própria

As demais relações analisadas envolvendo a variável empregabilidade não se mostraram estatisticamente significativas.

- **Cruzamento da variável Imagem com outras variáveis**

Analisando os resultados obtidos para as relações estabelecidas entre a variável imagem e o curso e a IES frequentada (Tabela 8.48), podemos concluir que os resultados respeitantes ao curso não se mostraram relevantes, mas foi possível demonstrar que as universidades obtiveram uma média significativamente superior aos institutos politécnicos (p=0.000) na variável imagem. Por seu turno, as escolas e institutos

superiores obtiveram uma média significativamente superior aos institutos politécnicos ($p=0.044$).

Acentua-se desta forma a distinção que se estabelece ainda na natureza da IES frequentada e da repercussão deste facto na imagem que os indivíduos dela possuem. As universidades e as instituições particulares são valorizadas em prejuízo dos Institutos Politécnicos cuja imagem se apresenta mais debilitada. Havendo sido a imagem o construto com maior influência no processo de formação da satisfação, conforme apurámos aquando da estimação do modelo, os resultados obtidos oferecem aos Institutos Politécnicos uma nota orientadora no sentido de aprimorarem a imagem institucional que transmitem, por forma a ampliarem a satisfação dos seus diplomados.

Tabela 8.48 Testes de diferenças para a imagem

		n	Média	DP	Teste à igualdade de variâncias		Teste t /ANOVA	
					Levene	p	t / F	p
Curso	Turismo	119	3.61	0.57	0.533	0.466	t=-1.882	0.062
	Hotelaria	44	3.80	0.53				
Instituição de Ensino Superior frequentada	Instituto politécnico	126	3.57	0.55	1.941	0.147	F=11.765	0.000
	Escolas e Institutos Superiores	25	3.86	0.42				
	Universidades	10	4.32	0.46				

* $p<0.05$; ** $p<0.01$

Fonte: Elaboração própria

- **Cruzamento da variável Expectativas com outras variáveis**

Da análise da relação entre as expectativas e o curso frequentado não se observaram diferenças estatisticamente significativas (Tabela 8.49). Pelo contrário, a relação com a IES frequentada demonstrou que as escolas e institutos superiores, bem como as universidades, obtiveram uma média significativamente superior aos institutos politécnicos ($p=0.022$). Mais uma vez estes resultados confrontam-nos com uma visível descredibilização dos Institutos Politécnicos, uma vez que o ingresso nas Universidades, bem como nas IES privadas, suscitam expectativas superiores nos seus futuros estudantes. A reputação académica e o reconhecimento científico das primeiras, e o factor investimento financeiro no segundo poderão estar na origem destes resultados. Contudo, estes transparecem igualmente a secundarização dos Institutos Politécnicos na oferta do Ensino Superior pelos diplomados que neles frequentaram os seus cursos.

Tabela 8.49 Testes de diferenças para as expectativas

		N	Média	DP	Teste à igualdade de variâncias		Teste t /ANOVA	
					Levene	p	t / F	p
Curso	Turismo	119	3.38	0.56	0.366	0.546	t=-0.283	0.778
	Hotelaria	43	3.35	0.54				
Instituição de Ensino Superior frequentada	Instituto politécnico	125	3.30	0.55	1.913	0.151	4.025	0.020
	Escolas e Institutos Superiores	25	3.58	0.43				
	Universidades	10	3.63	0.56				

*p<0.05; ** p<0.01

Fonte: Elaboração própria

- **Cruzamento da variável Qualidade com outras variáveis**

A variável qualidade foi, à semelhança das restantes, estudada em função do curso e da IES frequentados. Da leitura dos dados fornecidos na Tabela 8.50, podemos observar que as universidades obtiveram uma média significativamente superior aos institutos politécnicos em termos da qualidade percebida (p=0.002). Também as escolas e institutos superiores obtiveram uma média estatisticamente superior aos institutos politécnicos (p=.013). Mais uma vez se confirma valores mais elevados nos resultados atribuídos pelos diplomados que frequentaram Universidades e IES privadas em prejuízo dos Institutos Politécnicos.

Tabela 8.50 Testes de diferenças para a qualidade

		N	Média	DP	Teste à igualdade de variâncias		Teste t /ANOVA	
					Levene	p	t / F	p
Curso	Turismo	119	3.29	0.51	1.617	0.205	t=-1.295	0.197
	Hotelaria	45	3.42	0.62				
Instituição de ensino superior frequentada	Instituto politécnico	126	3.23	0.52	2.809	0.063	F=9.741	0.000**
	Escolas e Institutos Superiores	25	3.56	0.38				
	Universidades	11	3.80	0.68				

*p<0.05; ** p<0.01

Fonte: Elaboração própria

- **Cruzamento da variável Valor com outras variáveis**

Para a variável valor não se demonstraram ser relevantes as relações que se estabeleceram com o curso e IES frequentados como pode se observar na Tabela 8.51.

Tabela 8.51 Testes de diferenças para o valor

		N	Média	DP	Teste à igualdade de variâncias		Teste t /ANOVA	
					Levene	p	t / F	p
Curso	Turismo	120	2.91	0.92	3.169	0.077	t=-0.117	0.907
	Hotelaria	45	2.93	0.80				
Instituição de ensino superior frequentada	Instituto politécnico	127	2.82	0.88	3.229	0.042*	B-F=2.661	0.095
	Escolas e Institutos Superiores	25	3.29	0.63				
	Universidades	11	2.85	1.14				

Fonte: Elaboração própria

- **Cruzamento da variável Satisfação com outras variáveis**

O estudo das relações entre satisfação e o curso e IES frequentados (Tabela 8.52) revelou que as Universidades e as IES privadas obtiveram a média mais alta na satisfação enquanto que os institutos politécnicos obtiveram a média mais baixa.

Tal como se pôde verificar anteriormente, os diplomados dos Institutos Politécnicos revelam menor satisfação em comparação com os restantes quando se lhes coloca esta questão. Tendo em conta que a maioria dos inquiridos, como pudemos concluir através da análise univariada, frequentou o curso e a IES que remetem para a sua primeira opção, estes resultados, que não abonam a favor dos Institutos Politécnicos, podem significar que esta decisão foi à partida condicionada por factores de vária ordem. Sendo que os elevados resultados obtidos ao nível da lealdade para com a instituição frequentada não justificam à partida esta insatisfação e preferência pelas universidades e IES privadas, estamos em crer que o elevado número de Institutos Politécnicos, a sua localização, muitas vezes próxima da residência do estudante, o leque variado da oferta formativa e a sua relativa acessibilidade em termos de médias para ingresso (comparativamente às universidades) poderão determinar *a priori* a escolha do

candidato em detrimento da sua preferência para com outro tipo de instituição que passa assim para segundo plano por não oferecer estas mesmas vantagens.

Tabela 8.52 Testes de diferenças para a satisfação

	Curso	n	Mean Rank ^{a)}	U de Mann-Whitney/Kruskal-Wallis	p
Curso	Turismo	120	80.27	U=2372.00	0.230
	Hotelaria	45	90.29		
Instituição	Instituto politécnico	127	74.70	K-W=13.780	0.001**
	Escolas e Institutos Superiores	25	108.02		
	Universidades	11	107.14		

^{a)} Média por postos

*p<0.05; ** p<0.01

Fonte: Elaboração própria

- **Cruzamento da variável Lealdade com outras variáveis**

Quando analisada à luz do curso e da IES frequentados (Tabela 8.53), a média na variável lealdade mostrou-se superior nos cursos de hotelaria ($p=0.025$). Sendo que através da análise univariada foi possível aferir da tendência dos licenciados em Hotelaria para ocuparem cargos mais elevados hierarquicamente, pode ser esta a justificação para um sentimento mais vincado de lealdade para com a IES que lhes permitiu realizar determinada licenciatura que lhes possibilita agora exercerem esse mesmo cargo. Já no que respeita à relação da IES frequentada com a lealdade extra mostrou não ser significativa.

Tabela 8.53 Testes de diferenças para a lealdade

	Curso	N	Mean Rank ^{a)}	U de Mann-Whitney/Kruskal-Wallis	p
Curso	Turismo	117	76.37	U=2032.00	0.025*
	Hotelaria	45	94.84		
Instituição	Instituto politécnico	124	77.13	K-W=2.925	0.232
	Escolas e Institutos Superiores	25	91.96		
	Universidades	11	92.45		

^{a)} Média por postos

*p<0.05; ** p<0.01

Fonte: Elaboração própria

Terminada esta análise, podemos mais uma vez sublinhar que a importância da aferição da satisfação dos diplomados vê-se reforçada com o presente estudo e que a apreciação dos elementos que maior influência exercem no processo de formação da satisfação mostra-se indispensável no processo de auto-análise das IES. Estes elementos devem ser equacionados ao nível do desempenho, no estabelecimento de políticas de acção em relação aos diferentes *stakeholders* e no delinear de um plano de Marketing que promova procedimentos de divulgação da sua imagem. Uma prática de procedimentos sistemáticos, como seja a aplicação de questionários, por orma a mensurar a satisfação de estudantes e diplomados, permitirá detectar possíveis pontos fracos e, conseqüentemente, agir sobre os mesmos.

CAPÍTULO 9 – CONCLUSÃO

9.1. Sumário

O estudo que se realizou e apresentou propõe um modelo conceptual que visa aferir o conceito multidimensional – satisfação – para os diplomados do Ensino Superior em Turismo. Norteado por um trabalho de revisão da literatura consolidado e reflectido, esta investigação teve como principal objectivo o desenvolvimento de um enquadramento teórico da problemática da satisfação do diplomado ao nível do ensino superior, intentando-se em última análise a criação de um modelo teórico que permitirá às IES diagnosticar, alterar procedimentos e delinear estratégias futuras de actuação em conformidade com a nova realidade educativa que se lhes apresenta.

Esta última parte do trabalho permitirá sintetizar os resultados globais encontrados ao nível da dimensão da satisfação do diplomado, do próprio modelo, bem como da sua singularidade.

Serão ainda aqui apresentadas as implicações práticas para as IES e as limitações e futuras linhas de investigação serão também descritas.

- **Estudo Teórico**

A partir da revisão da literatura foi formulada uma questão de partida, os objectivos do estudo, um modelo conceptual e treze hipóteses de investigação.

A primeira parte do estudo versou sobre conceitos/dimensões fulcrais para um enquadramento preciso da problemática em causa. Sendo nosso intuito clarificar de que modo um modelo de satisfação do consumidor pode ajudar a entender e a optimizar o serviço prestado pelas IES, por forma a corresponder/superar as expectativas e percepções do profissional/diplomado em turismo, encaminhando-o para uma fidelização à instituição, elegeram-se cinco áreas de estudo que permitissem elaborar de forma fundamentada um modelo conceptual que possibilitasse responder à questão colocada.

Remetendo o estudo que aqui se apresentou para o Turismo, dedicou-se o segundo capítulo deste trabalho à análise dos principais conceitos relativos a esta temática, dando especial relevância à perspectiva dicotómica do sistema turístico e aos aspectos relacionados com o emprego turístico. Em suma, podemos concluir que o desenvolvimento sustentado e equilibrado do turismo desempenhará um papel preponderante na melhoria da qualidade do emprego e na prevenção do desemprego, contornando com sucesso as mutações económicas e sociais que ditam a realidade actual.

Às IES caberá então a qualificação dos futuros profissionais do sector turístico e a promoção da empregabilidade para este crescimento sustentado do Turismo. O terceiro capítulo explorou, deste modo, questões concernentes aos estudos do Turismo e o desenvolvimento da formação superior em Turismo no contexto nacional. Foi assim possível traçar a linha evolutiva da oferta formativa em Turismo desde a sua introdução no panorama educativo português, reconhecendo-se um crescimento demarcado no número de cursos que foram sendo introduzidos desde 1986 e revelando o crédito que os mesmos foram adquirindo tendo em conta o crescimento da actividade económica do Turismo e a percepção dos estudantes que nisso anteviram um número significativo de oportunidades de emprego.

As relações que se estabelecem entre a oferta formativa no Turismo e a estrutura profissional do sector demonstram que o número e a tipificação de cursos que foram surgindo integram uma oferta abrangente e direccionada para as diferentes áreas de desenvolvimento do turismo. O facto de todos os inquiridos se encontrarem inseridos profissionalmente no sector do turismo revela ainda que a oferta formativa e a estrutura do sector, podendo ainda assim revelar certas fragilidades, inerentes ao passado recente da formação no Turismo, se têm vindo a desenvolver com alguma reciprocidade, sendo que a auscultação de todas as partes interessadas será sempre uma mais-valia para a sintonização destas duas vertentes que, planeadas paralelamente, resultarão na satisfação dos diferentes *stakeholders*, numa primeira instância, e no desenvolvimento qualitativo do turismo.

Sendo escassos os estudos que foquem a satisfação dos estudantes/diplomados no ensino superior nacional, foi nosso intuito acrescentar conhecimento empírico a esta

mesma realidade deficitária. O processo de formação da satisfação destes estudantes, já na condição de diplomados, determinou assim o conteúdo do quarto capítulo, que se dedicou inteiramente à análise dos conceitos e das formas de mensuração da temática da satisfação do consumidor. A identificação de diferentes modelos de avaliação da satisfação do consumidor permitiram-nos encontrar suporte teórico para o modelo conceptual proposto.

Havendo já sido utilizado no contexto do ensino superior e demonstrado adequação e resultados significativos, o modelo **ECSI** foi eleito neste estudo para a análise da ligação entre a satisfação dos diplomados em Turismo e os factores que a determinam. O recurso ao modelo **ECSI** permitiu representar a satisfação dos diplomados através da análise da qualidade dos aspectos físicos e humanos oferecidos pelas IES, bem como aferir da relação entre a satisfação e a lealdade destes consumidores para com os estabelecimentos de ensino frequentados.

Mostrando-se permissível a ajustamento e aplicável a diferentes contextos, o modelo **ECSI** foi adaptado à realidade do ensino superior e, decorrente da revisão da literatura, adicionou-se-lhe um outro construto, que representa a parte inovadora do estudo que se realizou. Para além de aspectos respeitantes à qualidade, à imagem, às expectativas e ao valor, a empregabilidade foi também equacionada enquanto antecedente da satisfação.

A atenção que as IES devem conceder ao conceito de empregabilidade implica mudanças ao nível da prática pedagógica e dos currículos que a suportam. É assim de esperar que da formação dos estudantes conste uma componente que lhes forneça competências e atitudes direccionadas para a empregabilidade, concedendo-lhes igualmente um capital social e cultural que os torne competitivos em comparação com os demais. Esta formação não deverá contudo reduzir a educação a um único propósito, o da empregabilidade. Sem prejuízo de uma formação que estimule o desenvolvimento intelectual e a capacidade de análise crítica, às IES pede-se presentemente que apresentem igualmente resultados de aprendizagem mensuráveis ao nível da empregabilidade, que se consagra num conjunto de atributos pessoais, olhando às reais necessidades do mercado laboral e abraçando as agendas políticas que estimulam e fomentam a importância da empregabilidade no panorama do Ensino Superior e

investem, como é o caso do Reino Unido (Boden & Nedva, 2010), consoante os resultados apresentados.

A abordagem tradicional e elitista que definiu o Ensino Superior durante várias décadas e que antevia uma prática pedagógica assente única e exclusivamente no desenvolvimento do conhecimento e competências intelectuais que visavam a preparação de indivíduos que oferecessem à sociedade um olhar científico e conhecedor e uma postura de questionamento na esfera económica e social, viu-se confrontada com o crescimento massificado de estudantes a frequentar níveis superiores de ensino, com exigências económicas e políticas, consagradas em certa parte nas Recomendações de Bolonha, que exigem a preparação destes estudantes para o mercado de trabalho e cujas linhas orientadoras estão na origem da transformação do cenário educativo do ensino superior europeu.

A singularidade do modelo proposto resulta assim da sua aplicação a uma área de ensino ainda não sujeita a este tipo de mensuração, a do Turismo, e da introdução de um novo construto – o da empregabilidade para a análise do processo de formação da satisfação do diplomado do ensino superior. O modelo foi testado e validado por forma a averiguar da sua pertinência e exequibilidade e testaram-se as treze hipóteses formuladas, processo que permitiu retirar conclusões que se acredita poderem contribuir para aprofundar esta matéria, quer pelo seu carácter confirmatório ou contrário ao de estudos prévios, quer pelos resultados pioneiros que introduz.

- **Estudo Empírico**

Da investigação empírica levada a cabo, podemos concluir que o modelo proposto se mostrou adequado para explicar o processo de formação da satisfação, representando adequadamente os dados recolhidos. Sendo que a avaliação da satisfação no contexto do Ensino Superior é um factor relativamente recente, não havendo sido estudado na área da formação em Turismo, o presente estudo fornece às IES um instrumento de mensuração e reflexão, cujos resultados permitirão ajustar, senão mesmo alterar, a política educativa das mesmas face aos resultados encontrados. Esta será sem dúvida a principal contribuição deste estudo.

Em jeito de síntese, pode concluir-se que, no modelo, se incluíram as variáveis apontadas pela literatura como incontornáveis na mensuração da satisfação e da lealdade e que estas se revelaram adequadas. Quer a imagem, a qualidade, as expectativas e o valor, de forma directa ou indirecta, mostraram-se antecedentes relevantes na verificação da satisfação do diplomado do ensino superior.

A satisfação do diplomado do ensino superior na área do turismo vê-se explicada directamente e com maior magnitude por via da imagem, seguindo-se a qualidade e por fim o valor. Conjuntamente, estes três construtos demonstraram, à semelhança do que se podia prever com base na revisão da literatura, ter poder explicativo e influência no processo de formação da satisfação. De forma indirecta, a satisfação é ainda influenciada por meio da empregabilidade (via imagem) e das expectativas (via qualidade).

A introdução do conceito da empregabilidade mostrou-se conceptual e empiricamente relevante, pelo efeito bastante significativo que demonstrou ter na imagem das IES que, por sua vez, se apresentou como o construto com maior impacto no processo de formação da satisfação. Este efeito assume uma importância ainda maior se atendermos ao facto do mesmo ser independente da condição profissional do diplomado, ainda que moderado pela categoria rendimento.

Confirmou-se também o papel da lealdade enquanto consequente imediato da satisfação, demonstrando-se que quanto maior a satisfação com a IES frequentada, maior o compromisso ou lealdade dos diplomados para com a mesma.

Em resposta à nossa pergunta de partida, os resultados obtidos possibilitaram compreender em que medida um modelo de satisfação do consumidor permite entender e otimizar o serviço prestado pelas IES, por forma a corresponder/superar as expectativas e percepções do profissional/diplomado em turismo, encaminhando-o para uma fidelização à instituição.

A resposta coloca-se ao nível do entendimento da satisfação enquanto conceito multi-dimensional, sendo que se deverá valorizar a imagem da IES por ser este o antecedente que maior impacto sobre esta exerce. A imagem, por sua vez, é fortemente influenciada

pela empregabilidade, o que revela que as IES devem igualmente investir primariamente os seus esforços nestas duas dimensões para obterem a satisfação e a lealdade dos seus utilizadores imediatos, os diplomados /estudantes.

Citando Harvey (2010, p. 7) “a degree may once have been a passport into graduate employment: it was indicative of a level of knowledge and intellectual ability. However, as a result of organizational changes and the expansion in the numbers of graduates, this is no longer the case”.

Perante esta realidade e tendo em conta os resultados encontrados, as IES encarregues da formação na área do Turismo deverão assumir um compromisso que assegura a qualificação de recursos humanos em conformidade com as necessidades reais do sector, auscultando os parceiros envolvidos, sendo que no presente estudo se apresenta um modelo que permitirá avaliar a satisfação dos diplomados em relação à IES frequentada.

9.2. Recomendações para as IES

O breve passado do ensino superior na área do Turismo em Portugal, que conta apenas com duas décadas de existência, justifica em parte a inexistência de estudos que considerem de forma holística a satisfação dos diplomados, criando um vazio no que respeita à informação que daí adviria e que permitiria o desenvolvimento e ajustamento de estratégias que promovessem a fidelização destes utilizadores e a angariação de futuros candidatos para as IES.

Na sequência do estudo que aqui se apresentou e dos resultados obtidos, é-nos possível tecer algumas considerações que permitirão às IES delinear estratégias de actuação em prol da análise da satisfação dos seus diplomados. Um dos propósitos deste estudo consistiu na criação de um modelo que permita às IES recolher e analisar dados que lhes possibilitem adoptar decisões estratégicas fundamentadas pelo enquadramento conceptual que aqui se propõe e que suporta o modelo desenvolvido.

Assim sendo, esta investigação permitiu criar um modelo que poderá ser aplicado pelas IES que pretendam averiguar da satisfação dos seus diplomados. Esta análise deverá

considerar as variáveis presentes no modelo, dando-se porém especial atenção à promoção da imagem institucional, usualmente accionada por via da área de conhecimento do Marketing, pela importância que esta dimensão demonstrou possuir no processo de formação da satisfação e da lealdade.

Por outro lado, a empregabilidade revelou-se como uma dimensão que influencia de forma decisiva a imagem que os diplomados formam da IES, sendo que, conseqüentemente, irá repercutir-se na sua intenção de regressarem à IES frequentada para prosseguirem os seus estudos e de a recomendarem a potenciais candidatos.

O conhecimento do mercado laboral permitiu, de certa forma, a estes alunos avaliar a sua experiência no Ensino Superior de forma mais abrangente e reflectida, sendo, por isso, a sua opinião de suma relevância para as IES que lidam directamente com uma comunidade estudantil que enfrentará realidades similares às dos colegas que já iniciaram a sua vida profissional. O dinamismo e a metamorfose constantes dos mercados e a realidade socioeconómica que caracteriza cada período serão reportados por estes mesmos diplomados às IES, que poderão, deste modo, ajustar as suas mais variadas valências às realidades que os seus estudantes terão pela frente. Esta atenção e os resultados profícuos que daí advêm, se bem explorados ao nível da comunicação para com o exterior, influenciarão a decisão de futuros estudantes para frequentarem esta ou aquela instituição e conseguirão, muito provavelmente, a fidelização de antigos estudantes que se vêem pressionados por uma necessidade constante de actualização dos seus conhecimentos.

O conhecimento e entendimento da qualidade, das expectativas e do valor é também ele de suma importância uma vez que se demonstrou que estas três variáveis influenciam a satisfação dos diplomados. As IES não deverão assim descurar destes factores por forma a conseguirem satisfazê-los.

Por último, e não fosse este um estudo inserido na área do turismo, sendo que o modelo proposto foi testado tendo em conta os dados recolhidos junto de diplomados em Turismo, resta-nos concluir que a informação processada permite e indicia a necessidade de um ajustamento dinâmico e permanente entre a realidade das IES que preparam os futuros profissionais do sector turístico e o tecido empresarial. Um

desenvolvimento sustentado da actividade turística depende em grande parte da qualificação dos seus recursos humanos, não fosse este um sector de serviços e caracterizado pela intangibilidade do serviço oferecido.

Tendo em conta a consideração que os profissionais inquiridos demonstraram a respeito dos aspectos relacionados quer com a empregabilidade, quer com a valorização da formação recebida e da IES frequentada por parte da comunidade empresarial, cabe às IES definir uma visão estratégica de actuação. Esta deve, simultaneamente, favorecer e destacar a IES pela positiva, comparativamente às demais, e assegurar, através de um comportamento inovador, reflectido e com capacidade de previsão prospectiva, a formação dos seus estudantes. Estes devem ser apetrechados com um conjunto de atributos referenciais e motivados para uma cultura de aprendizagem ao longo da vida, que abonarão a dimensão da sua empregabilidade e que conduzirão à sua valorização e reconhecimento na esfera profissional.

9.3.Limitações e Linhas de Investigação futuras

Os resultados da investigação desenvolvida demonstram o seu possível contributo para o planeamento das estratégias de actuação das IES responsáveis pela formação de estudantes na área do Turismo, em resposta ao processo de formação de satisfação em relação a estas. Todavia, a um estudo desta natureza impõe-se que se clarifiquem as limitações que inevitavelmente decorrem e que devem ser tomadas em consideração.

Realcemos, num primeiro momento, o carácter pioneiro do presente estudo do qual emana uma importância significativa para futuras investigações que possam vir a fortalecer os conceitos e a confirmar ou não as conclusões apresentadas, nomeadamente as relativas ao conceito da empregabilidade que se introduz a título inovador. Estudos futuros deverão, porventura, equacionar novos indicadores para a mensuração da empregabilidade, procurando melhorar a validade convergente do mesmo.

Uma das primeiras limitações que devemos apontar prende-se com o facto do estudo ter sido desenvolvido com o propósito de estudar os diplomados do ensino superior em turismo, sendo que a aplicação do modelo proposto a outras áreas científicas implicará um ajustamento dos indicadores que se associam a cada construto. Esta será uma

possível linha de investigação futura que permitirá assegurar o carácter transversal do modelo e a possibilidade de aplicação a diferentes áreas do conhecimento.

A circunscrição do estudo a dois Pólos de Desenvolvimento Turístico, o do Oeste e o de Leiria-Fátima, pela impossibilidade técnica de englobar todo o ensino superior português apresenta-se como outra limitação, apesar de habitual neste tipo de estudos. Daqui decorre o facto de não se poderem generalizar os resultados obtidos para uma dimensão mais alargada, como seja a nacional.

O facto dos inquiridos se caracterizarem por estarem integrados no mercado laboral afeito ao Turismo, exclui a informação proveniente dos diplomados que se encontram desempregados ou a desempenhar funções que não no sector turístico. Este seria um estudo muito interessante pois permitiria a auscultação destes indivíduos, complementando a informação proveniente da que se adquiriu. Parece-nos que a dificuldade no processo de inserção profissional terá impactos ao nível da avaliação da imagem das IES e ao nível de satisfação. A replicação do estudo, com indicadores alternativos e ajustados à situação profissional destes indivíduos, permitiria a optimização das estratégias de actuação das IES.

Parece-nos ainda que as dissemelhanças entre a realidade socioeconómica de estudantes, que frequentam presentemente anos iniciais dos seus cursos, e a dos colegas já diplomados, que constituíram esta amostra, poderão determinar de forma contrária os resultados agora obtidos no que respeita aos efeitos directos da empregabilidade na satisfação, que só verificámos existirem por via da imagem. Na verdade, as dificuldades inerentes à situação económica que abraça a Europa e o crescente desemprego que se tem vindo a acentuar poderão surtir alterações nas respostas que os futuros diplomados possam dar perante as questões colocadas neste estudo, reforçando a ligação entre a empregabilidade e a satisfação. Deste modo, faria todo o sentido replicar este estudo no espaço de alguns anos para averiguar da influência das condicionantes socioeconómicas no processo de formação de satisfação dos diplomados do ensino superior em Turismo em relação às IES frequentadas.

Considerando a conjectura económico-social actual que revela elevados níveis de desemprego de jovens diplomados e que mostra ainda um processo de contínua

expansão da oferta e do acesso ao ensino superior, fica devidamente justificada a necessidade de um olhar atento por parte da comunidade académica, da sociedade em geral, e das IES nas etapas de transição entre o sistema educativo e a obtenção de um emprego satisfatório, com vista a um conhecimento mais afinado dos factores que regulam a inserção profissional de diplomados do ensino superior.

A ligação dos diferentes *stakeholders* envolvidos nesta questão será de valorizar por forma a que a formação e a qualificação dos recursos humanos afectos à actividade económica do Turismo seja uma variável chave por todos a considerar para o desenvolvimento sustentável e para a melhoria da competitividade do Turismo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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., & Johnson, S. (1999). The content of tourism degree courses in the UK. *Tourism Management*, 20 (2), p. 229-235.

Aitken, N. (1982). College student performance, satisfaction and retention: specification and estimation of a structural model. *Journal of Higher Education*, 53, p. 32-50.

Aldridge, S., & Rowley, J. (1998). Measuring customer satisfaction in higher education. *Quality Assurance in Higher Education*, 6 (4), p. 197-204.

Alesi, B. (2010). Bachelor Graduates on the Labour Market. A Cross-national Comparison of the Employers' Viewpoint. *Tertiary Education and Management*, 13 (2), p. 85-98.

Al-Sabbahy, H., Ekinci, Y., & Riley, M. (2004). An investigation of Perceived Value Dimensions: Implications for Hospitality Research. *Journal of Travel Research*, 42, p. 226-234.

Alves, H., & Raposo, M. (2007a). Conceptual Model of Student Satisfaction in Higher Education. *Total Quality Management*, 18 (5), p. 571-588.

Alves, H., & Raposo, M. (2007b). Student Satisfaction Index in Portuguese Public Higher Education. *The Service Industries Journal*, 27 (6), p. 795-808.

Alves, M. G. (2003). *A inserção profissional de diplomados de ensino superior numa perspectiva educativa: o caso da faculdade de ciências e tecnologia*, Tese de Doutoramento não publicada. Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia.

Amaral, M. (2002). *A Qualificação dos recursos humanos no sector turístico para o século XXI*, Tese de Mestrado não publicada. Évora: Universidade de Évora.

Anctil, Eric. (2008). *Selling Higher Education: Marketing and Advertising America's Colleges and Universities: ASHE Higher Education Report*, 34 (2). Las Vegas: ASHE Higher Education Report Series.

Anderson, E. W., & Fornell, C. (2000). Foundations of the American Customer Satisfaction Index. *Total Quality Management*, 11 (7), S869-S882.

Anderson, E. W., & Sullivan, V. W. (1993). The antecedents and consequences of customer satisfaction for firms. *Marketing Science*, 12, p. 125-143.

Anderson, E. W., Fornell, C., & Lehmann, D. R. (1994). Customer Satisfaction, Market Share, and Profitability: Findings From Sweden. *Journal of Marketing*, 58, p. 53-66.

- Anderson, J., Jain, D., & Chintagunta, P. (1993). Customer Value Assessment in Business Markets: A State-of-Practice Study. *Journal of Business-to-Business Marketing, 1* (1), p. 3-29.
- ANECA. (2004). *Título de grado en turismo*. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad Y Acreditación.
- Arbuckle, J. (2005). *AMOS 6.0 User's Guide*. Chicago: Amos Development Corporation.
- Arroteia, J. (2000). Aspectos da Avaliação do Ensino Superior. *Revista Portuguesa de Educação, 13* (002), p. 111-123.
- Assael, H. (1995). *Consumer Behavior and marketing action (5th ed.)*. Cincinnati: South Western College Publishing.
- Ateljevic, I. (2000). Tourist motivation, Values and Perceptions. In A. Woodside, G. Crouch, J. Mazanec, M. Oppermann, & M. Sakei, *Consumer Psychology of Tourism, Hospitality and Leisure* (p. 139-209). Wallingford: CABI Publishing.
- Athiyaman, A. (1997). Linking student satisfaction and service quality perceptions: The case of university education. *European Journal of Marketing, 31* (7), p. 528-540.
- Ayikoru, M., Tribe, J., & Airey, D. (2009). Reading Tourism Education. Neoliberalism Unveiled. *Annals of Tourism research, 36* (2), p. 191-221.
- Ayres, H. (2006). Education and Opportunity as Influences on Career Development: Findings from a Preliminary Study in Eastern Australian Tourism. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education, 5* (1), p. 16-28.
- Backhaus, K., Erichson, B., Plinke, W. & Weiber, R. (2003). *Multivariate analysemethoden: eine anwendungsorientierte einfuhrung* (10th ed.). Berlin: Springer.
- Bagozzi, R., & Yi, Y. (1989). On the use of structural equation models in experimental designs. *Journal of Marketing Research, 26* (3), p. 271-284.
- Ballantyne, R., Packer, J., & Axelsen, M. (2009). Trends in Tourism Research. *Annals of Tourism Research, 36* (1), p. 149-152.
- Barclay, D., Higgins, C., & Thompson, R. (1995). The Partial Least Squares (PLS) Approach to Causal Modeling, Personal Computer Adoption and Use as an Illustration. *Technology Studies, Special Issue on Research Methodology, 2* (2), p. 285-309.
- Bardon, M. (1993). Les mesures de la satisfaction de la clientèle: Comment assurer leur opérationnalité dans les entreprises de services. *Revue Française du Marketing, n°144/145*, p. 91.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*, p. 1173-1182.

- Barr, J., & Griffiths, M. (2007). The Nature of Knowledge and Lifelong Learning. In D. N. Aspin, *Philosophical Perspectives on Lifelong Learning* (p. 189-210). The Netherlands: Springer.
- Barron, P. (2007). Hospitality and Tourism Students' Part-time Employment: Patterns, Benefits and Recognition. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 6 (2), p. 40-54.
- Bauer, H., Mark, G., & Leach, M. (2002). Building customer relations over the internet. *Industrial Marketing Management*, 31 (2), p. 155-163.
- Baum, T. (1998). Mature Doctoral Candidates: The Case in Hospitality Education. *Tourism Management*, 19 (5), p. 463-474.
- Baum, T. (2007). Human resources in tourism: Still waiting for change. *Tourism Management*, 28, p. 1383-1399.
- Bayol, M. P., Foye, A., de la Tellier, C., & Tenenhaus, M. (2000). Use of PLS path modeling to estimate the European consumer satisfaction index (ECSI) model. *Statistica Applicat (Italian Journal of Applied Statistics)*, 12 (3), p. 361-375.
- Becker, G. (1964). *Human capital*. New York: Columbia University Press.
- Belanger, C., Mount, J., & Wilson, M. (2010). Institutional image and retention. *Tertiary Education and Management*, 8 (3), p. 217-230.
- Bentler, P. (1989). *EQS: structural equation manual*. Los Angeles: BMDP Statistical Software.
- Bentler, P. (1990). Comparative Fit Indexes in Structural Models. *Psychological Bulletin*, 107, p. 238-246.
- Bentler, P. (1995). *EQS: Structural Equation Program Manual, Multivariate Software Inc.*. CA: Encino.
- Bettman, J. (1970). Information Processing Models of Consumer Behavior. *Journal of Marketing Research*, 7, p. 370-376.
- Birkinshaw, J., & Morrison, A. H. (1995). Structural and competitive determinants of a global integration strategy. *Strategic Management Journal*, 16 (8), p. 637-655.
- Blake, J., & Worsdale, G. (2009). Incorporating the learning derived from part-time employment into undergraduate programmes: experiences from a business school. *Journal of Further and Higher Education*, 33 (3), p. 191-204.
- Bloemer, J. M., & Kasper, H. D. (1995). The complex relationship between consumer satisfaction and brand loyalty. *Journal of Economic Psychology*, 16, p. 311-329.
- Boden, R., & Nedva, M. (2010). Employing discourse: universities and graduate 'employability'. *Journal of Education Policy*, 25 (1), p. 37-54.

Bologna Declaration: Joint Declaration of the European Ministers of Education Convened in Bologna on the 19th of June 1999.

Bolton, R., & Drew, J. (1991). A multi-stage model of customers' assessments of service quality and value. *Journal of Consumer Research*, 17, p. 375-384.

Botterill, D. (2002). Tourism Studies and Research Quality Assessment in UK Universities. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 1 (2), p. 72-75.

Bowen, D. (2001). Antecedents of consumer satisfaction and dis-satisfaction (CS/D) on long-haul inclusive tours - a reality check on theoretical considerations. *Tourism Management*, 22, p. 49-61.

Brookes, M. (2003). Evaluating the 'Student Experience': An Approach to Managing and Enhancing Quality in Higher Education. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 2 (1), p. 17-26.

Brown, B., Kaldenberg, D., Brown, W., & Brown, D. (1998). Student as customer: factors affecting satisfaction and assessments of institutional quality. *Journal of Marketing for Higher Education*, 8 (3), p. 1-14.

Brown, P., Hesketh, A., & Williams, S. (2002). Employability in a Knowledge-Driven Economy. *Working Paper Series - Paper 26* (p. 1-39). Cardiff: Cardiff University.

Brown, R. M., & Mazzarol, T. W. (2009). The importance of institutional image to student satisfaction and loyalty within higher education. *Higher Education*, 58, p. 81-95.

Bruner, G., & Hensel, P. J. (1992). *Marketing Scales Handbook: A Compilation of Multi-Item Measures VI*. Chicago: AMA.

Busby, G. (2003). Rethinking of Education and Training for Tourism. *Tourism Management*, 24, p. 495-498.

Butt, B., & Rehman, K. (2010). A study examining the students satisfaction in higher education. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 2, p. 5446-5450.

Camarero, C., Garrido, M., & Vicente, E. (2010). Components of art exhibition brand equity for internal and external visitors. *Tourism Management*, 31, p. 495-504.

Campanelli, P. (2008). Testing Survey Questions . In E. Leeuw, J. Hox, & D. Dillman, *International Handbook of Survey Methodology* (p. 176-200). London: Lawrence Erlbaum Associates.

Campostrini, S., & Gerzeli, S. (2007). Informative Sources for the Evaluation of the University Education Effectiveness in Italy. In L. Fabbris, *Effectiveness of University Education in Italy. Employability, Competences, Human Capital* (p. 2-9). Padua: Physica-Verlag.

- Cardozo, R. N. (1965). An Experimental Study of Customer Effort, Expectation, and Satisfaction. *Journal of Marketing Research*, *II*, 244-249.
- Carman, J. (1990). Consumer perceptions of service quality: an assessment of the SERVQUAL dimensions. *Journal of Retailing*, *66* (1), p. 33-55.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cassel, C. (2000). On measurement of intangible assets: a study of robustness of partial least squares. *Total Quality Management*, *11* (7), p. s897-s907.
- Cassel, C. (Fevereiro de 2006). *Measuring Customer Satisfaction, a methodological guidance*. Obtido em 08 de Fevereiro de 2008, de http://epp.eurostat.ec.europa.eu/pls/portal/docs/PAGE/PGP_DS_QUALITY/TAB47143266/CUSTOMER%20SATISFACTION%20SURVEYS_SE_2006_EN_1.PDF
- Cassel, C., & Eklof, J. A. (2001). Modelling customer satisfaction and loyalty on aggregate levels: Experience from the ECSI pilot study. *TOTAL QUALITY MANAGEMENT*, *12* (7&8), p. 834-841.
- Catramby, T. C., & Costa, S. R. (2004). Qualificação Profissional em Turismo como Fator de Competitividade do Setor. *Caderno Virtual de Turismo*, *4* (3), p. 26-34.
- Centro Nacional de Cultura. (1998). *Raíz e Utopia, n° 9/10*. Lisboa: CNC.
- Cetin, R. (2010). Planning and Implementing Institutional Image and Promoting Academic Programs in Higher Education. *Journal of Marketing for Higher Education*, *13* (1), p. 57-75.
- Chadee, D. D., & Mattsson, J. (1996). An Empirical Assessment of Customer Satisfaction in Tourism. *The Service Industries Journal*, *16* (3), p. 305-320.
- Chang, T.-Y., & Hsu, J.-M. (2010). Development framework for tourism and hospitality in higher vocational education in Taiwan. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, *9* (1), p. 101-109.
- Charles, K. R. (1997). Tourism Education and Training in the Caribbean: Preparing for the 21st Century. *PROGRESS IN TOURISM AND HOSPITALITY RESEARCH*, *3*, p. 189-197.
- CHEERS. (2000). *UNI-Kassel*. Obtido em 16 de 01 de 2009, de CHEERS: <http://www.uni-kassel.de/incher/cheers/index.ghk>
- Chiandotto, B., & Bacci, S. (2007). Measurement of University External Effectiveness Based on the Use of the Acquired Skills. In L. Fabbris, *Effectiveness of University Education in Italy. Employability, Competences, Human Capital* (p. 89-104). Heidelberg: Springer.

- Chiandotto, B., Bini, M., & Bertaccini, B. (2007). Quality Assessment of the University Educational Process: an Application of the ECSI Model. In L. Fabbris, *Effectiveness of University Education in Italy*. (p. 43-54).
- Chin, W. (1998). The partial least squares approach to structural equation modeling. In G. A. Marcoulides, *Modern Methods for business research* (p. 295-336). Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chin, W. (2010). How to Write Up and Report PLS Analyses. In V. E. Vinzi, W. W. Chin, J. Henseler, & H. Wang, *Handbook of Partial Least Squares. Concepts, Methods and Applications* (p. 655-690). Heidelberg: Springer.
- Chin, W., & Newsted, P.R. (1999). Structural equation modeling analysis with small samples using partial least squares. In R. Hoyle, *Statistical Strategies for small sample research* (p. 307-342). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Chitty, B., & Soutar, G. N. (2004). Is The European Customer Satisfaction Index Model Applicable to Tertiary Education. *ANZMAC 2004 Conference Wellington* (p. 1-7). Australian and New Zealand Marketing Academy .
- Choy, D. J. (1995). The quality of tourism employment. *Tourism Management*, 16 (2), p. 129-137.
- Christie-Mill, R. (1979). Tourism Education: Its development and current status. *Journal of Hospitality & Tourism Research*, 3 (49), p. 48-62.
- Clark, M., Riley, M., Wilkie, E., & Wood, R. (1998). *Researching and Writing Dissertations in Hospitality and Tourism*. London: International Thompson Business Press.
- Cochran, W. (1963). *Sampling techniques, 2nd Ed*. New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Coelho, P. S., & Esteves, S. P. (2007). The choice between a five-point and a ten-point scale in the framework of customer satisfaction measurement. *International Journal of Market Research*, 49 (3), p. 213-339.
- Comissão Europeia. (2002). *Educação e Formação na Europa: sistemas diferentes, objetivos comuns para 2010*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- Comissão Europeia. (Agosto de 2004). *Ver mais longe. A investigação científica na União Europeia*. Obtido em 8 de Maio de 2007, de A Europa em movimento: <http://ec.europa.eu/publications/booklets/move/48/pt.pdf>
- Cooper, C. (1990). *Progress in Tourism, Recreation and Hospitality Management, vol.2*. London: Belhaven.
- Cooper, C., Fletcher, J., Wanhill, S., Gilbert, D., & Shepherd, R. (2001a). *Turismo, princípios e prática (trad. Roberto Cataldo Costa), 2ª Ed*. Porto Alegre: Bookman.

- Cooper, C., Scales, R., & Westlake, J. (1992). The anatomy of tourism and hospitality educators in the UK. *Tourism Management*, 13, p. 234-247.
- Cooper, C., Shepherd, R., & Westlake, J. (2001b). *Educando os Educadores em turismo: manual de educação em turismo e hospitalidade (trad. Rosemary Dias, Cíntia Yokota, Laura Arnstein)*. São Paulo: Roca / OMT.
- Costa, J., Rita, P., & Águas, P. (2004). *Tendências Internacionais em Turismo (2ª ed.)*. Lisboa: Lidel_Edições Técnicas.
- Cox, T. F. (2005). *An introduction to multivariate data analysis*. New York: OUP.
- Crocetta, C., & Delvecchio, G. (2007). A Fuzzy Measure of Satisfaction for University Education as a Key for Employment. In L. Fabbris, *Effectiveness of University Education in Italy. Employability, Competences, Human Capital* (p. 12-27). Padua: Physica-Verlag.
- Cronin, J., & Taylor, S. (1994). Servperf versus servqual: Reconciling performance-based and Perceptions-minus-expectations measurement of service quality. *Journal of Marketing*, p. 125-131.
- Crossman, J., & Clarke, M. (2010). International experience and graduate employability: stakeholder perceptions on the connection. *Higher Education*, 59, p. 599-613.
- CRUP - Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas. (1996/97). *Repensar o Ensino Superior I, II, III*. Obtido em 18 de 03 de 2008, de Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas: <http://www.meioclique.com/CRUP/outros.htm>
- Cruz, M. B., & Cruzeiro, E. (1995). *O desenvolvimento do ensino superior em Portugal: situação e problemas de acesso*. Lisboa: Edições DEP/GEF - Ministério da Educação.
- CTP - Confederação do Turismo Português. (2005). *Reinventando o Turismo em Portugal. Estratégia de desenvolvimento turístico português no 1º quartel do séc. XXI*. s.l.: Confederação do Turismo Português.
- Cunha, L. (2003a). *Introdução ao Turismo (3ª ed.)*. Lisboa/São Paulo: Editorial Verbo.
- Cunha, L. (2003b). *Perspectivas e Tendências do Turismo*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Cunha, L. (2006). *Economia e Política do Turismo*. Lisboa: Editorial Verbo.
- Dahlgaard, J., Kristensen, K., & Kanji, G. K. (2005). *Fundamentals of Total Quality Management: Process Analysis and Improvement*. UK: Routledge.
- Dam, K. (2004). Antecedents and consequents of employability orientation. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 13 (1), p. 29-51.

- Department for Innovation, University and Skills*. (2007). Obtido em 30 de 03 de 2009, de <http://www.dius.gov.uk/>
- Dick, A., & Basu, K. (1994). Customer Loyalty: Toward an integrated conceptual framework. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 22, p. 99-113.
- Direcção-Geral do Ensino Superior. (1999). *O Ensino Superior em Portugal*. s.l.: Editorial do Ministério da Educação.
- Dodds, W., Monroe, K., & Grewal, D. (1991). Effects of Price, Brand, and Store Information on Buyers' Product Evaluations. *Journal of Marketing Research*, 28, p. 307-319.
- Duarte, P. O., Alves, H. B., & Raposo, M. B. (2010). Understanding university image: a structural equation model approach. *International Review on Public and Nonprofit Marketing*, 7, p. 21-36.
- Echtner, C., & Jamal, T. (1997). The Disciplinary dilemma of tourism studies. *Annals of Tourism Research*, 24 (4), p. 868-883.
- ECSI Technical Committee. (1998). *European Customer Satisfaction Index. Foundation and Structure for Harmonized National Pilot Projects*. European Commission (DGIII, Industry) and European Organization for Quality (EOQ).
- EFQM. (1992). *EFQM*. Obtido em 09 de Janeiro de 2009, de EFQM Excellence Model: <http://www.efqm.org/Default.aspx?tabid=1>
- Efron, B. (1979). Bootstrap methods: another look of at the Jackknife. *The Annals of Statistics*, 7, p. 1-26.
- Elliot, K., & Healy, M. (2001). Key factors influencing student satisfaction related to recruitment and retention. *Journal of Marketing for Higher Education*, 10 (4), p. 1-11.
- Engberg, M. E. (2007). EDUCATING THE WORKFORCE FOR THE 21ST CENTURY: A Cross-Disciplinary Analysis of the Impact of the Undergraduate Experience on Students' Development of a Pluralistic Orientation. *Research in Higher Education*, 48 (3), 283-317.
- Engel, J., Miniard, P., & Blackwell, R. (2005). *Consumer Behavior (10ªed.)*. Forth Worth: Dryden Press.
- ENQA. (2005). *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*. Obtido em 08 de 2008, de European Association for Quality Assurance in Higher Education: http://www.enqa.eu/files/ESG_v03.pdf
- Eskildsen, J. K., Martensen, A., Gronholdt, L., & Kristensen, K. (2000). Benchmarking student satisfaction in higher education based on the ECSI methodology. *sinergie raporti di ricerca*, 9 , p. 385 - 402.

- Eskildsen, J., & Kristensen, K. (2007). Customer Satisfaction - The Role of Transparency. *Total Quality Management*, 18, 1-2, p. 39-47.
- Eurostat. (1999). *Fields of Education and Training Manual*. Sweden: Eurostat.
- Eurydice - Eurostat. (2007). *Key Data on Higher Education in Europe 2007*. Luxemburgo: Official Publications of the European Communities.
- Eurydice. (2006/2007a). *Estruturas dos Sistemas de Ensino, Formação Profissional e Educação de Adultos na Europa - Portugal 2006/2007*. Obtido em 08 de Fevereiro de 2008, de Estruturas dos Sistemas de Ensino, Formação Profissional e Educação de Adultos na Europa: http://www.eurydice.org/ressources/Eurydice/pdf/041DN/041_PT_PT.pdf
- Eurydice. (2006/2007b). *Focus on the structure of higher education in Europe. National trends in the Bologna Process (2006/07)*. Obtido em 18 de 03 de 2008, de Eurydice - Unidade Portuguesa: <http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/showPresentation?pubid=086EN>
- Evrard, Y. (1993). La satisfaction des consommateurs: état des recherches. *Revue Française du Marketing*, 144-145, 53-65.
- Fabra, M., & Camisón, C. (2009). Direct and indirect effects of education on job satisfaction: A structural equation model for the Spanish case. *Economics of Education Review*, 28, p. 600-610.
- Farias, S., & Santos, R. (2000). Modelagem de Equações Estruturais e Satisfação do Consumidor: uma Investigação teórica e Prática. *RAC*, 4 (3), p. 107-132.
- Faulkner, B., & Goeldner, C. (1998). Progress in Tourism and Hospitality Research. *Journal of Travel Research*, 37, p. 76-80.
- Fayos-Solá, E. (1995). Competitividad y Calidad en La Nueva Era de Turismo. *Estúdios Turísticos*, n.º 123, p. 5-10.
- Fayos-Solá, E. (ed.) (1997a). *An introduction to TEDQUAL. A methodology for Quality in Tourism Education and Training*. Madrid: WTO.
- Fayos-Solá, E. (1997b). Educación y formación en la Nueva Era del Turismo: la visión de la OMT. In OMT, *El Capital Humano en la Industria Turística del Siglo XXI* (p. 58-72). Madrid: OMT.
- Fidgeon, P. R. (2010). Tourism education and curriculum design: A time for consolidation and review? *Tourism Management*, 30, p. 1-25.
- Firmino, M. B. (2007). *Turismo - Organização e Gestão*. Lisboa: Escolar Editora.

- Fornell, C. (1992). A National Customer Satisfaction Barometer: The Swedish Experience. *Journal of Marketing*, 56, p. 6-21.
- Fornell, C., & Bookstein, F. (1982). A comparative analysis of two structural equation models: LISREL and PLS applied to market data. In C. Fornell, *A second generation of multivariate analysis; Vol. 1* (p. 289-323). New York: Praeger.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Structural equation models with unobservable variables and measurement error: Algebra and statistics. *Journal of Marketing Research*, 18 (3), p. 328-388.
- Fornell, C., Johnson, M. D., Anderson, E., Cha, J., & Bryant, B. (1994). The American customer satisfaction index: nature, purpose and findings. *Journal of Marketing*, 58 (4), p. 7-18.
- Fortin, M.-F. (1999). *O Processo de Investigação: Da concepção à realização*. Loures: LUSOCIÊNCIA.
- Foster, D. (1992). *Viagens e Turismo - Manual de Gestão*. s.l.: Edições CETOP.
- Frechtling, D. (2010). The Tourism Satellite Account. A Primer. *Annals of Tourism Research*, 37 (1), p. 136-153.
- Fuller, J., & Matzler, K. (2008). Customer delight and market segmentation: An application of the three-factor theory of customer satisfaction on life style groups. *Tourism Management*, 29, p. 116-126.
- Gago, J. (1994). *Prospectiva do Ensino Superior em Portugal*. Lisboa: Instituto de Prospectiva.
- Gallarza, M. G., & Saura, I. G. (2006). Value dimensions, perceived value, satisfaction and loyalty: an investigation of university students' travel behaviour. *Tourism Management*, 27, p. 437-452.
- García-Aracil, A. (2009). European graduates' level of satisfaction with higher education. *Higher Education*, 57, p. 1-21.
- Gartner, W. C. (1996). *Tourism development: principles, processes, and policies*. New York: Van Nostrand Reinhold.
- Gedye, S., Fender, E., & Chalkley, B. (2004). Students' Undergraduate Expectations and Post-graduation Experiences of the Value of a Degree. *Journal of Geography in Higher Education*, 28 (3), p. 381-396.
- Gee, C. Y. (1980). Professionalization and Travel Industry Education. *Journal of Hospitality & Tourism Research*, 4, p. 71-87.

- Gefen & Straub, (2005). "A Practical Guide to Factorial Validity using PLS-Graph: Tutorial and Annotated Example," *Communications of the AIS*, Vol. 16, Article 25, 2005, p. 91-109.
- Gefen, D., Straub, D., & Boudreau, M.-C. (2000). Structural equation modelling and regression: Guidelines for research practice. *Communications of the Association for Information Systems*, 4 (7), p. 1-78.
- Geisser, S. (1975). The predictive sample reuse method with applications. *Journal of the American Statistical Association*, 70, p. 320-328.
- Gilbert, D. (1990). Conceptual issues in the meaning of tourism. In C. Cooper, *Progress in Tourism, Recreation and Hospitality Management*, 2 (p. 4-27). London: Belhaven.
- Goeldner, C. R., & Ritchie, J. R. (2006). *Tourism: Principles, Practices, Philosophies* (7^a ed.). New York: John Wiley & Sons.
- Gonçalves, F., Carreira, T., Valadas, S., & Sequeira, B. (2006). Percursos de empregabilidade dos licenciados: Perspectivas europeias e nacional. *Análise Psicológica*, 1 (XXIV), p. 99-114.
- Gonczi, A. (2006). The OECD: Its Role in the Key Competencies Debate and in the Promotion of Lifelong Learning. In P. Hager, & S. Holland, *Graduate Attributes, Learning and Employability* (p. 105-124). The Netherlands: Springer.
- González, M. E., Comesaña, L., & Brea, J. A. (2007). Assessing tourist behavioral intentions through perceived service quality and customer satisfaction. *Journal of Business Research*, 60, p. 153-160.
- Goodhue, D., Lewis, W., Thompson, R., "PLS, Small Sample Size, and Statistical Power in MIS Research," *Hawaii International Conference on System Sciences*, 8, p. 202-212, Proceedings of the 39th Annual Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS'06) Track 8, 2006.
- Gotz, O., Liehr-Gobbers, K., & Krafft, M. (2010). Evaluation of structural equation models using the partial least squares (PLS) approach. In E. Vinzi, W. W. Chin, J. Henseler, & H. Wang, *Handbook of Partial Least Squares. Concepts, Methods and Applications* (p. 691-712). Heidelberg: Springer.
- Goupli, H., & Grimmer, J. (1993). Un indicateur de l'importance des différentes dimensions de la qualité de service. Exemple: les enquêtes de satisfaction clientèle d'EDF-GDF Services. *Revue Française du Marketing*, n°144-145, p. 145.
- GPEARI/MCTES. (Novembro de 2009). *Diplomados no Ensino Superior [2000-2001 a 2007-2008]*. Obtido em 24 de Setembro de 2010, de GPEARI: http://www.gpeari.mctes.pt/archive/doc/Diplomados_Versaotrabalhada18112009.pdf
- GPEARI/MCTES. (Abril de 2010). *A procura de emprego dos diplomados com habilitação superior - 2010 [relatório VI]*. Obtido em 24 de Setembro de 2010, de GPEARI: http://www.gpeari.mctes.pt/archive/doc/diplomados_desempregados

Abril2010.pdf

Gracia, L. (2010). Accounting Students' Expectations and Transition Experiences of Supervised Work Experience. *Accounting Educationa*, 19 (1), p. 51-64.

Graham, J., & Mintu, A. &. (1994). Explorations of negotiation behaviors in ten foreign cultures using a model developed in the United States. *Management Science*, 40 (1), p. 72-95.

Green, D., & Ryans, A. (1990). Entry strategies and market performance: Causal modeling of a business simulation. *Journal of Product Innovation Mangement*, 7 (1), p. 45-58.

Greenhaus, J., & Callanan, G. (1994). *Career Management (2ª ed.)*. Fort Worth, TX: The Fryden Press.

Grewal, D., Monroe, K., & Krishnan, R. (1998). The Effect of Price-Comparison Advertising on Buyers' Perception of Acquisition Value, Transaction Value, and Behavioral Intentions. *Journal of Marketing*, 62, p. 46-59.

Gumport, P. (2000). Academic restructuring: organizational change and institutional imperatives. *Higher Education*, 39, p. 67-91.

Gunn, C. (1994). *Tourism Planning - Basics, Concepts, Cases*. London: Taylor & Francis.

Gunn, C. (1998). Issues in Tourism Curricula. *Journal of Travel Research*, 26 (4), p. 74-77.

Gurel, E., Altinay, L., & Daniele, R. (2010). Tourism students'entrepreneurial intentions. *Annals of Tourism Research*, 37 (3), p. 646-669.

Hair, J. F., Black, W., Babin, D., Anderson, R., & Taatham, R. (2005). *Multivariate Data Analysis (6th ed.)*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.

Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., & Black, W. (1998). *Multivariate data analysis (5ª ed.)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., & Black, W. (2004). *Análisis Multivariante (5ª ed.)*. Madrid: Prentice-Hall.

Hallowell, R. (1996). The Relationship of Customer Satisfaction, Customer Loyalty, Profitability: An Empirical Study. *International Journal of Service Industry Management*, 7 (4), p. 27-42.

Halstead, D. (1993). Exploring the concept of retrieved expectations. *Journal of Consumer Satisfaction, Dissatisfaction and Complaining Behaviour*, 6, p. 56-62.

Hampton, G. (1993). Gap analysis of college student satisfaction as a measure of professional service quality. *Journal of professional services marketing*, 22 (2), p. 115-127.

- Hartman, D., & Schmidt, S. (1995). Understanding student/alumni satisfaction from a consumer's perspective. *Research in Higher Education*, 36 (2), p. 197-217.
- Harvey, L. (1995). Student satisfaction. *The new Review of Academic Librarianship*, 1, p. 161-173.
- Harvey, L. (1998). An Assessment of past and current approaches to quality in higher education. *Australian Journal of Education*, 42 (3), p. 237-255.
- Harvey, L. (2001). Defining and Measuring Employability. *Quality in Higher Education*, 7 (2) , p. 97-109.
- Harvey, L. (2010). New realities: The relationship between higher education and employment. *Tertiary Education and Management*, 6 (1), p. 3-17.
- Harvey, L., Burrows, A., & Green, D. (1992). *Criteria of quality in higher education, Report of the QHE Project*. Birmingham: The University of Central England.
- Hawkins, D. (1996). Paradigm shifts and major trends influencing tourism educacion in the New Age of Tourism. In *El Capital humano en la industria turística del siglo XXI* (p. 75-88). Madrid: OMT.
- HEFCE. (2001). *Higher Education Funding Council for England* . Obtido em 30 de 03 de 2009, de <http://www.hefce.ac.uk>
- HEFCE. (2002). *Performance Indicators in Higher Education*. Obtido em 12 de Maio de 2009, de Higher Education Funding Council for England: <http://www.hefce.ac.uk/Learning/PerfInd/>
- Heitor, M. (Dezembro de 2008). *A system approach to tertiary education institutions towards knowledge*. Obtido em 12 de Dezembro de 2008, de http://www.mctes.pt/archive/doc/M_Heitor_tertiary_edu_SPP08__OECD_v08dez08.pdf
- Hennig-Thurau, T., Langer, M., & Hansen, U. (2001). Modeling and Managing Student Loyalty: An Approach Based on Relationship Quality. *Journal of Service Research*, 4, p. 331-344.
- Henseler, J., & Fassott, G. (2010). Testing Moderating Effects in PLS Path Models. In V. E. Vinzi, W. W. Chin, J. Henseler, & H. Wang, *Handbook of Partial Least Squares. Concepts, Methods and Applications* (p. 713-736). Berlin Heidelberg: Springer.
- Henseler, J., Ringle, C., & Sinkovics, R. (2009). The use of partial least squares path modeling in international marketing. *Advances in International Marketing*, 20, p. 277-319.
- Hernandez-March, J., Martín del Peso, M., & Leguey, S. (2010). Graduates' Skills and Higher Education: The employers' perspective. *Tertiary Education and Management*, 15 (1), p. 1-16.

- Heywood, L. H., Joosten, V., & Scarlett, S. (1999). Making A Difference In Teaching And Learning At University Level With ISO 9001. *Third International & Sixth National Research Conference on Quality Management*. Melbourne: RMIT University.
- Hill, F. (1995). Managing service quality in higher education: The role of student as primary consumer. *Quality Assurance in Education*, 3 (1), p. 10-21.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2005). *Investigação por Questionário, (2ª ed.)*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Hill, T., & Lewicki, P. (2006). *Statistics – Methods and Applications. A comprehensive Reference for Science, Industry and Data Mining*. StatSoft Inc.
- Hillage, J., & Pollard, E. (1998). Employability: Developing a Framework for Policy Analysis. *EfEE Research Briefing*, nº.85.
- Hinchliffe, G. (2006). Graduate Employability and lifelong learning: a need for realism? In P. Hager, & S. Holland, *Graduate Attributes, Learning and Employability (Lifelong Learning Book Series, vol. 6)* (p. 91-104). The Neetherlands: Springer.
- Hjalager, A.-M. (Out. de 2003). Global Tourism Careers? Opportunities and Dilemmas Facing Higher Education in Tourism. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 2 (2), p. 26-38.
- Hoerner, J. M. (2000). Pour la reconnaissance d'une science touristique. *Espaces*, 173, p. 22-25.
- Holloway, J. C. (2002). *The Business of Tourism (6ª ed.)*. England: Prentice Hall.
- Howard, J. A., & Sheth, J. N. (1969). *The Theory of Buyer Behavior*. New York: John Wiley and Sons.
- Howell, D. (2002). *Statistical methods for psychology (5ªEd.)*. Duxbury: Pacific Grove.
- Huber, F., Herrmann, A., & Morgan, R. E. (2001). Gaining Competitive Advantage Through Customer Value Oriented Management. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 18 (1), p. 41-53.
- Hulland, J. (1999). Use of partial least squares (PLS) in strategic management research: a review of four recent studies. *Strategic Management Journal*, 20 (4), p. 195-204.
- Hutchinson, J., Lai, F., & Wang, Y. (2009). Understanding the relationships of quality, value, equity, satisfaction and behavioral intentions among golf travelers. *Tourism Management*, 30, p. 298–308.
- IFCF. (15 de Dezembro de 1999). *International Foundation for Customer Focus*. Obtido em 3 de Dezembro de 2007, de International Foundation for Customer Focus: <http://ifcf.net/ecsiPilot.asp>
- Ignarra, L. R. (2001). *Fundamentos do Turismo*. Brazil: Pioneira Thomson Learning.

- INE. (21 de 09 de 2006). *Conta Satélite do Turismo para Portugal 2003-2004*. Obtido em 03 de 02 de 2008, de Instituto Nacional de Estatística: http://www.ine.pt/portal/page/portal/PORTAL_INE/Destaques?DESTAQUESdest_boui=5544834&DESTAQUESmodo=2
- Instituto Nacional de Estatística - Direcção Regional do Algarve. (2003). *Estudo de Implementação da Conta Satélite do Turismo em Portugal. Relatório Final*. Faro: POE.
- Inui, Y., Wheeler, D., & Lankford, S. (2006). Rethinking Tourism Education: What Should Schools Teach? *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 5 (2), p. 25-35.
- IPQ. (1999). *ECSI - Portugal*. Obtido em 29 de Maio de 2007, de European Customer Satisfaction Index: <http://www.ipq.pt/ecsi/index.html>
- IQF. (2005). *O Turismo em Portugal*. Lisboa: IQF.
- Jacoby, J., & Chestnut, R. (1978). *Brand loyalty measurement and management*. NY: Wiley.
- Jafari, J. (1989). Structure of Tourism. In S. Witt, & L. Moutinho, *Tourism Marketing and Management Handbook* (p. 437-442). Reino Unido: Prentice Hall International.
- Jafari, J. (1996). Tourismification of the profession. Chamaleon job names across the industry. In E. Fayos-Solá, *El capital humano en la industria turística del siglo XXI* (p. 202-213). Madrid: WTO.
- Jafari, J. (1998). Editor's page. *Annals of Tourism Research*, 25, p. 989-990.
- Jafari, J. (2000). *Encyclopedia of Tourism*. London: Routledge.
- Jafari, J., & Ritchie, J. (1981). Toward a framework for tourism education: Problems and prospects. *Annals of Tourism Research*, 8 (1), p. 13-34.
- Jarvis, C. B., Mackenzie, S. B., & Podsakoff, P. M. (2003). A critical review of construct indicators and measurement model misspecification in marketing and consumer research. *Journal of Consumer Research*, 30, p. 199-218.
- Jenkins, C. (1996). Tourism educational systems, institutions and curricula: standardisations and certification. In Fayos-Solá, *El capital humano en la industria turística del siglo XXI* (p. 214-223). Madrid: WTO.
- Jevons, W. S. (1888). *The Theory of Political Economy* (3^a ed.). Obtido em 04 de Novembro de 2008, de Library of Economics Liberty: <http://www.econlib.org/library/YPDBooks/Jevons/jvnPE3.html#Chapter%203>
- Johnson, M., Gustafsson, A., Andreassen, T. W., Lervik, L., & Cha, J. (2001). The evolution and future of national customer satisfaction index models. *Journal of Economic Psychology*, 22, p. 217-245.

- Johnson, M., & Fornell, C. (1991). A framework for comparing customer satisfaction across individuals and product categories. *Journal of Economic Psychology*, 12 , p. 267-286.
- Johnson, M., Anderson, E., & Fornell, C. (1995). Rational and adaptive performance expectations in a customer satisfaction framework. *Journal of Consumer Research*, 21 , p. 695-707.
- Jones, P. (2004). Finding the Hospitality Industry? Or Finding Hospitality Schools of Thought? *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 3 (1), p. 33-45.
- Joreskog, K., & Sorbom, D. (1998). *Lisrel 8: structural equation modeling with simple command language*. Mooresville: Scientific Software.
- Jovicic, Z. (1988). A Plea for Tourismological Theory and Methodology. *Revue de Tourisme*, 43 (3), p. 2-5.
- Kan, T., Yen, T., & Huan, C. (2009). Managing Quality to Influence Loyalty. *Anatolia: An International Journal of Tourism and Hospitality Research*, 20 (1), p. 75-85.
- Kanji, G. K., & Tambi, A. M. (1999). Total quality management in UK higher education institutions. *Total Quality Management*, 10 (1), p. 129-153.
- Kelly, P. (1990). *Utilitarianism and Distributive Justice: Jeremy Bentham and the Civil Law*. Oxford: OUP.
- Kivinen, O., & Nurmi, J. (2007). Job Requirements and Competences: Do qualifications matter? In U. Techler, *Careers of University Graduates* (p. 131-142). Kassel: Springer.
- Klem, L. (1995). Path analysis. In L. Grimm, & P. Yarnold, *Reading and understanding multivariate statistics*. Washington DC: American Psychological Association.
- Kline, R. (1998). *Principles and practice of structural equation modelling*. New York: The Guildford Press.
- Knight, P. K. (2001). Editorial: employability and quality. *Quality in Higher Education*, 7 (2), p. 93-95.
- Knight, P., & Yorke, M. (2003). Employability and Good Learning in Higher Education. *Teaching in Higher Education*, 8 (1), p. 3-16.
- Koc, E. (2006). Total Quality Management and Business Excellence in Services: The Implications of All-Inclusive Pricing System on Internal and External Customer Satisfaction in the Turkish Tourism Market. *Total Quality Management*, 17 (7), p. 857-877.
- Kohler, J. (2004). The Bologna Process and Employability: The Impact of Employability on Curricular Development. A Key Objective of Academic Studies and for Academic Institutions. *Conference Bled/Slovenia* (p. 1-21). Bled/Slovenia: s.e.

- Kotler, P. (2003). *Marketing Management: Analysis, Planning Implementation and Control*. New Jersey: Prentice Hall.
- Kristensen, K., & Eskildsen, J. (2010). Design of PLS-Based Satisfaction Studies. In V. Esposito Vinzi, W. Chin, J. Henseler, & H. Wang, *Handbook of Partial least Squares. Concepts, Methods and Applications* (p. 247-278). Heidelberg: Springer Verlag.
- Kristensen, K., Kanji, G. K., & Dahlgaard, J. J. (1992). On measurement of customer satisfaction. *Total Quality Management*, 3 (2), p. 123-128.
- Kristensen, K., Martensen, A., & Gronholdt, L. (2000). Customer Satisfaction Measurement at Post Denmark: Results of Application of the European Customer Satisfaction Index Methodology. *Total Quality Management*, 11 (7), p. 1007-1015.
- Kristensen, K., Martensen, A., & Gronholdt, L. (1999). Measuring the impact of buying behaviour on customer satisfaction. *Total Quality Management*, 10 (4/5), p. 602-614.
- Kuhn, T. (1996). *The structure of Scientific Revolutions, (3^a ed.)*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kurtz, D., Clow, K., Ozment, J., & Ong, B. (1997). The antecedents of consumer expectations of services: an empirical study across four industries. *The Journal of Services Marketing*, 11 (4), p. 230-248.
- Landrum, R. E., Turrisi, R., & Harless, C. (2010). University Image: The Benefits of Assessment and Modeling. *Journal of Marketing for Higher Education*, 9 (1), p. 53-68.
- Lee, D. (2001). Power, conflict and satisfaction in IJV supplier - Chinese distributor channels. *Journal of Business Research*, 52 (2), p. 149-160.
- Leiper, N. (1979). The Framework of Tourism: Towards a Definition of Tourism, Tourist and the Tourism Industry. *Annals of Tourism Research*, 6 (4), p. 390-407.
- Leiper, N. (1981). Towards a Cohersive Curriculum in tourism: The case for a distinct discipline. *Annals of Tourism Research*, 8 (1) , p. 69-84.
- Leiper, N. (1997). The Indiscipline of Tourism. *Annals of Tourism Research*, 24 (3) , p. 638-654.
- Leiper, N. (2000). An Emerging Discipline. *Annals of Tourism Research*, 27 (3), p. 805-809.
- Leslie, D. (2000). Holistic approach. In J. Jafari, *Encyclopedia of Tourism* (p. 281). London: Routledge.
- Lickorish, L. J., & Jenkins, C. L. (1997). *An Introduction to Tourism*. Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Lipman, G. (1996). Human Capital in the Tourism Industry. In E. Fayos-Solá, *El Capital Humano en la Industria Turística del siglo XXI* (p. 88-92). Madrid: OMT.

- Little, B. (2001). Reading Between the Lines of Graduate Employment. *Quality in Higher Education*, 7 (2), p. 121-129.
- Liu, Z. (1994). Tourism Development - a systems analysis. In A. V. Seaton, *Tourism: the state of the art* (p. 21-29). JJJJ: Wiley.
- Lohmoller, J. (1982). An overview of latent variables path analysis. *Paper Meeting of the American Educational Research Association presented at the Annual* . New York.
- Lohmoller, J. (1989). *Latent variable path modeling with partial least squares*. Heidelberg: Physica.
- Machado, M. L., Farhangmehr, M., & Taylor, J. (2004). The Status of Strategic Planning in Portuguese Higher Education Institutions: Trappings or Substance? *Higher Education Policy*, 17, p. 383-404.
- Maddala, G., & Miller, E. (1989). *Microeconomics. Theory and Applications*. Singapore: McGraw-Hill International Editions.
- Marchetti, R., & Prado, P. (2001). Um Tour pelas medidas de satisfação do consumidor. *Revista de Administração de Empresas*, 41 (4), p. 56-67.
- Marchetti, R., Prado, P. H., & Silva, A. R. (2001). Aspectos estratégicos e operacionais da avaliação da satisfação do usuário dos serviços públicos essenciais. *VI Congresso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública*, (p. 1-17). Buenos Aires.
- Marcoulides, G. A., & Saunders, C. (2006). PLS: A Silver Bullet? *MIS Quarterly*, 30 (2) , p. iii-ix.
- Marginson, S. (2010). Higher Education in the Global Knowledge Economy. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 2, p. 6962-6980.
- Martensen, A., Grønholdt, L., Eskildsen, J. K., & Kristensen, K. (2000). MEASURING STUDENT ORIENTED QUALITY IN HIGHER EDUCATION: APPLICATION OF THE ECSI METHODOLOGY. *sinergie rapporti di ricerca*, 9 , p. 371-383.
- Maruyama, G. (1998). *Basics of structural equation modelling*. London: Sage Publications.
- Mason, G., Williams, G., & Cranmer, S. (2009). Employability skills initiatives in higher education: what effects do they have on graduate labour market outcomes? *Education Economics*, 17 (1), p. 1-30.
- Mason, G., Williams, G., Cranmer, S., & Guile, D. (2003). *How much does higher education enhance the employability of graduates? (Report to HEFCE)*. Obtido em 12 de Maio de 2009, de HEFCE: http://www.hefce.ac.uk/Pubs/RDreports/2003/rd13_03/
- Mathieson, A., & Wall, G. (1982). *Tourism. Economic, Physical and Social Impacts*. UK: Longman Scientific & Technical.

- Mattoso, J. (1997). A universidade e a sociedade. In AAVV, *História da Universidade em Portugal, Volume I, tomo I*. Coimbra/Lisboa: Universidade de Coimbra / Fundação Calouste Gulbenkian.
- Maxwell, G., Scott, B., Macfarlane, D., & Williamson, E. (2009). Employers as stakeholders in postgraduate employability skills development. *International Journal of Management Education*, 8 (2), p. 1-11.
- McDougall, G., & Levesque, T. (2000). Customer Satisfaction with services: putting perceived value into the equation. *The Journal of Services Marketing*, 14 (5), p. 392-410.
- MCTES. (2005). *MCTES - Portugal em Acção*. Obtido em 16 de 01 de 2009, de Processo de Bolonha: <http://www.aeesce.pt/admin/downloads/Plano%20de%20Ac%C3%A7%C3%A3o%20do%20Processo%20de%20Bolonha%20do%20MCTES.pdf>
- MCTES. (Fevereiro de 2007). *Agência de Avaliação e Acreditação para a Garantia da Qualidade do Ensino Superior*. Obtido em 12 de Dezembro de 2008, de Portal do Governo: http://www.portugal.gov.pt/NR/rdonlyres/7C840DA7-572A-43E0-9D88-A1D864025F8B/0/Projecto_AAACQES.pdf
- MCTES. (Novembro de 2008a). *OCDE elogia o progresso da reforma do ensino superior português e incita instituições a responderem positivamente ao processo de modernização em curso*. Obtido em 12 de Dezembro de 2008, de Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES): <http://www.mctes.pt/?idc=33&idi=1893>
- MCTES. (Novembro de 2008b). *REFORMA DO SISTEMA DE ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS. Relatório de 2 anos de progresso, como submetido à OCDE*. Obtido em 2008 de Dezembro de 12, de Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior: http://www.mctes.pt/archive/doc/Sum_Executivo_Relatorio_Pogresso_OCDE_rev25nov08.pdf
- MCTES. (Julho de 2010). *MCTES - Ministério da Ciência e da Tecnologia do Ensino Superior*. Obtido em 30 de Agosto de 2010, de Acesso ao ensino superior público em 2010 : http://www.mctes.pt/archive/doc/nota_vagas_10.pdf
- Ministério da Economia e da Inovação. (2007). *Plano Estratégico Nacional do Turismo. Para o Desenvolvimento do Turismo em Portugal*. Lisboa: Turismo de Portugal.
- Ministério da Economia. (Maio de 2004). *Plano Estratégico de Desenvolvimento dos Recursos Humanos do Turismo*. Obtido em 27 de 07 de 2007, de Portal do Governo: http://www.portugal.gov.pt/NR/rdonlyres/6A5F632D-8354-433D-843D-7B86941C7923/0/Plano_Est_RH_Turismo.pdf
- Middleton, V., & Ladkin, A. (1996). *The profile of tourism studies degree courses in the UK: 1995/6*. London: National Liaison Group.
- Mintu-Wimsatt, A., & Graham, J. (2004). Testing a negotiation model on Canadian anglophone and Mexican exporters. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 32 (3) , p. 345-356.

- Moreira, A. (s.d.). *Sobre a Universidade*. Obtido em 10 de 03 de 2008, de Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior: http://www.cnaves.pt/DOCS/sobre_universidade.pdf
- Moreno, F. J. (1997). *Apuntes de Introducción al turismo*. Ávila: Fundación Cultural Santa Teresa. Escuela Oficial de Turismo de Castilla Y León.
- Morgan, B., & Lydon, J. (2009). Bologna: some thoughts on its effect on the internationalisation of Higher Education. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 1 (1), p. 63-72.
- Morgan, R., & Hunt, S. (1994). The Commitment-Trust Theory of Relationship Marketing. *Journal of Marketing*, 58, p. 20-38.
- Morley, L. (2001). Producing New Workers: quality, equality and employability in higher education. *Quality in Higher Education*, 7 (2) , p. 131-138.
- Murphy, G. A., & Calway, B. A. (2010). Skilling for the Workforce: A tertiary education response to enrich professional development. *Tertiary Education and Management*, 14 (2), p. 95-109.
- Murteira, B., Ribeiro, C., Silva, J., & Pimenta, C. (2001). *Introdução à Estatística*. McGraw-Hill.
- Naumann, E., & Gielk, K. (1995). *Customer Satisfaction Measurement and Management: Using the voice of the Customer*. Cincinnati, Ohio: Thomson Executive Press.
- Ngobo, P. (1997). Qualité perçue et satisfaction des consommateurs: un état des recherches. *Revue Française du Marketing*, 3 (163) , 67-79.
- Nicolescu, L., & Pun, C. (2010). Relating Higher Education with the Labour Market: Graduates' expectations and employers' requirements. *Tertiary Education and Management*, 15 (1), p. 17-33.
- Nicosia, F. M. (1966). *Consumer Decision Processes: Marketing and Advertising Implications*. Engelwood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Nijssen, E., & Douglas, S. (2008). Consumer world-mindedness, social-mindedness and store image. *Journal of International Marketing*, 16(3), p. 84-107.
- Núñez, I., & Livanos, O. (2010). Higher Education and unemployment in Europe: an analysis of the academic subject and national effects. *Higher Education*, 59, p. 475-487.
- OECD. (1993). *From Higher Education to Employment: Synthesis Report*. Paris.
- OECD's Education Policy Committee. (Março de 2008). *Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior*. Obtido em 12 de Novembro de 2008, de Press Statement: http://www.mctes.pt/archive/doc/Press_Statement_07_03_08.pdf

- Oliver, R. (1981). Measurement and Evaluation of Satisfaction Process in Retail Settings. *Journal of Retailing*, 57, p. 25-48.
- Oliver, R. (1997a). *Satisfaction: A behavioral perspective on the consumer*. NY: Irwin/McGraw-Hill.
- Oliver, R. (1997b). *Satisfaction: A behavioral approach*. McGraw-Hill.
- Oliver, R. (1999). Whence Consumer Loyalty? *Journal of Marketing*, 63, p. 33-44.
- Oliver, R., & Swan, J. (Abril de 1989a). Consumer Perceptions of Interpersonal Equity and Satisfaction in Transactions: A Field Survey Approach. *Journal of Marketing*, 53, p. 21-35.
- Oliver, R., & Swan, J. E. (1989b). Equity and Disconfirmation Perceptions as Influences on Merchant and Product Satisfaction. *The Journal of Consumer Research*, 16 (3), 372-383.
- Olsen, S. O. (2007). Repurchase Loyalty: The Role of Involvement and Satisfaction. *Psychology & Marketing*, 24 (4), p. 315-341.
- OMT . (1997). *El Captital Humano en la Industria Turística del Siglo XXI*. Madrid: OMT.
- OMT. (1999). *Conta Satélite do Turismo (CTS) Quadro Conceptual*. Madrid: Organização Mundial do Turismo.
- OMT. (2001). *Introdução ao Turismo (trad. Dolores Corner)*. São Paulo: Roca.
- OMT. (2003). *Turismo Internacional: uma perspectiva global (trad. Roberto C. Costa) (2ª ed.)*. São Paulo: Bookman.
- Oppermann, M. (1993). Tourism Space in Developing Countries. *Annals of Tourism Research*, 2 (3), p. 535-556.
- Orsingher, C. (2006). *Assessing Quality in European Higher Education Institutions*. Heidelberg: Physica-Verlag.
- Ostergaard, D. P., & Kristensen, K. (2005). *Drivers of student satisfaction and loyalty at different levels of higher education (HE) - cross-institutional results based on the ECSI methodology*. Obtido em 10 de Janeiro de 2009, de <http://www.google.pt/search?hl=pt-PT&q=drivers+of+student+satisfaction+and+loyalty+at+different+levels&meta=>
- Palacio, A. B., Meneses, G. D., & Pérez, P. J. (2002). The configuration of the university image and its relationship with the satisfaction of students. *Journal of Educational Administration*, 40 (5), p. 486-505.
- Pampaloni, A. M. (2010). The influence of organizational image on college selection: what students seek in institutions of higher education. *Journal of Marketing for Higher Education*, 20 (1), p. 19-48.

- Parasuraman, A. (1997). Reflections on Gaining Competitive Advantage Through customer Value. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 25 (2), p. 154-161.
- Parasuraman, A., & Grewal, D. (2000). The Impact of Technology on the Quality-Value-Loyalty Chain: A Research Agenda. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 28 (1), p. 168-174.
- Parasuraman, A., Berry, L. L., & Zeithaml, V. A. (1988). SERVQUAL: Multiple-Item Scale for Measuring Consumer Perceptions of Service Quality. *Journal of Retailing*, 64, (1), p. 12-40.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1985). A Conceptual Model of Service Quality and its Implications for Future Research. *Journal of Marketing*, 49, p. 41-50.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1994). Reassessment of expectations as a comparison standard in measuring service quality: implications for further research. *Journal of Marketing*, 58 , p. 111-124.
- Pearce, D. (1989). *Tourist Development (2º ed.)*. Harlow: Longman.
- Pereira, E., Patrício, J., Mendes, R., Pile, M., & Patrocínio, C. (2006). *Relatório: ensino superior nos países Ibero-Americanos 2006*. Obtido em 5 de Dezembro de 2007, de OCES - Observatório Ciência e Ensino Superior: http://gep.ist.utl.pt/files/estudos/2006/informe_educacion_superior_iberoamerica_portugal_2006.pdf
- Perron, F. (1998). La qualité de service: Une comparaison de l'évaluation des écarts avec les performances appliquée à la zone d'achat. *Recherche et Applications en Marketing*, 13 (3), p. 3.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2005). *Análise de Dados para Ciências Sociais. A Complementaridade do SPSS (4ª ed.)*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Peterson, R., & Wilson, W. (1992). Measuring customer satisfaction: fact and artifact. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 20 (1), 61-71.
- Petrick, J. F. (2002). Development of a Multi-Dimensional Scale for Measuring the Perceived Value of a Service. *Journal of Leisure Research*, 34 (2), p. 119-135.
- Pinto, J., Rodríguez Escudero, A., & Gutiérrez Cillán, J. (2008). Order, positioning, scope and outcomes of market entry. *Industrial Marketing Management*, 37 (2) , p. 154-166.
- Pupius, M., & Brusoni, M. (2000). COMPARING AND CONTRASTING THE EFQM EXCELLENCE MODEL AND THE EQUIS ACCREDITATION PROCESS FOR MANAGEMENT IN HIGHER EDUCATION. *International Conference "Quality in Higher Education in the New Millennium"*. Derby, UK: University of Derby.
- Quadro de Referência Estratégico Nacional - Portugal 2007-2013*. (2007). Lisboa: Observatório do QCA III.

- Ramasubramanian, S., Gyure, J.F., & Mursi, N.M. (2002). Impact of Internet Images: Impression-formation effects of University Web site images. *Journal of Marketing for Higher Education*, 12, 59-68.
- Ramsden, P. (1991). A performance indicator of teaching quality in higher education: The course experience questionnaire. *Studies in Higher Education*, 16 (2), p. 129-150.
- Ravald, A., & Grönroos, C. (1996). The value concept and relationship marketing. *European Journal of Marketing*, 30 (2), p. 19-30.
- Ren, C., Pritchard, A., & Morgan, N. (2010). Constructing Tourism Research. *Annals of Tourism Research*, 37(4), p. 1-20.
- Richardson, J. (2005). Instruments for obtaining student feedback: A review of the literature. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 30 (4), p. 387-415.
- Ringle, C. M., Wende, S., & Will, A. (2005). *SmartPLS 2.0 (beta)*. Hamburg, Germany: University of Hamburg.
- Ritchie, J. R. (2000). Teacher education. In J. Jafari, *Encyclopedia of tourism* (p. 573-574). London: Routledge.
- Rosa, M. J., & Amaral, A. (2007). A self-assessment of higher education institutions from the perspective of the EFQM excellence model. *Quality Assurance in Higher Education: Trends in Regulation, Translation and Transformation*, p. 181-207.
- Rosentraub, M., & Joo, M. (2009). Tourism and economic development: Which investments produce gains for regions? *Tourism Management*, 30 (5), p. 759-770.
- Rust, R., & Oliver, R. (2000). Should we delight the customer? *Journal of the Academy of Marketing Science*, 28 (1), p. 86-94.
- Ruyter, K., Bloemer, J., & Johnson, M. K. (1997). Merging service quality and service satisfaction: an empirical test of an integrative model. *Journal of general psychology*, 18, 387-406.
- Salgado, M. (2007). *Educação e Organização Curricular em Turismo no Ensino Superior Português, Tese de Doutorado não publicada*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Salgado, M., & Costa, C. M. (2003). A educação e formação em turismo: complementaridade ou diferenciação. In J. Laborda, *Investigaciones y Estudios actuales en torno al turismo Ibérico* (p. 53-68).
- Santiago, P., Tremblay, K., Basri, E., & Arnal, E. (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society - vol. 1*. OECD.
- Saraiva, J. H. (2001). *História concisa de Portugal (21ª ed.)*. Mem Martins: Publicações Europa-América.

- Saraiva, M., Novas, J., Roberto, J., & Reis, E. (2008). O Processo de Bolonha e o desafio da empregabilidade. *TOC*, 94 , p. 46-50.
- Schmidheiny, K. (2009). The Bootstrap. In *Short Guides to Microeconometrics* (p. 1-10). Universitat Pompeu Fabra.
- Schomburg, H., & Teichler, U. (2006). *Higher Education and Graduate Employment in Europe*. The Netherlands: Springer.
- Schultz, T. (1961). Investment in Human Capital. *American Economic Review*, p. 1- 17.
- Sen, Amartya; Williams, Bernard (eds.) (1982). *Utilitarianism and beyond*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sharma, S. (1996). *Applied Multivariate Techniques*. New York: John Wiley & Sons.
- Sibbald, A. M., & Troy, J. (2007). LIFELONG LEARNING IN HIGHER EDUCATION. In M. K. McCuddy, H. V. Martz, W. B. Matveev, A. V. Morse, & K. O., *The Challenges of Educating People to Lead in a Challenging World*. Netherlands: Springer.
- SICTA - *Standard International Classification of Tourism Activities*. (s.d.). Obtido em 05 de 03 de 2008, de CIRCA: http://circa.europa.eu/irc/dsis/bmethods/info/data/new/embs/tourism/tour_appendix9.html
- Silva, J. (1999). Formação e emprego no turismo. *Correio do Turismo (edição especial)*, p. 48-51.
- Silva, J., Rodrigues, P., Mendes, J., & Pereira, L. (2010). A Tourism Research Agenda for Portugal. *International Journal of Tourism Research*, 12, p. 90-101.
- Silva, M. (coord.). (2006). "*Ensino Superior*", *Estudos Temáticos para Preparação do Próximo Ciclo de Intervenções Estruturais QREN 2007-2013, Brochura do Observatório QCA III: 13-14*.
- Simão, J. V. (2003). *Modernização do Ensino Superior - Da Ruptura à Excelência*. Coimbra: Fundação das Universidades Portuguesas.
- Simão, J. V., Santos, S. M., & Costa, A. A. (2005). *Ambição para a Excelência. A oportunidade de Bolonha*. Lisboa: gradiva.
- Simão, J. V., Santos, S. M., & Costa, A. A. (2003). *Ensino Superior: uma visão para a próxima década (2ª ed.)*. Lisboa: gradiva.
- Smith, K., Clegg, S., Lawrence, E., & Todd, M. (2007). The challenges of reflection: students learning from work placements. *Innovations in Education and Teaching International*, 44 (2), p. 131-141.
- Smith, S. (2010). *Practical Tourism Research*. Cambridge: Cabi Tourism Texts.

- Sócrates, J. (21 de 12 de 2006). *Debate mensal: Ensino Superior*. Obtido em 10 de 12 de 2008, de Portal do Governo: http://www.portugal.gov.pt/portal/pt/primeiro_ministro/intervencoes/20061221_pm_int_debate_mensal.htm
- Soutar, G., & Turner, J. (2002). Students' preferences for university: a conjoint analysis. *The International Journal of Educational Management*, 16 (1), p. 40-45.
- Spanbauer, S. J. (1995). Reactivating Higher Education with TQM. *Total Quality Management*, 6 (5,6), p. 519-538.
- Srikanthan, G. (1999). Universities and quality – a world view. *11th International Conference on Assessing Quality in Higher Education*. Manchester, UK.
- Srikanthan, G. (2000). Can universities learn? *4th International Conference on Quality Management*. Sydney.
- Srikanthan, G. (2001). Developing a Model for Quality in Higher Education. *Centre for Management Quality Research*. Melbourne, Australia.
- Stahl, M., Barnes, W., Gardial, S., Parr, W., & Woodruff, R. (1999). Customer-Value Analysis Helps Hone Strategy. *Quality Progress*, 32 (4), p. 53-58.
- STANDARD INDUSTRIAL CLASSIFICATION CODES. (s.d.). Obtido em 05 de 03 de 2008, de Privatization Barometer: <http://www.privatizationbarometer.net/database/sic.pdf>
- Stone, M. (1974). Cross validatory choice and assessment of statistical predictions. *Journal of the Royal statistical Society, Series B*, 36 (2), p. 111-133.
- Sweeney, J., Soutar, G., & Johnson, L. (1997). Retail service quality and perceived value : A comparison of two models. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 4 (1), p. 39-48.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics (5ªed.)*. Boston: Pearson .
- Tajeddini, K. (2010). Effect of customer orientation and entrepreneurial orientation on innovativeness: Evidence from the hotel industry in Switzerland. *Tourim Management*, 31 (2), p. 221-231.
- Tan, K. C., & Kek, S. W. (2004). Service quality in Higher Education using enhanced SERVQUAL approach. *Quality in Higher Education*, 10 (1), p. 17-24.
- Tenenhaus, M., Esposito Vinzi, V., Chatelin, Y., & Lauro, C. (2005). PLS path modelling. *Computational Statistics & Data Analysis*, 48 (1), p. 159-205.
- Thomas, I., & Meehan, B. (2010). Student Preparation for the International Environment Profession. *Journal of Geography in Higher Education*, 34 (1), p. 91-107.

- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45, p. 89-125.
- Tomlinson, M. (2007). Graduate employability and student attitudes and orientations to the labour market. *Journal of Education and Work*, 20 (4), p. 285-304.
- Tribe, J. (1997). The Indiscipline of Tourism. *Annals of Tourism Research*, 24 (3), p. 617-637.
- Tribe, J. (2000). Indisciplined and Unsubstantiated. *Annals of Tourism Research*, 27 (3), p. 808-813.
- Tribe, J. (2003). Editorial: The Future of Higher Education in Hospitality, Leisure, Sport and Tourism. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 2 (1), p. 1-4.
- Tribe, J. (2006). The truth about tourism. *Annals of Tourism Research*, 33 (2), p. 360-381.
- TSE, G., & Wilton, P. (1988). Models of consumer satisfaction formation: an extension. *Journal of Marketing Research*, 25 (2), p. 204-212.
- Ullman, J. B. (2007). Structural Equation Modeling. In B. Tabachnick, & L. Fidell, *Using Multivariate Statistics (5ª ed.)* (p. 677-780). USA: Pearson International Edition.
- UN. (2001). *Tourism Satellite Account: Recommended Methodological Framework*. Obtido em 03 de 02 de 2008, de United Nations Statistic Divisions: http://unstats.un.org/unsd/publication/SeriesF/SeriesF_80E.pdf
- UNWTO. (s.d.). *TEDQUAL*. Obtido em 13 de Janeiro de 2009, de UNWTO - World Tourism Organization Education and Knowledge Management: <http://ekm.unwto.org/english/tedqual.php>
- UNWTO/OMT. (s.d.). *UNWTO - History*. Obtido em 10 de 01 de 2008, de World Tourism Organization (UNWTO/OMT) : <http://www.unwto.org/aboutwto/his/en/his.php?op=5>
- Urdan, A. T., & Rodrigues, A. R. (1999). O Modelo do Índice de Satisfação do Cliente Norte-Americano: um Exame Inicial no Brasil com Equações Estruturais. *RAC*, 3 (3), p. 109-130.
- Vanhove, N. (2005). *The economics of tourism destinations*. Oxford: Elsevier Butterworth Heinemann.
- Varma, R., & Kapur, D. (2010). Access, satisfaction, and future: undergraduated education at the Indian Institutes of Technology. *Higher Education*, 59, p. 703-717.
- Vinzi, V. E., Chin, W. W., Henseler, J., & Wang, H. (2010). *Handbook of Partial Least Squares. Concepts, Methods and Applications*. Heidelberg: Springer.

- Wahab, S.-E. A. (1991). *Introdução à administração do turismo (3ª ed.)*. São Paulo: Pioneira.
- Walker, J. (1995). Service encounter satisfaction: conceptualized. *Journal of Services Marketing*, 9 (1), p. 5-14.
- Walton, J. (2009). Prospects in tourism history: Evolution, state of play and future developments. *Tourism Management*, 30 (6), p. 783-793.
- Wangenge-Ouma, G., & Langa, P. (2010). Universities and the mobilization of claims of excellence for competitive advantage. *Higher Education*, 59, p. 749-764.
- Webb, D., & Jagun, A. (1997). Customer care, customer satisfaction, value, loyalty and complaining behavior: validation in a UK university setting. *Journal of Consumer Satisfaction, Dissatisfaction and Complaining Behavior*, 10, p. 139-151.
- Westlake, J. (1996). Hotel and tourism training. Case studies from the University of Surrey. In E. Fayos-Solá, *El capital humano en la industria turística del siglo XXI* (p. 268-281). Madrid: WTO.
- Westlund, A., Cassel, C., Eklof, J., & Hackl. (2001). Structural analysis and measurement of customer perceptions, assuming measurement and specification errors. *Total Quality Management*, 12 (7/8), p. 873-881.
- Wikstöm, S., & Normann, R. (1994). *Knowledge and value*. London: Routledge.
- Williams, P., & Soutar, G. (2009). Value, Satisfaction and Behavioral Intentions in an Adventure Tourism Context. *Annals of Tourism research*, 36 (3), p. 413-438.
- Wilton, N. (2008). Business graduates and management jobs: an employability match made in heaven? *Journal of Education and Work*, 21 (2), p. 143-158.
- Woodruff, R. B. (1997). Customer Value: The next source of Competitive Advantage. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 25 (2), p. 139-153.
- Xiao, H., & Smith, S. (2010). Professional communication in an applied tourism research community. *Tourism Management*, 31 (3), p. 402-411.
- Yang, X., Tian, P., & Zhang, Z. (2002). *A Comparative Study on Several National Customer Satisfaction Indices (CSI)*. Obtido em 10 de Setembro de 2007, de http://www.jgxysx.net/DAOM/114_XiaomingYang.pdf.
- Yang, Z., Yan-ping, L., & Jie, T. (2006). Study on Quality Indicators in Higher Education: An Application of the SERVQUAL Instrument. *International Conference on Service Systems and Service Management*, 2, (p. In 1280-1286).
- Yi, Y. (1989). A critical review of consumer satisfaction. Working Paper. *Division of Research. School of Business Administration*, 1-74.

- Yorke, M. (2004). Employability in the Undergraduate Curriculum: some student perspectives. *European Journal of Education*, 39 (4), p. 109-427.
- Zabkar, V., Brencic, M., & Dmitrovic, T. (2010). Modelling perceived quality, visitor satisfaction and behavioural intentions at the destination level. *Tourism Management*, 31 (4), p. 537-546.
- Zeithaml, V. (1987). *Defining and Relating Price, Perceived Quality and Perceived Value, Report No. 87-101*. Cambridge: Marketing Science Institute.
- Zeithaml, V. (1988). Consumer Perceptions of Price, Quality, and Value: A Means-End Model and Synthesis of Evidence. *Journal of Marketing*, 52, p. 2-22.
- Zeithaml, V., Berry, L., & Parasuraman, A. (1993). The nature and determinants of customer expectations of services. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 21 , p. 1-12.
- Zhao, F. (2000). "Inter-organizational Excellence: A TQM Approach". *Conference Proceedings of 1st Annual Conference of the Multinational Alliance for the Advancement of Organizational Excellence* . Colorado.

Apêndice I – Questionário


QUESTIONÁRIO A DIPLOMADOS DO ENSINO SUPERIOR EM TURISMO

Este questionário é parte integrante de uma investigação de Doutoramento em Turismo, da Faculdade de Economia da Universidade do Algarve em parceria com o Instituto Politécnico de Leiria.

O principal objectivo deste questionário é medir o nível de satisfação de diplomados do ensino superior em Turismo em relação à Instituição de Ensino Superior (IES) frequentada, no âmbito da sua licenciatura / bacharelato.

A informação a recolher é anónima e confidencial, sendo de relevância absoluta para o prosseguimento do estudo, pelo que se apela à sua colaboração.

Muito obrigada pelo seu contributo

Parte I: Identificação e caracterização do inquirido

1. Dados Pessoais		
1.1. Sexo <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino	1.2. Idade _____	1.3. Concelho de residência antes de integrar o Ensino Superior _____

2. Formação Académica	
2.1. Designação da licenciatura / bacharelato _____	2.2. Ano de início : _____ 2.3. Ano de conclusão: _____ 2.4. Mês de conclusão: _____ 2.5. Média final: _____ valores 2.6. Instituição de Ensino Superior frequentada
2.7. A licenciatura / bacharelato frequentado foi a sua 1ª opção? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	2.8. A Instituição de Ensino Superior onde frequentou a licenciatura / bacharelato foi a sua 1ª opção? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não

3. Pós-graduações frequentadas e concluídas (3 mais recentes):	
Designação	Instituição de Ensino Superior frequentada
a) _____	a) _____
b) _____	b) _____
c) _____	c) _____

4. Mestrado (ano de conclusão / Instituição de Ensino Superior frequentada)	5. Doutoramento (ano de conclusão / Instituição de Ensino Superior frequentada)
a) Frequenta ou realizou algum mestrado? A frequentar: <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Concluído: <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não b) Se sim, qual a designação? _____ c) Se sim, indique o ano de conclusão: _____ d) Se sim, indique a Instituição de Ensino Superior frequentada: _____	a) Frequenta ou realizou algum programa de doutoramento? A frequentar: <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Concluído: <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não b) Se sim, qual a designação? _____ c) Ano de conclusão: _____ d) Instituição de Ensino Superior frequentada: _____

6. Caracterização socio-económica:				
Situação Profissional (Assinale com (x) e mencione a designação)		Rendimento líquido mensal (individual)		
Trabalhador por conta própria Empresa: _____ Cargo: _____ Concelho: _____	<input type="checkbox"/>	Sem rendimento	<input type="checkbox"/>	
		Menos de 450,00€	<input type="checkbox"/>	
Trabalhador por conta de outrem – Estado Empresa: _____ Cargo: _____ Concelho: _____	<input type="checkbox"/>	De 451 a 900€	<input type="checkbox"/>	
		De 901 a 1350€	<input type="checkbox"/>	
Trabalhador por conta de outrem – Privado Empresa: _____ Cargo: _____ Concelho: _____	<input type="checkbox"/>	De 1351 a 1800€	<input type="checkbox"/>	
		Mais de 1800€	<input type="checkbox"/>	
Reformado	<input type="checkbox"/>			
Outro: Empresa: _____ Cargo: _____ Concelho: _____	<input type="checkbox"/>			
6.1. Experiência Profissional			Sim	Não
1. O emprego actual é o primeiro emprego?				
2. O emprego actual integra a área de estudo da licenciatura / bacharelato?				
3. Que período de tempo (em meses) distanciou a conclusão do curso e a inserção no mercado de trabalho?				
4. Durante a frequência na Instituição de Ensino Superior (licenciatura / bacharelato) teve alguma experiência de trabalho?				
4.1. Se sim, era relacionada com a área de estudo do curso?				
5. Entre o primeiro emprego e o actual, possuiu outros empregos?				

Parte II: Mensuração da Satisfação do Diplomado

A. Empregabilidade	Discordo totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
	1	2	3	4	5
Considerando a Instituição de Ensino Superior (IES) frequentada, ao nível da licenciatura / bacharelato, manifeste o seu grau de acordo ou desacordo com as seguintes afirmações:					
a) Em geral, é uma IES que permite uma entrada rápida (até seis meses) no mercado de trabalho.					
b) Em geral, é uma IES que os empregadores valorizam.					
c) Em geral, é uma IES envolvida com o sector empresarial turístico.					
d) Em geral, é uma IES que orienta para uma boa integração no mercado de trabalho					
e) Em geral, é uma licenciatura / bacharelato relevante para o desempenho das funções profissionais.					
f) Em geral, a aquisição desta licenciatura / bacharelato permite uma perspectiva de ascensão profissional.					
g) Em geral, a IES frequentada confere uma preparação adequada para o mercado de trabalho.					
h) Em geral, é uma IES que permite a valorização profissional ao longo da vida.					
i) Em geral, é uma IES que acompanha as exigências do sector profissional turístico.					

B. Imagem					
Classifique a imagem que tem da Instituição de Ensino Superior (IES) frequentada, ao nível da licenciatura / bacharelato, expressando o seu grau de acordo ou desacordo a respeito das seguintes afirmações:	Discordo totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
	1	2	3	4	5
a) No geral considero que esta é uma boa IES para se estudar.					
b) É uma IES inovadora e virada para o futuro.					
c) É uma IES com uma reconhecida reputação académica.					
d) É uma IES que fornece uma boa preparação aos seus estudantes.					
e) É uma IES que procura acompanhar os seus diplomados.					
f) É uma IES com um contributo importante para a sociedade.					

C. Expectativas					
Classifique as suas expectativas, tendo em atenção o momento em que decidiu frequentar esta Instituição de Ensino Superior (IES), relativamente:	Muito reduzidas	Reduzidas	Moderadas	Elevadas	Muito elevadas
	1	2	3	4	5
a) ao programa curricular da licenciatura / bacharelato.					
b) às competências pedagógicas dos docentes.					
c) ao conhecimento científico dos docentes.					
d) às instalações da IES.					
e) aos equipamentos de apoio da IES.					
f) à qualidade dos serviços globais.					
g) à preparação para uma carreira.					
h) à prestação de um serviço que satisfizesse as expectativas criadas.					

D. Qualidade do Serviço					
Classifique a qualidade do serviço prestado pela Instituição de Ensino Superior (IES) frequentada, relativamente:	Muito baixa	Baixa	Média	Alta	Muito alta
	1	2	3	4	5
a) à qualidade global do ensino.					
b) ao programa curricular da licenciatura / bacharelato frequentado.					
c) às competências pedagógicas dos docentes.					
d) ao conhecimento científico dos docentes.					
e) à organização e funcionamento da instituição.					
f) aos recursos educativos periféricos (serviços bibliotecários / apoio informático / acompanhamento tutorial / ...)					
h) aos serviços académicos.					
i) às instalações da instituição.					

E. Valor do Serviço					
Considerando os serviços oferecidos, classifique a Instituição de Ensino Superior (IES) frequentada.	Discordo totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
	1	2	3	4	5
a) o valor pago para obter esta licenciatura / bacharelato é compensado pela valorização manifestada pelos empregadores relativamente aos diplomados desta instituição.					
b) o valor pago pela educação recebida é compensado pela facilidade na obtenção de um bom emprego.					
c) o valor pago para obter esta licenciatura / bacharelato é compensado pelo serviço global prestado.					

F. Satisfação					
Manifeste o seu grau de satisfação em relação a cada uma das seguintes afirmações:	Discordo totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
	1	2	3	4	5
a) No geral, sinto-me satisfeito com o serviço prestado pela IES.					
b) A experiência global vivenciada correspondeu às minhas expectativas.					
c) Enquanto profissional inserido no mercado de trabalho, a instituição satisfaz as minhas necessidades de formação complementar.					
d) Esta é uma instituição muito próxima de uma IES ideal.					
e) Os serviços prestados e as competências adquiridas justificam a minha opção por esta instituição.					

G. Lealdade					
Expresse o seu grau de acordo ou desacordo em relação às seguintes afirmações:	Discordo totalmente	Discordo	Indeciso	Concordo	Concordo totalmente
	1	2	3	4	5
a) Se tivesse que escolher novamente, voltaria a frequentar esta IES para a realização da licenciatura / bacharelato.					
b) Se tivesse que escolher novamente, voltaria a escolher a licenciatura / bacharelato frequentado.					
c) Eu tenciono recomendar a IES frequentada.					
d) Eu tenciono recomendar a licenciatura / bacharelato frequentado.					
e) Se decidir continuar a estudar, participar em conferências, etc., fá-lo-á nesta IES.					

Muito Obrigada.