



Universidade de Aveiro

2020

**António Manuel
da Silva e Melo**

**EDUCAÇÃO E TRABALHO EM GESTÃO
HOTELEIRA**
**Competências e inserção profissional de
diplomados do ensino superior politécnico**



Universidade de Aveiro Departamento de Educação e Psicologia
2020

**António Manuel
da Silva e Melo**

EDUCAÇÃO E TRABALHO EM GESTÃO HOTELEIRA

Competências e inserção profissional de diplomados do ensino superior politécnico

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Educação, ramo Supervisão e Avaliação, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Manuela Bento Gonçalves, Professora Auxiliar do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

Aos meus pais, à Paula e aos nossos filhos Tomás e Rodrigo

o júri

Presidente:

Professor Doutor Armando Jorge Domingues Silvestre
Professor Catedrático, Universidade de Aveiro

Vogais:

Doutora Nilza Maria Vilhena Nunes da Costa
Professora Catedrática Aposentada, Universidade de Aveiro

Doutora Ana Paula Pereira Marques
Professora Associada Com Agregação, Instituto de Ciências
Sociais da Universidade do Minho

Doutora Isabel Maria Catarino Huet e Silva
Reader of the University of Hertfordshire

Doutor Carlos de Oliveira Fernandes
Professor Coordenador, Escola Superior de Tecnologia e Gestão
do Instituto Politécnico de Viana do Castelo

Doutora Maria Manuela Bento Gonçalves (Orientadora)
Professora Auxiliar, Universidade de Aveiro

agradecimentos

Ao concluir esta investigação não posso deixar de expressar o meu reconhecimento a todos aqueles que, com o seu incentivo e amizade, com úteis sugestões, ou na ajuda prestada nos momentos mais difíceis contribuíram para a sua realização.

Expresso a minha gratidão:

- . à minha orientadora, Professora Doutora Manuela Gonçalves, pela sua total disponibilidade, orientação, espírito crítico e paciência demonstrados durante a elaboração desta investigação. Sinto-me lisonjeado por ter trabalhado e pelo privilégio que foi poder contar com os ensinamentos de uma especialista de referência no campo investigativo da educação e da inserção profissional de diplomados do ensino superior;

- . aos diretores de curso das diferentes Instituições de Ensino Superior que com as suas opiniões, informações, disponibilidade e conhecimentos contribuíram para a realização deste trabalho;

- . aos representantes das diversas Associações Empresariais de Empregadores os quais com os seus testemunhos e experiências nos ajudaram significativamente a perceber a perspetiva do sistema de emprego/trabalho;

- . aos diplomados que participaram no estudo e que pelas suas respostas contribuíram de forma significativa e sem o qual não seria possível a elaboração deste trabalho;

- . à Universidade de Aveiro, especialmente ao Departamento de Educação e Psicologia por me ter facultado a frequência deste Programa Doutoral e aos docentes das diversas unidades curriculares pelo seu profissionalismo e perfil científico;

- . ao Instituto Politécnico da Guarda, pelo apoio concedido e pelas condições disponibilizadas no início desta caminhada, e ao Instituto Politécnico do Porto, pela compreensão e apoio na parte final da mesma;

- . à Dayana Leonel, ao Filipe Ambrósio e à Isabel Margarida Nogueira pelas preciosas ajudas e pela partilha de pontos de vista;

- . ao Humberto Pinto e à Sílvia Reis pela ajuda, disponibilidade e amizade demonstradas;

- . ao Dr. José Manuel Marques pela sua disponibilidade e apoio no tratamento estatístico;

Uma última palavra para a minha família, de um modo especial para a minha esposa Paula, pelo apoio, amor e resiliência, e também para a minha mãe e para os meus filhos Tomás e Rodrigo pela compreensão nas muitas horas em que estive ausente.

Um bem-haja a todos!

palavras-chave

Educação/Formação, Ensino Superior Politécnico, Gestão Hoteleira, Competências, Inserção Profissional de diplomados, Sistema de Emprego/trabalho

resumo

Com o crescimento da atividade turística como aquele a que temos assistido nos últimos anos, a procura por formação superior em Gestão Hoteleira tem aumentado e contribuído para a inserção de um maior número de licenciados no sistema de emprego/trabalho.

Nesta investigação estuda-se a (des)articulação entre o sistema de educação/formação do ensino superior politécnico e o sistema de emprego/trabalho na área da Gestão Hoteleira, equacionando as competências e os percursos profissionais dos diplomados desta área.

Assim, o objetivo geral consiste em compreender as competências que os diplomados em Gestão Hoteleira possuem para exercer as suas funções profissionais, em articulação com os seus percursos de inserção profissional.

A fundamentação teórica e contextual do estudo inclui a caracterização da formação em Gestão Hoteleira ministrada no sistema de ensino superior politécnico em Portugal, a problemática das competências desenvolvidas e exigidas aos diplomados e a abordagem do sistema de emprego/trabalho na Hotelaria e da inserção profissional.

O estudo empírico, assente no paradigma interpretativo, contemplou uma abordagem mista, de natureza qualitativa e quantitativa. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas a Diretores de Curso de seis Instituições de Ensino Superior Politécnico, e a cinco interlocutores do sistema de emprego/trabalho e foi, também, aplicado um inquérito por questionário a 398 diplomados em Gestão Hoteleira do ensino superior politécnico. Como técnicas de tratamento da informação foram mobilizadas a análise de conteúdo para os dados qualitativos e o tratamento estatístico para os dados quantitativos.

Os resultados demonstram a relevância da realização de estágios como contextos de formação e de inserção profissional, assim como as competências técnicas e transversais em que os diplomados sentem maior confiança, nem sempre coincidentes com as que os empregadores exigem ou que o sistema de educação/formação promove. Os percursos de inserção profissional são caracterizados por vínculos precários, remunerações baixas e subvalorização do grau de licenciado, pese embora a esmagadora maioria dos diplomados se encontrar a trabalhar.

A investigação evidencia que a articulação entre o sistema de educação/formação e o sistema de emprego/trabalho possui lacunas a vários níveis, provando que o diálogo entre ambos é uma necessidade premente. Dos percursos profissionais às competências desenvolvidas e exigidas que formam o perfil do diplomado, passando pelos contextos em particular os de estágio, evidencia-se um conjunto de questões problemáticas cuja análise se considera fundamental.

keywords

Education/Training, Polytechnic Higher Education, Hospitality Management, Competencies, Graduate employability, Labour market

abstract

With the growth of tourism activity as observed in recent years, the demand for higher education in Hospitality Management has increased and contributed to the integration of a greater number of graduates in the labour market.

In this research, the (dis)articulation between polytechnic higher education and the hospitality management labour market is analysed, comparing the competencies and career paths of graduates in this area. The overall aim unfolds in the characterization and understanding of the competencies that Hospitality Management graduates have in order to exercise their professional duties and their career integration paths.

As a result, in addition to discussing the theoretical framework on Hospitality Management education currently being implemented within polytechnic higher education, the different competencies required to and demanded from graduates and their learning contexts are also analysed, taking into account the characteristics of the labour market in hospitality and the key dimensions in the professional integration within this field.

The empirical study, based on the interpretative paradigm, contemplated a mixed approach, of qualitative and quantitative nature. Semi-structured interviews were carried out with Degree's Directors from six Higher Education Institutions, and five representatives from the labour market, and a questionnaire was applied to 398 Hospitality Management graduates. In terms of information processing techniques, content analysis for qualitative data and statistical treatment for quantitative data were mobilized.

The results demonstrate the relevance of internships as contexts of training and professional integration, as well as the technical and transversal competencies in which graduates feel more confident, not always concurring with what employers require or those that are promoted by the educational / training system. Career paths are characterized by precarious links, low pay and undervaluation/understating of graduate education, although the vast majority of graduates is currently working (in the area).

Research shows that the articulation between the education / training system and the labour market has gaps at various levels, demonstrating that a dialogue between both is a pressing need. From career paths and the required and demanded competencies, that are a part of the graduate's profile, to the contexts, particularly the internship, there is a set of problematic issues whose analysis is considered fundamental.

Índice

Índice	VIII
Lista de quadros	XIII
Lista de figuras	XIV
Lista de gráficos.....	XV
Lista de tabelas.....	XVI
Lista de siglas e abreviaturas.....	XXIII
Introdução	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONTEXTUAL DO ESTUDO	21
Capítulo 1 DA CONSOLIDAÇÃO DA ATIVIDADE TURÍSTICA À FORMAÇÃO SUPERIOR EM GESTÃO HOTELEIRA	23
1. A atividade turística como fenómeno atual e global	23
2. Uma atividade relevante em Portugal.....	34
3. A educação e a formação técnica nesta área	53
4. A educação e a formação superior em Gestão Hoteleira	61
5. O ensino superior politécnico como subsistema privilegiado da educação/formação em Gestão Hoteleira.....	76
Capítulo 2 UM SISTEMA COMPLEXO DE COMPETÊNCIAS.....	86
1. A polissemia do conceito de competências.....	86
1.1. Mas de que falamos quando nos referimos a competências?.....	86
1.2. Tipologias de competências.....	96
2. Contextualidade, transferibilidade e simultaneidade das competências	103
2.1. Contextos de aprendizagem para além da escola (formal, não-formal, informal, educativo, estágio, atividades extracurriculares)	105
2.2. Desenvolvimento de competências a partir da escola e fora dela.....	107
3. Desenvolvimento de competências no Ensino Superior.....	111
4. O projeto “Hotel Management Skillnet” - Competências para uma atividade profissional tão específica como a de Gestão Hotelaria	123
Capítulo 3 DO SISTEMA DE EMPREGO/TRABALHO À INSERÇÃO PROFISSIONAL.....	132
1. Mercado de trabalho, sistema de emprego e novas modalidades de emprego.....	132
1.1. Mutações de realidade e de abordagens teóricas	132
1.2. Sistema de emprego/trabalho em hotelaria.....	141
1.3. Caracterização da população empregada na atividade turística em Portugal	149
2. A inserção profissional dos diplomados do ensino superior	162
2.1. Abordagens conceptuais à inserção profissional	163

2.2.	Dinâmicas de inserção profissional dos diplomados do ensino superior.....	169
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO		183
Capítulo 4 METODOLOGIA		185
1.	Objetivo geral e objetivos específicos	186
2.	Opções metodológicas centrais	188
3.	Construção do modelo de análise.....	192
3.1.	O modelo de análise	192
3.2.	O Desenho da investigação.....	197
4.	Técnicas de investigação	199
4.1.	Técnicas de recolha da informação.....	199
4.1.1.	Análise documental	200
4.1.2.	Entrevistas	201
4.1.3.	Inquérito por questionário.....	204
4.2.	Técnicas de tratamento da informação	207
4.2.1.	Análise de Conteúdo.....	207
4.2.2.	Análise estatística	209
5.	O estudo qualitativo - Procedimentos.....	210
5.1.	Seleção dos participantes	210
5.2.	Desenho dos guiões de entrevista	213
5.3.	Validação dos guiões de entrevista.....	215
5.4.	Aplicação do guião da entrevista	216
5.5.	Tratamento e análise da informação	218
6.	O estudo quantitativo - Procedimentos	222
6.1.	Os participantes.....	222
6.2.	Desenho do questionário.....	222
6.3.	Validação e pré-teste	227
6.4.	Aplicação do questionário.....	230
6.5.	Tratamento e análise da informação	232
7.	Caraterização dos participantes.....	235
7.1.	Do estudo qualitativo.....	236
7.2.	Do estudo quantitativo	238
8.	Apresentação e triangulação dos resultados	242
9.	Ética na investigação	244
Capítulo 5 DAS COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS ÀS EXIGIDAS: OLHARES, CONTEXTOS E CONFIGURAÇÕES.....		248

1. A Formação em Gestão Hoteleira	248
1.1. Caraterização do ciclo de estudos	249
1.2. Objetivos dos planos de estudos	253
1.3. Matriz curricular	254
2. As competências desenvolvidas e exigidas	265
2.1. As competências desenvolvidas e valorizadas pelo sistema de educação/formação	265
2.2. As competências exigidas e procuradas pelo sistema de emprego/trabalho	271
2.3. As competências difíceis de recrutar pelo sistema de emprego/trabalho.....	276
2.4. As competências e as exigências dos desempenhos profissionais na perspetiva dos diplomados	278
2.5. A transferibilidade das competências para outros campos profissionais	295
2.6. As competências que se perspetivam para o futuro.....	299
3. Os contextos de desenvolvimento das competências	301
3.1. O contexto de formação em sala de aula e em laboratório na IES	301
3.2. O papel do docente no contexto de sala de aula ou laboratório.....	304
3.3. O contexto regional e o fator determinante da localização.....	307
3.4. O contexto de mobilidade e das experiências internacionais.....	308
3.5. A participação em outras atividades académicas de carácter não curricular	313
3.6. O papel preponderante dos estágios.....	316
4. Em síntese	331
Capítulo 6 INSERÇÃO PROFISSIONAL DOS DIPLOMADOS EM GESTÃO HOTELEIRA	334
1. A Transição	334
1.1. Os estágios pós-licenciatura como um primeiro passo.....	335
1.2. O apoio das Instituições de Ensino Superior	342
1.3. A perspetiva dos empregadores	346
1.4. A experiência dos próprios diplomados.....	347
1.5. As particularidades dos Estudantes-Trabalhadores	348
2. Os percursos profissionais	352
2.1. Os diferentes percursos profissionais dos diplomados.....	353
2.1.1. Os que se encontravam a trabalhar	354
2.1.1.1. A situação profissional dos que se encontram a trabalhar em Hotelaria/Restauração.....	360
2.1.1.2. A situação profissional daqueles que não se encontram a trabalhar em Hotelaria/Restauração.....	363
2.1.2. Os que se encontravam desempregados ou inativos	368

2.1.3.	Os que se encontravam à procura do 1º emprego	376
2.1.3.1.	Relativamente aos que unicamente continuaram a estudar e não mudaram de sistema	377
2.1.4.	Relativamente aos diplomados que possuíam estatuto de “estudante-trabalhador”, no último ano da licenciatura	378
2.1.5.	O percurso dos que, mesmo já a trabalhar continuaram a apostar na sua educação/formação.....	379
2.2.	Análise das características dos percursos profissionais dos diplomados	382
2.3.	As considerações dos diplomados sobre os seus percursos profissionais	392
3.	As características e particularidades deste setor do sistema de emprego/trabalho	394
4.	Em síntese	413
Capítulo 7 A (DES) ARTICULAÇÃO ENTRE OS SISTEMAS		418
1.	Quanto à oferta de diplomados	418
2.	Quanto aos <i>curricula</i> e aos contextos de aprendizagem	420
3.	Quanto às competências e ao perfil dos diplomados	430
4.	Quanto à inserção profissional dos diplomados	435
5.	No(s) diálogo(s) entre os dois sistemas	441
6.	Em síntese	446
Considerações finais		448
1.	Principais resultados da Investigação	448
2.	Principais contributos do estudo e recomendações	490
3.	Limitações e sugestões de investigação futura	502
Bibliografia.....		505
Anexos		519
Anexo 1 - Guiões das entrevistas		520
1.1.	Guião aplicado nas entrevistas aos Diretores de Curso	520
1.2.	Guião aplicado nas entrevistas aos empregadores.....	524
Anexo 2 - Termo de consentimento livre e informado		528
Anexo 3 - Questionário aplicado aos diplomados.....		529
Anexo 4 – Tabelas do estudo de análise fatorial referente às competências		546
Anexo 5 – Tabela relativa ao estudo da análise fatorial referente aos percursos profissionais ..		553
Anexo 6 - Diploma legal dos planos de estudo das IES A a F		554
Anexo 7 – Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação.....		575
Anexo 8 – Grelhas de análise de conteúdo.....		577

8.1.1_Subtema - Caracterização do Ciclo de Estudos	577
8.1.2_Subtema - Objetivos Planos de Estudos.....	578
8.1.3_Subtema - Matriz Curricular.....	579
8.2.1 As competências desenvolvidas e valorizadas pelo sistema de educação-formação	583
8.2.2 As competências exigidas e procuradas pelo sistema de emprego-trabalho.....	587
8.2.3 As competências difíceis de recrutar pelo sistema de emprego - trabalho.....	591
8.2.4 A transferibilidade das competências para outros campos profissionais.....	592
8.2.5 As competências que se perspetivam para o futuro	595
8.3.1 - O contexto de formação em sala de aula e em laboratório na IES.....	597
8.3.2 - O papel do docente no contexto de sala de aula ou laboratório	599
8.3.3 - O contexto regional e fator de localização	602
8.3.4 - O contexto de mobilidade e das experiências internacionais	603
8.3.5 - A participação em outras atividades académicas de carácter não curricular	605
8.3.6 - O papel preponderante dos estágios.....	606
8.3.7 - Características e contingências do estágio	608
8.4.1 - A transição	613
8.4.2 - Os estágios pós-licenciatura como um primeiro passo	614
8.4.3 - O apoio das Instituições de Ensino Superior.....	617
8.4.4 - A perspetiva dos empregadores	619
8.5.1 - As características e particularidades deste sistema de emprego_trabalho.....	621
8.5.2_As características e particularidades deste sistema de emprego/trabalho	633
8.6.1 - Quanto à 'oferta' de diplomados	634
8.6.2_Subtema - Quanto aos currícula e aos contextos de aprendizagem	636
8.6.3 - Quanto às competências e ao perfil dos diplomados.....	640
8.6.4 - Quanto à inserção profissional dos diplomados.....	643
8.6.5 - E nas expectativas e nos percursos.....	645
8.6.6 - No(s) diálogo(s) entre os dois sistemas	647
Anexo 9 - Matriz_Indicadores_Questionário_competências.....	653
Anexo 10 - Grelha_Triangulação_Informação.....	654
Anexo 11 – Grelhas de discussão	655
11.1. – Grelha de discussão questionário	655
11.2. – Grelha de discussão completa.....	656

Lista de quadros

Capítulo 1

Quadro 1 – Cursos de Gestão Hoteleira no Ensino Superior Público (2016)

Quadro 2 – Cursos de Gestão Hoteleira no Ensino Superior Privado (2016)

Capítulo 2

Quadro 1 - Indicadores de desempenho associados a cada uma das competências consideradas relevantes no espectro profissional de um gestor hoteleiro

Quadro 2 - Áreas do negócio de hotelaria consideradas chave na atuação de um gestor

Capítulo 4

Quadro 1 – Objetivo - Caracterizar a formação em Gestão Hoteleira nas instituições de ensino superior público portuguesas

Quadro 2 – Objetivo – Conhecer o processo de desenvolvimento das competências profissionais dos diplomados em Gestão Hoteleira, através das perspetivas dos diversos atores, procurando compreender como percebem o papel, em tal processo, da formação, por um lado, e da prática e experiência profissional, por outro

Quadro 3 – Objetivo – Compreender de que forma as competências dos diplomados em Gestão Hoteleira, se articulam com os percursos profissionais na perspetiva dos diversos atores

Quadro 4 – Objetivo – Caracterizar as especificidades do sistema de emprego/trabalho em Gestão Hoteleira

Quadro 5 – Objetivo – Descrever e compreender os percursos formativos e de inserção profissional dos diplomados em Gestão Hoteleira, equacionando os fatores sociodemográficos, educativos e organizacionais, que os moldam

Quadro 6 – Organização do Guião das entrevistas aos Diretores de Curso

Quadro 7 – Organização do Guião das entrevistas aos Empregadores

Quadro 8 – Organização dos questionários aos diplomados

Quadro 9 – Caracterização dos Diretores de Curso

Quadro 10 – Caracterização dos Empregadores

Capítulo 5

Quadro 1 - Características da unidade curricular de estágio

Lista de figuras

Capítulo 1

Figura 1 – Relevância do turismo

Figura 2 – Impacto da procura turística

Figura 3 – Distribuição geográfica das regiões turísticas do mundo

Figura 4 – Cronograma de evolução da formação técnica

Figura 5 – Cronograma de evolução da formação superior em Gestão Hoteleira e Turismo

Capítulo 4

Figura 1 – Desenho da Investigação

Figura 2 – Página de apresentação do questionário

Capítulo 6

Figura 1 - Mapa com a distribuição geográfica, por países estrangeiros nos quais os diplomados realizaram os seus estágios pós-licenciatura

Figura 2 – Mapa com a distribuição geográfica, por países estrangeiros, onde se encontram a trabalhar os diplomados.

Lista de gráficos

Capítulo 1

Gráfico 1 – Vagas e colocados - Gestão Hoteleira - Ensino Superior Público

Capítulo 3

Gráfico 1 – Comparação da remuneração média mensal da Economia com a atividade do Alojamento, Restauração e Similares

Gráfico 2 – Comparação da remuneração média mensal entre homens e mulheres

Lista de tabelas

Capítulo 1

Tabela 1 – Distribuição por região das chegadas e das receitas turísticas (%)

Tabela 2 – Distribuição das chegadas por região

Tabela 3 – Distribuição das receitas turísticas por região

Tabela 4 – Distribuição de empreendimentos turísticos por tipologia em 2019

Tabela 5 – Categoria dos empreendimentos turísticos em 2019

Tabela 6 – Distribuição de empreendimentos turísticos e dimensão por NUT II

Tabela 7 – Distribuição do Alojamentos Local por NUT II

Tabela 8 – Taxa de Ocupação por NUT II em 2018

Tabela 9 – Hóspedes e dormidas por NUT II em 2018

Tabela 10 – Proveitos por NUT II em 2018 M€

Tabela 11 – Valor do RevPAR por NUT II em 2018

Tabela 12 – Número de dormidas por estabelecimento em 2018

Tabela 13 – Top 10 dos mercados emissores em 2018

Tabela 14 – Receitas turísticas por mercado emissor em 2018 (M€)

Tabela 15 – Taxa de sazonalidade do top 10 dos mercados emissores em 2018

Tabela 16 – Peso do Turismo em diversas rubricas económicas (%)

Tabela 17 – Cursos de Licenciatura na área do Turismo (2015)

Tabela 18 – Cursos de Mestrado na área do Turismo (2015)

Tabela 19 – Vagas e colocados - Gestão Hoteleira - Ensino Superior Público

Tabela 20 – Número total de estudantes inscritos, CNAEF 811 e 812

Capítulo 3

Tabela 1 – Distribuição relativa do emprego nas atividades características

Tabela 2 – Emprego na Economia e no subsetor do alojamento, restauração e similares (10)³

Tabela 3 – População empregada na EU e no setor do alojamento, restauração e similares (10)³

Tabela 4 – População empregada por tipologia de empreendimento (10)³

Tabela 5 – Evolução do emprego feminino no Turismo – 2013 a 2018

Tabela 6 – Nível de habilitação do emprego no Turismo

Tabela 7 – População empregada por grupo etário (%)

Tabela 8 – População empregada por regime de duração do trabalho (10)³

Tabela 9 – Colaboradores ao serviço com carácter sazonal, no Turismo (%)

Tabela 10 – Valor e peso das remunerações por subsectores

Tabela 11 – Remuneração média mensal (em euros)

Tabela 12 – Remuneração média mensal por género

Capítulo 4

Tabela 1 – Número de diplomados por Instituição de Ensino

Tabela 2 – Número de respondentes por Instituição de Ensino

Tabela 3 – Género dos diplomados

Tabela 4 – Grupo etário dos diplomados

Tabela 5 – Nacionalidade

Tabela 6 – Ano letivo de conclusão da licenciatura

Tabela 7 – Tempo necessário para concluir a licenciatura

Tabela 8 – Reside na mesma localidade aquando do ingresso no curso

Tabela 9 – Razões da mudança de residência após a conclusão do curso

Capítulo 5

Tabela 1 - Número de estudantes inscritos por ano letivo

Tabela 2 - Número de diplomados por ano letivo e com licenciatura adequada à Declaração de Bolonha

Tabela 3 - Relação entre o número de inscritos e o número de diplomados por IES

Tabela 4 - Número de ECTS por área científica e por plano de estudos

Tabela 5 - Comparação da avaliação das competências em função do momento

Tabela 6 - Comparação da avaliação das áreas-chave em função do momento

Tabela 7 - Correlação da idade com a avaliação das competências

Tabela 8 - Correlação da idade com a avaliação das competências

Tabela 9 - Comparação da avaliação das competências em função do género (momento da resposta)

Tabela 10 - Comparação da avaliação das competências em função do género (momento da resposta)

Tabela 11 - Comparação da avaliação das competências em função do facto de ter realizado estágio(s) curricular(es) durante a licenciatura em Gestão Hoteleira (final da licenciatura)

Tabela 12 - Comparação da avaliação das competências em função do facto de ter realizado estágio(s) curricular(es) durante a licenciatura em Gestão Hoteleira (momento da resposta)

Tabela 13 - Comparação da avaliação das áreas-chave em função do facto de ter realizado estágio(s) curricular(es) durante a licenciatura em Gestão Hoteleira (final da licenciatura)

Tabela 14 – Comparação do nível de confiança nas suas competências de acordo com a participação em atividades internacionais, em cada momento

Tabela 15 - Comparação da avaliação das competências em função da situação no último ano da licenciatura em Gestão Hoteleira (final da licenciatura)

Tabela 16 - Comparação da avaliação das competências em função da situação no último ano da licenciatura em Gestão Hoteleira (momento da resposta)

Tabela 17 - Comparação da avaliação das áreas-chave em função da situação no último ano da licenciatura em Gestão Hoteleira (no final da licenciatura)

Tabela 18 - Comparação da avaliação das áreas-chave em função da situação no último ano da licenciatura em Gestão Hoteleira (momento da resposta)

Tabela 19 - Comparação do nível de confiança nas suas competências em função do facto de ter realizado alguma ação de formação depois de ter terminado a licenciatura em Gestão Hoteleira (no momento da resposta)

Tabela 20 - Comparação da avaliação das competências em função da área de atividade (final da licenciatura)

Tabela 21 - Comparação da avaliação das competências em função da área de atividade (momento da resposta)

Tabela 22 - Comparação da avaliação das competências em função da área de atividade (no final da licenciatura)

Tabela 23 - Comparação da avaliação das competências em função da área de atividade (no momento da resposta)

Tabela 24 – Participação em programa ou atividade internacional

Tabela 25 – Modalidades de participação em programa ou atividade internacional

Tabela 26 - Comparação da idade em função do facto de, durante a sua licenciatura em Gestão Hoteleira, ter participado em algum programa ou atividade internacional

Tabela 27 - Correlação da idade com o grau de concordância com a afirmação “As atividades de contacto internacional (mobilidade Erasmus, Intensive programmes e outras) proporcionaram conhecimento que ainda mobilizo atualmente”

Tabela 28 - Associação entre o facto de, durante a licenciatura em Gestão Hoteleira, ter participado em algum programa ou atividade internacional e a antiguidade do curso

Tabela 29 – Mobilização de competências desenvolvidas em contexto internacional

Tabela 30 – Participação em órgãos ou outras atividades durante a Licenciatura

Tabela 31 - Comparação da idade em função do facto de, enquanto estudante da licenciatura em Gestão Hoteleira, ter feito parte de algum órgão estatutário ou ter participado em alguma estrutura académica

Tabela 32 - Associação entre o género e o facto de, enquanto estudante da licenciatura em Gestão Hoteleira, ter feito parte de algum órgão estatutário ou ter participado em alguma estrutura académica

Tabela 33 – Realização de estágio(s) curricular(es)

Tabela 34 - Grau de importância dada aos estágios curriculares

Tabela 35 – Número de estágios realizados durante o curso

Tabela 36 – Posicionamento dos estágios no plano de estudos

Tabela 37 – Caráter do(s) estágio(s) curricular(es)

Tabela 38 – Atividades desempenhadas durante os estágios

Tabela 39 – Influência da experiência adquirida nos estágios

Tabela 40 - Comparação da idade em função do facto de, durante a licenciatura em Gestão Hoteleira, ter realizado estágio(s) curricular(es)

Tabela 41 – Razões para não ter realizado estágio curricular

Capítulo 6

Tabela 1 – Realização de estágios após a sua licenciatura em Gestão Hoteleira

Tabela 2 –País de realização de estágios após licenciatura em Gestão Hoteleira

Tabela 3 – Duração do estágio pós-licenciatura

Tabela 4 – Tipo de vínculo do estágio pós-licenciatura

Tabela 5 – Forma de obtenção do estágio pós-licenciatura

Tabela 6 – Admissão na organização após a conclusão do estágio

Tabela 7 - Associação entre a área de atividade e o facto de ter sido admitido na organização após a conclusão do estágio

Tabela 8 – Apoio da instituição de ensino superior na procura de emprego

Tabela 9 - Associação entre o facto de a instituição de ensino onde se licenciou em Gestão Hoteleira fazer divulgação de eventos relacionados com emprego e a antiguidade do curso

Tabela 10 – Tempo entre a conclusão da licenciatura e a obtenção do seu primeiro emprego

Tabela 11 - Associação entre a situação durante o último ano da licenciatura em Gestão Hoteleira e a antiguidade do curso

Tabela 12 - Associação entre o género, a situação no último ano da licenciatura em Gestão Hoteleira, o facto de, enquanto estudante, ter desenvolvido alguma atividade

Tabela 13 - Associação entre a colaboração em eventos de catering e a antiguidade do curso

Tabela 14 – Áreas de atividade dos diplomados no último ano do curso

Tabela 15 – Condições em manteve o seu emprego

Tabela 16 - Comparação da idade em função da situação no último ano da licenciatura em Gestão Hoteleira e do tempo decorrido entre a conclusão da licenciatura e a obtenção do primeiro emprego

Tabela 17 – Mantem o local de residência de quando ingressou na IES

Tabela 18 – Situação profissional atual

Tabela 19 – Número de empregos na atualidade

Tabela 20 – País onde desenvolve a atividade profissional

Tabela 21 – Meio de obtenção do seu atual emprego

Tabela 22 – Motivos que mais pesaram na escolha desse emprego

Tabela 23 – Tipologia de vínculo

Tabela 24 – Rendimento médio mensal líquido (com outras regalias)

Tabela 25 – Tempo de experiência

Tabela 26 – Área de atividade profissional

Tabela 27 – Tipologia de organização

Tabela 28 – Departamento onde exerce funções

Tabela 29 – Função exercida

Tabela 30 – Número de colaboradores na organização

Tabela 31 – Tipologia de gestão da empresa

Tabela 32 – Área profissional

Tabela 33 – Tempo de atividade em Hotelaria/Restauração

Tabela 34 – Tipo de vínculo

Tabela 35 – Tipologia de unidade

Tabela 36 – Dimensão da empresa onde trabalharam

Tabela 37 – Tipo de gestão dessa organização

Tabela 38 – Departamento onde exercia funções

Tabela 39 – Função exercida

Tabela 40 – Procura emprego

Tabela 41 – Número de empregos tidos até ao momento na área da Hotelaria

Tabela 42 – Meio de obtenção do seu último emprego

Tabela 43 – Motivos que pesaram na escolha do seu último

Tabela 44 – Tempo no desemprego

Tabela 45 – Razão para estar desempregado

Tabela 46 – País onde desenvolvia a sua atividade profissional

Tabela 47 – País onde desenvolvia a sua atividade profissional

Tabela 48 – Tipo de vínculo que possuía no seu último emprego

Tabela 49 – Rendimento médio mensal líquido no último emprego

Tabela 50 – Área de atividade

Tabela 51 – Tipo de vínculo que possuíam os desempregados, no seu último emprego na área

Tabela 52 – Dimensão da última empresa de Hotelaria/Restauração onde trabalharam

Tabela 53 Tipologia de empresa

Tabela 54 – Tipologia de gestão da última empresa de Hotelaria/Restauração onde trabalharam

Tabela 55 – Departamento onde exerciam funções

Tabela 56 – Função exercida

Tabela 57 – Tempo de procura ativa de emprego

Tabela 58 – Tipo de atividade

Tabela 59 – Tipo de atividade

Tabela 60 – Permanência no mesmo emprego

Tabela 61 – Condições em que permaneceu no emprego

Tabela 62 – Área em que prosseguiu estudos académicos

Tabela 63 – Razões para prosseguir estudos

Tabela 64 – Áreas das ações de formação frequentadas

Tabela 65 - Razões para realizar a ação de formação profissional

Tabela 66 – Comparação do tempo de trabalho em função do género, da antiguidade do curso, da realização de estágio(s) curricular(es) durante a licenciatura em Gestão Hoteleira e da realização de estágio(s) após terminar a licenciatura em Gestão Hoteleira, da situação no último ano da licenciatura em Gestão Hoteleira, da realização de alguma ação de formação profissional depois de ter terminado a licenciatura em Gestão Hoteleira e do número de empregos na atualidade

Tabela 67 - Correlação da idade com o tempo de exercício profissional, o tempo de trabalho na área da hotelaria e restauração e o tempo decorrido desde que começou a trabalhar na área da de hotelaria e restauração com a idade

Tabela 68 - Comparação da idade em função da situação profissional, do país, do departamento, da função desempenhada, do tipo vínculo profissional e do departamento onde desenvolve a atividade profissional na área da hotelaria e restauração

Tabela 69 - Associação entre o género e o rendimento médio mensal, o departamento onde desenvolve atividade e a função desempenhada na área da hotelaria e restauração

Tabela 70 - Associação entre o facto de ter realizado estágio(s) após terminar a licenciatura em Gestão Hoteleira e o tipo de vínculo profissional

Tabela 71 - Comparação do tempo de trabalho na área de hotelaria e restauração em função da situação no último ano da licenciatura em Gestão Hoteleira e do número de empregos na atualidade

Tabela 72 - Comparação do tempo decorrido desde que começou a trabalhar na área de hotelaria e restauração em função da situação no último ano da licenciatura em Gestão Hoteleira e do facto de ter prosseguido estudos académicos

Tabela 73 - Associação entre a área de atividade, o tipo de vínculo profissional, o rendimento médio mensal líquido e o número de empregos na atualidade

Tabela 74 - Comparação da avaliação do percurso profissional em função do género, da situação no último ano da licenciatura em Gestão Hoteleira e da área de atividade

Tabela 75 - Considerações sobre a atividade e o seu percurso profissional em Gestão Hoteleira

Capítulo 7

Tabela 1 - Nível de articulação entre os conhecimentos aprendidos na licenciatura as exigências do mercado de trabalho em contexto de estágio

Tabela 2 - Repetição do seu percurso académico em Gestão Hoteleira

Tabela 3 - Associação entre o facto de repetir o percurso académico em Gestão Hoteleira, a antiguidade do curso, a área de atividade e o facto de depois de terminar a licenciatura ter prosseguido os estudos académicos

Lista de siglas e abreviaturas

A3ES - Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior

ADHP – Associação dos Diretores de Hotéis de Portugal

AEHTA – Associação dos Hotéis e Empreendimentos Turísticos do Algarve

AHP – Associação da Hotelaria de Portugal

AHRESP – Associação da Hotelaria, Restauração e Similares de Portugal

ANQEP - Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional

APA – Alojamento e Pequeno-almoço

APHORT – Associação Portuguesa de Hotelaria, Restauração e Turismo

CE - Comissão Europeia

CEO – *Chief Executive Officer*

CET - Curso de Especialização Tecnológica

CFO – *Chief Financial Officer*

CHEERS - *Careers after Higher Education: A European Research Study*

CIOMS - *Council for International Organizations of Medical Sciences*

CNAEF – Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNFTH - Centro Nacional de Formação Turística e Hoteleira

CST – Conta Satélite do Turismo

CTeSP - Cursos Técnicos Superiores Profissionais

CTP – Confederação do Turismo Português

CV – *Curriculum Vitae*

DeSeCo - *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*

DGERT - Direção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho

DGES - Direção Geral do Ensino Superior

DL – Decreto-Lei

DMO - *Destination Management Organization*

ECTS - European Credit Transfer and Accumulation System

EEES - Espaço Europeu de Ensino Superior

EHTP - Escola de Hotelaria e Turismo do Porto

ERASMUS - European Region Action Scheme for the Mobility of University Students

ES - Ensino Superior

ESHTE - Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril

ET 27 – Estratégia Turismo 2027

ETC - *European Travel Commission*

F&B – *Food and Beverage* - Alimentação e Bebidas

FESAHT - Federação dos Sindicatos da Agricultura, Alimentação, Bebidas, Hotelaria e Turismo de Portugal

GESP - Gabinete de Estágios e Saídas Profissionais

GH – Gestão Hoteleira

HR - Hotelaria e Restauração

IATA - *International Air Transport Association*

IEFP - Instituto de Emprego e Formação Profissional

IES – Instituição de Ensino Superior

INE – Instituto Nacional de Estatística

INFT - Instituto Nacional de Formação Turística

INFTUR - Instituto Nacional de Formação Turística

INOV CONTACTO – Programa de Estágios Profissionais Internacionais para Jovens

INP - Instituto Novas Profissões

IP – Instituto Público

ISAI - Instituto Superior de Assistentes e Intérpretes

ISLA - Instituto Superior de Línguas e Administração

IT - *Information Technology* - Tecnologia da Informação e Comunicação

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

MCTES – Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior

NUT – Nomenclatura das Unidades Territoriais para fins estatísticos

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

OMT - Organização Mundial de Turismo

PENT - Plano Estratégico Nacional do Turismo

PIB - Produto Interno Bruto

PNB - Produto Nacional Bruto

QNQ - Quadro Nacional de Qualificações

REFLEX – *Research into Employment and Professional Flexibility*

RevPAR – *Revenue per Available Room*

SMN – Salário Mínimo Nacional

SOP - *Standard Operating Procedures*

SPCE – Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

TP – Turismo de Portugal Instituto Público

TSU – Taxa Social Única

TUNING - *Tuning Educational Structures in Europe*

UA - Universidade de Aveiro

UC - Unidade Curricular

UE - União Europeia

UE28 – União Europeia considerando 28 Estados Membro

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNWTO – *United Nations World Tourism Organization Agency*

UO – Unidade Orgânica

VAB – Valor Acrescentado Bruto

WTA – *World Travel Awards*

WTTC – *World Travel and Tourism Council*

Introdução

Delimitação do objeto de estudo

Enquanto fenómeno social o turismo e a atividade turística têm vindo a ganhar notoriedade ao longo das últimas décadas em múltiplas geografias mundiais, nas quais se inclui Portugal, tendo como razões que alavancam tal protagonismo as dimensões social, cultural, ambiental e, principalmente, económica como resultado das receitas geradas.

As motivações dos indivíduos para a sua prática são de diversa ordem sendo que podemos enunciar, genericamente, duas grandes razões para tal fenómeno, em primeiro por razões de lazer e ócio e em segundo por motivos profissionais. Tais motivações dos turistas promovem e moldam, nos destinos turísticos, a criação das infraestruturas de suporte, da oferta de serviços e dos padrões de qualidade dos mesmos (Fúster, 1991; Neto, 2013).

Enquanto destino turístico, Portugal é essencialmente um destino recetor, para o qual viajam turistas provenientes de diversos mercados emissores, essencialmente europeus, sendo que territorialmente a oferta se encontra estruturada e em acordo com a procura nas zonas de maior propensão e atratividade, encontrando-se nessas, maior capacidade instalada relativamente ao resto do país.

Nos últimos anos, principalmente desde o início do século XXI que grande parte do território nacional oferece recursos, equipamentos e serviços que lhes permitam receber turistas, sejam eles nacionais ou estrangeiros. Este incremento da oferta turística nacional deveu-se, tanto, à iniciativa privada como às políticas públicas emanadas centralmente, grande parte das vezes como resultado dos incentivos e subvenções recebidos da União Europeia, os quais ajudaram à criação de infraestruturas, recuperação do património edificado e à preservação da natureza e do ambiente (Cunha, 2003; Daniel, 2010).

Tais razões levaram que, ao contrário do que tinha sido prática durante o século XX, social e politicamente o turismo passou a ser encarado como um desígnio nacional e visto como

uma atividade de e com futuro, passando a fazer parte dos discursos dos governantes que o consideram uma aposta nacional, promovendo o crescimento no número de organizações ao serviço e de emprego disponível nesta área profissional.

Concomitantemente, a deriva da relevância da atividade turística gerou expectativas a um grande número de cidadãos, particularmente às novas gerações, as quais ao serem mais escolarizadas, conhecedoras dos contextos internacionais e ambiciosas passaram a encarar a formação nesta área profissional como uma oportunidade, ao contrário da geração dos seus pais que olhavam para os empregos que a atividade turística oferecia como fossem de serventia (Neves, Magalhães & Lourenço, 2007; Salgado, 2007)

Em Portugal a formação na área do turismo foi quase inexistente até à década de sessenta do século XX, época em que surgem os primeiros cursos técnicos muito vocacionadas para as operações turísticas, sendo que os cursos de hotelaria foram pioneiros nesta área de educação/formação. A formação superior em Gestão Hoteleira teve os seus primeiros cursos de bacharelato na década de oitenta e somente na década seguinte passou a fazer parte da oferta de ensino superior público, através do seu subsistema de ensino politécnico, tendo sido no final dos anos noventa que esta área de formação teve um impulso assinalável e passou a oferecer o grau de licenciado.

Este incremento da formação em Gestão Hoteleira é resultado de um binómio que conjuga, por um lado uma demografia favorável para a frequência do ensino superior, a qual aliada a uma conjuntura favorável, tanto social como economicamente, promoveu uma massificação da procura do ensino superior por parte das famílias, e, por outro lado, como resultado do alargamento territorial e da oferta formativa e de áreas de estudo tanto a nível de instituições públicas como privadas (Amaral, Correia, Magalhães, Rosa, Santiago & Teixeira, 2002; Arroiteia, 1996; Gonçalves, Lima, Completo, Serra, Ferraz, Umbelino & Anselmo, 2005; Henriques, 2005; Neves, Magalhães & Lourenço, 2007; Salgado, 2007)

Mesmo sendo uma área disciplinar recente e ainda em processo de consolidação científica, os cursos desta área integraram o processo de adequação à declaração de Bolonha, que assinada em 1999 precipitou a sua reorganização às premissas do tratado a partir de 2006/2007 (Gonçalves et al., 2005). Com a adequação aos princípios da Declaração de Bolonha e o alargamento da oferta de cursos de licenciatura em ambos os sistemas de

ensino superior, o número de estudantes inscritos, também cresceu e, naturalmente, o número de diplomados nesta área de conhecimento interessados em dar início à sua vida profissional.

As instituições de ensino superior politécnico onde os cursos são ministrados procuram desenvolver percursos formativos suscetíveis de gerarem nos estudantes, competências adequadas para enfrentar as exigências de um mundo em transformação e no qual a globalização reina e tem vindo a fazer da atividade turística um espelho (Garcia-Aracil & Van der Velden, 2008; Viera & Marques, 2014)

As instituições de ensino superior politécnico têm feito um esforço para promoverem a sua internacionalização e alargar a contextos internacionais as experiências de ensino/aprendizagem dos seus estudantes, na senda do referido por (Brandenburg, 2014; Ladkin, 2011; Monteiro, Almeida & Garcia-Aracil, 2016; Marques, 2010; Rok, 2013), nomeadamente através da realização de mobilidade de estudos ou pela realização de estágios a desenvolver competências técnicas e transversais nos mesmos (Vieira & Marques, 2014).

Contudo a passagem dos diplomados do ensino superior do sistema de educação/formação para o sistema de emprego/trabalho reveste-se de complexidade e precariedade e os percursos de inserção profissional são reflexo de instabilidade plasmada em períodos de espera prolongados, em modalidades de emprego com vínculos ténues e subemprego, auferindo remunerações abaixo das expectativas, desajustamentos profissional e sobre qualificação dos diplomados para as funções que lhe são oferecidas pelos empregadores (Alves, Azevedo & Gonçalves, 2014; Chaves & Morais, 2016; Gonçalves, 2017; Marques, 2020; Ochôa, 2012; Salas-Velasco, 2007; Kovács, 2018; Valente, 2014; Viera & Marques, 2014).

Complementarmente o sistema de emprego/trabalho em turismo, em geral e na Hotelaria em particular, reveste-se de particularidades e exigências que transforma os percursos profissionais dos seus atores em desafios de entusiasmo e paixão, uma vez que a flexibilidade de tempo, o trabalho por turnos, a sazonalidade, a mobilidade geográfica e a disponibilidade para o serviço são as constantes de quem trabalha neste setor (Baum, 2002, 2008; Ladkin, 2011; Salgado, 2007).

Em Portugal, embora os estudos relativamente à inserção profissional dos diplomados do ensino superior tenham vindo a multiplicar-se a partir da primeira década do milénio (Almeida, 2007; Alves, 2010; Alves, Alves & Chaves, 2012; Cabral-Cardoso, Estevão & Silva, 2006; Chaves, Morais & Nunes, 2009; Escária, Rodrigues & Madruga, 2006; Gata, Oliveira, A., & Silva, 2014; Gonçalves, 2010; Gonçalves, 2012; Marques, 2007, 2010, 2013; Ochôa, 2012; Saúde, 2010; Silva, 2008; Valente, 2014; Vieira & Marques, 2014), nenhum se debruçou especificamente sobre a área da Gestão Hoteleira.

Complementarmente, e através da revisão da literatura, percebemos também que a articulação entre as competências desenvolvidas pelo sistema de educação/formação e as competências exigidas pelo sistema de emprego/trabalho no que àqueles diplomados se refere, era um campo ainda vazio em termos de investigação, existindo unicamente o trabalho da Quaternaire Portugal (2013) que de uma forma alargada estuda as competências exigidas para o setor do turismo.

Por fim, destacamos o trabalho relativo ao sistema de educação/formação superior em turismo de Salgado (2007).

Pelo exposto, a problemática deste projeto de investigação será perceber as competências necessárias para a inserção profissional por parte dos diplomados em Gestão Hoteleira, na perspetiva dos próprios e dos empregadores, bem como quais os contextos privilegiados nos quais se potencia o seu desenvolvimento. E, através dessa perspetiva melhor se conhecerem os processos de transição e entenderem os percursos profissionais daqueles diplomados em Gestão Hoteleira.

Nesta perspetiva, como referem Estanque e Costa (2018), Marques, Chaves, Serra e Urze (2019) e Van der Klink, Boon e Schlusmans (2007), o trabalho nos nossos dias caracteriza-se pela crescente imprevisibilidade do futuro e pela incerteza que lhe está associada relativamente às competências relevantes. E, estas mudanças no mundo do trabalho têm repercussões no sistema de ensino superior, esperando-se dos diplomados que, além de competências profissionais, possuam também competências para aprenderem ao longo da vida e de adaptação por forma a garantir a sua empregabilidade também no longo prazo.

As motivações pessoais e profissionais para a escolha do tema

Estes factos deixaram-nos inquietos e motivados para iniciar um caminho investigativo no que aos diplomados do ensino superior em Gestão Hoteleira diz respeito, principalmente depois de termos tomado conhecimento do trabalho realizado por Brophy & Kiely (2002) relativamente às competências exigidas ao sistema de emprego/trabalho da hotelaria na Irlanda. Consideramos aquela investigação relevante por nos ter ajudado a sistematizar as áreas-chave que na perspetiva dos empregadores, são solicitadas a um gestor hoteleiro para exercer a sua atividade profissional.

Assim, e em primeiro lugar, poderemos afirmar que, do ponto de vista académico, o ponto de partida para esta nossa investigação foi o facto de em termos profissionais, a nossa atividade profissional ser a docência no sistema de ensino superior politécnico, no qual temos vindo a lecionar ao longo dos anos neste curso de licenciatura, possuindo por essa razão uma sensibilidade maior relativamente ao sistema de educação/formação desta área científica, particularmente no subsistema de ensino superior público desde 2007, ano em que integramos a carreira docente, tendo exercido durante mais de 6 anos a função de subdiretor de uma instituição de ensino superior cuja missão de ensino/formação é a área técnica e científica do turismo, hotelaria e restauração. O facto de ser docente/subdiretor permitiu-me colocar-nos em contacto com centenas de estudantes desta licenciatura, das suas expectativas, dificuldades, anseios e angústias tanto no processo de formação como nos seus processos de inserção profissional.

O segundo argumento que justifica a nossa escolha reside também na experiência profissional e envolve questões pessoais relacionadas com sistema de emprego/trabalho. Dada a circunstância de termos exercido Gestão Hoteleira enquanto profissional por mais de vinte anos e mesmo depois de o ter deixado de fazer, conciliamos com a atividade docente a participação em atividades de extensão em projetos empresariais e em atividades de consultoria ou assessoria a organizações do sistema de emprego/trabalho da hotelaria e da restauração. Estas experiências, concomitantemente permitiram-nos contactar com dezenas de representantes do sistema de emprego/trabalho e perceber as

suas facilidades, dificuldades na inserção profissional e as suas perspetivas sobre o sistema de educação/formação.

Assim é nosso entendimento que a constatação da escassez de trabalhos nesta área e a total ausência de estudos sobre os diplomados do ensino superior politécnico na área profissional da Gestão Hoteleira são aspetos importantes a investigar com os quais podemos contribuir academicamente.

1. Objetivos da investigação

Ao longo desta investigação estuda-se a (des)articulação entre o sistema de educação/formação do ensino superior politécnico e o sistema de emprego/trabalho na área da Gestão Hoteleira, equacionando as competências desenvolvidas, as exigidas e os percursos profissionais dos diplomados desta área.

Procura-se compreender o fenómeno da inserção profissional dos diplomados em Gestão Hoteleira, por se desejar conhecer os seus percursos profissionais, bem como compreender a relação que se estabelece entre as competências desenvolvidas e as exigências dos desempenhos profissionais no decurso daqueles percursos.

Deste modo, o objetivo geral deste projeto de investigação consiste em compreender as competências que os diplomados em Gestão Hoteleira possuem para exercer as suas funções profissionais, em articulação com os seus percursos de inserção profissional.

Mais especificamente, este projeto de investigação tem por objetivos:

- i. Caracterizar a formação em Gestão Hoteleira nas instituições de ensino superior público portuguesas;
- ii. Conhecer o processo de desenvolvimento das competências profissionais dos diplomados em Gestão Hoteleira, através das perspetivas dos diversos atores, procurando compreender como percecionam o papel, em tal processo, da formação, por um lado, e da prática e experiência profissional, por outro;
- iii. Compreender de que forma as competências dos diplomados em Gestão Hoteleira, se articulam com os percursos profissionais na perspetiva dos diversos atores;
- iv. Caracterizar as especificidades do sistema de emprego/trabalho em Gestão Hoteleira;

- v. Descrever e compreender os percursos formativos e de inserção profissional dos diplomados em Gestão Hoteleira, equacionando os fatores socio- demográficos, educativos e organizacionais, que os moldam.

Através do alcance dos objetivos apresentados tencionamos, dessa forma, poder contribuir para o conhecimento científico sobre a educação/formação superior em Gestão Hoteleira e da sua articulação com o sistema de emprego/trabalho. Pretende-se, ainda, contribuir para a comunidade científica sobre os processos de inserção profissional destes diplomados.

2. Referencial empírico da investigação

No sentido de se concretizarem os objetivos propostos, metodologicamente recorreremos ao método qualitativo e ao método quantitativo, numa abordagem mista assente no paradigma interpretativo. Como explanaremos de forma mais detalhada no capítulo da metodologia, o nosso referencial empírico integra representantes tanto do sistema de educação/formação como do sistema de emprego/trabalho, assim como diplomados licenciados em Gestão Hoteleira pelas diferentes Instituições de Ensino Superior – IES.

Dentro do sistema de educação/formação, a investigação incidiu sobre a formação superior em Gestão Hoteleira de seis instituições do sistema de ensino superior público¹, concretamente do subsistema de ensino politécnico, as quais identificamos de seguida por ordem de localização geográfica, ou seja, de Norte para o Sul:

- Escola Superior de Estudos Industriais e de Gestão do Instituto Politécnico do Porto;
- Escola Superior de Turismo e Hotelaria de Seia do Instituto Politécnico da Guarda;
- Escola Superior de Gestão de Idanha- a - Nova do Instituto Politécnico de Castelo Branco;
- Escola Superior de Turismo e Tecnologia do Mar de Peniche do Instituto Politécnico de Leiria;
- Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril;
- Escola Superior de Gestão, Hotelaria e Turismo da Universidade do Algarve.

¹ Ao longo da investigação estas IES não voltarão a ser identificadas e de ora em diante serão apresentadas de forma anónima.

Nestas instituições, entrevistamos os diretores ou coordenadores do curso da licenciatura em Gestão Hoteleira ou com designações próximas, tal como Direção e Gestão Hoteleira, Gestão Turística e Hoteleira ou Gestão e Administração Hoteleira.

No que respeita ao referencial empírico da parte do sistema de emprego/trabalho, a nossa investigação centrou-se nas perspetivas das associações representantes das organizações empregadoras a nível nacional do setor de hotelaria e restauração e da associação dos profissionais de gestão hoteleira², as quais apresentamos de seguida por ordem alfabética, a saber:

- ADHP – Associação dos Diretores de Hotéis de Portugal;
- AEHTA – Associação dos Hotéis e Empreendimentos Turísticos do Algarve;
- AHP – Associação da Hotelaria de Portugal;
- AHRESP – Associação da Hotelaria, Restauração e Similares de Portugal;
- APHORT – Associação Portuguesa de Hotelaria, Restauração e Turismo.

Em três destas associações, entrevistamos os Presidentes da Direção, numa o Vice-Presidente da Direção e em outra o Presidente Executivo, todos eles elementos com experiência profissional no setor de atividade e com conhecimentos profundos sobre as dinâmicas do sistema de emprego/trabalho no que à inserção dos diplomados diz respeito.

3. A problemática genérica da investigação

Como referido no primeiro ponto desta introdução, o fenómeno de inserção profissional dos diplomados em Gestão Hoteleira entende-se ser pertinente tanto por se desejar conhecer os seus percursos profissionais, como pelo interesse em compreender a relação que se estabelece entre as competências desenvolvidas na formação ministrada no ensino superior e aquelas que são exigidas e efetivamente desempenhadas no decurso das atividades profissionais pelos diplomados deste curso.

² Tal como para os representantes do sistema de educação/formação, ao longo da investigação estas associações não voltarão a ser identificadas e de ora em diante serão apresentadas anonimamente.

Na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 de 14 de outubro), estabelece-se que um dos objetivos do ensino superior é “formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em sectores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade portuguesa” (artigo 11.º, n.º 2, alínea b) e que 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 atividades profissionais” (artigo 11.º, n.º 4).

Porém, continua atual no debate, em muitos países, sobre os objetivos da educação superior, nomeadamente relativamente à questão, se “deve” a educação dar uma formação específica para um determinado tipo de emprego, que permita aos indivíduos subsistir num clima económico cada vez mais hostil, ou se alternativamente, como defendido por muitos, permitir o desenvolvimento moral, social, intelectual, estético e físico do indivíduo independentemente dos seus propósitos pessoais e profissionais (Charters d'Azevedo, 1997; Ulrich, 2009).

Esta discussão sobre a utilidade do diploma de estudos superiores provocou impactos nas instituições de ensino superior, principalmente no espaço europeu com a entrada em vigor da declaração de Bolonha que produziu efeitos substantivos nas instituições de educação/formação, em particular nas universidades, “que se viram compelidas a (re)equacionar e racionalizar a oferta formativa que disponibilizam e a perfilhar novas metodologias de ensino”(Magalhães & Morgado, 2013, p. 3325) e a requerer novas competências aos seus estudantes.

A par destas mudanças, a globalização está a causar mudanças na sociedade bem como no sistema de educação superior, o qual se vem adaptando à liberalização do sistema de emprego e desenvolvimento de uma sociedade baseada no conhecimento e inovação, através do desenvolvimento de novos métodos de educação nos quais as tecnologias de informação possuem um papel fundamental (Marques, Chaves, Serra & Urze, 2019).

Estas “exigências sociais e configurações sociopolíticas contemporâneas instalam a urgência por uma educação superior que considere, na construção do perfil profissional dos estudantes, tanto os embasamentos técnico, científico, conceitual e metodológico quanto um conjunto ampliado de competências transversais (Dias, Soares, Marinho-

Araújo, & Almeida, 2018, p. 319). Ou seja, numa perspetiva de educação superior na qual “é de considerar, em simultâneo, os objetivos dos cursos do ensino superior e as competências dos diplomados formados” (Gonçalves, 2018, p.58).

Paralelamente, consolida-se o desafio da empregabilidade, enquanto

“imperativo de legitimação académica e social, uma nova exigência às instituições de educação/formação, as quais se viram na contingência de (re)orientar os cursos que oferecem para o desenvolvimento de saberes, capacidades e competências alinhadas com as necessidades da economia e do mercado” (Magalhães & Morgado, 2013, p. 3325).

De facto, num contexto económico difícil, no qual o emprego estável se tornou incerto, “possuir um portefólio de competências e poder valer-se dele assume-se como um ativo valioso” (Le Boterf, 2001, p. 41), pois é importante para o indivíduo melhor gerir a sua mobilidade profissional e as suas possibilidades de emprego.

A sociedade atual vive tempos conturbados, que “implicam a capacidade de empreender mudanças quer ao nível económico quer ao nível pessoal e profissional” (Magalhães & Morgado, 2013, p. 3325) e o ensino superior, hoje em dia, exige um “novo modelo de educação, centrado nos estudantes, com o enfoque no desenvolvimento de competências as quais são essenciais para que os indivíduos vivem numa sociedade em constante mudança” (Sá, 2010, p. 461).

Foram estas as derivas que sistema de ensino superior em Portugal também abraçou através da implementação do referido processo de Bolonha ao estabelecer e criar novos cursos, voltados para o desenvolvimento de competências, independentemente da área científica. Estas competências têm por objetivo promover a aprendizagem ao longo da vida e torná-la possível para que mais facilmente os estudantes se adaptem a uma sociedade em constante mudança. Sá (2010)

Nesta perspetiva, o trabalho nos nossos dias caracteriza-se pela crescente imprevisibilidade do futuro e pela incerteza que lhe está associada relativamente às competências relevantes.

“Estas mudanças no mundo do trabalho têm repercussões no ensino superior e espera-se dos diplomados que além de competências profissionais, possuam também competências de aprendizagem, competências sociais e competências de carreira, de forma a garantir uma grande empregabilidade também a longo prazo” (Van der Klink, Boon, & Schlusmans, 2007, p. 74)

Ainda nesta linha de argumentação, no estudo de Alves (2010, Monteiro, Almeida e Garcia-Aracil (2016), parece existir consenso, por parte dos diplomados, sobre a ideia que os diplomas constituem condição necessária, mas não suficiente, para o acesso e manutenção no sistema de emprego/trabalho. Face a esta circunstância parece-nos justificável a opção tomada por muitos diplomados de complementar o seu diploma com experiências diversas que permitem tornar o seu perfil mais atrativo para os potenciais empregadores. As experiências adquiridas pela realização de estágios curriculares, assim como “as experiências profissionais” durante o período de licenciatura e as atividades extracurriculares então desenvolvidas, em contexto nacional ou internacional, podem ajudar a diminuir o período necessário para a transição e promover a inserção no mundo do trabalho. (Alves, 2010). De facto, estas “experiências são geradoras de aprendizagens, ao mesmo tempo que originam redes de conhecimentos pessoais e profissionais que são posteriormente mobilizadas na procura de emprego” (Alves, 2010, p. 45).

Na verdade, está ultrapassado o paradigma do emprego garantido, sem uma base de conhecimento e de criatividade permanentemente atualizada, e, concomitantemente, “a emergência de um novo modelo de empregabilidade, assente na criatividade e nas vantagens competitivas o qual exige conhecimento e formação aprofundada em áreas específicas que permitam a criação de valor” (Magalhães & Morgado, 2013, p. 3324) para ir ao encontro dos princípios da sociedade capitalista em que vivemos. E que nos faz refletir sobre o caminho que estamos a trilhar, tal como questionam Marques, Areias e Amaral (2016), das

“lógicas diversas que sustentam a atual divisão social do trabalho, até que ponto estaremos a presenciar um novo modelo social de emprego e de empresa, em que se combina, simultaneamente, autonomia, independência e mobilidade, com

intensificação dos ritmos de trabalho, insegurança contratual, salarial, profissional e perda de direitos laborais e sociais? Com efeito, são várias as perspetivas que emergem das estratégias de recomposição dos mercados de trabalho num mundo globalizado e dos modelos técnico-organizacionais adotados” (p. 46).

No âmbito da atividade turística e da hotelaria em particular, a esta deriva do sistema de emprego/trabalho, a sociedade com um vasto número de candidatos ao exercício profissional, maioritariamente habilitados e ávidos de assumirem responsabilidades nas suas organizações, os quais mais bem formados que as gerações anteriores se deparam com propostas profissionais abaixo das suas expectativas e nas quais se encontram plasmadas a flexibilidade, instabilidade e a precariedade, dimensões que promovem o desajustamento, vertical ou horizontal, dos diplomados nas organizações onde se inserem.

No seu estudo de 2013, a Quaternaire Portugal, refere que do ponto de vista do emprego, o setor do Turismo – setor chapéu da Hotelaria e Restauração - caracteriza-se, em todo o mundo, por ter uma grande expressão de empregos que correspondem a qualificações de nível médio, os quais, do ponto de vista das competências que solicitam, se enquadram num patamar intermédio de qualificação. O mesmo estudo refere que a “globalização e a crescente mobilidade de pessoas e bens têm vindo a transformar a força de trabalho do setor, cada vez mais diversificada culturalmente”, acrescentando que esse “multiculturalismo constitui, por isso, uma variável com crescente expressão no mercado de trabalho do setor” (Quaternaire Portugal, 2013, p. 16). No estudo, a Quaternaire corrobora que, tradicionalmente, o emprego no setor do turismo não é visto como uma carreira, mas como um emprego de transição, ocupado maioritariamente por jovens, com horários flexíveis, mas contrários aos da maioria da população, remunerações baixas e contratos precários.

A literatura sobre o emprego nesta área profissional (Baum; 2002, 2008; Figueiredo et al. 2017), os desajustamentos verificados só podem ser ultrapassados através de uma parceria entre o sistema de emprego/trabalho e o sistema de educação/formação, a qual com o compromisso de todos possa perspetivar a articulação entre as competências desenvolvidas e as exigências, por um lado e a devida recompensa social e económica aos diplomados pela posse desse portefólio.

No entanto, o desenvolvimento de competências específicas desta atividade profissional na formação superior é discutível, porque “os programas com uma forte base vocacional são o alvo de muitas críticas, uma vez que as exigências do trabalho estabelecem padrões para o conteúdo e organização do seu currículo” (Weert, 1996, p. 44).

4. Um contributo para a avaliação em educação/formação

Face ao exposto, e encontrando-nos nós a realizar uma tese de doutoramento em educação no ramo de avaliação e supervisão, consideramos que este trabalho constitui um contributo para a avaliação em educação/formação em Gestão Hoteleira.

Tal como veremos mais à frente, em concreto nos capítulos da metodologia e de discussão dos resultados, este trabalho de investigação pretendeu seguir os passos metodológicos que permitiram a recolha de dados empíricos sobre as atividades, características e competências desenvolvidas da licenciatura em Gestão Hoteleira e avaliar sobre o mérito ou valor do programa, realizar propostas de melhoria assentes na revisão da literatura e nos resultados empíricos, tal como sugere Patton (2009), para quem os objetivos da avaliação podem enquadrar-se em três propósitos principais: emitir julgamentos, facilitar melhorias e gerar conhecimento, não sendo de forma alguma, para o autor, propósitos inerentemente conflitantes.

Pela revisão da literatura, percebemos, que de um modo geral, avalia-se para se poder tomar decisões fundamentadas, ou seja, para se poder decidir justificadamente o que se deve manter, alterar ou suspender, muitas das vezes obedecendo a diretivas emanadas de quem tem poder normativo e regulador.

Institucionalmente e convencionalmente existem mecanismos e procedimentos de avaliação dos programas educacionais, tanto interna como externamente. Em Portugal, cabe à Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) a avaliação das instituições e dos programas educacionais, ou ciclos de estudos, do ensino superior sejam eles do primeiro, segundo ou terceiro ciclo.

Esta agência define a avaliação como um “processo de análise sistemática e crítica com vista à emissão de juízos e recomendações sobre a qualidade de uma instituição de ensino superior ou de um ciclo de estudos” (A3ES , s/d, p. 2). Numa perspetiva interna, as

instituições iniciam o processo com uma avaliação interna, o qual assenta, segundo a A3ES (s/d):

“num processo de recolha e análise sistemática de dados da sua atividade, no questionamento dos estudantes e diplomados, bem como na auscultação dos docentes e outras partes interessadas, cujo principal objetivo consiste em promover uma reflexão interna coletiva sobre a instituição ou as suas atividades e, deste modo, contribuir para a melhoria da sua qualidade” (pp. 2-3).

Por seu turno, as avaliações institucionais levadas a cabo pela A3ES permitem a acreditação³ dos ciclos de estudos e potenciam a consistência, transparência e equidade junto de todos os interessados no referido ciclo, sem, no entanto, se preocuparem profundamente sobre as competências e a inserção profissional dos diplomados de um determinado curso.

Pareceu-nos, pois, pertinente, que na presente investigação se ultrapassasse os muros do sistema de educação/formação e analisasse os diferentes entendimentos dos outros envolvidos, em particular diplomados e representantes do sistema de emprego/trabalho, uma vez que esta deriva é enquadrável na quarta geração da avaliação, a qual, na perspetiva dos seus mentores, Guba e Lincoln (1989), é aquela que permite dar voz à experiência dos atores envolvidos e direta ou indiretamente afetados pelos resultados de uma ação ou programa.

“A avaliação, como a conhecemos, é produto de um processo de desenvolvimento histórico” (Couto, Carrieri, & Ckagnazaroff, 2019, p. 45). Segundo Guba e Lincoln (1989), a primeira das quatro gerações de avaliação era marcada pela medição, ou seja, pela aplicação de testes e ferramentas de medição de indicadores determinados previamente. A segunda geração constituía a descrição dos efeitos de um programa ou ação, ficando para o avaliador de descritor. Já a terceira geração passou a incidir no julgamento, em que os

³ A A3ES define acreditação como “procedimento pelo qual um organismo, competente para a avaliação e acreditação do ensino superior, verifica e reconhece, formalmente, que um determinado ciclo de estudos, conducente à atribuição de um grau académico (licenciado, mestre, doutor), satisfaz os requisitos exigidos para a sua criação e funcionamento” (A3ES, <https://www.a3es.pt/>, s/d, p. 1) e no ensino superior, pode assumir a forma de acreditação institucional ou de acreditação de um ciclo de estudos.

esforços se concentravam na decisão do avaliador sobre a validade ou não do programa, política ou ação (Couto, Carrieri, & Ckagnazaroff, 2019; Guba & Lincoln, 1989).

Assim, e assumindo o desafio proposto por Guba e Lincoln (1989), que nos sugerem que “a avaliação deve ter uma orientação de ação que defina um curso a ser seguido, estimule as partes interessadas e envolvidas a segui-lo e gere e preserva seu compromisso de fazê-lo” (p. 10) seguimos os princípios da quarta geração de avaliação em educação como procedimento estruturante para o nosso trabalho de investigação.

Uma vez que avaliação de quarta geração em educação preconiza o envolvimento dos atores na avaliação, “a partir das construções daqueles que são direta ou indiretamente afetados” (Couto, Carrieri, & Ckagnazaroff, 2019, p. 38), tal vem em linha do defendido e justificado por Stenstrom e Tynjala (2009), de que as tendências recentes a nível macro, como a globalização, o desenvolvimento da sociedade de informação, as alterações nos métodos de produção, da organização do trabalho e a crescente importância dada ao conhecimento no sistema de emprego/trabalho criaram um novo contexto na relação entre educação e a vida profissional.

A avaliação de quarta geração “é um processo através no qual os *stakeholders*⁴, colaborativamente, participam no processo de avaliação e criam ou tentam criar valor ao mesmo” (Guba & Lincoln, 1989, p. 263). Esta possui a vantagem, ainda, de poder ser realizada a qualquer momento e permitir o diálogo entre os atores, bem como permite a obtenção, das suas respetivas construções e narrativas que agregam coesão aos seus discursos (Couto, Carrieri, & Ckagnazaroff, 2019).

Para Guba e Lincoln (1989), esta avaliação assenta em quatro princípios: primeiro, a avaliação é uma recolha de dados sobre o processo e interpretação dos mesmos num todo

⁴ *Stakeholder* – “O termo inglês *stakeholder* designa, tradicionalmente, aquele a quem se confia o dinheiro dos vários apostadores até à definição de qual ou quais apostadores o irá/irão receber. É, assim, alguém de confiança, muitas vezes alguém considerado imparcial por não ser um dos apostadores, ou cuja probidade garante que os valores depositados serão devidamente acautelados. Na sua utilização corrente no ensino superior o significado é, porém, algo diferente: pessoa ou entidade com legítimo interesse no ensino superior e que, como tal, adquire algum direito de intervenção. Serão *stakeholders* os alunos, os pais, os empregadores, o Estado, a sociedade, as próprias instituições de ensino superior”. (Amaral & Magalhães, 2000, pp. 7-8). Ainda, nesta linha de conceptualização relativamente à designação de *stakeholders* em educação, (Rossi, Freeman, & Lipsey, 1999), definem-nos como os indivíduos, grupos ou organizações com um interesse significativo relativamente a um programa educacional e ao seu funcionamento, os quais possuem autoridade para tomar decisões sobre ele ou dele são beneficiários.

inseparável e simultâneo; segundo, a avaliação é um processo político, social e de ensino-aprendizagem; terceiro, a avaliação é um processo contínuo, recursivo e divergente, porque os seus 'resultados' são construções sociais criadas, as quais são passíveis de reconstrução; e quarto, como resultado, é um processo para compartilhar a responsabilidade em vez de atribuí-la, ou seja, esta metodologia de avaliação visa dar voz ativa à experiência dos atores envolvidos e direta ou indiretamente afetados pelos resultados de uma política, ação ou programa.

Nesta perspetiva, a nossa investigação constitui um contributo para a avaliação em educação e formação em Gestão Hoteleira, enquadrada na perspetiva da quarta geração de avaliação, uma vez que compreende algumas das práticas e dos objetivos da mesma, particularmente no que diz respeito à metodologia, aos procedimentos operacionais; às combinações realizadas, ao dinamismo da interpretação, à visão sistémica preconizada, ao entendimento atribuído ao conceito de *Stakeholder* e à relevância dos dados recolhidos e que serão o suporte para as propostas de melhoria apresentadas nas considerações finais. É, ainda latente, outra característica da "quarta geração de avaliação" presente no nosso trabalho, pois centra-se na mistura de procedimentos metodológicos realizada entre os métodos qualitativos e quantitativos e respetivas técnicas de tratamento de dados recolhidos.

Numa análise mais fina, da nossa investigação subjaz uma característica da quarta geração da avaliação, a qual se relaciona com o conceito de *Stakeholder*, uma vez que os participantes na mesma não se circunscreveram aos representantes do sistema de educação/formação, tendo sido alargado aos representantes do sistema de emprego/trabalho e aos diplomados das licenciaturas em gestão hoteleira das diversas instituições do referencial empírico, tendo todos os envolvidos interesse nos nossos resultados.

Assim sendo, na concretização de uma avaliação existem várias ferramentas que os avaliadores podem usar, tal como refere Nevo (2006), podem interagir com as partes interessadas e associadas ao ciclo de estudos, tais como professores, estudantes, dirigentes ou as próprias famílias, para descobrir quais são suas necessidades, prioridades e preocupações e entender o máximo possível sobre o mesmo, tal como fizemos neste trabalho.

Na nossa perspetiva, a pertinência do nosso trabalho para a avaliação em educação é justificada, e em sintonia com Nevo (2006) e Patton (2009), por se considerar que será útil tanto para o sistema de educação/formação como para o sistema de emprego/trabalho, e para se tomarem decisões, esclarecerem opções, identificarem melhorias e fornecer informações sobre o ciclo de estudos em Gestão Hoteleira e sobre as políticas, dentro de limites contextuais e circunstâncias em que se enquadra.

A importância da avaliação em educação tem vindo a ser cada vez maior e crescente em todos os domínios de ação. A palavra avaliação está presente no discurso político, social, económico e da sociedade em geral. Desde há umas décadas que, de forma sistemática, se fala em avaliação em educação, particularmente nas políticas educativas, em reformas e inovações, nos projetos pedagógicos, nos currículos, nos programas, nas instituições, nas organizações e nos estabelecimentos de educação, não deixando de fora, inclusivamente, nem os profissionais da educação e da formação, nem a própria avaliação (Estrela & Rodrigues, 1994)

Nesta perspetiva, o contributo deste trabalho para a avaliação em educação/formação em Gestão Hoteleira pode ser entendido em termos de exercício de reflexão sobre o processo de ensino/aprendizagem de uma licenciatura do ensino superior politécnico, das suas diferentes atividades, dos seus contextos de aprendizagem, das competências desenvolvidas e das competências exigidas pelo sistema de emprego/trabalho, bem como, ainda, sobre as particularidades dos percursos de inserção profissional dos seus diplomados.

Os resultados obtidos e apresentados no final desta investigação podem ajudar em propostas, e futura implementação, de ações de melhoria consubstanciadas e sustentadas pela participação e contributos, tanto dos seus diplomados, como dos empregadores e diretores de curso, uma vez que recorreremos a uma metodologia de avaliação de quarta geração, mesmo não tendo por objetivo essa formulação.

5. A organização do trabalho

Esta tese encontra-se organizada em duas partes e em sete capítulos, além da introdução e das considerações finais.

Na primeira parte, apresentam-se os capítulos um, dois e três e neles se realiza a fundamentação teórica e contextual do estudo, para na segunda parte se apresentar o estudo empírico.

No primeiro capítulo, efetua-se uma revisão da literatura sobre a evolução da atividade turística como fenómeno global e nacional, apresentando-se a importância da atividade turística em termos de atualidade e relevância a nível nacional e internacional. Apresentam-se alguns dados relativos ao impacto deste setor de atividade, particularmente em termos do emprego. Aborda-se, ainda, a formação em hotelaria, e em particular, o sistema de ensino superior politécnico e a educação/formação superior em Gestão Hoteleira desde as suas origens até aos dias de hoje.

No segundo, é efetuada uma revisão da literatura dedicada ao tema das competências, suas principais aceções e paradigmas. Abordam-se, em particular, as competências técnicas e transversais consideradas relevantes para um profissional de Gestão Hoteleira, os principais contextos para a sua aprendizagem e o desenvolvimento de competências no ensino superior, deixando para o final deste capítulo a apresentação do projeto *hotel management skillnet* de Brophy e Kiely (2002).

O terceiro capítulo é dedicado ao estudo da inserção profissional dos diplomados, especificamente à transição entre o sistema de educação/formação e o emprego/trabalho, apresentando-se para o efeito as características nos dias que correm deste último e as particularidades do “mercado” da hotelaria.

No quarto, inicia-se a apresentação da parte empírica desta investigação e, neste capítulo, é descrita a metodologia de investigação utilizada neste estudo. Nesse sentido, começa-se por apresentar o objetivo geral e os objetivos específicos da investigação e as opções metodológicas centrais que nortearam a investigação para, seguidamente, se apresentar o modelo de análise da investigação, as técnicas de investigação utilizadas, tanto na recolha como no tratamento da informação, para depois se apresentarem os procedimentos do estudo qualitativo e do estudo quantitativo, respetivamente, a caracterização dos

participantes, a triangulação realizada e os aspetos éticos que nortearam este trabalho de investigação.

O quinto capítulo é dedicado à apresentação e discussão dos resultados sobre a formação superior em Gestão Hoteleira, os contextos de aprendizagem, as competências desenvolvidas e exigidas nos desempenhos profissionais dos diplomados, discutindo-se no capítulo sexto a transição entre sistemas, nas diferentes perspetivas, as características específicas do sistema de emprego/trabalho em Gestão Hoteleira e os percursos de inserção profissional dos diplomados e das suas diversas circunstâncias.

No capítulo sete apresentam-se e discutem-se as dimensões latentes relativamente à (des)articulação entre os sistemas de educação/formação e emprego/trabalho, assim como relativamente às competências e aos percursos profissionais.

As considerações finais do trabalho são apresentadas e encontram-se resumidas no último capítulo, onde procuramos salientar os principais resultados da investigação, os principais contributos do estudo, sendo também referidas algumas limitações e, tendo em consideração as questões levantadas por esta investigação, são ainda apresentadas algumas sugestões para investigação futura.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO E CONTEXTUAL DO ESTUDO

Capítulo 1 DA CONSOLIDAÇÃO DA ATIVIDADE TURÍSTICA À FORMAÇÃO SUPERIOR EM GESTÃO HOTELEIRA

1. A atividade turística como fenómeno atual e global

Na atualidade, no geral e em Portugal, o turismo é considerado uma das principais atividades económicas e tema de análise de várias áreas de investigação. Social e economicamente, beneficiou em grande escala do fenómeno de globalização que teve o seu início no final do século XX e tem, desde então, continuamente crescido e resistido às mais diferentes adversidades. Porém, o atual contexto de pandemia pelo covid19 trouxe grandes constrangimentos a esta atividade, os quais perdurarão por tempo incerto.

Este é um setor que funciona em rede e que integra diferentes ramos de atividade, incluindo na sua fileira de negócio tanto o setor público como o setor privado, tanto multinacionais como pequenas e médias empresas. Os serviços prestados abrangem atividades de *incoming*⁵ ou de *outgoing*⁶ e incluem desde a distribuição (agências de viagens, operadores turísticos), os transportes, o alojamento, a restauração, a cultura, o lazer e a animação turística Travel BI (2019).

Para o seu desenvolvimento como atividade económica relevante, vários subsetores têm emergido e integrado o denominado “sistema turístico”, no qual as empresas de alojamento e de restauração, denominadas *lato sensu* por empresas hoteleiras, se revestem de grande importância dado o nível de emprego direto, indireto e induzido que geram.

O Turismo de Portugal, através dos seus boletins informativos, defende que apesar do progresso significativo na área da economia do turismo, ainda não estão totalmente disponíveis os instrumentos que quantifiquem o papel direto, indireto e induzido deste setor na sociedade e na economia. Uma vez que as despesas no turismo não geram apenas

⁵ *Incoming* – Refere-se a todos os serviços que se relacionam com a vinda de turistas estrangeiros (Mata, 2000).

⁶ *Outgoing* – Relativo, nas agências de viagem, ao tratamento de viagens dos nacionais para o estrangeiro (Mata, 2000).

valor acrescentado no destino turístico em que são realizadas, mas também podem resultar em importações adicionais – incluindo fornecedores a montante do setor turístico – analisar os fluxos de comércio turístico usando estatísticas e modelos convencionais podem fornecer uma perspetiva irrealista sobre a importância do setor para o crescimento económico de um país Travel BI (2019).

No entanto, na edição de 2018 do relatório *Tourism Highlights* da Organização Mundial do Turismo (OMT)⁷, apresenta um conjunto de razões que fundamentam a importância do turismo a nível mundial pela sua capacidade de criar desenvolvimento, prosperidade e bem-estar junto das comunidades.

Na referida publicação, a OMT apresenta uma imagem que adaptamos e numeramos como Figura 1, na qual se podem identificar um conjunto de razões que sustentam a importância desta atividade.



Figura 1 – Relevância do turismo
Fonte: adaptado a partir de World Tourism Organization (2018)

Tal como se verifica na Figura 1, o turismo gera impacto tanto a nível económico, como social, como cultural ou ambiental, os quais em conjunto determinam a relevância da

⁷ A Organização Mundial de Turismo (OMT), é a Agência especializada das Nações Unidas para o Turismo. É a principal organização que possui papel decisivo e central na promoção o desenvolvimento de ações responsáveis, sustentáveis e para o turismo acessível para todos. De entre os seus membros contam-se 158 países, 6 territórios, 2 observadores permanentes e mais de 500 membros afiliados. Serve, também, como um fórum global para as questões do turismo políticas associadas.

atividade turística. Sobre estes impactos daremos maior atenção nas páginas seguintes e mais à frente, noutra capítulo desta investigação, trataremos do seu impacto a nível do emprego/trabalho.

Como referem os relatórios da *World Travel & Tourism Council* – WTTC e da OMT, ambos de 2018, o turismo contribui ativamente para o desenvolvimento das sociedades, assim como para o crescimento económico desses mesmos países WTTC (2018) e OMT (2018). Esta posição dá sustentação ao defendido há anos por alguns autores, entre os quais apresentamos a seguinte citação do início deste século:

“o turismo tem vindo a transformar-se na maior atividade económica mundial gerando impactos diretos e indiretos ao nível do produto nacional, do emprego, do investimento e receitas, ao mesmo tempo que influi na qualidade de vida das populações, através da promoção de intercâmbios culturais, atenuação de desequilíbrios regionais e aumento de infraestruturas, entre outros aspetos” (Henriques, 2005, p. 86).

Para Goeldner, Ritchie e McIntosh (2002), os impactos do turismo resultam da interação entre os turistas, as comunidades locais e os territórios recetores/ destinos. E Mason (2003) reforça esta deriva ao afirmar que esses impactos são muito visíveis na região de destino, onde os turistas interagem com o meio ambiente local, economia, cultura e sociedade. Por isso, é convencional considerar o impacto do turismo sob as lógicas de impactos socioculturais, económicos e ambientais. Porém, esses impactos tanto podem ser de carácter positivo como de carácter negativo.

Na perspetiva de Goeldner, Ritchie e McIntosh (2002) e Mason (2003), positivamente e numa perspetiva económica, o turismo contribui para a geração de rendimento e de receitas, criação de emprego, para o desenvolvimento regional e ainda para o incentivo ao empreendedorismo. Já em termos ambientais, contribui para a valorização e preservação dos recursos naturais, reforça a sensibilização ambiental e concorre para a melhoria ao nível das infraestruturas básicas, tais como água, esgotos e saneamento, nos destinos onde é praticado. O turismo gera, também, impacto positivo em termos socioculturais uma vez que reforça a identidade das comunidades/destinos, valoriza e ajuda na preservação dos recursos/patrimónios culturais tangíveis e intangíveis. Este impacto social também se

reflete na melhoria da qualidade de vida das populações residentes, através do aumento da tolerância e no alargamento de horizontes educacionais e culturais, assim como em melhores padrões de vida, uma vez que as infraestruturas destinadas ao turismo também podem ser usadas pela população local.

No entanto, os mesmos autores também apresentam um leque alargado de impactos negativos do turismo ao nível das três dimensões analisadas. Economicamente, a inflação, a especulação imobiliária e a sobre dependência em relação à atividade turística e os custos de oportunidade, são os fatores indicados. Paradoxalmente, no que ao emprego diz respeito, a precariedade dos postos de trabalho é sublinhada uma vez que maioritariamente gera emprego não qualificado e sazonal. Quanto ao impacto ambiental, negativamente, os autores referem a poluição ambiental, visual ou sonora que a atividade turística promove. Nesta dimensão, ainda são indicadas questões que o turismo coloca como a degradação dos recursos naturais, a ocupação desordenada do solo e do território pelos interesses imobiliários. Já em termos socioculturais, a desvalorização da cultura local, os conflitos de interesse entre a população residente e os turistas e consequente possibilidade de aumento dos índices de conflitualidade são aspetos mencionados na literatura. Em termos culturais afirma-se que o turismo poderá concorrer para a perda/diminuição da identidade local, para a comercialização da cultura, religião e arte, criando mal-entendidos e conflitos na sociedade anfitriã.

Desta forma, se a atividade turística é considerada a *indústria da paz* pela razão de a promover, pois alia ao intercâmbio entre os povos a fraternidade entre todos, por vezes, o excesso de afluência em alguns destinos, com as consequências negativas atrás assinaladas, poderá promover a *turismofobia*, ou seja, a realização por parte dos autóctones de atitudes e ações pouco amigáveis para com a procura turística que recebem.

Complementarmente ao referido, na Figura 2, apresentamos o impacto e implicações que a procura turística gera num determinado destino e quais as ligações que a mesma promove entre os diversos atores do sistema turístico. Como se pode perceber, a atividade turística é multidisciplinar e envolve muito mais áreas que os tradicionais subsectores das viagens, do alojamento, da restauração uma vez que o turismo tem um efeito multiplicador abrangente.

Num primeiro nível de intervenção, e de uma forma mais direta, a procura turística cria impacto nas organizações que integram o sistema turístico, sejam elas dos subsectores das viagens, dos transportes, do alojamento, da restauração, da animação, dos eventos, do golfe ou dos cruzeiros. Num segundo nível de interação a procura turística gera impacto em diversas indústrias sejam elas do sector primário, o sector industrial ou do sector dos serviços (Figura 2).

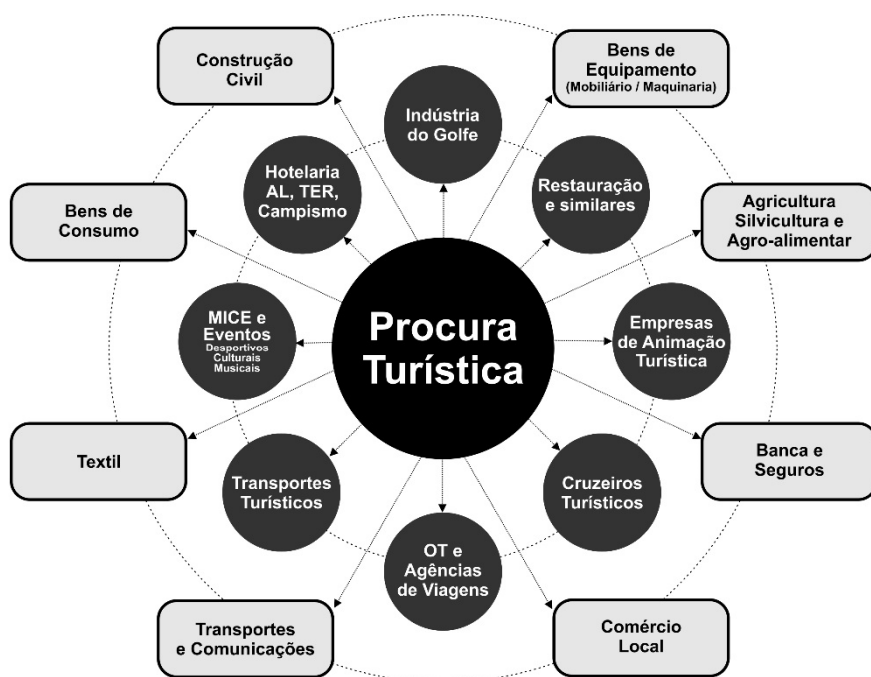


Figura 2 – Impacto da procura turística
Fonte: elaborado a partir de World Tourism Organization (2019)

Face à multidisciplinaridade da atividade, o turismo é enquadrado no sector terciário, uma vez que na maioria das transações se prestam mais serviços do que produzem bens, sendo que, maioritariamente, essas prestações são realizadas a cidadãos estrangeiros e não residentes em Portugal. Por esta razão, a prestação de serviços turísticos é considerada economicamente como rúbrica de exportação, mesmo sendo prestado em território nacional.

É mesmo em termos económicos que o turismo atinge a sua maior notoriedade, uma vez que o seu impacto se faz sentir de forma direta, indireta e induzida. Diretamente, contribui

significativamente para o Produto Interno Bruto – PIB⁸ de cada país, representando cerca de 10% do valor mundial e para o Produto Nacional Bruto – PNB uma vez que é um serviço exportável por cada país. Em termos de emprego gerado pelo turismo, o seu valor é significativo e como veremos mais à frente nesta investigação e em maior detalhe, para além de representar a criação de emprego e potenciar desenvolvimento, o seu peso no sistema global de emprego/trabalho já ultrapassa os 10% do mesmo.

Como demonstram as evidências, o turismo possui uma notoriedade grande e como apresenta a OMT no relatório de 2018, a *Big Picture* da atividade turística indica que vários fatores são responsáveis pelo forte crescimento sentido nos últimos anos⁹. No referido relatório, são indicados como decisivos impulsos para tal preponderância: o ambiente económico favorável vivido na maior parte dos países, a grande procura de viagens aéreas por parte dos cidadãos, a relevância das tecnologias digitais na moldagem da experiência dos viajantes e, não menos importante, a facilidade de obtenção de vistos de viagem para se poder visitar diferentes países. Já no seu relatório anual, apresentado em 2016, a World Tourism Organization (2017), defendia que após um período de crise económica em termos mundiais, vivido no final da primeira década do século XXI, as principais determinantes do turismo internacional eram de duas ordens de razão. Assim, de um lado, nas economias industrializadas, o aumento do tempo livre de uma parte significativa da população, o aumento do nível de poder de compra, a diminuição do desemprego, o aumento e alargamento dos voos para destinos mais longínquos, a prática de tarifas de voos e serviços turísticos mais competitivos, a redução dos custos da operação turística e o apogeu das companhias aéreas de *low cost* que, no seu conjunto, fizeram crescer a atividade turística para indicadores nunca antes vistos. Numa segunda ordem de razão, o facto de a sociedade contemporânea ter passado a possuir uma parte da população reformada ainda em idade pouco avançada, com uma esperança média de vida superior e com vontade e meios para realizar viagens. Complementarmente, o maior número de divórcios, os casamentos cada vez mais tardios, o menor número de filhos por parte das famílias e, não menos relevante,

⁸ Produto Interno Bruto - PIB – É a quantificação do valor de mercado de todos os bens e serviços finais produzidos num país no período de um ano.

⁹ Em virtude da crise pandémica global que se assiste desde o início de 2020, a qual se fez refletir em todas as sociedades e economias mundiais, provocou desde então a quase estagnação da atividade turística e projeta um cenário desfavorável para os próximos anos.

um nível maior de exigência, conhecimento e sofisticação por parte das pessoas fizeram com que a atividade turística respondesse com o surgimento de novos destinos, novas modalidades de viagens, novas formas de alojamento potenciando, por essas razões, novas experiências disruptivas face ao que era tradicional até há poucas décadas.

Na verdade, vivemos numa época em que a forma mais frequente de viajar é por via aérea, sendo que a finalidade das viagens é maioritariamente a busca do lazer e do ócio (World Tourism Organization, 2019). De facto, cerca de 57% das viagens turísticas fazem-se por meio aéreo, sendo estas secundadas pelas viagens rodoviárias com 37% e com valores bastante residuais as feitas em meio ferroviário ou marítimo. Para este crescimento também ajudou a estabilidade nos preços dos combustíveis e as tarifas aéreas mais baixas desde sempre.

A OMT apresenta uma distribuição sobre o propósito para a realização das viagens: maioritariamente o lazer, o ócio e as férias para cerca de 55% dos turistas; em segundo lugar, para 27% dos turistas, apresenta-se como razão a visita a amigos, familiares, por razões de saúde ou por razões religiosas; em terceiro lugar, neste ranking, surgem os motivos relacionados com a realização de negócios ou de visitas de carácter profissional com cerca de 13% dos motivos indicados.

Algumas particularidades do movimento turístico mundial merecem ser destacadas, sendo a primeira delas o facto de quatro quintos dos turistas viajarem dentro da sua própria região de origem (mais à frente apresentaremos as cinco “regiões turísticas” definidas pela OMT). Outra particularidade, como já referido, a maior motivação centra-se no lazer e no ócio em todas as regiões mundiais, com exceção do que acontece no Médio Oriente, região onde a visita a amigos e familiares, a procura de serviços de saúde e as viagens por motivos religiosos são a principal razão da deslocação.

Outra particularidade que em complemento apresentamos, mas simultânea e substantivamente importante, centra-se no papel da tecnologia e da inteligência artificial, pois ambas estão a transformar o turismo e a oferecer experiências muito personalizadas. A inteligência artificial a par da tecnologia ajudou na emissão e obtenção de vistos digitais para os turistas, os quais facilitam as viagens e franqueiam as fronteiras.

Já no último relatório, a World Tourism Organization (2019) identificava as tendências de vária ordem que se têm feito sentir nos últimos anos no turismo por parte da procura. Naquele documento, são apresentadas como principais razões para a mudança de paradigma na atividade turística, em primeiro lugar a vontade das pessoas de “viajar para mudar”, ou seja, as pessoas viajam para viver como os autóctones na busca da autenticidade. Outra tendência referida é o “viajar para mostrar”, ou seja, fazer viagens para usufruir do momento, viver experiências únicas e poder partilhar as mesmas nas redes sociais. Uma terceira tendência indicada é o de viajar na busca de uma vida saudável e do bem-estar. Uma quarta deriva associa-se à mudança na tipologia e forma da viagem, pois estão em voga tanto as viagens de pessoas individuais como as viagens multigeracionais, sendo apontado que esta tendência é consequência do envelhecimento populacional e do cada vez maior número de pessoas que vivem sós. Uma quinta, em penúltimo lugar, a tendência atual dos fluxos turísticos se basearem com a preocupação ambiental e no sentido ecológico dos turistas. Por fim e não menos importante, uma última e sexta tendência em ascensão, a qual se centra na atual “economia de acesso”, isto é, fazer ou praticar turismo tornou-se barato, satisfatório, conveniente, confiável e desejável, o suficiente, em relação aos valores despendidos para se concretizar. Para responder a tais desafios, do lado da oferta turística, também algumas mudanças se fizeram sentir sendo a mais marcante a mudança de paradigma no que à responsabilidade social e a sustentabilidade diz respeito. A sustentabilidade passou a ser um desígnio e uma aliada da competitividade dos destinos turísticos. Esta ligação à sustentabilidade fez com que tanto empresas como os destinos turísticos se passassem a preocupar a vários níveis, desde a eficiência no usufruto de recursos, à promoção e conservação da biodiversidade e ainda com as alterações climáticas.

Nesta deriva, a atividade turística, tal como refere a World Tourism Organization (2019), nas últimas décadas tem revelado um crescimento contínuo, baseando a sua expansão na diversificação de atividades e destinos, o que permitiu converter o turismo num dos setores de atividade com maior notoriedade catapultando-o para a terceira posição no nível das exportações internacionais, logo após a indústria química e a indústria petrolífera, superando mesmo a indústria automóvel e a indústria alimentar.

Em termos mundiais, no ano de 1950, o número de chegadas de turistas em todo o mundo, era somente de 25 milhões, porém, passadas 5 décadas, e nos primeiros anos do século XXI, o valor das chegadas já tinha aumentado mais de 30 vezes e atingido mais de 800 milhões. No entanto, nos últimos vinte anos, este crescimento tem sido ainda mais acentuado e em 2016 atingiu as 1.235,2 milhões de chegadas, tendo em 2018 ultrapassado os 1,4 mil milhões, perspetivando-se, antes da pandemia, que em 2030 ultrapasse os 1,6 mil milhões, ou seja que em cerca de trinta anos mais que se dupliquem os números, sendo estes o reflexo de um crescimento exponencial e um dinamismo forte da atividade turística.

Os dados que consubstanciam este crescimento e a posição de relevância do turismo em termos internacionais está plasmada no relatório de 2019 da Organização Mundial do Turismo, no qual são apresentados os números das chegadas¹⁰ e de turistas a cada uma das regiões/destinos internacionais. Em termos de análise e sistematização da informação, a Organização Mundial de Turismo apresenta os dados de acordo com as “suas” cinco regiões/destinos internacionais, nomeadamente e por ordem alfabética: África, Américas, Ásia e Pacífico, Europa e Médio Oriente, tal como se encontram demonstradas na Figura 3.

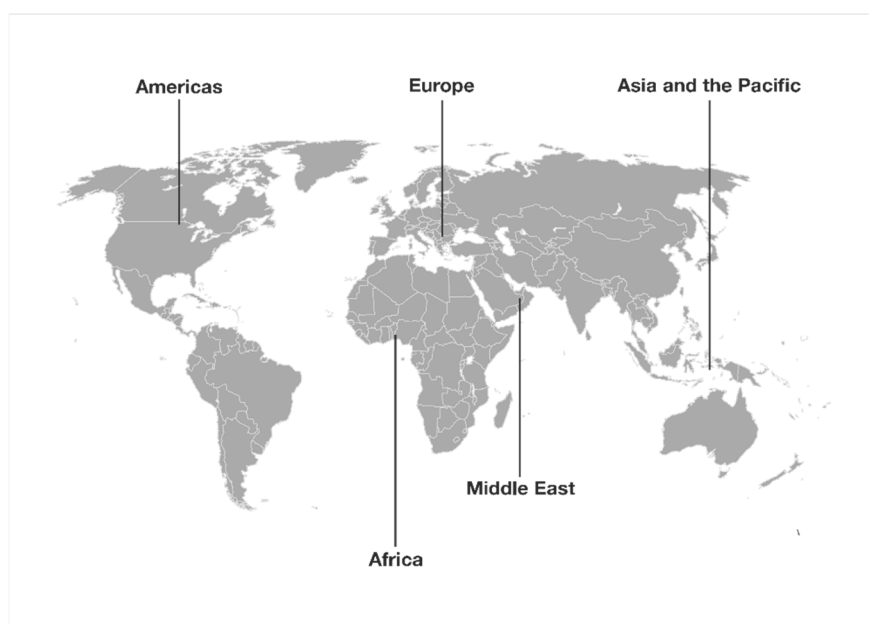


Figura 3 – Distribuição geográfica das regiões turísticas do mundo
Fonte: elaborado a partir de World Tourism Organization (2019)

¹⁰ Chegadas – Em termos de análise do movimento turístico internacional denomina-se por “chegadas” o número de turistas estrangeiros que entram ou chegam nos diferentes países recetores.

Como se pode compreender pela Tabela 1, a região Europa é aquela que lidera a procura turística internacional com mais de metade do número de chegadas e com quase 40% das receitas geradas pelo turismo. Verifica-se, também, que a Europa é secundada pela região da Ásia e Pacífico tanto no número de chegadas como no valor das receitas. Segue-se, na terceira posição, a região Américas que embora apresente um valor de chegadas bastante abaixo dos dois primeiros, em termos de receitas essa diferença é bem mais reduzida. Por fim, e com valores bem mais reduzidos, aparecem tanto a região África como a região Médio Oriente.

Tabela 1 – Distribuição por região das chegadas e das receitas turísticas (%)

Região	Chegadas		Receitas	
	2017	2018	2017	2018
África	5%	5%	3%	3%
Américas	16%	15%	24%	23%
Ásia e Pacífico	24%	25%	29%	30%
Europa	51%	51%	39%	39%
Médio Oriente	4%	4%	5%	5%

Fonte: World Tourism Organization (2019)

Naquele relatório, podemos perceber a posição de Portugal enquanto um destino turístico, dentro da maior região turística do mundo, bem como podemos perceber o seu posicionamento em termos de número de chegadas como de receitas, ambos os indicadores para um espaço temporal de 2010 e 2018, como se apresenta nas tabelas 2 e 3.

Na Tabela 2, percebemos o nível de crescimento do número de chegadas no movimento internacional de turistas, assim como nos apercebemos da relevância Europa enquanto maior destino turístico do mundo. Quanto a Portugal, embora apresente valores significativamente reduzidos face ao movimento internacional, não deixa de apresentar um crescimento significativamente importante uma vez que entre os anos de 2010 e 2018 mais que triplicou o número de chegadas.

Tabela 2 – Distribuição das chegadas por região

Região	Chegadas (milhões)		
	2010	2017	2018
Mundo	952,0	1329,0	1401,0
Europa	486,4	673,3	710,0
Portugal	6,8	21,2	22,8

Fonte: World Tourism Organization (2019)

No entanto, e com base na Tabela 3, verificamos uma questão importante: em termos de crescimento tanto no mundo como na Europa, o crescimento das receitas não acompanhou o verificado em termos do número de chegadas. No que aos dados de Portugal diz respeito, verifica-se exatamente o mesmo, quanto ao crescimento das receitas, embora a taxa de crescimento das mesmas, entre 2010 e 2018, seja significativamente maior que aquela que se verificou tanto na Europa como no Mundo.

Tabela 3 – Distribuição das receitas turísticas por região

Região	Receitas (USD biliões ou milhares de milhão)		
	2010	2017	2018
Mundo	975,0	1346,0	1451,0
Europa	422,8	519,5	570,5
Portugal	10,0	17,1	19,6

Fonte: World Tourism Organization (2019)

No seu relatório de 2018 a OMT referia que o número de turistas tinha vindo a aumentar, em termos relativos, e não se tinha verificado uma variação significativa no peso nas diferentes regiões no período de 2012-2017, existindo apenas variações pontuais na ordem de um ponto percentual World Tourism Organization (2018).

No final da primeira década do século XXI, e com base em dados da OMT, já se perspetivava que o número de chegadas internacionais de turistas poderia atingir aproximadamente os 1,6 mil milhões em 2020, sendo este valor 2,5 vezes mais que o volume registado nos finais dos anos 90 do século XX (Daniel, 2010). De facto, a não concretização destas projeções,

na sequência da crise pandémica, não irá fazer com que em pouco mais de três décadas os valores do fluxo turístico mundial aumentem aproximadamente três vezes e que a atividade turística represente uma importante fonte de rendimento para muitos destinos no mundo, sejam eles mais maduros ou ainda, emergentes.

Porém, o crescimento do turismo traz mais responsabilidade na gestão eficaz dos destinos turísticos por forma a minimizar qualquer efeito adverso ou impacto negativo que este, também, possa provocar e que referimos anteriormente. Nesta perspetiva, gerir e administrar os movimentos do turismo de maneira sustentável será um desafio importante e crítico e tal como alerta a OMT, “precisamos crescer mais em valor do que apenas em volume. Espera-se que a digitalização, a inovação, a maior acessibilidade e as mudanças sociais continuarão a “moldar” o setor. Tais premissas implicam que os destinos e as empresas precisarão de se adaptar e manter-se competitivos e, ao mesmo tempo, abraçar a atividade como meio de alcançar os objetivos do desenvolvimento sustentável e construir um futuro melhor para todos os intervenientes” (World Tourism Organization, 2019, p. 2).

Em suma, o turismo é uma das maiores atividades económicas à escala mundial, representa 30% das exportações de serviços em todo o mundo e cerca de 45% nos países desenvolvidos. Sendo “uma indústria” de pessoas para pessoas e empregando um em cada dez postos de trabalho, é também ao nível de Portugal uma atividade económica e socialmente relevante como veremos nas páginas seguintes.

2. Uma atividade relevante em Portugal

Como referiam Lopes (2005), Turismo de Portugal (2007) e Daniel (2010), desde o início deste século que o turismo é visto como uma das atividades económicas mais importantes para Portugal. O plano nacional de turismo em 2007 já referia que existia crescimento, da procura e das receitas turísticas e que existia capacidade instalada de boa qualidade em termos de infraestruturas e de recursos humanos. “Estão a ser lançados numerosos projetos de alta qualidade nas zonas tradicionais. Estão a surgir novos destinos de grande qualidade” (Turismo de Portugal, 2007, p. 2). Nesse período já representava 10% do

emprego e possuía um papel preponderante no investimento e desenvolvimento de outras atividades.

Como já referido antes, a expansão do turismo que teve a sua origem na revolução industrial, está relacionada com três fatores: o aumento dos tempos livres, o progresso e desenvolvimento dos meios de transporte e a melhoria do nível de vida das pessoas, principalmente nos países mais desenvolvidos. De acordo com o afirmado por Daniel (2010), a partir do início do século XX, o turismo é considerado como uma atividade economicamente relevante.

É no início da década de 60 do século XX, que, segundo Daniel (2010), o fenómeno turístico apresenta um crescimento intenso a nível mundial que, em Portugal, se começa a criar um ambiente de interesse por este setor, tendo a década de 70 sentido alguma estagnação face aos acontecimentos políticos do 25 de Abril. Porém, foi com a entrada na Comunidade Económica Europeia, atual União Europeia, e com todo o desenvolvimento económico, infraestrutural e social que se seguiu, que o crescimento da atividade se começa a consolidar e em termos macroeconómicos o setor é visto como relevante.

Durante estes anos de crescimento a atividade turística nacional assentou o seu crescimento na oferta de serviços relacionados com o produto turístico “Sol e Praia”¹¹ embora outros produtos turísticos também se revelaram importantes e sobre os quais escreveremos mais à frente.

Contudo existiram, também, momentos de menor fulgor e mesmo de algum retrocesso na atividade turística em Portugal. Tal como refere Daniel (2010), um primeiro momento aconteceu na primeira metade da década de 90, do século XX, mais propriamente em 1992-1993, no qual se registou um ligeiro retrocesso devido à excessiva exploração do produto “sol e mar”, e ao aumento do número de competidores neste mercado, nomeadamente dos países que oferecem o mesmo tipo de produtos (*Sun, Sea and Sand*), essencialmente da bacia do mediterrâneo. Um segundo momento em que se fez sentir decréscimo aconteceu após os ataques de 11 de setembro e com a entrada em vigor do euro, em

¹¹ O produto turístico “Sol e Praia”, o qual também pode ser denominado de “Sol e Mar”, muito valorizado em Portugal dada a qualidade das praias, as condições do mar e o clima ameno que se sente durante todo o ano.

concreto nos anos de 2002 e 2003. Por fim, o último momento de menor fulgor aconteceu aquando da crise financeira de 2008-2009 e que se fez sentir durante alguns anos, sendo, no entanto, este setor um dos que ajudou na alavancagem da economia e na revitalização da sociedade. Durante este período, o investimento em infraestruturas mais pequenas, na economia da partilha e a aposta da tipologia de estabelecimento denominados de alojamento local sentiu um grande incremento, promovendo vivências e experiências de maior proximidade aos turistas. Perspetiva-se que a atual situação de pandemia constitua também um momento de quebra e retrocesso para estes segmentos de atividade.

Para Lopes (2005), poder-se-ia eleger como produtos turísticos clássicos, em Portugal, no final do século XX o Sol e Mar, o Turismo de Saúde (muito associado ao parque termal), o Turismo Social (também associado aos seniores), o Golfe, o Turismo de Negócios, o Turismo Desportivo, Turismo Cultural e o Turismo Educativo relacionado com as visitas de estudo, a investigação e os congressos. Nesta época, o autor referia que emergiam como novos segmentos ou produtos turísticos: o Ecoturismo, o Turismo de Aventura, o Turismo Cinegético e o Turismo em Espaço Rural, todos eles fortemente relacionados com o meio ambiente natural e com a biodiversidade nacional.

É durante esta primeira década do século XXI que a atividade turística em Portugal é encarada como estratégica tanto a nível económico como a nível social. Para tal contribuiu decisivamente o Plano Estratégico Nacional do Turismo – PENT, referencial estruturante durante os anos que se seguiram, e que potenciou, sistematizou e desenvolveu um conjunto de novos produtos turísticos que visavam responder a motivações tradicionais e emergentes.

No PENT, podíamos ler que “Portugal dispõe das "matérias primas" – condições climatéricas, recursos naturais e culturais – potenciadoras do desenvolvimento e consolidação de 10 produtos turísticos estratégicos – Sol e Mar, Touring Cultural e Paisagístico¹², City Break¹³, Turismo de Negócios, Turismo de Natureza, Turismo Náutico (inclui os Cruzeiros), Saúde e Bem-estar, Golfe, Resorts Integrados e Turismo Residencial¹⁴,

¹² Visava associar o usufruto dos recursos culturais e naturais em simultaneidade.

¹³ *City-break* - Visita e usufruto das cidades por um período curto de 2 a 3 dias.

¹⁴ Resort são locais turísticos que incluem estabelecimentos direcionados para o lazer. Por sua vez o turismo residencial refere-se à estadia de cidadãos estrangeiros que passam a exercer a sua segunda residência em Portugal por períodos prolongados, por lazer e sem interesses profissionais.

e Gastronomia e Vinhos (Turismo de Portugal, 2007, p. 63), enunciando um conjunto de novos produtos turísticos que viriam a potenciar o *incoming* de novos turistas, nos anos seguintes, e o surgimento de novas modalidades de alojamento e de proporcionar experiências turísticas.

Atualmente, segundo o Travel BI (2019), Portugal já não é um destino muito dependente do produto turístico Sol e Praia como era há uns anos. Hoje em dia possui uma oferta capaz de satisfazer as mais diversas motivações, estando, também, por essa razão, a competir com os melhores destinos do mundo. O alargamento na tipologia das motivações da procura promoveu uma maior diversificação da oferta de serviços turísticos, tanto em termos geográficos que vão desde o litoral ao interior, o que associado às mudanças no perfil dos turistas, tem possibilitado a diminuição dos índices da sazonalidade (Deloitte, 2019).

Segundo a Deloitte (2019), encontravam-se em atividade 2034 empreendimentos turísticos¹⁵, os quais na sua totalidade representam 144 893 unidades de alojamento¹⁶ e oferecem um total de 309 920 camas para acomodação de hóspedes. Nestes valores não se encontram outras formas de alojamento, para além das que se apresentam na Tabela 4, particularmente o Alojamento Local¹⁷, tipologia onde se incluem muitos estabelecimentos

¹⁵ Consideram -se empreendimentos turísticos os estabelecimentos que se destinam a prestar serviços de alojamento, mediante remuneração, dispondo, para o seu funcionamento, de um adequado conjunto de estruturas, equipamentos e serviços complementares (Decreto-Lei n.º 39/2008, 2008, p. 1441). No seu artigo 4º este Decreto-Lei, considera que nos empreendimentos turísticos podem ser integrados num dos seguintes tipos: Estabelecimentos hoteleiros; Aldeamentos turísticos; Apartamentos turísticos; Conjuntos turísticos (resorts); Empreendimentos de turismo de habitação; Empreendimentos de turismo no espaço rural, Parques de campismo e de caravanismo e Empreendimentos de turismo da natureza.

¹⁶ O Decreto-Lei n.º 39/2008 no seu artigo 7º define no ponto 1º como unidade de alojamento o espaço delimitado destinado ao uso exclusivo e privativo do utente do empreendimento turístico., acrescentando no ponto 2 que as unidades de alojamento podem ser quartos, suítes, apartamentos ou moradias, consoante o tipo de empreendimento turístico (Decreto-Lei n.º 39/2008, 2008, p. 1442).

¹⁷ Consideram -se «estabelecimentos de alojamento local» aqueles que prestem serviços de alojamento temporário a turistas, mediante remuneração, os quais não reúnam os requisitos para serem considerados empreendimentos turísticos, nos termos do Decreto -Lei n.º 39/2008, de 7 de março (Decreto-Lei n.º 128/2014, 2014, p. 4571). Como tipologia de alojamento local este diploma define a moradia, o apartamento, o estabelecimento de hospedagem, os quartos e o *Hostel*.

da modalidade *Hostel*¹⁸, bem como os parques de campismo e caravanismo¹⁹ e ainda os alojamentos não considerados turísticos mas que se destinam ao segmento jovem como sejam as pousadas de juventude²⁰, os quais no seu conjunto representam uma capacidade significativa de alojamento.

Na Tabela 4 apresenta-se a distribuição dos empreendimentos turísticos por diferentes tipologias. Nele se identifica que a tipologia “hotel” representa mais de 70% do número de empreendimentos como do número de unidades de alojamento, quedando-se as restantes tipologias por valores marginais, mas de onde sobressai que a tipologia de apartamento turístico ou hotel apartamento são as mais representativas na oferta.

Tabela 4 – Distribuição de empreendimentos turísticos por tipologia em 2019

Tipologia	Empreendimentos turísticos		Unidades de alojamento	
	n	%	n	%
Hotel	1 464	72	106 286	73
Apartamento turístico	213	10	12 587	9
Hotel Apartamento	156	8	16 556	12
Hotel Rural	107	5	2 151	1
Aldeamento turístico	60	3	6 057	4
Pousada	34	2	1 256	1
Total	2 034	100	144 893	100

Fonte: Deloitte (2019)

No que se refere à categoria, como indicador da variedade, nível e potencial de qualidade dos serviços que prestam, a distribuição dos empreendimentos turísticos de acordo com a Tabela 5 mostra-nos que os estabelecimentos de 3 e 4 estrelas são os mais representativos

¹⁸ Só podem utilizar a denominação *Hostel*, os estabelecimentos de alojamento local, cuja unidade de alojamento predominante seja o dormitório, considerando-se predominante sempre que o número de utentes em dormitório seja superior ao número de utentes em quarto (Decreto-Lei n.º 63/2015, 2015, p. 2049).

¹⁹ O Decreto-Lei n.º 39/2008 no seu artigo 19º considera que são parques de campismo e de caravanismo os empreendimentos instalados em terrenos devidamente delimitados e dotados de estruturas destinadas a permitir a instalação de tendas, reboques, caravanas ou autocaravanas e demais material e equipamento necessários à prática do campismo e do caravanismo (Decreto-Lei n.º 39/2008, 2008, p. 1444).

²⁰ Segundo a (Portaria n.º 11/2012, 2012), as Pousadas de juventude são um dos departamentos do Instituto Português do Desporto e Juventude, I. P., embora não sendo classificadas como empreendimentos turísticos a sua utilização possa ser para esse fim. Os hóspedes, maioritariamente jovens e portadores do Cartão Pousadas de Juventude ou Cartão Jovem E.Y.C. (*European Youth Card*).

sendo secundados pelos estabelecimentos de 2 estrelas, quedando-se as unidades de 5 estrelas pela quarta posição com 8% do universo.

Em termos de dimensão dos estabelecimentos, a Tabela 5, também nos apresenta a distribuição da quantidade de alojamentos por categoria e nele verificamos que são os estabelecimentos de 4 estrelas aqueles que oferecem o maior número de unidades de alojamento, secundados pelos estabelecimentos de 3 estrelas e em terceiro lugar as unidades de 5 estrelas.

Tabela 5 – Categoria dos empreendimentos turísticos em 2019

Categoria	Empreendimentos turísticos		Unidades de alojamento	
	n	%	n	%
5 estrelas	172	8	23 381	16
4 estrelas	771	30	71 427	49
3 estrelas	677	33	37 154	26
2 estrelas	329	16	10 557	7
2 estrelas	51	3	1 118	1
Pousada	34	2	1 526	1
Total	2 034	100	144 893	100

Fonte: Deloitte (2019)

Geograficamente, e em acordo com os dados de 2018 da Moneris (2019), a oferta de empreendimentos acontece por todo o território português, mas apresenta alguma concentração em algumas regiões, as quais historicamente promovem e oferecem alguns produtos turísticos característicos das mesmas. Nesta perspetiva, apresentam-se os casos do Algarve e da Madeira onde o produto turístico Sol e Praia é primordial, as cidades / áreas de Lisboa e Porto, nas quais os produtos turísticos City Break e Turismo de Negócios são a maior procura e as regiões dos Açores e do Douro, as quais se encontram tradicionalmente associadas aos produtos turísticos de natureza e de gastronomia e vinhos.

Como nos apresenta a Tabela 6 numa visão mais larga, a região com maior capacidade de alojamento é o Algarve pois além de ter uma percentagem significativa é aquela onde a dimensão média é a maior, ou seja 102 unidades de alojamento. À região do Algarve sucede

a região de Lisboa com um valor relativo da oferta, também significativo e com uma dimensão média de 94 unidades de alojamento por estabelecimento. As regiões Norte e Centro apresentam uma quota de empreendimentos idêntica, mas com dimensões mais pequenas e cerca de metade das regiões do Algarve e de Lisboa. Importa referir que a região da Madeira, embora possua um valor relativo baixo no que ao número de unidades se refere, apresenta uma dimensão média de unidades de alojamento ao nível do Algarve, ou seja 102 alojamentos por organização. A este nível, segundo dados da Deloitte (2019), a nível nacional as empresas possuem uma dimensão média de 71 unidades de alojamento cada.

Tabela 6 – Distribuição de empreendimentos turísticos e dimensão por NUT²¹ II

Região	Empreendimentos turísticos	Unidades de alojamento	Dimensão média dos empreendimentos
	%	%	n
Norte	22	15	49
Centro	20	14	49
Lisboa	16	21	94
Alentejo	8	5	41
Algarve	22	31	102
R.A. Açores	5	3	53
R.A. Madeira	7	11	102
Total/média nacional	100	100	71

Fonte: Deloitte (2019)

O aumento da procura e das suas características potenciou uma maior diversificação da oferta de alojamento e novas modalidades surgiram nos últimos anos por todo o território nacional. No quadro HHH apresentamos a distribuição relativa da capacidade de “nova” da

²¹ NUT – Nomenclatura das Unidades Territoriais para fins estatísticos. A Nomenclatura das Unidades Territoriais para fins Estatísticos de Portugal reporta-se a sub-regiões que dividem o território português em três níveis: NUTS I: Continente; Região Autónoma dos Açores; Região Autónoma da Madeira; NUTS II: Norte, Centro, Área Metropolitana de Lisboa, Alentejo, Algarve; Região Autónoma dos Açores; Região Autónoma da Madeira e NUTS III: Alto Minho; Cávado; Ave; Alto Tâmega; Terras de Trás-os-Montes; Área Metropolitana do Porto; Tâmega e Sousa; Douro; Região de Aveiro; Viseu Dão Lafões; Beiras e Serra da Estrela; Região de Coimbra; Beira Baixa; Região de Leiria; Médio Tejo; Oeste; Área Metropolitana de Lisboa; Lezíria do Tejo; Alto Alentejo; Alentejo Central; Alentejo Litoral; Baixo Alentejo; Algarve; Região Autónoma dos Açores; Região Autónoma da Madeira.

modalidade do “alojamento local” que desde o início desta década tem proliferado em todo o país. Os dados que a Tabela 7 nos apresenta demonstram um paralelismo grande com os valores dos empreendimentos tradicionais.

Tabela 7 – Distribuição do Alojamentos Local por NUT II

Região	Quartos	Camas
	%	%
Norte	15	15
Centro	13	13
Lisboa	30	30
Alentejo	4	4
Algarve	34	35
R.A. Açores	0	0
R.A. Madeira	4	4
Total	100	100

Fonte: Deloitte (2019)

Como veremos nas linhas seguintes, em termos de procura turística nos últimos 10 anos verificou-se uma alteração dos destinos escolhidos pelos turistas, pelo que o produto turístico Sol e Praia perdeu protagonismo, permitindo que produtos como o Turismo Natureza, Turismo Cultural ou o produto Gastronomia e Vinhos passassem também a ser fatores de atração em Portugal. O Norte de Portugal viu o número de turistas aumentar consideravelmente, quase duplicando o número de dormidas²² na última década. Desde há alguns anos que o Porto foi inclusivamente considerado como melhor destino europeu e como refere a Deloitte no seu Atlas, a nível europeu, Lisboa está no top 5 das cidades europeias com maior taxa de ocupação, sendo que apenas Paris, Londres e Amesterdão ultrapassam a capital portuguesa. E, acrescenta, esta evolução positiva tem conduzido a que inúmeras entidades internacionais classifiquem Lisboa e também outras cidades portuguesas como dos melhores destinos turísticos na Europa e no Mundo Deloitte, (2019).

²² Dormidas – Unidade estatística para o cálculo de ocupação de alojamento. Noite passada num quarto de hotel (Mata, 2000). Dá-se como exemplo estatístico que, se dois hóspedes alojados num quarto de uma unidade hoteleira durante uma noite, mesmo ocupando um só quarto, geram duas dormidas nessa noite

Na verdade, Portugal possui uma projeção internacional significativa e nos últimos anos, tem conquistado vários prémios na edição dos World Travel Awards-WTA²³, sendo que em 2018 conquistou 36 galardões internacionais entre os quais destacamos: melhor destino europeu, Lisboa melhor destino de cidade, Madeira melhor destino insular, o instituto público “Turismo de Portugal” foi eleito o melhor organismo oficial de turismo mundial e Portugal foi eleito pelo 5º ano consecutivo o melhor destino mundial e europeu de golfe. Lisboa ficou no Top 3 dos melhores destinos de cruzeiros na Europa Ocidental e Ilhas Britânicas, o que reforça a posição da capital neste importante mercado que nos últimos anos tem apresentado um crescimento sustentado (Travel BI, 2019).

De facto, a notoriedade de Portugal tem gerado procura turística e nos últimos anos, segundo os dados do Travel BI (2019), o setor do turismo obteve crescimentos nos principais indicadores de análise, atingindo, em 2018, 25,2 milhões de hóspedes, 67,7 milhões de dormidas, 52% de taxa de ocupação cama, 65% de taxa de ocupação quarto, gerando 16,840 milhões de euros de receitas turísticas e um valor de rendimento por quarto disponível - Revpar²⁴ de 47,90€.

Estatisticamente, nem sempre os dados do setor do turismo são coincidentes entre as diversas fontes, talvez pela dificuldade de delimitação e pela complexidade da própria atividade. Assim sendo, e numa versão mais pessimista dos números de 2018, a Moneris (2019) apresenta os dados que sistematizamos na Tabela 8 e através do qual percebemos que, para este organismo, a taxa de ocupação a nível nacional se queda pelos 48% em termos de camas, ou seja, abaixo dos 50%. Numa análise mais fina, recorrendo ao segundo nível da nomenclatura das unidades territoriais para fins estatísticos, verifica-se que a taxa de ocupação mais elevada (62,4%) pertencente à região da Madeira, sendo secundada por Lisboa (58%) e posteriormente pelo Algarve com 50,2%. Bastante abaixo da média, e com os valores na ordem dos 33%, encontramos a região do Alentejo e a região Centro, apresentando a região Norte e a região dos Açores valores mais próximos da média nacional com 42,4% e 46,2% respetivamente.

²³ WTA – Os *World Travel Awards* foram criados em 1993. São também conhecidos como “os óscares do turismo”. A votação é realizada pelo público em geral e por mais de 200 mil profissionais de Turismo, oriundos de 160 países.

²⁴ RevPAR – *Revenue Per Available Room* – Receita por quarto disponível (Mata, 2000). Representa a receita monetária média por quarto disponível ou colocado à venda.

Tabela 8 – Taxa de Ocupação por NUT II em 2018

Região	Taxa Oc. (%)
Norte	42,4
Centro	32,8
Lisboa	58,0
Alentejo	33,0
Algarve	50,2
R.A. Açores	46,2
R.A. Madeira	62,4
Média Nacional	48,0

Fonte: Moneris (2019)

Para além do indicador “taxa de ocupação”, o desempenho da atividade turística pode ser medido através do número de hóspedes, do número de dormidas e da estadia média que os mesmos provocam nos estabelecimentos de alojamento. Na Tabela 9 sistematizamos este conjunto de indicadores e pela análise do mesmo, em linha com a distribuição e capacidade da oferta de empreendimentos por região, verificamos que o maior número de hóspedes se aloja na região de Lisboa e é secundado pela região norte e seguido pela do Algarve. No entanto, o maior número de dormidas não segue esta ordem, sendo o maior número o registado na região do Algarve, seguido pelos valores da região de Lisboa e pelo Norte. Estes valores vão ao encontro do indicador “estadia média” em cada região uma vez que o valor mais alto é o refletido na região da Madeira e secundado pela região do Algarve, destinos que naturalmente proporcionam estadias mais longas face ao principal produto “Sol e Mar” e ao produto “Natureza” que oferecem. Do lado oposto, a Região Centro, o Alentejo e o Norte apresentam valores consentâneos com estadias mais curtas por parte dos “seus” hóspedes.

Tabela 9 – Hóspedes e dormidas por NUT II em 2018

Região	Hóspedes M	Dormidas M	Estada Média
Norte	5 226,1	9 654,0	1,84
Centro	3 866,5	6 711,1	1,73
Lisboa	7 469,2	17 296,4	2,31
Alentejo	1 443,0	2 604,4	1,80
Algarve	4 643,2	20 200,9	4,35
R.A. Açores	633,7	1 876,2	2,96
R.A. Madeira	1 508,0	7 751,0	5,13
Total	24 789,6	66 094,1	2,66

Fonte: elaborado a partir de Moneris (2019)

Em consequência dos dados anteriores, do número de hóspedes e das dormidas que estes geram, parecem-nos equilibrados os valores dos proveitos apresentados por cada uma das regiões. Lisboa e o Algarve representam um peso significativo nestas rúbricas com valores relativos acima dos 60% do total nacional, posicionando-se a região norte em terceiro lugar como se pode analisar na Tabela 10.

Tabela 10 – Proveitos por NUT II em 2018 M€

Região	Proveitos totais	Proveitos aposento
Norte	554 844	425 879
Centro	330 762	232 829
Lisboa	1 257 263	995 756
Alentejo	143 815	105 099
Algarve	1 136 576	840 837
R.A. Açores	98 042	73 886
R.A. Madeira	427 068	279 012
Total	3 948 370	2 953 297

Fonte: Moneris (2019)

Por seu turno, o indicador RevPAR, relaciona o valor médio das tarifas a que são vendidos os alojamentos com a taxa de ocupação dos estabelecimentos de alojamento. Como se apresenta na Tabela 11, os valores mais altos encontram-se, naturalmente, nas regiões de

Lisboa e do Algarve, surgindo na terceira posição a região da Madeira e quedando-se a região Centro na última posição com valores próximos de metade da média nacional.

Tabela 11 – Valor do RevPAR por NUT II em 2018

Região	RevPAR €
Norte	40,5
Centro	24,5
Lisboa	74,0
Alentejo	29,6
Algarve	52,6
R.A. Açores	38,8
R.A. Madeira	47,4
Média Nacional	48,6

Fonte: Moneris (2019)

Em termos de procura turística por tipologia de estabelecimento, o número de dormidas é apresentado na Tabela 12, a partir da qual percebemos que as unidades com maior procura são os hotéis de 4 estrelas, seguindo-se os hotéis de 3 estrelas e os estabelecimentos de alojamento local os quais, como referido anteriormente, têm vindo a ganhar grande protagonismo em termos de oferta e procura nos últimos anos.

Tabela 12 – Número de dormidas por estabelecimento em 2018

Tipo de estabelecimento	Dormidas M
Hotel *****	7 628,2
Hotel ****	19 842,4
Hotel ***	8 967,2
Hotel **/*	3 934,0
Pousadas/Quintas	838,6
Apartamentos Turísticos	4 801,9
Aldeamentos Turísticos	2 586,6
Alojamento Local	8 136,1
Turismo Rural/Habitação	1 778,2
Total	66 094,1

Fonte: Moneris (2019)

Os dados do Travel BI (2019) indicam que em 2018 as receitas turísticas nacionais atingiram os 16 840 mil milhões de euros, como resultado dos serviços prestados aos turistas que usufruíram de Portugal enquanto destino turístico, fossem esses turistas estrangeiros ou portugueses a praticar domesticamente a atividade, gerando o denominado turismo interno.

Em termos de estrangeiros que visitam Portugal, segundo a Moneris (2019), em 2018, assistiu-se a uma maior diversificação dos mercados emissores face a anos anteriores, notando-se crescimento no número de turistas provenientes de países como os Estados Unidos da América, Canadá, Brasil e China, em oposição ao decréscimo do mercado do Reino Unido. Sendo que o cenário de pandemia atual e a incerteza quanto ao desfecho do denominado *Brexit*²⁵ mantém todo o setor do turismo em alerta, uma vez que o mercado emissor do Reino Unido representa 19,5% do total de dormidas de não residentes, ou seja, contribuiu com 9,3 milhões de dormidas, liderando os mercados emissores de turismo para Portugal, tal como se pode analisar na Tabela 13 que se apresenta de seguida. Ainda nesse mesmo quadro, pode-se entender quais os outros nove mercados que compõem o top dez dos países emissores de turismo para Portugal, sendo a Alemanha o país que ocupa o segundo lugar por gerar 6,5 milhões de dormidas, seguido pela Espanha e França com valores próximos dos 5 milhões de dormidas. Num quarto patamar encontra-se o Brasil e a Holanda com valores idênticos (2,6 milhões de dormidas), seguidos pelos Estados Unidos da América ainda com valores acima dos 2, 2 milhões de dormidas. A encerrar este grupo dos 10 países de maior relevância encontram-se em nono lugar a Itália com 1,6 milhões e a Bélgica com mais de 1,1 milhões de dormidas, que ocupa o décimo lugar deste grupo, o qual no seu todo representa 77,5% das dormidas geradas por estrangeiros em Portugal.

²⁵ *Brexit* – Termo resultante da junção das palavras *British* (britânico) e *exit* (saída), o qual se refere à saída do Reino Unido da União Europeia

Tabela 13 – Top 10 dos mercados emissores em 2018

País	Dormidas (M)	%
Reino Unido	9,3	19,5 %
Alemanha	6,5	13,5 %
Espanha	4,9	10,2 %
França	4,7	9,8 %
Brasil	2,6	5,4 %
Holanda	2,6	5,3 %
Estados Unidos América	2,2	4,7 %
Irlanda	1,6	3,4 %
Itália	1,6	3,4 %
Bélgica	1,1	2,2 %
Top 10	37,1	77,5 %

Fonte: elaborado a partir de Travel BI (2019)

Em termos económicos, o valor da receita gerada pelas dormidas destes mercados estrangeiros é um indicador fundamental para se perceber a importância de cada um deles. A este nível, e como se apresenta na Tabela 14, o primeiro lugar continua a ser ocupado pelo Reino Unido por gerar mais de 2,8 mil milhões de euros, sendo seguido pelo mercado francês com mais de 2,7 mil milhões de euros e em terceiro lugar o mercado espanhol com 2158,4 milhões de euros. Em quarto lugar, encontramos a Alemanha que atingiu em 2018 quase os 2 mil milhões de euros em receita.

Após este grupo encontramos um conjunto vasto de outros países, os quais geram menos de mil milhões de euros de receitas, sendo este grupo liderado pelos Estados Unidos da América, seguindo-se alguns mercados europeus dos quais se destaca a Holanda, a Bélgica, a Irlanda, a Suíça, a Itália e o Luxemburgo nos quais se intervalam com valores relevantes o mercado brasileiro e o angolano com valores significativos. E, como referido pela Moneris (2019), em termos de estrangeiros que visitam Portugal, em 2018, assistiu-se a uma maior diversificação dos mercados emissores face a anos anteriores.

Tabela 14 – Receitas turísticas por mercado emissor em 2018 (M€)

País	Receita	%
Reino Unido	2 809,7	16,9
França	2 726,5	16,4
Espanha	2 158,4	13,0
Alemanha	1 900,7	11,4
Estados Unidos América	968,1	5,8
Holanda	674,2	4,1
Brasil	639,9	3,9
Bélgica	491,4	3,0
Irlanda	444,2	2,7
Suíça	408,8	2,5
Itália	386,1	2,3
Angola	289,6	1,7
Luxemburgo	223,4	1,3
Outros	2 493,0	15,0
Total	16 614,0	100,0

Fonte: Moneris (2019)

A diversidade de países emissores e a multiculturalidade que a atividade turística promove nas diferentes regiões nacionais, representa de forma significativa o impacto social e cultural que o turismo promove nas regiões destino, embora com relevâncias diferentes consoante as regiões nacionais.

Contudo, a procura turística por Portugal não é homogénea ao longo do ano, como apresentamos na Tabela 15 e de acordo com o definido por taxa de sazonalidade (concentração de dormidas nos meses de julho, agosto e setembro, ou seja, na época balnear), esta é mais exercida por alguns mercados emissores face a outros. Como se apresenta na Tabela 15, de entre os dez mercados emissores mais significativos, todos registaram um comportamento favorável, sendo o Brasil e a Alemanha os mercados com menores taxas de sazonalidade em oposição à Espanha, Irlanda, Bélgica e Itália com mais de 40% do total das dormidas geradas nos meses do verão.

Tabela 15 – Taxa de sazonalidade do Top 10 dos mercados emissores em 2018

País	%
Espanha	44,0
Irlanda	42,9
Bélgica	41,4
Itália	40,0
França	37,2
Reino Unido	35,7
Holanda	35,5
Estados Unidos América	35,2
Alemanha	30,7
Brasil	29,1

Fonte: Elaboração própria

A evidente tendência de crescimento da atividade vem reforçando a importância do setor do turismo na economia, tendo em termos de balança turística atingido um saldo e 12177,4 milhões de euros, provenientes da diferença de 16840,1 milhões de euros de receita e 4662,7 milhões de euros de despesas turísticas (Travel BI, 2019). Como plasmado na Tabela 16, a evolução do peso do setor do turismo ao longo dos últimos anos, está bem patente em diversas rúbricas da economia nacional. Com um peso cada vez maior no PIB, o turismo nos últimos anos passou de um valor de 5,9% para 8,3% relativamente à sua importância para as contas nacionais.

Em termos dos valores das exportações nacionais, e dentro do intervalo de tempo entre 2014 e 2018, o peso do turismo na rúbrica global das exportações evoluiu sistematicamente dos 14,6% para os 18,7%. Dentro das diferentes tipologias de exportações, o valor relativo do peso da atividade turística evoluiu mais em termos de exportação de bens embora também tenha evoluído de forma consolidada nos valores das exportações de serviços, tal como se pode verificar na Tabela 16, afirmando o turismo como o maior setor exportador da economia.

Tabela 16 – Peso do Turismo em diversas rubricas económicas (%)

	2014	2015	2016	2017	2018
PIB	5,9	6,5	6,9	7,9	8,3
Exportações Serviços	44,6	46,6	48,2	50,3	51,1
Exportações Bens	21,7	23,7	26,1	29,2	29,5
Exportações Globais	14,6	15,7	16,9	18,5	18,7

Fonte: Elaboração própria a partir do Travel BI (2019)

Segundo o Travel BI (2019), o Valor Acrescentado Bruto - VAB²⁶ gerado pelo turismo tem registado, nos últimos anos, um crescimento superior ao da economia. O aumento da procura impulsionou o aumento do número de empresas e de empresários em nome individual, aumentando também a oferta de empreendimentos turísticos e de alojamento local. O turismo é, pois, um sector que muito contribui para o bem-estar económico do país e para além do seu impacto na Balança de Pagamentos, no PIB e do seu papel na criação de emprego, investimento e rendimento, é-lhe também reconhecida a função de “motor” de desenvolvimento de outras atividades económicas²⁷ e de reconhecida importância, como refere o relatório da World Tourism Organization (2017).

Relativamente a Portugal, segundo a Moneris (2019), a insegurança sentida nos destinos turísticos e concorrentes do norte de África beneficiou o crescimento consolidado do turismo nacional. Aliando a esse facto, desde há vários anos que Portugal tem sido considerado um destino muito competitivo, pois já em 2017 foi considerado o 11º país mais seguro do mundo, o 14º destino mais competitivo e ocupava a 17ª posição mundial em termos do número de chegadas de turistas e a 21ª posição mundial no valor das receitas turísticas. Já no ano seguinte, em 2018, Portugal atingiu o 20º lugar nas receitas turísticas

²⁶ VAB – Valor Acrescentado Bruto - É o resultado final de uma atividade produtiva no decurso de um determinado período de tempo e resulta da diferença entre o valor da produção e o valor do consumo intermédio dessa atividade (Breia, Mata & Pereira, 2014).

²⁷ Embora as receitas do turismo internacional atuem como um importante indicador da dinâmica do turismo, demonstram apenas parte do real impacto económico da atividade. Pois, não consideram, por exemplo, os gastos dos não residentes em transporte internacional (uma das mais importantes parcelas dos gastos turísticos), os gastos dos residentes e outras formas de consumo (serviços imputados a segundas residências) (Travel BI, 2019).

mundiais, subindo uma posição relativamente ao ano anterior e colocou-se em 10.^o Lugar entre os 28 países da União Europeia em termos de receitas turísticas e em 8.^o lugar relativamente ao número de dormidas. Muito relevante, ainda, o facto de em 2018 Portugal ter sido considerado pelo Fórum Económico Mundial o 12.^o destino turístico mais competitivo do mundo, o que significa dizer que de entre cerca 150 países, somos um destino que se posiciona bem em termos de ambiente negocial, qualidade e preservação ambiental dos nossos recursos naturais e a relevante qualidade dos nossos recursos humanos.

O Turismo de Portugal I.P. estima que em 2019 Portugal tenha atingido os 27 milhões de hóspedes, chegado aos 69,8 milhões de dormidas e atingidos os 18,4 mil milhões de euros em receitas turísticas (Travel BI, 2019), uma vez que o país está claramente na moda, a sua oferta é bastante diversificada e de qualidade em todos os segmentos, nomeadamente: sol e praia, turismo residencial, desporto, negócios, urbano, cultural, rural, ecoturismo e natureza, aventura, saúde, religioso, temático ou turismo de cruzeiros. Prevê-se que o Turismo em Portugal continue a crescer, pois sendo uma atividade global está intrinsecamente relacionado com a política, gastronomia, cultura, clima, património entre outros, e em Portugal esta oferta existe sob o “teto” de alguma segurança.

No entanto, e cautelosamente, a Deloitte (2019), indica alguns riscos que podem ocorrer nos próximos anos para o setor do turismo nacional, desde o crescimento dos mercados turísticos concorrentes e a dificuldade em contratar mão-de-obra qualificada e a retenção de recursos humanos qualificados são os principais riscos considerados. Em termos de investimento no setor, a Deloitte (2019), no seu documento refere que no contexto europeu a ocorrência de ataques terroristas e eventuais tensões políticas são os riscos que mais preocupam a generalidade dos investidores no turismo.

Economicamente, e como apresenta a Moneris (2019), as receitas turísticas têm ganho cada vez mais peso na economia, pois representavam em 2009 apenas 4% do PIB e em 2018, estas contribuíram com 8,2% para o PIB, representando 18,6% das exportações globais e 51,5% das exportações do terceiro setor. O facto de em Portugal não se possuir

ainda um sistema de análise do efetivo impacto da atividade turismo na economia²⁸, aliado ao facto de alguns dados estatísticos da atividade não serem coincidentes provoca alguma incerteza nas projeções futuras e suscita algum ceticismo relativamente aos números atuais.

Em suma, e à semelhança dos dados do turismo mundial também em Portugal, o turismo possui um peso considerável na economia e para a sociedade. E, como plasmado nos dados do Travel BI (2019), Portugal é o 12º destino mais competitivo do mundo, ocupa a 17ª posição mundial em número de chegadas de turistas e 20ª posição mundial em termos de receitas turísticas, as quais no âmbito das exportações a posiciona como atividade preponderante em termos económicos.

Portugal posiciona-se, assim, de forma muito relevante no espectro internacional e apresenta-se de forma consolidada como um destino seguro, agradável, com clima ameno, um povo bastante hospitaleiro que gosta de receber e por tradição aprecia a multiculturalidade e como um país que encara esta atividade multifacetada cada vez mais de forma profissional. A preponderância social e económica da atividade turística na sociedade Portuguesa ao longo das últimas décadas, provocou no sistema de emprego/trabalho algumas alterações na forma como as profissões turísticas passaram a ser encaradas pela sociedade em geral e pelo setor turístico em particular.

Estes novos olhares do sistema de emprego/trabalho relativamente aos profissionais do turismo gerou, como veremos no ponto seguinte, uma significativa evolução e desenvolvimento do sistema de educação/formação relativamente à sua oferta formativa, a novos níveis de educação/formação, às competências desenvolvidas e mesmo em relação à dimensão e localização das instituições de ensino técnico e superior.

²⁸ Para se obter uma visão mais abrangente do impacto do turismo foi retomada após alguns anos de inatividade, em 2016, a Conta Satélite do Turismo - CST. A CST é reconhecida como a ferramenta analítica adequada para medir o impacto direto do turismo na economia, pois permite avaliar a dimensão monetária do turismo ao definir, medir e ponderar a oferta e procura turística. Além disso, uma vez que é construída no âmbito das Contas Nacionais, permite a comparação coerente dos resultados com os agregados macroeconómicos como o Valor Acrescentado ou o Consumo (Travel BI, 2019). Dados do INE relativos à Conta Satélite do Turismo relativos ao ano de 2017 (primeira estimativa) apontam para que o Consumo do Turismo tenha atingido 26,71 mil milhões de euros, que correspondem a 13,7% do Produto Interno Bruto (PIB) [12,5% em 2016], dados que consolidam a trajetória ascendente do setor do turismo verificada ao longo dos últimos anos, aumentando 14,5% face ao registado em 2016.

3. A educação e a formação técnica nesta área

Como vimos no ponto anterior, foi nos anos cinquenta do século passado que a atividade turística iniciou o caminho que a transformou no setor relevante em termos económicos e sociais que possui nos dias de hoje. A atividade turística gera impacto a nível social, ambiental e económico e como já sublinhamos, os novos olhares da sociedade em geral e do sistema de emprego/trabalho relativamente a estas profissões, também suscitaram mudanças no sistema de educação/formação para acompanhar o desenvolvimento da atividade e formar técnicos e profissionais com as competências exigidas a essa evolução e à demanda do número de empregos.

Em termos educacionais e como referem Figueiredo, Portela, Sá, Cerejeira, Almeida e Lourenço (2017), há pelo menos duzentos anos que Portugal apresenta um défice assinalável de literacia e há cerca de cem anos, no virar do século, mais de três em cada quatro residentes em Portugal não sabiam ler nem escrever.

No prólogo da atividade turística portuguesa, ou seja em 1950, o cidadão português tinha pouco mais de um par de anos de escolaridade, muito abaixo dos mais de nove anos nos Estados Unidos da América, dos mais de sete anos na Suécia, ou mesmo dos quase cinco anos na Espanha e aquando da Revolução de 1974, quase um quarto da população portuguesa não sabia ler nem escrever e, em 1980, seis anos depois, o residente em Portugal tinha em média menos de seis anos de escolaridade, qualquer coisa como metade da do residente na Alemanha (Figueiredo, et al. , 2017). Neste estudo, os autores afirmam que no virar para o século XXI,

“com menos de oito anos de escolaridade média, o residente português tinha uma escolaridade semelhante à do residente na Alemanha de 1930 ou na Roménia de 1970 e virámos o milénio com quase um em cada dez portugueses sem saber ler nem escrever” (p. 17).

Se, em 2000, quase um em cinco portugueses não completava qualquer ciclo de escolaridade, em 2010 esse valor era já de pouco mais de um em dez e em 2017 era de pouco mais de um em treze. Com o alargamento da escolaridade, o ensino torna-se ele mesmo melhor e mais atrativo para as novas gerações e num círculo virtuoso com impactos significativos, afirmando a educação como o melhor elevador social.

É de extrema relevância a inclusão de Portugal na União Europeia, uma vez que é com ela que o sistema de educação/formação português conhece um grande impulso, principalmente pelo (re)surgimento do ensino técnico e profissional e pelo aparecimento de escolas especializadas neste tipo de ensino.

Azevedo (2019) lembra-nos que em 1986 Portugal tinha acabado de aderir à União Europeia e com ela havia mais recursos disponíveis para a qualificação profissional dos portugueses (embora, então, não apoiassem diretamente o sistema de ensino) e respirava-se um clima de promessa de crescimento económico e de desenvolvimento social.

Relembra, ainda, que

“a taxa de escolarização no nível secundário era de cerca de 30%, (...) uma vez que o meio quase exclusivo de prosseguir estudos para além do 9º ano era o ensino secundário geral, de tradição liceal, pois as vias alternativas tinham sido banidas em 1977, em nome da equidade e da igualdade de oportunidades (falamos do antigo “ensino técnico”), o que afastava a grande maioria da população portuguesa do acesso a este bem educacional e ao prosseguimento da sua formação posterior” (p. 317).

Nesta sua análise aos 30 anos do ensino profissional em Portugal, o autor refere que já em 1983, tinha sido lançado o chamado “ensino técnico-profissional”, num modelo ainda muito incipiente, que não constituía uma verdadeira e cativante via complementar do ensino geral/liceal, construída ainda segundo um modelo que devia bastante ao antigo “ensino técnico” e foi

“na sequência da publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, que ficou clarificado que após a conclusão do ensino básico (9º ano) era imprescindível, em nome da equidade, da igualdade de oportunidades e da justiça, diversificar as oportunidades de educação e formação dos jovens” (p. 317).

Além destas, outras razões também sustentaram a tomada desta decisão pela tutela, nomeadamente as avaliações à política de educação de Portugal, pela OCDE em 1987 e pela UNESCO em 1988, as quais sugeriam um ensino mais prático e capaz de aproximar os jovens para o mundo do trabalho, assim como “o facto de muitas associações empresariais e empresários proporem a criação urgente de vias que possibilitassem a qualificação de técnicos intermédios” (Azevedo, 2019, p. 318). Acresce que o abandono escolar era muito

elevado e o insucesso escolar comprometia a política de educação de Portugal, acrescenta Grácio (1986).

É com estas premissas e nestas circunstâncias, que nos finais dos anos oitenta do século XX, emerge o ensino profissional em Portugal e “num momento histórico em que na sociedade portuguesa se manifestavam os interesses de vários atores sociais em torno da educação, que era importante colocar em conflito, pois parecia haver uma convergência em torno da necessidade de se acabar com esse corredor único, apertado e socialmente muito seletivo de acesso ao ensino secundário e ao ensino superior e de dar outra perspetiva e dimensão à educação tecnológica e às vias profissionalizantes” (Azevedo, 2019, p. 318).

Outra das decisões estratégicas tomadas pela tutela, nesta época, relativamente ao ensino profissional, foi a de equivaler estas formações e as qualificações obtidas nestas escolas e neste tipo de ensino ao 12º ano, o que lhes proporcionaria o acesso ao ensino superior posteriormente.

Como veremos nas linhas seguintes, a formação na área do turismo e hotelaria está intimamente relacionada com o ensino técnico num primeiro momento e depois com o ensino profissional. Salgado (2007), afirma a dificuldade em determinar o nascimento da formação em Turismo, evocando que a sua origem pode estar relacionada com os primeiros cursos de chefes e empregados de mesa, no início do século XX, contudo, foi só na década de 50 que se formaram os primeiros agentes de viagens, defende o autor.

Foi com o ensino técnico e profissional, ainda não conferente de qualquer grau de ensino, que se deu início à formação em turismo e hotelaria para, por essa via, dar respostas às solicitações da indústria hoteleira, tal como advoga Fúster (1991), o desenvolvimento do “ensino profissional tem a sua origem nas escolas hoteleiras e de turismo” (p. 676), sendo as primeiras, vocacionadas para a hotelaria, as mais antigas e em maior número.

Em termos internacionais, Salgado (2007), suportado em diversos estudos, defende que a formação nesta área “nasce” com a abertura da Escola Hoteleira de Lausanne, na Suíça, inaugurada a 15 de outubro de 1893 e inicia-se com a formação de técnicos para desempenho de funções na hotelaria. Na verdade, muita da aprendizagem aconteceu através da “formação interna de muitos profissionais de agências de viagens, operadores

turísticos e hotéis decorreu na própria situação do emprego, sob a supervisão dos mais experientes” (Salgado, 2007, p. 158).

Também a nível técnico e de supervisão, a formação em Hotelaria surgiu no início do século XX, tendo o seu berço sido o Reino Unido, embora tenha sido em 1922 que a Universidade de Cornell, nos Estados Unidos da América, se tornou a primeira a ministrar um curso de supervisão, gestão e planeamento estratégico.

Em Portugal, a primeira escola técnica a ministrar cursos profissionais em hotelaria e turismo surgiu em 1957 e denominava-se Escola de Hotelaria de Lisboa, na qual teve início a formação de diversos técnicos de Hotelaria para desempenharem funções em diferentes departamentos. A sua existência deve-se ao esforço e à visão sobre a importância desta formação por parte de Alexandre de Almeida, proprietário e gestor de um grupo de hotéis com o seu nome.

A formação unicamente técnica manteve-se até aos anos 80 do século XX e passou por diversas etapas e denominações até que, com o aparecimento do sistema de ensino profissional, esta área disciplinar viu bastante alargado o número de estabelecimentos e de cursos.

Durante aquele período, e como iniciativa da tutela e suportado por receitas públicas, surgiu em 1965 o Centro Nacional de Formação Turística e Hoteleira - CNFTH, organização estatal que assim se designou até 1979, ano em que altera a mesma para Instituto Nacional de Formação Turística - INFT e em 2001, passa a designar-se de INFTUR Salgado, (2015). Sendo esta a designação que perdurou até 2008, ano em que é criada a rede de escolas de hotelaria através da Portaria n.º 1441/2008 (2008), na qual a tutela definiu a estrutura e a organização interna das Escolas de Hotelaria e Turismo, enquanto serviços territorialmente desconcentrados do Turismo de Portugal, I. P.

Porém, em termos de formação técnica na área da hotelaria e do turismo no âmbito do ensino privado, segundo o mesmo autor, é no ano letivo de 1963/64 que iniciam a sua missão formativa respetivamente, o Instituto de Novas Profissões e o Instituto Superior de Línguas e Administração de Lisboa, nos quais se formam os primeiros técnicos de turismo. Face às evidências históricas e sustentados em Neves et al. (2007), pode-se afirmar que desde então e até aos nossos dias, a formação em termos técnico-profissionais para o setor do Turismo tem-se desenvolvido e organizado em três tipologias de entidades formadoras:

num primeiro grupo composto pelas instituições especializadas no ensino de matérias relacionadas com o Turismo, num segundo grupo, outras entidades formadoras com áreas de ensino/formação próximas das atividades do Turismo e em terceiro, entidades empregadoras de perfis profissionais do *Cluster* Turismo.

No primeiro grupo os autores incluem a oferta de formação integrada em unidades/escolas com ensino especializado em turismo e hotelaria, nomeadamente a rede de escolas do atual Turismo de Portugal²⁹ e as Escolas Superiores pertencentes ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (sobre estas últimas falaremos no ponto seguinte deste capítulo).

No segundo grupo, incluem-se as escolas do ensino profissional que ministram também cursos desta área de atividade³⁰ e as Escolas Secundárias que desde 2004 passaram, através do Decreto-Lei n.º 74/2004 de 26 de Março, a incluir o sistema de ensino profissional na sua oferta formativa a nível secundário, sendo por esta via o ensino profissional introduzido nas escolas secundárias públicas. No seu conjunto, como refere Azevedo, nas escolas do sistema profissional “existem cerca de 35% dos jovens que seguem estudos após o 9º ano” (Azevedo, 2019, p. 320). A importância do ensino técnico-profissional revelou-se basilar para a afirmação do setor do turismo e para a prestação de serviços de qualidade aos turistas. E, como defende Azevedo (2019),

“quando, hoje, somos atendidos em qualquer local público ou privado, quando somos servidos num café ou num restaurante, frequentamos um hotel, vamos a um cabeleireiro, ouvimos um concerto de música ou de dança ou vamos ao teatro, consertamos um automóvel ou um computador, vestimos uma dada peça de roupa

²⁹ Para (Neves et al., 2007) a rede de escolas do Turismo de Portugal é responsável pela materialização das políticas públicas de formação na área do Turismo, nomeadamente no que respeita à formação profissional e técnica de nível 3 e nível 4 do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ), ou seja, de acordo com a (Portaria n.º 782/2009, 2009), ensino secundário vocacionado para o prosseguimento de estudos a nível superior e ensino secundário obtido por percursos de dupla certificação ou ensino secundário vocacionado.

Para os autores, esta rede de escolas do Turismo de Portugal privilegia a formação técnica e prática e a inserção dos seus formandos em contextos de trabalho, através da realização de estágios, sendo estas duas componentes consideradas elementos distintivos desta rede que exclusivamente forma para este setor de atividade.

³⁰ Estas escolas, públicas e privadas, segundo (Azevedo, 2019), seriam desenvolvidas por iniciativa de instituições sociais de todo o país, em cooperação com o Estado, sob a modalidade de contratos-programa, dentro de um modelo de “regulação conjunta”, com apoio de fundos nacionais e comunitários e que implicou uma negociação especial com a União Europeia, pois os fundos comunitários não apoiavam a educação e o ensino, mas apenas a formação profissional de ativos.

que nos seduz com um novo design ou compramos novos produtos hortícolas, há quase sempre jovens qualificados pelo ensino profissional a sustentar essa nova realidade profissional, social e cultural” (p. 322).

No terceiro e último grupo, referido por Neves et al. (2007), incluem-se as organizações com os seus departamentos de formação ou as específicas empresas de consultoria e formação, todas elas promotoras de ações de formação de curta duração e em acordo com catálogo em vigor³¹ e devidamente certificadas pela Direção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho (DGERT).³² Estas ações, tal como refere a OMT, citada por Salgado (2007) são importantes programas internos de formação, desenvolvidos pela indústria turística que as empresas preferem para ministrar nas próprias, aproveitando a mais-valia da proximidade à prestação do serviço aos clientes, o que reforça o seu carácter operacional.

Pelo exposto, verifica-se que ao longo dos anos a aposta na formação de técnicos tem vindo a ser cada vez maior, assim como se torna evidente que um elevado número de instituições de ensino e formação têm passado a ministrar e a oferecer, principalmente aos mais jovens, a oportunidade de se receber formação nesta área de atividade.

Na Figura 4 procedemos à sistematização num cronograma da evolução da formação técnica que ocorreu, no estrangeiro, mas principalmente em Portugal, nos últimos sessenta anos, ou seja, a partir de meados do século XX. Na imagem, e como já enunciado anteriormente, identifica-se um espectro alargado de organismos de formação profissional, ora mais vocacionados para a formação em turismo, ora mais vocacionados para a formação em hotelaria, essencialmente nos primórdios da formação, e os organismos que de forma mais eclética formam para ambas as áreas profissionais, os quais

³¹ Conjunto de conteúdos programáticos para as diversas ações de formação que se encontram registados na Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (ANQEP). Esta agência tem por missão coordenar a execução das políticas de educação e formação profissional de jovens e adultos e assegurar o desenvolvimento e a gestão do sistema de reconhecimento, validação e certificação de competências.

³² A Direção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho (DGERT), é, atualmente, um serviço da administração central do Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social (MTSSS), dotado de autonomia administrativa, a qual tendo em consideração as suas atribuições e competências é a entidade responsável pela certificação de entidades formadoras.

iniciaram a sua missão no último terço do século XX e os quais, desde então, têm consolidado a sua atividade e alargado as áreas, os níveis e a tipologia do seu portefólio.

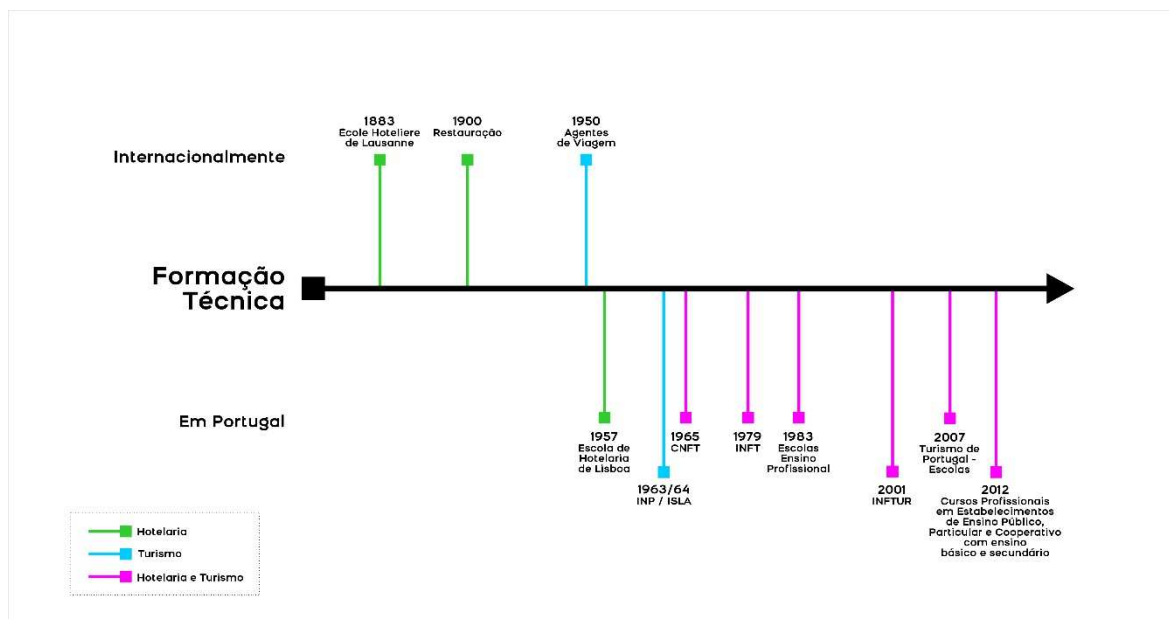


Figura 4 – Cronograma de evolução da formação técnica
Fonte: Elaboração própria

Porém, a nível político, os ministérios que tutelam as instituições que promovem esta formação possuem desígnios e missões distintas e por consequência diferentes olhares sobre o perfil do futuro técnico profissional. Este espartilho e diversidade de propósitos torna-se evidente ao verificarmos que as escolas profissionais e as escolas secundárias que ministram estes cursos profissionais, ao serem tuteladas pelo Ministério da Educação, assentam em projetos pedagógicos diferentes das Escolas de Hotelaria e Turismo integradas no Turismo de Portugal Instituto Público. Estas escolas de formação específica em hotelaria e turismo, sob a tutela do Ministério da Economia e com paralelismo pedagógico com o Ministério da Educação, equiparam os seus estudantes ao ensino secundário, possuem um contexto próprio e único para o desenvolvimento de competências técnicas.

A estas duas ofertas formativas na área do turismo e hotelaria ainda se juntam os cursos de formação profissional ministrados pelos Centro de Formação Profissional integrados nos Instituto de Emprego, instituição esta, tutelada pelo ministério da Solidariedade, Emprego

e Segurança Social e que maioritariamente promove a formação técnica para a população desempregada ou inativa.

Se por um lado, a heterogeneidade de contextos de formação promove a diversidade de perfis profissionais e permite o desenvolvimento de determinadas competências caracterizadoras daquele contexto, por outro poderá representar alguma desarticulação face às competências desejadas pelo sistema de emprego/trabalho provocando um efeito de halo sobre determinados perfis e futuros profissionais. Esta leitura do sistema de emprego/trabalho sobre a formação profissional ajuda a entender as palavras de Salgado (2007), o qual defende que o sucesso do turismo no século XXI depende da criação de eficientes programas de educação e formação e da implementação de um sistema de níveis profissionais adequados e normalizados, em concordância com as respetivas ofertas formativas.

Pese a existência de variáveis passíveis de melhoria, tanto as instituições de formação profissional como os cursos que nelas são ministrados, na área do turismo e hotelaria, têm-se revelado fundamentais para o aumento das competências técnicas e transversais dos cidadãos, bem como para o elevar do nível de educação/formação da população em geral. Além de que, cada jovem que se qualifica constitui um novo potencial de desenvolvimento, seja em termos pessoais, porque se realiza mais como ser humano, seja em termos profissionais e sociocomunitários, porque coloca a sua nova qualificação, as suas novas competências, ao serviço dos outros e da comunidade. como refere Azevedo (2019).

Porém, mesmo com este esforço que vem sendo feito em Portugal, ainda existe muito por fazer e ainda permanecem desafios importantes em termos de educação, formação e qualificação dos cidadãos portugueses, como defende o ministro Manuel Heitor³³ no prefácio do relatório publicado em 2018 e intitulado *Higher Education, Research and Innovation in Portugal - Perspectives for 2030*, uma vez que “o déficit estrutural em termos de competências e o nível de retenção entre os jovens limita o potencial de inovação e competitividade na economia e gera desigualdades nos rendimentos da população e no sistema de emprego/trabalho” (Anónimo, p. 3).

³³ Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior nos XXI e XXII Governo Constitucional

4. A educação e a formação superior em Gestão Hoteleira

Após a apresentação da evolução da formação técnico-profissional nas linhas anteriores, passaremos de seguida a dar particular atenção à integração e crescimento desta área de estudo no sistema de ensino superior, particularmente no que se refere à formação em Gestão Hoteleira propriamente dita.

Na perspetiva de Salgado (2007), o contributo das Ciências Sociais foi fundamental e ajudou ao progressivo estudo autónomo do Turismo, e apesar de ainda hoje ser difícil estabelecer a sua calendarização cronológica, estamos cientes que a formação superior começou a desenvolver-se nos últimos 30 a 35 anos, ou seja, durante os anos oitenta do século XX, embora a génese tenha estado uns anos antes, na década de 60, e nos cursos de gestão hoteleira ministrados internacionalmente tanto em Inglaterra como nos Estados Unidos da América. Tal como defende Salgado (2007), as instituições académicas dos Estados Unidos e do Canadá valorizavam os programas de gestão da indústria de viagens e turismo e que a Gestão Hoteleira cresceu de acordo com as exigências da própria indústria.

Na sua tese de Doutoramento sobre Educação e Organização Curricular em Turismo no Ensino Superior Português, Salgado (2007) sistematiza a cronologia do surgimento desta(s) área(s) de estudo no sistema de ensino superior e estabelece algum paralelismo com a evolução do ensino técnico-profissional.

Uma vez que na área do turismo os primeiros cursos técnico-profissionais, como referido anteriormente, tinham surgido na década de sessenta nomeadamente no Instituto Novas Profissões – INP e no Instituto Superior de Línguas e Administração – ISLA, ambos sediados em Lisboa, aos quais, e no decorrer da década de oitenta, se juntou o Instituto de Assistentes e Intérpretes - ISAI³⁴ na cidade do Porto; naturalmente que estas instituições reuniam condições para serem e foram as primeiras a ministrar os primeiros cursos de bacharelato³⁵ na área do Turismo, então no ano de 1986/1987.

³⁴ Atualmente denominado de Instituto Superior de Administração e Gestão

³⁵ Grau académico conferido por um instituto ou escola superior no final de um curso de três anos letivos.

Estávamos já em 1988/89 quando surge o primeiro curso numa instituição pública, a Universidade de Aveiro – UA, na qual se começou a ministrar a primeira licenciatura em Gestão e Planeamento em Turismo com a duração de cinco anos letivos.

Relativamente à formação na área de Hotelaria, mais concretamente em Gestão Hoteleira, a sua evolução foi análoga à evolução da formação técnico-profissional. Uma vez que os primeiros cursos técnico-profissionais tinham sido ministrados pelo CNFTH, o qual em 1979 passou a designar-se como INFT, naturalmente que foi nesta instituição que surgiu o primeiro curso de nível superior, numa das suas escolas, concretamente na Escola de Hotelaria e Turismo do Porto – EHTP.

Foi o denominado Curso de Gestão e Técnica Hoteleira que teve os seus primeiros estudantes em 1980 e os primeiros diplomados passados três anos, a primeira formação de nível superior através da qual se preparam os primeiros técnicos superiores e a quem foi atribuída a carteira profissional de “Assistente de Direção de Hotel”. Ao longo deste curso era ministrado um plano de estudos com formação técnica muito especializada e inspirada nos planos de cursos das Escolas de Hotelaria da Suíça. Este curso considerado de nível superior, mesmo não conferindo um grau de bacharelato³⁶ foi durante mais de uma década e meia considerado uma referência nacional e o perfil dos seus diplomados agradava ao sistema de emprego/trabalho e promovia elevadíssima empregabilidade.

Neste curso de Gestão e Técnica Hoteleira da Escola de Hotelaria e Turismo do Porto formaram-se centenas de estudantes/profissionais da área da Gestão Hoteleira até ao início da década de noventa, altura em que surgiu o primeiro curso de bacharelato em Gestão Hoteleira, na então recém-criada Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril – ESHTe, a qual na sua qualidade de instituição de ensino superior público do sistema de ensino politécnico veio a reconhecer a formação dos diplomados da EHTP e permitir-lhes a obtenção daquele grau, desde que cumpridos alguns requisitos e realizada uma formação complementar.

Se no sistema de ensino superior público, os primeiros cursos de bacharelato se iniciaram em 1992 na ESHTe, já no sistema privado tinha sido criado em 1989/1990, um outro curso

³⁶ Somente veio a conferir em 1993 e com efeitos retroativos ao início do curso, desde que cumprida uma formação complementar.

de bacharelato no Instituto Politécnico Internacional, na cidade de Lisboa, ambivalente e designado por Gestão Turística e Hoteleira e que foi pioneiro neste subsistema de ensino superior.

Como refere Salgado relativamente aos cursos de Gestão Hoteleira, “essa formação começou pelo nível técnico, alargando-se depois aos domínios da supervisão e da gestão, até alcançar o estratégico” (Salgado, 2007, p. 225), sendo que os primeiros Bacharéis em Gestão Hoteleira terminaram os seus cursos nos finais dos anos oitenta e só passados alguns anos surgiram as primeiras licenciaturas bietápicas.

Um pouco mais tarde que na formação em Turismo, as primeiras licenciaturas em Gestão Hoteleira somente surgiram no final da década de noventa, com o grau de bacharelato. Após a conclusão de Cursos de Estudos Superiores Especializados, era conferida a equiparação a licenciatura.

Passados poucos anos, em 1998/99, passaram a existir as Licenciaturas Bietápicas³⁷ em Gestão Hoteleira, sendo as primeiras instituições a ministrá-las, respetivamente, a Escola Superior de Gestão, Hotelaria e Turismo, unidade orgânica do sistema politécnico da Universidade do Algarve e a Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril, ambas pertencentes ao ensino superior público. Desde esse momento e até hoje, muitas outras instituições passaram a ministrar os cursos de licenciatura em Gestão Hoteleira ou com denominações próximas desta, tanto do ensino superior público como do ensino privado, o que consubstancia o referido por Henriques (2005):

“em Portugal, existe o reconhecimento, por parte do governo e das universidades e politécnicos, da importância do turismo e sua indústria na economia portuguesa, bem como existe o reconhecimento de que o ensino superior detém um papel central no desenvolvimento humano e das sociedades modernas” (p. 86).

No decorrer dos primeiros anos do novo milénio muitas instituições de ensino superior, maioritariamente, no subsistema politécnico público ou privado, encararam a educação e

³⁷ Curso ministrado pelas escolas de ensino superior politécnico, organizado em dois ciclos, conduzindo o primeiro ao grau de bacharel e o segundo ao grau de licenciado.

a formação em Turismo como um novo e importante desígnio e integraram a mesma nos seus portfólios de cursos. De acordo com Neves et al. (2007),

“isto significa que o leque elevado de oferta educativa e formativa em Turismo se encontrava disperso em entidades formadoras que congregam outras vertentes de ensino e áreas disciplinares. Talvez seja esta diferenciação que explica a reputação dos cursos lecionados nas escolas superiores específicas” (p. 249),

como eram considerados os cursos de Gestão Hoteleira que conferiam o grau de bacharelato e de licenciatura bietápica.

Porém, tal como defendem Gonçalves, Pardal, Martins, Neto-Mendes e Pedro (2012), vivemos em sociedades pouco estáveis, nas quais as mudanças se registam a um ritmo rápido e atingem todos os níveis – social, político, económico, cultural – e também na educação é assinalável o fenómeno da mudança. Em Portugal, desde as décadas finais do século XX, e pensando apenas no plano da educação escolar, numerosos factos o confirmam, de entre os quais apenas referiremos alguns: o aumento do número de alunos e de professores em todos os níveis de ensino; com uma alteração profunda da composição social e cultural destes grupos; a elevação do nível de escolaridade mínima obrigatória; a reorganização da rede escolar; as transformações operadas no sistema de educação/formação na sequência do Processo de Bolonha. A Declaração de Bolonha, que “deu início ao Processo de Bolonha, foi subscrita em 1999 por 29 estados europeus, e visa promover a dimensão europeia do ensino superior, a mobilidade e a cooperação, designadamente através do estabelecimento de um sistema de graus académicos comparável e compatível. Atualmente, e na sequência de reuniões ocorridas em Praga (2001), Berlim (2003), Bergen (2005), Londres (2007), Lovaina (2009), Budapeste e Viena (2010), são 45 os estados europeus que a subscreveram” (Gonçalves et al., 2012, p. 10) Portugal, como subscritor da Declaração de Bolonha, assumiu como objetivo “participar no estabelecimento, até 2010, de um espaço europeu de educação superior coerente, compatível, competitivo e atrativo para estudantes europeus e de países terceiros” (Guimarães & Esteves, 2018, pp. 598-599). E, fazendo uma retrospectiva, ao qual se encontra em vigor desde 2007 em Portugal,

“no quadro do sistema de referência da União Europeia, decorrente da Declaração de Bolonha, a política de ensino superior tem apresentado como objetivos a garantia da qualificação dos portugueses no espaço europeu, a melhoria da qualidade e da relevância das formações oferecidas, o fomento da mobilidade e da internacionalização, o incremento da autonomia das instituições, o desenvolvimento de uma cultura de prestação de contas, a valorização de parcerias entre instituições nacionais e estrangeiras, bem como a estruturação de um sistema de garantia da qualidade reconhecido internacionalmente³⁸” (Guimarães & Esteves, 2018, p. 600).

Simultaneamente à implementação do processo de Bolonha e à adequação dos cursos superiores àquela declaração, em Portugal o governo procurava aumentar as aptidões e habilitações dos Portugueses, combatendo em particular as elevadas taxas de abandono escolar precoce e dando novas oportunidades aos adultos, promovendo a sua recuperação escolar e requalificação profissional. Para tal, e

“visando o acesso ao ensino superior e a igualdade de oportunidades e tendo em vista trazer mais jovens e adultos para o sistema de educação e formação profissional, o Governo assumiu, entre os seus compromissos programáticos, alargar a oferta de formação ao longo da vida e para novos públicos e envolver as instituições de ensino superior na expansão da formação pós-secundária, na dupla perspectiva de articulação entre os níveis secundário e superior de ensino e de creditação, para efeitos de prosseguimento de estudos superiores, da formação obtida nos cursos de especialização pós-secundária” (Decreto-Lei n.º 88/2006 de 23 de maio, preâmbulo, 2006).

Assim, e no âmbito desta legislação, criaram-se os Cursos de Especialização Tecnológica – CET, na sua qualidade de cursos pós-secundários não superiores que visavam a aquisição do nível 4 de formação profissional, os quais se obtinham através da conjugação de uma formação secundária, geral ou profissional, com uma formação técnica pós-secundária de

³⁸ Nesse sentido, em 2006, o Governo decidiu criar a "Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior", pelo (Decreto-Lei n.º 369/2007 de 5 de novembro, 2007), com o objetivo de promover a estruturação de um sistema de garantia da qualidade reconhecido internacionalmente.

uma determinada área vocacional. Estes cursos de especialização tecnológica, a partir de 2014, vieram a ser substituídos pelos Cursos Técnicos Superiores Profissionais - CTeSP, uma nova tipologia de formação superior, também curta, mas de dois anos e não de um ano como os CET, também não conferente de grau académico, também ministrados no âmbito do ensino superior (Decreto-Lei n.º 43/2014 de 18 de março). Face a estes novos diplomas, as IES que ministravam as áreas do Turismo e Hotelaria passaram a incluir, primeiramente, os CET e, posteriormente, os CTeSP nas suas ofertas formativas e a incluir estudantes de ensino profissional nas suas comunidades académicas.

De facto, desde a implementação do acordado no chamado Processo de Bolonha que as IES usufruem de contextos formativos distintos do que era tradicional e habitual até então. Na verdade, com o processo de Bolonha, o sistema de ensino superior nacional tentou alinhar-se com os congéneres europeus e criar/integrar um Espaço Europeu de Ensino Superior – EEES, assim como “fruto do debate circundante, trouxe alterações importantes ao panorama da oferta formativa, com licenciaturas mais curtas e a simplificação dos graus concedidos e dos tipos de programa em vigor” (Figueiredo, et al., 2017, p. 24).

Em concreto, esta reorganização do ensino superior promoveu a alteração da duração do ciclo de estudos sendo que as licenciaturas em Gestão Hoteleira passaram a ser ministradas com planos de estudos de três anos, deixando de serem ministrados, quase de imediato, os cursos de bacharelato e um outro ano (quarto) de formação que habilitava à licenciatura bietápica, circunstância contrária, por exemplo, ao ocorrido em Espanha que manteve estes ciclos de estudos com os quatro anos. Em Portugal, considerou-se que esta decisão é justificada, tal como fazem referência Gonçalves, et al. (2005), pelo facto de estarmos perante um novo paradigma de aprendizagem, ao qual corresponde uma nova atitude pedagógica, que encara os estudantes como participantes ativos nos processos educativos, e não apenas como consumidores passivos de ensino e, assim, poderem ser construtores/adquirentes autónomos de algumas das competências desenvolvidas para as suas áreas de estudo, mesmo em períodos mais curtos de formação.

Esta redução na duração do primeiro ciclo do ensino superior, conjuntamente com a mudança de paradigma de ensino/aprendizagem, promoveu um reajustamento da oferta formativa tanto dos cursos de Turismo como dos de Gestão Hoteleira, em consequência do

processo de Bolonha, como refere Friães (2016) e originou a criação de novos ciclos de estudos a nível de mestrado. E, como refere a A3ES,

“para além disso, é uma área em que se tem vindo a verificar um crescimento da oferta formativa de licenciaturas, que são em número elevado no ensino politécnico público, o que parece surgir como resposta à expectativa de crescimento do setor de turismo” (Friães, 2016, p. 3).

Complementarmente, a própria A3ES, através da implementação de procedimentos de avaliação da qualidade³⁹, tanto dos sistemas de ensino das próprias IES como dos seus ciclos de estudo, ajudou neste reajustamento, uma vez que os resultados dos procedimentos de avaliação e acreditação definidos após 2009 foram muito relevantes e destacam os esforços das instituições de ensino superior na reorganização de seu portfólio educacional Anónimo (2018).

A A3ES demonstrou, assim, ser uma importante estrutura de regulação do sistema de ensino superior, uma vez que com a sua entrada em funcionamento, em 2009, o sistema foi submetido a um processo de avaliação e acreditação de todos os ciclos de estudos em funcionamento, assim como a partir da mesma data, a oferta de novos ciclos de estudos, por parte das IES, passou a ficar também condicionada à acreditação prévia, por parte da agência Fonseca e Encarnação (2012). A partir desta altura, todos os ciclos de estudos passam a estar identificados através de um código que identifica a sua área de educação e formação, em acordo com a CNAEF – Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação, estabelecidas em Portugal na Portaria n.º 256/2005, de 16 de março. Através da análise deste normativo, percebemos a codificação da classificação nacional das áreas de educação e formação verificamos que os ciclos de estudos na área científica do turismo e da hotelaria estão incluídos numa área geral designada por Serviços (código 8), o qual por sua vez inclui os Serviços Pessoais (código 81), e dentro destes e com o código 811 encontramos a área de Hotelaria e Restauração e com o código 812 encontramos a formação em Turismo e Lazer, embora existam, também, cursos da área do Turismo com o código 345, ou seja, integrados na área denominada Gestão e Administração.

³⁹ Regulado pelo (Decreto-Lei Nº 369/2007 de 5 de novembro, 2007), através do qual se cria a Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior e se aprova os respetivos estatutos

Na perspetiva de através de uma imagem apresentarmos a evolução da educação e formação superior nesta área, a qual é tutelada pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, elaboramos a Figura 5, na qual criamos uma linha cronológica com a referida evolução, tanto a nível internacional e principalmente a nível nacional. Nesta figura destaca-se o início da formação superior em Gestão Hoteleira, na década de 80 e na Escola de Hotelaria e Turismo do Porto, que esteve na génese do primeiro bacharelato (sem reconhecimento formal até 1992) na Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril o qual surgiu em 1992. Em termos de ensino universitário destaca-se a primeira licenciatura em Gestão e Planeamento em Turismo na Universidade de Aveiro, em 1988. Outros momentos marcantes, para além daqueles, que se apresentam na Figura 5, são em 1999 a assinatura da Declaração de Bolonha e no mesmo ano a criação das licenciaturas bietápicas, assim como a partir de 2006 a criação e entrada em funcionamento da A3ES. Apresenta-se, também, nos anos de 2006 e de 2014 o aparecimento dos CET e dos CTeSP que marcaram a entrada no sistema de ensino superior dos cursos de carácter profissional não conferente de graus académicos.

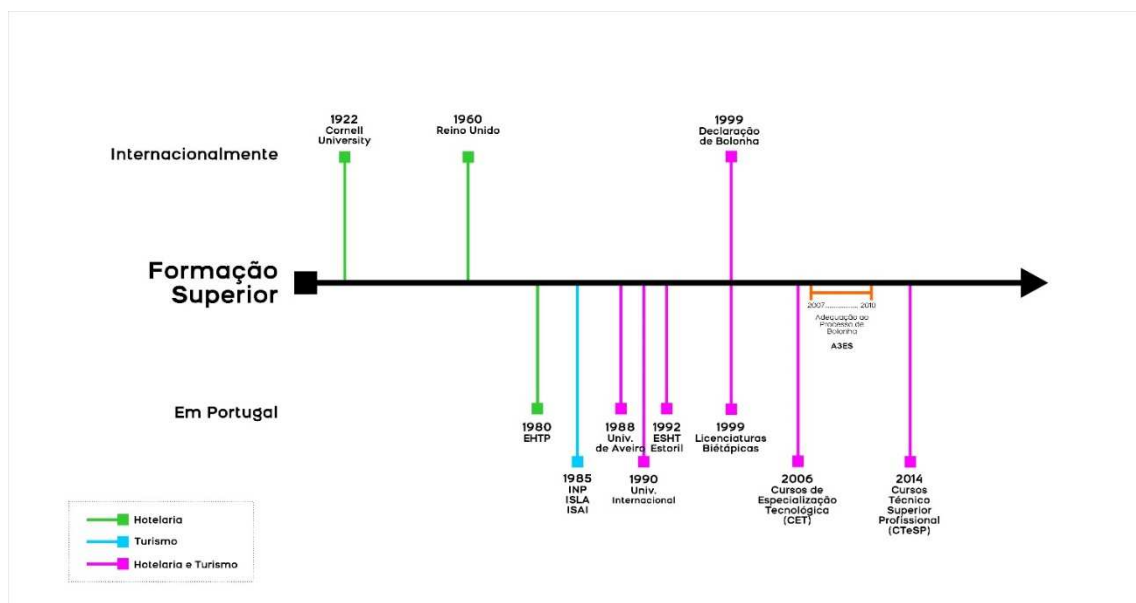


Figura 5 – Cronograma de evolução da formação superior em Gestão Hoteleira e em Turismo

Fonte: Elaboração própria

Em termos quantitativos, como relata Friães (2016), no relatório temático para esta área de formação da A3ES, sobre a oferta formativa dos ciclos de estudos em Hotelaria, Turismo e Lazer (CNAEF 811 e 812), à data de dezembro de 2014, esta oferta era composta, essencialmente, por formações de primeiro e segundo ciclo em Turismo e Gestão Hoteleira

ou das Atividades Turísticas mas, também, por um conjunto de formações mais específicas direcionadas para a atividade de restauração, de que são exemplo uma licenciatura em Produção Alimentar em Restauração e uma licenciatura em Restauração e Catering. Neste mesmo relatório, a autora refere que estas duas áreas

“no presente caso serão tratadas conjuntamente, dada a sua estreita relação, como uma única área doravante designada por Hotelaria, Turismo e Lazer, constituindo-se como um caso paradigmático de uma área que tem vindo a crescer em termos de oferta formativa, e em que a procura, apesar de ter tido alguma quebra, não foi muito acentuada, encontrando-se já numa curva de recuperação, muito possivelmente em virtude do crescimento que o setor de turismo e atividades associadas tiveram nos anos mais recentes no nosso país e a consequente expectativa de alargamento das oportunidades de trabalho” (Friães, 2016, p. 2)

O referido relatório indica, também, que a oferta formativa na área do Hotelaria, Turismo e Lazer existe em ambos os subsistemas de ensino, universitário e politécnico, e em ambos os setores, público e privado, embora sejam as instituições de ensino superior politécnicas públicas as que têm vindo a oferecer um maior número de ciclo de estudos na área, nomeadamente, de licenciatura e de mestrado. As tabelas 17 e 18 são elucidativas relativamente à oferta pelos dois setores.

Tabela 17 – Cursos de Licenciatura na área do Turismo (em 2015)

Área de Formação	Ensino Superior Público	Ensino Superior Privado	Total de Cursos
Turismo	21 (*)	17	38
Gestão Hoteleira	7 (**)	6	13
Restauração	6	0	6
Total	34	23	57

Fonte: Elaboração própria a partir da informação da A3ES

(*) – Inclui 2 cursos em regime pós-laboral

(**) - Inclui 1 curso em regime pós-laboral

Através dos dados da Tabela 17 percebe-se que a oferta formativa do primeiro ciclo é, maioritariamente (59,6%), proporcionada pelo sistema de ensino superior público, sendo que é neste setor que unicamente são oferecidas licenciaturas na área da restauração. A

nível das licenciaturas nas áreas disciplinares de Turismo e Gestão Hoteleira respetivamente, é também no sistema de ensino superior público que o maior número de cursos é ministrado, embora com valores próximos entre os dois setores. Nota-se, claramente, que a formação na área do Turismo é aquela que mais é oferecida e representa 2/3 do total das licenciaturas das áreas 811 e 812 da CNAEF.

No que respeita aos cursos de segundo ciclo, ou seja, os cursos de mestrado, o peso do setor público acentua-se e atinge quase 80% da oferta formativa deste ciclo, no qual os cursos da área do Turismo são a esmagadora maioria com 83,7% dos ciclos de estudo, como nos apresenta a Tabela 18.

Tabela 18 – Cursos de Mestrado na área do Turismo (2015)

Área de Formação	Ensino Superior Público	Ensino Superior Privado	Total de Cursos
Turismo	28	8	36
Gestão Hoteleira	5	1	6
Restauração	1 (*)	0	1
Total	34	9	43

Fonte: Elaboração própria a partir da informação da A3ES
(*) no âmbito da qualidade e segurança alimentar aplicada à restauração

Relativamente à formação de segundo ciclo em Gestão Hoteleira, através da leitura da Tabela 18, podemos constatar ainda que, dos seis cursos oferecidos a nível do segundo ciclo somente um pertence a uma instituição do setor privado, representando 14,3% do total da oferta formativa. Tal como reforça Friães (2016), “assinale-se ainda, que embora exista oferta formativa no ensino politécnico privado, ela é praticamente inexistente no que concerne a cursos de segundo ciclo (mestrados), já que só existe, à data, um ciclo de estudos em funcionamento” (p.2).

Através da análise das duas tabelas (Tabelas 17 e 18), verificamos que a oferta formativa em Gestão Hoteleira no total dos dois ciclos de estudo se circunscreve a 13 licenciaturas e 6 cursos de mestrado, sendo que 63% desses cursos são ministrados no ensino superior público e como veremos nos quadros seguintes, em IES do sistema de ensino politécnico.

Segundo os dados apresentados pela A3ES, os quais sistematizamos no Quadro 1, são seis as IES do sistema de ensino superior público que ministravam em 2016 estas licenciaturas, sendo numa delas o curso ministrado simultaneamente no regime diurno e pós-laboral.

Quadro 1 – Cursos de Gestão Hoteleira no Ensino Superior Público (2016)

IES	Unidade Orgânica	Código e Denominação
Instituto Politécnico de Castelo Branco	Escola Superior de Gestão de Idanha-a-Nova	9173 - Gestão Hoteleira
Universidade do Algarve	Escola Superior de Gestão Hotelaria e Turismo (Faro)	9173 - Gestão Hoteleira
Instituto Politécnico do Porto	Escola Superior de Hotelaria e Turismo	9164 - Gestão e Administração Hoteleira (Até 2015 - 3133)
Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril	Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril	9076 - Direção e Gestão Hoteleira 9875 - Direção e Gestão Hoteleira (Pós-laboral)
Instituto Politécnico da Guarda	Escola Superior de Turismo e Hotelaria de Seia	9173 - Gestão Hoteleira
Instituto Politécnico de Leiria	Escola Superior de Turismo e Tecnologia do Mar de Peniche	9178 - Gestão Turística e Hoteleira

Fonte: elaboração própria a partir da informação da A3ES

Pela análise às IES públicas onde é ministrada esta licenciatura, verificamos a transversalidade nacional da localização das mesmas e que esta oferta cobre todo o espectro regional, desde o Douro Litoral ao Algarve, com presença no centro litoral e no interior do país, assim como nas duas principais áreas metropolitanas do Porto e Lisboa.

Outras duas características marcantes das IES que ministram estes ciclos de estudos são o facto de todas pertencerem ao sistema de ensino superior politécnico por um lado e outra, o facto de somente em duas das IES a unidade orgânica que acolhe este curso se encontrar no campus principal dessa instituição (Faro e Estoril), pois as outras quatro encontram-se deslocadas das suas sedes, a saber em Vila do Conde (Instituto Politécnico do Porto), Seia (Instituto Politécnico da Guarda), Idanha-a-Nova (Instituto Politécnico de Castelo Branco) e Peniche (Instituto Politécnico de Leiria).

No que respeita às IES que ministram o ciclo de estudo em Gestão Hoteleira e que pertencem ao setor privado do sistema de ensino superior, como apresentamos no Quadro 2, aprez-nos referir duas evidências, a primeira é a de todas pertencerem ao sistema de ensino politécnico (embora uma das IES utilize a designação de Universidade por integrar várias escolas politécnicas) e em segundo o facto de na sua maioria se encontrarem localizadas nas áreas metropolitanas de Lisboa (4) e as outras duas, uma na cidade do Porto e outra na cidade do Funchal.

Quadro 2– Cursos de Gestão Hoteleira no Ensino Superior Privado (2016)

IES	Unidade Orgânica	Código e Denominação
ENSILIS – Educação e Formação S.A.	Escola de Turismo, Desporto e Hospitalidade da Universidade Europeia	9173 - Gestão Hoteleira
ESE – Ensino Superior Empresarial, Lda.	Instituto Superior de Administração e Gestão	9173 - Gestão Hoteleira
CENIL – Centro de Línguas, Lda.	Instituto Superior de Administração e Línguas	9649 - Organização e Gestão Hoteleira
SESC – Sociedade de Estudos Superiores de Contabilidade, S.A.	Instituto Superior de Ciências da Administração	9173 - Gestão Hoteleira
Universitas, C.R.L.	Instituto Superior de Educação e Ciências	9173 - Gestão Hoteleira
COFAC – Cooperativa de Formação e Animação Cultural, C.R.L.	Instituto Superior Politécnico do Oeste	9764 - Gestão de Empresas Turísticas e Hoteleiras (*)

Fonte: Elaboração própria a partir da informação da A3ES

(*) Segundo informação disponível no sítio da A3ES este ciclo de estudos embora acreditado com condições não verificadas e descontinuado em janeiro de 2016

Para além da análise à oferta formativa do ciclo de estudos tem Gestão Hoteleira no ensino superior, tanto do sector público como do privado, importa também percebermos o valor numérico dos estudantes que o frequentam, assim como das vagas colocadas à disposição pelas diversas IES.

Na Tabela 19 apresentamos o número de vagas do concurso geral de acesso, bem como o número de colocados como estudantes na licenciatura em Gestão Hoteleira, no ensino superior público entre os anos 2007 e 2018, ou seja, a partir do ano letivo em que pelo processo de adequação dos ciclos de estudo à Declaração de Bolonha esta licenciatura

passou a ser ministrada em três anos. Os dados apresentados mostram-nos que as vagas passaram, no ano de 2007, de 274 para 361, no ano de 2018, representando um crescimento de 31%, valores estes que reforçam o referido anteriormente sobre a importância de como o sistema de educação/formação passou a encarar esta área disciplinar.

Tabela 19 –Vagas e colocados - Gestão Hoteleira - Ensino Superior Público

Ano	Vagas	Colocados	Taxa de Ocupação
2007	274	269	98,2%
2008	293	283	96,5%
2009	317	309	97,5%
2010	317	281	88,6%
2011	314	273	86,9%
2012	329	291	88,4%
2013	326	252	77,3%
2014	320	275	85,9%
2015	318	305	95,9%
2016	319	285	89,3%
2017	323	313	96,9%
2018	361	Nd	-

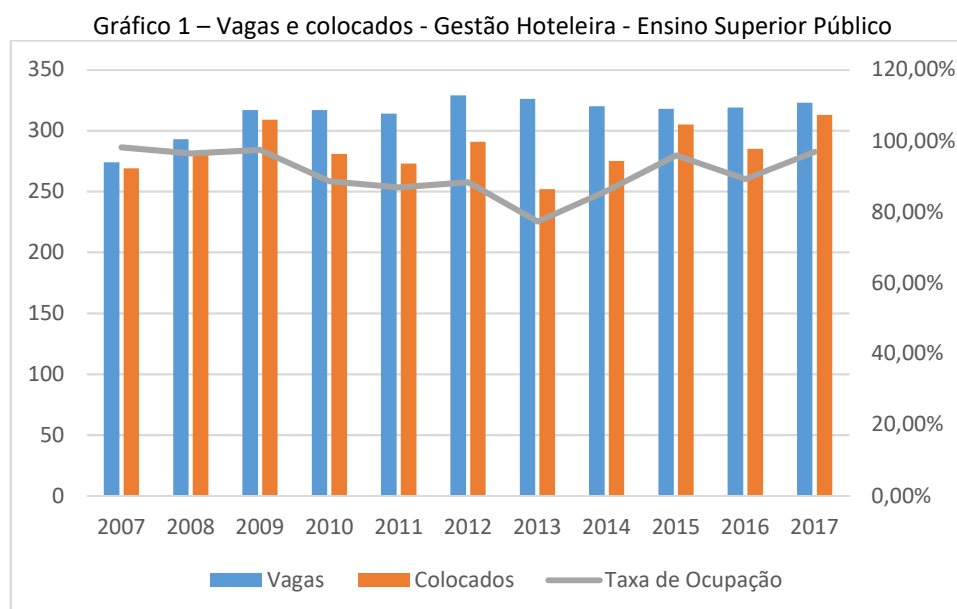
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da (Direção Geral do Ensino Superior, 2017)

Por sua vez, a Tabela 19 também nos mostra que entre os anos de 2009 e 2017 a oferta de vagas no ensino superior público oscilou pouco, variando entre as 317 e as 323 vagas. Relativamente à evolução do número de colocados no ensino superior público, a licenciatura em Gestão Hoteleira tem vindo a obter taxas de ocupação elevadas, à exceção do ano de 2013, ano de quebra nas colocações mais baixas deste período com 77,3% de colocados, o qual no seu oposto se encontra o ano de 2007 com 98,2% com o valor mais elevado de colocados de todo o período em análise. Esta constatação vai ao encontro do referido por Friães (2016), a qual considera que as formações em Hotelaria, Turismo e Lazer “apresentam em termos globais uma diminuição da procura de primeiros ciclos, ainda que não seja muito expressiva” (p. 1), mas mostra, também, que essa quebra tem tido

sobretudo impacto nas instituições de ensino superior privadas, já que as instituições de ensino superior públicas, apesar de sofrerem, igualmente, uma diminuição de candidatos, mantêm taxas de ocupação muito elevadas. E a mesma autora justifica que

“para esta redução da procura poderão estar na base diversos fatores: o fator demográfico negativo em resultado da quebra de natalidade, a crise socioeconómica que se instalou nos últimos anos que terá conduzido a um maior afastamento dos estudantes do ensino superior privado, dados os custos da formação, e ainda a maiores dificuldades de empregabilidade” (Friães, 2016, p.1).

Para uma melhor visualização, através do Gráfico 1 sistematizamos o número de vagas e de colocados neste ciclo de estudos e indicamos a curva da taxa de ocupação entre os anos de 2007 e 2017, a qual apresenta um valor médio de 90,8% de estudantes colocados.



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Direção Geral do Ensino Superior (2017)

Na linha do defendido por Friães (2016) anteriormente, no seu relatório sobre os ciclos de estudos temáticos de Hotelaria e Turismo e Lazer, apresentamos na Tabela 20, os dados referentes ao número de estudantes inscritos no sistema de ensino superior nestes cursos entre os anos de 2008 e 2014.

Desta forma, percebemos que a evolução do número total de estudantes inscritos mostra que, apesar de se registar em termos globais uma tendência de decréscimo do número de

ingressos desde 2008/09, ocorreu um aumento efetivo desse número de 2008/09 para 2013/14, o qual passou de 7278 para 7547 (aumento de 3,7%). Além disso, esta análise revela, também, um comportamento oposto entre o ensino universitário e o ensino politécnico e, por sua vez, entre os setores público e privado.

Como defende Friães (2016), com efeito, enquanto, globalmente, nas universidades se deu uma redução de estudantes inscritos de 2008/09 para 2013/14, (que de 1942 passam para 1789, o que corresponde a um decréscimo de 7,9%, sendo as instituições públicas as responsáveis por esta quebra, já que nas privadas esse número até aumentou), nos politécnicos o comportamento foi diametralmente oposto, registando-se, pelo contrário, uma subida de 7,9%, passando os estudantes de 5336 para 5758, sendo que, neste caso, é ao setor público que se deve este panorama, uma vez que o setor privado viu diminuir de forma expressiva (redução de 34,4%) o seu contingente de estudantes.

Pela Tabela 20 conseguimos descortinar que a relação de estudantes, destes ciclos de estudos, no sistema politécnico é de 2,91 estudantes para cada um dos estudantes do sistema universitário, ratio que vem ao encontro do referido anteriormente sobre a vocação politécnica destas áreas de estudo.

Tabela 20 – Número total de estudantes inscritos - CNAEF 811 e 812

Sistema de Ensino	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14
Universitário						
Público	845	813	801	716	675	651
Privado	1097	1276	1325	1261	1178	1138
Total	1942	2089	2126	1977	1853	1789
Ratio	0,77	0,64	0,60	0,57	0,57	0,57
Politécnico						
Público	4301	4629	4940	4966	4 979	5079
Privado	1035	985	997	915	764	679
Total	5336	5614	5 37	5881	5743	5758
Ratio	4,16	4,70	4,95	5,43	6,52	7,48

Fonte: Adaptado de (Friães, 2016)

Paralelamente, e através dos mesmos dados, apercebemo-nos de que a relação entre o número de estudantes inscritos nestes ciclos de estudos no setor público do ensino superior é de 2,63 por cada um dos inscritos no setor privado.

Como demonstram os dados apresentados, a maioria dos ciclos de estudo em Gestão Hoteleira são ministrados em escolas pertencentes ao ensino superior politécnico, pertencentes tanto ao setor público como ao setor privado, os quais integram um número significativo de estudantes. Parece-nos, assim, relevante perceber quais as características que o subsistema de ensino superior politécnico reúne que o determinam como campo privilegiado de educação e formação superior em Gestão Hoteleira.

5. O ensino superior politécnico como subsistema privilegiado da educação/formação em Gestão Hoteleira

No sentido de melhor compreendermos as características do ensino superior politécnico que o tornam um campo privilegiado de formação em Gestão Hoteleira, começamos por perceber a génese desse ensino desde as suas primeiras escolas técnicas até à sua realidade atual, passando pelo período da sua afirmação enquanto subsistema de ensino superior plasmado na Lei de Bases do Sistema Educativo - LBSE Lei nº 46/86 de 14 de outubro e que definitivamente promoveu o sistema binário no ensino superior português.

A génese do ensino superior politécnico ocorreu na primeira metade do século XIX, pois, apesar das diversas tentativas da criação das escolas politécnicas, anteriormente fracassadas, somente em 1837 foram criadas as primeiras instituições, nomeadamente a Escola Politécnica de Lisboa e a Academia Politécnica do Porto, as quais marcam indelevelmente o início da diversificação do ensino superior português. Como escreve no seu estudo, Prata (2008), os cursos ministrados por essas escolas eram de um cariz mais prático e profissionalizante do que os cursos ministrados nas universidades.

No entanto, a separação ou independência das escolas politécnicas relativamente às universidades só aconteceu até ao fim da monarquia, pois no ano de 1911 a Escola Politécnica de Lisboa foi integrada na Universidade de Lisboa, mais especificamente na Faculdade de Ciências, e no mesmo ano a Academia Politécnica do Porto passou a fazer

parte da Universidade do Porto, de acordo com afirmado por Arroteia (2002) e por Prata (2008). A razão desta integração, no final da monarquia e no período de implantação da República, na perspetiva de Arroteia (1996) ficou-se a dever, pelo lado governamental, como o reconhecimento do papel da educação como fator preponderante de desenvolvimento económico e por outro, na perspetiva social, ao facto da sociedade manifestar as suas aspirações, principalmente da população jovem e dos seus familiares, no sentido de “adquirirem um novo estatuto social legitimado pela obtenção de um diploma universitário que lhes facultasse uma mobilidade social ascendente e rompesse com a herança cultural determinante do seu estatuto social e profissional” (p. 27). Esta integração das escolas politécnicas no sistema universitário veio a manter-se durante todo o período do Estado Novo.

No seu estudo sobre o ensino superior politécnico, Arroteia (2002), afirma que durante a vigência do Estado Novo, a grande preocupação com o ensino superior se centrava na “formação das ‘elites’ dirigentes e políticas do país” Arroteia (2002, p. 13) e foi nesta perspetiva que o sistema universitário foi reforçado no início da década de 30 do século XX com a “criação da Universidade Técnica de Lisboa”, instituição que se destinava a formar a elite dirigente da (incipiente) indústria nacional.

Com esta criação, o governo demonstrou e reconheceu o papel fundamental da formação dos quadros técnicos superiores para o desenvolvimento do país, nomeadamente para a indústria nacional. Por outro lado, em alternativa ao ensino secundário liceal, foram criados os Institutos Comerciais e os Institutos Industriais de Lisboa e do Porto (Arroteia, 2002), que vigoraram até aos anos 70 do século XX. Durante toda a vigência do Estado Novo, deixou de se falar de ensino politécnico até ao ano de 1973, ano em que se sagrou juridicamente a criação do mesmo Prata (2008) e, à época, designado como ensino superior de curta duração. Esta designação manteve-se até 1979, ano em que a tutela, através do Decreto-Lei n.º 513-T/79 de 26 de dezembro, o denomina de Ensino Superior Politécnico.

No final da ditadura, início da década de 70, Portugal contava então no sistema de ensino superior com quatro Universidades públicas, a saber: Universidade de Coimbra, Universidade de Lisboa, Universidade do Porto e Universidade Técnica de Lisboa. Foi a partir de então que, na perspetiva de Arroteia (2002), se deu o alargamento da rede do

ensino superior português, com as reformas de José Veiga Simão, e passam a coexistir num sistema binário do ensino superior, o ensino universitário e o ensino politécnico. Portugal vivia, portanto, à luz dos conhecimentos atuais, um dos seus momentos mais marcantes no seu sistema de ensino superior. Como relembra Arroiteia (2002), desde o ano 1964 que através de um relatório elaborado pela OCDE sobre a realidade escolar portuguesa e dos países do sul da Europa, *Le Project regional mediterranée*, no país já se verificava a necessidade de desenvolver a formação de quadros médios e superiores que respondessem às necessidades e complexidades do desenvolvimento económico e social e sobretudo para o exercício de certas profissões técnicas.

Para vários autores, as épocas marcantes do ensino superior encontram-se divididas por intervalos temporais, sendo que Amaral et al. (2002) sistematizam estes períodos em quatro momentos (até ao final do século XX) e consideram que o primeiro período de 1973-1974, com a reforma do então Ministro da Educação José Veiga Simão e com a criação do sistema binário de ensino superior é de extrema importância. Segundo o mesmo estudo, a este primeiro momento, seguiram-se outros três. O segundo, entre 1974-1976, caracterizou-se pela abertura do sistema de ensino superior a todos os cidadãos e um terceiro período, este mais longo e entre 1976-1986, foi considerado como o período da consolidação do sistema binário e da implementação das instituições de ensino superior privadas. Finalmente, a partir de 1990 reforçou-se a autonomia dos institutos politécnicos. É então com a reforma do sistema educativo, plasmada na Lei n.º 5/73 de 25 de Julho que se observa a primeira intenção da criação do sistema binário do ensino superior como definido na subsecção 4ª, Base XIII, n.º 3 que enuncia que “o ensino superior é assegurado por Universidades, Institutos Politécnicos, Escolas Normais Superiores e outros estabelecimentos equiparados”, dando assim a oportunidade de inclusão no ensino superior de um conjunto de instituições de ensino. É já no ano de 1986 que é promulgada a Lei de Bases do Sistema Educativo – LBSE, na qual se estabelece o quadro geral do sistema educativo e com ela, na subsecção III, artigo 11.º no n.º 1, se estabelece que o ensino superior compreende o ensino universitário e o ensino politécnico, assumindo claramente a existência dos dois subsistemas de ensino superior.

Para este “sistema binário”, a Lei nº 46/86 de 14 de outubro estabelece diferentes objetivos, embora próximos, para cada um dos subsistemas, pois, considera que o ensino

universitário “visa assegurar uma sólida preparação científica e cultural, proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de atividades profissionais e culturais e fomenta o desenvolvimento das capacidades de conceção, de inovação e de análise crítica” (artigo 11.º, n.º 3 e n.º4), e que o ensino superior politécnico visa “proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica, ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de atividades profissionais” (artigo 11º, n.º3). Ou seja, a diferença entre os objetivos dos dois subsistemas centra-se no carácter aplicativo ao exercício profissional por parte do ensino politécnico em contraponto à capacidade de conceção preconizada para a formação universitária.

Transversal e independentemente do subsistema, a LBSE no seu artigo 1.º estabelece também, como uma das atribuições fundamentais do ensino superior, a "formação de recursos humanos e de diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em sectores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade portuguesa", sublinhando a preocupação com a transição dos diplomados para o sistema de emprego/trabalho.

Como desígnios do ensino superior, a mesma LBSE acrescenta ainda, no mesmo artigo 11.º e ao longo de várias alíneas, que o ensino superior deve: “estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo”; "incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e a criação e difusão da cultura" e "suscitar o desejo permanente e aperfeiçoamento cultural e profissional" (colocar aqui n.º e alíneas), reforçando assim a importância da formação integral dos diplomados independentemente do subsistema de formação. Da LBSE decorre, também, como defende Arroiteia, a relevância da adaptação local/regional do ensino superior politécnico, dada a “necessidade prática destas formações se ajustarem aos perfis dominantes do mercado de emprego e às necessidades dos sectores mais carenciados, sobretudo a nível regional” (Arroiteia, 2000, p. 112), evocando a necessidade de articulação, particularmente a nível regional, entre os sistemas de educação/formação e o sistema de emprego/trabalho nas áreas de educação/formação ministradas em cada região de Portugal.

A prossecução do carácter de proximidade do ensino politécnico às realidades regionais esteve na base do seu crescimento e alargamento a todo o país. Num processo gradual, desde os finais dos anos setenta e os anos iniciais da década de oitenta este alargamento aconteceu, inicialmente, através da integração das escolas superiores de educação e de enfermagem, maioritariamente sediadas nas capitais de distrito portuguesas. Num segundo momento, foram criados novos institutos e novas unidades orgânicas dentro destes, noutras localizações, que por formação superior pugnavam e para as quais foram criadas as condições para a sua implementação, muitas delas com extensão em cidades ou vilas de média dimensão e fora da capital de distrito, reforçando assim o carácter regional e de proximidade deste subsistema, no apoio ao desenvolvimento das economias locais.

No sentido de regulamentar esta deriva da educação/formação superior politécnica foi em 1990 publicado o Estatuto de Autonomia dos Estabelecimentos de Ensino Superior Politécnico através da Lei n.º 54/90 de 5 de setembro, a qual no seu artigo 1.º determina que

“os institutos politécnicos são instituições de ensino superior que integram duas ou mais escolas superiores globalmente orientadas para a prossecução dos objetivos do ensino superior politécnico numa mesma região, as quais são associadas para efeitos de concertação das respetivas políticas educacionais e de otimização de recursos”,

visando por esta via elevar o nível educacional dos portugueses e fomentando e reforço do sistema de ensino politécnico a nível nacional. A atenção e preponderância dada pela tutela ao subsistema de ensino superior politécnico foi significativa, tal como refere Arroteia, “tendo em conta a importância da formação dos recursos humanos no processo de desenvolvimento do país, a formação especializada de nível superior foi entendida como indispensável ao progresso científico e tecnológico” (Arroteia, 2000, pp. 111-112) nacional.

Desde essa altura que o ensino superior politécnico se organiza em três tipologias de organizações, nomeadamente: Institutos Politécnicos com Escolas (unidades orgânicas) neles integradas, Escolas não Integradas em qualquer Instituto Politécnico e Escolas Politécnicas que se encontram integradas em Universidades e com estruturas de organização e dimensão diversificadas e de diferente natureza jurídica, as quais na

totalidade formam o sistema de ensino superior politécnico nacional e que conjuntamente com o sistema universitário formam o sistema de ensino superior português, independentemente do seu carácter público ou privado. A nível do setor público, aquele a que daremos atenção nesta investigação, no sistema de ensino superior nacional, para além do referido anteriormente, também se incluem a Universidade Aberta⁴⁰ e as IES ensino superior militar e policial, e com regime especial, a Universidade Católica Portuguesa⁴¹.

Estritamente no que se refere ao subsistema politécnico na atualidade, a rede pública é constituída por quinze Institutos Politécnicos – Beja, Bragança, Castelo Branco, Cávado e Ave, Coimbra, Guarda, Leiria, Lisboa, Portalegre, Porto, Santarém, Setúbal, Tomar, Viana do Castelo e Viseu, pelas cinco Escolas Não Integradas em nenhum Instituto - Escola Superior de Enfermagem de Coimbra, Escola Superior de Enfermagem de Lisboa, Escola Superior de Enfermagem do Porto, Escola Náutica Infante D. Henrique e Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril - e pelas Escolas Politécnicas Integradas em Universidades – Universidade dos Açores, Universidade do Algarve, Universidade de Aveiro, Universidade da Madeira, plasmando, se assim se pode dizer, uma cobertura da rede de ensino superior pela totalidade do território nacional e bem diferente da realidade que se vivia aquando da revolução de abril de 1974.

Este crescimento e alargamento do sistema de ensino superior nos últimos 30 anos foi significativo e tal como afirmam Fonseca e Encarnação (2012), conheceu, nas últimas décadas, profundas alterações e registou uma grande expansão e diversificação, para a qual contribuíram, para além do aumento das universidades públicas, a criação do subsistema politécnico público e a abertura do ensino superior à iniciativa privada. No entanto, os autores referem que o

“setor privado, no início da segunda década do século XXI, possuía um conjunto largo de instituições, mas uma minoria de unidades orgânicas, uma vez que o ensino

⁴⁰ Fundada em 1988, a Universidade Aberta é a única instituição de ensino superior público que ministra os seus cursos à distância em Portugal.

⁴¹ A Universidade Católica Portuguesa é uma universidade privada com regime jurídico especial, através do qual é considerada como ensino público privado com regime jurídico com especialidades.

superior público corresponde a cerca de um terço das instituições, mas a quase 60% das unidades orgânicas” (Fonseca & Encarnação, 2012, p. 9),

ou seja, a rede pública de ensino superior reserva para si uma preponderante dinâmica na oferta e regulação tanto do número vagas, como dos cursos e áreas de formação e por essa via assumindo grande responsabilidade da educação e formação superior dos portugueses. O alargamento da oferta de ensino superior provocou, naturalmente, um aumento do número de estudantes que o frequenta e conheceu, como referem Fonseca e Encarnação (2012), um ritmo de crescimento que não teve paralelo em nenhum outro país europeu. Sumariamente, pode dizer-se que o sistema cresceu e diversificou-se com o aparecimento de novas instituições, novos programas e áreas de ensino e formação e a chegada de estudantes diferentes dos tradicionais, em idade, origem socioeconómica e situação perante o sistema de emprego/trabalho (Fonseca & Encarnação, 2012). O número de matriculados no sistema “cresceu de cerca de 60 000, em 1974, para mais de 100 000, em 1985, e quase 300 000, em 1995 (...) e depois de ultrapassarem os 400 000 no início do milénio, encontram-se agora próximos dos 350 000” (Figueiredo et al., 2017, p. 22). Assinala-se ainda que, desde o início dos anos noventa, as mulheres representam entre 55 e 60% do total dos estudantes inscritos, referem os autores no seu relatório sobre os benefícios do ensino superior.

Este crescimento consolidado na frequência do sistema de ensino superior pode ser definido como um dos fenómenos sociais mais marcantes da sociedade portuguesa no último quartel do século XX, constituindo, claramente, um sinal de democratização do sistema, tal como refere Arroiteia (2000):

“com efeito, a abertura do sistema educativo a um número crescente de alunos com as mais diversas origens geográficas e sociais, por via do alargamento progressivo da rede de estabelecimentos de ensino, das expectativas geradas pela obtenção de uma formação especializada e pela obtenção de um diploma, explicam a procura acentuada da educação, nomeadamente no ensino superior” (p. 112).

A criação de um sistema binário e, conseqüentemente, o alargamento da oferta formativa do ensino superior e do seu número de estudantes e diplomados ajudou substantivamente, em nosso entender, a cumprir com os desígnios da Declaração de Bolonha, plasmados em

Portugal no preâmbulo do Decreto-Lei n.º 74/2006 de 24 de março através do qual o Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior se propunha “a garantir a qualificação dos portugueses no espaço europeu, incentivando a frequência do ensino superior, melhorar a qualidade e a relevância das formações oferecidas, fomentar a mobilidade dos nossos estudantes e diplomados e a internacionalização das nossas formações” (artigo, n.º e alínea). E, como consequência, fazer com que os futuros diplomados do primeiro ciclo do ensino superior, o que nos interessa estudar nesta investigação, sejam capazes de

“aplicar os conhecimentos e a capacidade de compreensão adquiridos de forma a evidenciarem uma abordagem profissional ao trabalho; de saber resolver problemas no âmbito da sua área de formação e de construir e fundamentar a sua própria argumentação; de recolher, selecionar e interpretar a informação relevante, particularmente na sua área de formação; de mobilizar competências que lhes permitam comunicar informação, ideias, problemas e soluções; de mobilizar competências de aprendizagens que lhes permitam uma aprendizagem ao longo da vida com elevado grau de autonomia” (artigo, n.º e alínea).

Pelo referido, e sublinhando a relevância da criação do sistema binário no sistema de ensino superior português, para Amaral, Ferreira, Machado-Taylor e Santiago (2006), tal criação correspondeu às razões que estiveram na sua origem, nomeadamente a de natureza económica e a de natureza sociopolítica. A primeira, por responder aos pedidos da economia que necessitava de mão-de-obra altamente qualificada e, por outro, a razão sociopolítica, por suprir a necessidade que se sentia de abrir o sistema universitário, leia-se ensino superior, à época considerado demasiado elitista e incapaz de fornecer um ensino de carácter mais vocacional, mais acessível, através da criação de novas e diferentes instituições. Complementarmente, Amaral et al. (2002) acrescentam que o menor número de anos necessário para a obtenção de um diploma, foi outra das razões que ajudaram à afirmação do ensino superior politécnico. Os autores consideram que o facto, de à época, os planos de curso do sistema politécnico serem de mais curta duração e direcionados para as necessidades específicas do mercado de trabalho, tanto local como regional e nacional, ajudou à atratividade de novos públicos e à implementação, e posterior consolidação, do ensino superior politécnico e do sistema binário na sua globalidade. Na verdade,

“nas últimas décadas, admite-se que Portugal registou uma profunda transição educativa, sobretudo nas gerações mais jovens (...). É indiscutível que as mudanças mais visíveis no panorama educativo dizem respeito ao ensino superior. O aumento de jovens diplomados pelo ensino superior até final da década de noventa e ao longo da primeira década do século XXI constitui uma das tendências de fundo que caracterizam a sociedade portuguesa, Marques (2016, pp. 24-25),

e como resultado, reforça a autora, do investimento recente em políticas educativas e iniciativas específicas de qualificação e reconhecimento de competências profissionais.

A formação em Turismo e Hotelaria, particularmente em Gestão Hoteleira, não diverge do enunciado tendo sido, exatamente, a partir dos anos 90 do século XX que o portfólio de instituições e de cursos superiores se alargou, em particular e quase exclusivamente, no sistema de ensino superior politécnico que neste ponto abordamos.

Pela interpretação dos objetivos de cada um dos subsistemas de ensino superior, subjaz que o caráter técnico-prático e de aplicação a uma atividade profissional que está marcadamente plasmado na missão do ensino superior politécnico é a razão primeira para a escolha deste subsistema como campo privilegiado para a formação em Gestão Hoteleira. Parece-nos, também, que o subsistema de ensino superior politécnico se diferencia do subsistema de ensino superior universitário por atribuir, na formação, maior ênfase à aplicação dos conhecimentos teóricos e práticos em situações reais e dirigido à compreensão e solução de problemas concretos que uma atividade profissional apresente e das quais a Gestão Hoteleira não é diferente.

São igualmente justificativas para a escolha deste subsistema para esta área de formação em concreto, as razões gerais que consolidaram o sistema de ensino superior politécnico, ou seja, a necessidade de dar resposta às solicitações da economia e formar profissionais competentes, o facto de serem formações de menor duração temporal e de forma muito marcante o caráter democrático das instituições e a sua acessibilidade às mais variadas classes sociais, sem que por estas razões se prejudique a formação integral dos estudantes e futuros profissionais.

Como apresentámos antes, e tal como enuncia Salgado (2007), na área do Turismo e da Hotelaria, a formação está predominantemente presente em níveis de ensino técnico e

profissional, enquanto, progressivamente, a educação, entendida como acadêmica, surge mais presente no ensino superior e em particular no ensino politécnico, em termos de setor público, no que à Gestão Hoteleira diz respeito. Contudo, no ensino superior, muitas vezes se esquece que a educação em Turismo e Hotelaria também é educação e, por conseguinte, deve desenvolver no indivíduo competências voltadas para a aprendizagem ao longo da vida – o aprender a aprender -, para que ele seja crítico e criativo no enfrentar de novas situações (Salgado, 2007).

Em síntese, a educação e formação em Gestão Hoteleira prevê preparar futuros profissionais capazes de criar soluções, aptos a desenhar perspectivas e alternativas em sintonia com as necessidades da sociedade, como um todo, nas suas múltiplas relações, sem isolar as ações referentes a este setor como se este constituísse um mundo à parte, autónomo e separado da realidade. Esta formação prevê, ainda, formar e educar cidadãos cientes de que é necessário estabelecer regras de convivência que orientem as relações sociais além da lógica competitiva do sistema turístico, sem nunca, evidentemente, as recusar, antes procurando estabelecer um equilíbrio entre estas regras e as demais que atuam no conjunto da sociedade. A formação em Gestão Hotelaria não pode apontar apenas para inserção do profissional no sistema de emprego/trabalho, antes sim preparar o diplomado para “pensar no mercado turístico e de trabalho” como um sistema complexo, sendo este o maior desafio que as IES, que ministram estes cursos, enfrenta as quais inseridas no “seu” subsistema terão de articular a sua missão com o processo de ensino/aprendizagem que desenvolvem. O ensino superior politécnico que ministra estes cursos terá de refletir a preocupação com o equilíbrio entre as componentes de educação e de formação e a desejada inserção profissional dos seus diplomados com vista a aumentar a produtividade da indústria turística.

Capítulo 2 UM SISTEMA COMPLEXO DE COMPETÊNCIAS

1. A polissemia do conceito de competências

É possível afirmar que a educação e a formação estão na ordem do dia, pois o emprego e o trabalho dependem hoje, não apenas do crescimento económico, mas também da relevância das formações obtidas pelos cidadãos. No entender de Sá (2010), desde os princípios do século XXI a promoção de uma educação que fomente o desenvolvimento de competências, tem pautado as políticas internacionais dos diferentes países e organizações, em particular, na UE - União Europeia. Esta preocupação tem-se centrado no desenvolvimento de competências que permitam aos indivíduos fazerem face e adaptarem-se às mudanças constantes da sociedade contemporânea em que vivemos.

1.1. Mas de que falamos quando nos referimos a competências?

As sociedades contemporâneas são caracterizadas pela complexidade e imprevisibilidade e preparar os cidadãos para a constante mudança é uma exigência da escola e a ser assumida por esta (Sá & Paixão, 2013). No século XXI, o papel da educação é enfatizado consideravelmente, pois através dela vislumbra-se a possibilidade de se investir no desenvolvimento humano, e não unicamente no desenvolvimento económico. Portanto, “a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social” (Delors, 2003, p. 11), assumindo e cabendo-lhe o dever de preparar para a mudança. Indubitavelmente, o maior desafio lançado à educação do século XXI consiste em possibilitar o desenvolvimento humano e económico para uma sociedade sustentável e que conceba o ser humano como centralidade (Delors, 2003).

Como defendem Sá e Paixão (2013), a visibilidade que o conceito de competência tem assumido a nível nacional e internacional, nas últimas décadas, em educação, evidencia um novo entendimento do papel da escola e da formação face a uma sociedade em constante mudança.

No âmbito das ciências sociais, o enfoque nas competências tem ocorrido especialmente nas áreas do trabalho, da educação e da formação. Conscientes de que "não existe um conceito único de competência, uma definição amplamente aceite ou uma teoria unificadora" (Rychen & Salganik, 2000, p. 66), consideramos a competência como um conhecimento de alto nível, o qual exige a integração de múltiplos recursos cognitivos perante situações complexas, os quais ao serem combinados e mobilizados se demonstram pela ação (Le Boterf, 2001).

Para Baum (2002) o termo competência é sempre rodeado de controvérsia porque as perceções de habilidade são altamente subjetivas e relativas, pois saber quem é habilidoso ou não, é inevitavelmente uma questão difícil, refere. Baum (2002), recorrendo ao defendido por Bradley, refere os critérios que podem ser usados para definir uma habilidade e enuncia-os, em primeiro lugar problematizando se se deve ou não considerar as qualificações formais pertencentes a um individuo; em segundo equacionando se existe uma quantidade de formação necessária para desempenhar um posto de trabalho e em terceiro refletindo sobre a capacidade de um individuo ao desempenhar tarefas complexas no seu posto de trabalho.

De facto, o conceito de competências é suscetível de múltiplas formas de definição de acordo com os diferentes enfoques disciplinares (Cabral-Cardoso et al., 2006; Esteves, 2009; García-Aracil & Van der Velden, 2008; Le Boterf, 2002; Parente, 2004; Sá & Paixão, 2013), os quais têm contribuído para diferentes interpretações e refinamentos do mesmo.

O surgimento do termo "competências" parece ter ocorrido nos países industrializados, essencialmente nos que apresentavam debilidades na relação escola / trabalho, face ao qual o modelo de competências surgiu como uma proposta para a educação profissional, proveniente do sistema de emprego/trabalho que reivindicava um novo perfil do trabalhador com maior autonomia, iniciativa e capacidade de resolver problemas (Silva, 2013).

No decorrer da década de cinquenta do século XX que o termo competência foi introduzido no léxico dos investigadores, referindo-se às características pessoais associadas a um desempenho superior na realização de uma tarefa e à motivação para a sua realização. É

então nesta perspetiva que, no início da década de 70 do século XX, nos EUA, entre as abordagens mais expressivas, em consonância com Sá e Paixão (2013), se destaca a behaviorista, assente na valorização dos aspetos observáveis da competência, ou seja, do desempenho e do comportamento diretamente observável. Segundo Brophy e Kiely (2002), a ideia de testar competências em vez de inteligência foi proposta pela primeira vez no início da década de 1970 por David McClelland, um ex-psicólogo da Harvard. Foi-lhe solicitado pelo serviço estrangeiro dos EUA a encontrar novos métodos de pesquisa que pudessem prever o desempenho humano e reduzir o viés dos testes de inteligência e aptidão tradicionais, daí surgiu a noção de medir competências.

É no seguimento destes trabalhos e com o reforço dos trabalhos de referência de Boyatzis, McClelland e Ulrich que segundo Silva (2013), que surge o paradigma Americano relativamente ao conceito de competência, a qual é denominada como *competency*.

Neste paradigma a abordagem behaviorista é reinante e a competência é considerada como um stock de recursos individuais (conhecimentos, habilidades e atitudes), relacionada com a qualificação, e subjacente e relacionada com um desempenho superior (Silva, 2013), ou seja relacionada com o comportamento.

Assente numa perspetiva comportamentalista porque as competências são associadas a comportamentos e ações, pois só existem verdadeiramente na e pela ação, o termo americano *competency* é no Reino Unido usado como *competence*, sendo esta designação a expressão utilizada pelo denominado paradigma britânico.

Na esteira dos trabalhos de Boam, Sparrow, Burgoyne, Silver e Stuart, referenciados em (Silva, 2013), que o paradigma britânico defende o conceito de competência na perspetiva ocupacional, como habilidade para desempenhar atividades de acordo com padrões esperados, uma vez que entende a competência como um conjunto de padrões de desempenho que mede o resultado de uma aprendizagem (Silva, 2013).

Segundo Silva (2013), nesta abordagem treinar e avaliar o desempenho dos sujeitos é o mote da mesma e a dimensão do resultado da ação é considerado o mais importante. Por esta razão, o paradigma britânico associa o conceito de competência ao de certificação e

de acreditação para assim poder identificar a função requerida que o sujeito competente deve ser capaz de desempenhar (Silva, 2013).

Na perspectiva behaviorista, uma competência existe quando se evidencia e manifesta através de um comportamento que seja passível de ser diretamente observado e medido. Uma pessoa competente é alguém que desempenha bem aquilo que se espera que ela faça, ou seja, a competência tem como referência algo que se pode designar como comportamento-padrão.

Os paradigmas Americano e Britânico partilham esta a mesma visão sobre o objetivo, ou seja, um desempenho competente como forma observável de medição. “Portanto, a competência tem sempre como ponto de referência algo que se pode designar comportamento-padrão” Silva I. (2013, p. 30), acrescentando Brophy e Kiely (2002) que o treino e a avaliação de desempenho são o foco desta abordagem.

Em ambos os paradigmas referenciados, como sistematizam Ramos e Bento (2006), as competências podem ser consideradas características presentes nos indivíduos, que se manifestam quando se executa uma tarefa (existindo ação observável), sendo que o resultado da sua existência se verte no desempenho. As competências são, ainda, dinâmicas, dado que podem ser adquiridas durante toda a vida ativa, através da experiência que se vai acumulando. Mas, complementarmente, os autores indicam, também que nesta abordagem behaviorista, as competências podem ser generalizadas a mais que uma atividade profissional por serem mensuráveis e quantificáveis. Ou seja, as competências podem ser caracterizadas através de indicadores comportamentais, da forma mais operacional possível, particularizando ações específicas como referem Sá e Paixão (2013).

Na verdade, esta abordagem behaviorista não considera a competência enquanto realidade complexa, dinâmica e influenciada pelos contextos e por se focar num comportamento diretamente observável e mensurável, desvaloriza outros aspetos fundamentais para a sua compreensão, tais como as dimensões cognitiva, afetiva, social e relacional (Sá & Paixão, 2013) citando Hager e Gonczi.

No seguimento do agora referido, embora tenha sido uma perspetiva dominante durante os anos setenta e oitenta do século XX, a perspetiva behaviorista da competência revelou-se insuficiente para uma compreensão mais alargada do agir humano, sendo alvo de várias críticas, nomeadamente por ser reducionista e decompor uma função em várias tarefas, atividades e comportamentos só é possível com baixos níveis de complexidade; ser rígida e inibir formas alternativas de obter o mesmo resultado; ser centrada nos comportamentos e não ter em conta os valores, as motivações, o autoconceito e os traços da personalidade; e ser independente do contexto onde se manifesta (Sá & Paixão, 2013). Além de que, segundo (Esteves, 2009), dois argumentos foram invocados de modo recorrente para justificar a sua insuficiência, por um lado a inadequação da abordagem behaviorista para a definição do perfil dos profissionais e, por outro, a falta de evidência científica que corroborasse a sua superioridade.

Nesta linha Sá-Chaves, citada em Sá e Paixão (2013), apresenta o duplo sentido que a noção de competência possui. Por um lado, como comportamento específico ou desempenho que pode ser observado e demonstrado e por esta razão avaliado e por outro lado, associada ao domínio de conhecimentos e de capacidades, o qual pressupõe uma intencionalidade prévia para aquele comportamento ou desempenho.

Numa abordagem integrada de competência percebe-se que o sentido mais tradicional da noção de competência já não permite compreender os novos desafios colocados no século XXI. Como referia Le Boterf (2000), o conceito terá de ganhar novos contornos, tornar-se pluridimensional, posicionando a competência no centro da interação entre as três dimensões do indivíduo, ou seja, a sua dimensão enquanto pessoa, a sua formação e a sua experiência profissional. No entanto, o autor adverte para que o conceito de competência não seja confundido com o de saber, pois:

“Existem definições débeis de competência, sendo a mais frequente a de ser entendida como a soma de conhecimentos de saber-fazer ou de saber estar, ou como a aplicação de conhecimentos teóricos ou práticos. Na maior parte dos casos observa-se uma aproximação do termo competência a um saber-fazer fragmentado” (Le Boterf, 2001, p.42).

Os saberes e o conhecimento são ingredientes indispensáveis da competência e esta não existe sem eles Perrenoud (2003), mas esta é, também, mais que a sua adição pois ela é a mais-valia acrescentada aos saberes, a capacidade de os utilizar e resolver problemas, e está relacionada com o processo de mobilizar, ativar recursos e estratégias em diversos tipos de situações, especialmente nas problemáticas.

Com esta abordagem estamos perante o denominado paradigma Francês cujos seus maiores embaixadores Le Boterf e Perrenoud consideram que a competência apresenta uma dupla dimensão, a cognitivo-prática e uma dimensão normativa (Silva, 2013).

No paradigma francês mais importante do que ter competências é saber combiná-las numa situação específica, pois esta é um saber em uso e oposto ao saber inerte e resulta da interseção das características pessoais, dos contextos sociais e das experiências educacional e profissional (Silva, 2013). A competência surge assim como a compreensão prática de situações que se apoia em conhecimentos adquiridos e os transforma perante a diversidade das mesmas.

Embora possa ser o resultado de diversas aprendizagens e pressuponha conhecimentos, a competência não se confunde com a aquisição desses conhecimentos, pois exige aprendizagem e experiência relativamente à sua utilização. Neste sentido, o conceito de competência não é assimilável ao de resultados de aprendizagem, internacionalmente entendidos como *learning outcomes*⁴², e aferidos pela perspetiva dos professores e não dos estudantes Allan (1996), embora estes no âmbito do ensino superior potencializem o desenvolvimento de competências autorregulatórias. No contexto educacional, segundo Beneitone, Esquetini, González, Maletá, Siufi e Wagenaar (2007), as competências são consideradas as capacidades que os indivíduos desenvolvem, gradualmente, ao longo de todo o processo educacional e que são avaliadas em diferentes etapas e não coincidem com os resultados de aprendizagem, pois estes são entendidos como as formulações que

⁴² Na perspetiva de Dias, Soares, Marinho-Araújo e Almeida (2018), o conceito de *learning outcome*, ou resultado de aprendizagem, “remete para o que um estudante deve saber, compreender e/ou ser capaz de demonstrar no final de um dado período de aprendizagem. “Sendo um instrumento fiável para descrição clara e operacional do que é esperado que os estudantes venham a saber, mas também como podem transitar de uma qualificação para outra, dentro de um dado sistema de ensino e entre os diversos países europeus (mobilidade e transparência)” (p.320).

o estudante deve conhecer, entender ou ser capaz de demonstrar, uma vez concluído o seu processo de aprendizagem.

Como a competência emerge quando, perante uma situação, o sujeito é capaz de mobilizar de forma adequada diversos conhecimentos prévios, seleccioná-los e integrá-los de forma ajustada à situação em questão, para Roldão (2002), a competência constitui, também, um saber em uso que exige integração e mobilização de conhecimentos, processos e predisposições que, ao se incorporarem uns nos outros, vão permitir ao sujeito fazer, pensar e apreciar ao longo da vida, como património de um poder interno, uma vez que a competência não é redutível a um mero conjunto de comportamentos exteriorizados pelo indivíduo.

Saber mobilizar recursos é, pois, uma característica consensualmente aceite das competências (Sá & Paixão, 2013). Tal como vimos, o-mobilizar é mais do que possuir conhecimentos ou capacidades e, por si só, não significa ser competente tal como Perrenoud (2003) nos ilucida, pode-se conhecer o direito comercial e redigir-se mal contratos. Daí que, tal como defende Malglaive (1994), as competências são “saberes em uso” (p. 125), e como acrescenta Aníbal (2014), elas “resultam, pois, da conjugação de diferentes saberes, aprendidos de diversas formas e da sua utilização como recursos na realização de uma determinada ação” (p. 47), derivas que reforçam a ideia da competência se demonstrar pela ação e do facto da mesma poder ser desenvolvida em diferentes contextos.

Neste sentido, Vieira e Marques (2014) definem as competências como “ação em contexto”, podendo ser aprendidas e desenvolvidas, mas não são algo que se adquire num determinado momento e que se torna perene. As competências são indissociáveis da ação e do contexto que as enquadra e que influencia o seu potencial de ativação e o seu poder de transferibilidade. Ser competente é, pois, agir com autonomia, ser capaz de autorregular as suas ações, saber contar com os seus próprios recursos, mas, simultaneamente, procurar recursos complementares, estar habilitado a transferir, ou seja, a reaplicar as suas competências em contextos distintos (Le Boterf, 2002).

A capacidade de atuar com competência depende, em parte, das características do ambiente e das possibilidades de acesso a redes de recursos, dado que o que produz a ação competente é a combinação das ações do indivíduo com o seu contexto (Le Boterf, 2001). Até porque a atualização daquilo que sabemos em contexto singular, marcado por relações de trabalho, pela cultura institucional, pelos imponderáveis ou pelos recursos, é revelador da “passagem” à competência (Perrenoud, 2003). Todos estes elementos, com diferentes combinações, podem dar lugar a diversas configurações pois a competência é “organizada” como um sistema e é difícil de identificar, uma vez que é “invisível” e só se “mostra” quando o sujeito está em atividade (Le Boterf, 2000).

Sabendo que a competência se realiza na ação, seja qual for a terminologia conceptual adotada, importa também, “sublinhar algo que, em termos sociológicos, é fundamental: as competências podem, e devem ser entendidas enquanto disposição para ação e não meramente como um conjunto de comportamentos atomizados ou como esquemas de ação” (Ávila, 2005, p. 115).

A disposição para ação é, pois, uma característica consensualmente aceite na comunidade científica, até porque a ação deve ser considerada como ação complexa, tal como justifica Roldão (2003):

“O domínio de uma competência é resultante de um processo complexo que só se atualiza e visibiliza em contexto ou situação, seja ela uma ação observável ou uma operação mental detetável pela sua expressão em atos, raciocínios, palavras ou relações, contextualmente mobilizadas” (p. 57).

Assim e pelo exposto, numa abordagem sistemática e integrada ao conceito de competências a este são associadas a um conjunto de características, nomeadamente por ser constituído por diferentes elementos tais como conhecimentos, saberes, capacidades, recursos e outros, de forma pluridimensional, demonstrando-se por ações complexas, demonstrando ser um saber em uso, por ser mobilizável e transferível e aos quais acrescentamos outra característica fundamental, ou seja uma competência é uma matriz combinatória. Tal como defende Le Boterf (2000), a competência é um todo dinâmico e funcional, a qual articula múltiplos elementos como sejam objetivos, regras, invariantes

operatórias, inferências em situação, relativos a um determinado problema ou contexto. Portanto, para Le Boterf (2000), a competência é a demonstração de aptidões e habilidades em determinada atividade, na qual se consideram e combinam o saber agir, o querer agir e o poder agir. Segundo Cabral-Cardoso et al. (2006), entende-se o “saber agir” como a combinação e mobilização de recursos adequados à situação, “o querer agir” como a motivação pessoal e o “poder agir” como o contexto e as condições que tornam possível o exercício daquele saber. Na mobilização exercitam-se situações complexas, que obrigam a colocar o problema antes de o resolver, a determinar os conhecimentos pertinentes, a reorganizá-los em função da situação (Perrenoud, 2003), ou seja como uma matriz combinatória.

O que está ao alcance do indivíduo é criar condições favoráveis para a construção, sempre pessoal, das competências como advoga Le Boterf, (2001):

“O indivíduo realiza com competência as atividades combinando e mobilizando um conjunto de recursos duplos, ou seja, recursos incorporados (conhecimentos, saber-fazer, qualidades pessoais, experiência) e as redes de recursos do seu meio (redes profissionais, redes documentais, bases de dados) e a competência que produz é uma sequência da ação que encadeia múltiplos conhecimentos especializados” (p. 42).

Para além desta dimensão individual, “o termo competência também tem sido usado para se referir a resultados coletivos e padrões ou atributos subjacentes, não apenas ao desempenho de um indivíduo” Hoffmann (1999, p. 284). Contrariando que “sejam quais forem os critérios usados e os objetivos a atingir, o conceito de competência representa uma orientação focada nos indivíduos, nas suas singularidades e nas suas ações concretas” (Ávila, 2005, pp. 119-120).

No âmbito das ciências sociais, o enfoque nas competências tem ocorrido especialmente nas áreas do trabalho, da educação e da formação e na perspectiva de Ávila (2005), a centralidade atribuída às competências tem sido quase sempre acompanhada de uma desvalorização de outros conceitos e noções que lhes são alternativos. “Na esfera do trabalho, as abordagens que privilegiam as competências tendem a ser vistas como

representando uma alternativa às que se baseiam nas qualificações, enquanto na esfera educativa são os saberes e os conhecimentos que adquirem uma menor visibilidade” (p. 113).

No entanto, na perspectiva desta autora, a importância dada ao conceito de competências, nomeadamente pela sociologia, não corresponde a uma recusa ou subalternização de outros conceitos. Segundo Ávila, aqueles que contestam a “importância crescente atribuída às competências alegam que estas ignoram e desvalorizam os saberes disciplinares e valorizam em excesso a utilização prática, além de se colocarem do lado das pressões oriundas do campo económico” Ávila (2005, p. 117). Como resposta a este posicionamento, Ávila (2005) evoca Perrenoud visto como um dos principais defensores de uma orientação por competências na escola, pois sempre argumentou que esta sempre desejou que as aprendizagens fossem úteis e que não há competências sem saberes (Perrenoud, 2003). Na sua opinião, “a recente preocupação com as competências deve ser entendida como uma mais valia, ou seja, como acrescentando (em vez de retirar) uma nova dimensão: a da capacidade de utilização dos saberes para resolver problemas, construir estratégias ou tomar decisões” (Perrenoud, 2003, p.13).

Em linha com Perrenoud (2003), Ávila (2005) afirma que por norma na formação em geral, não existe uma abordagem por competências, uma vez que esta visa mais o desenvolvimento das capacidades intelectuais de base sem apelar a situações e práticas sociais.

Assim, em a autora posiciona-se em consonância com o que defende Perrenoud (2003), o qual considera que na abordagem por competências tal posicionamento não é suficiente e que sem voltar as costas aos saberes, sem negar que há outras razões de saber e de fazer, é possível e importante que os saberes estejam associados a situações em que possam ser aplicados fora da escola. Esta forma de equacionar as competências, do lado da escola, mostra que o debate a este respeito tem muitas vezes por base argumentos frágeis e redutores (Ávila, 2005), até porque:

“os currículos orientados apenas para os saberes tenderão a não questionar, nem arriscar refletir sobre o modo de articulação e mobilização dos conhecimentos, ou

sobre a forma como os saberes “se constroem, se conservam, se articulam, se transferem, se generalizam, se esquecem ou se enriquecem” (Perrenoud, 2003, pp.10-11).

1.2. Tipologias de competências

Para além das diversas áreas disciplinares, importa referir que as competências também podem ser analisadas por diferentes graus de especificidade. E de acordo com anteriormente sublinhado, o significado do conceito de competências é bastante vago e mesmo impreciso, facto que conduz a que este perca a acuidade analítica de que era suposto ser portador (Ávila, 2005). Relativamente ao termo “competências”, a autora considera que a maneira de as designar não é, ainda, consensual, “podendo recensear-se expressões tão diferenciadas como competências-chave, competências transversais, competências fundamentais, competências para a vida, ou competências de base, as quais são geralmente empregues de forma equivalente, mas cujas definições nem sempre são coincidentes” (Ávila, 2005, pp. 122-123).

Tal como defendem García-Aracil e Van der Velden (2008), as competências normalmente são classificadas de acordo com a medida em que sua aplicação está relacionada com um contexto particular, tal como um emprego, uma empresa ou uma ocupação onde são acionadas, acrescentam, ainda, que um método de classificação de competências usual é a distinção entre competências gerais e competências específicas. Para uma melhor perceção da distinção entre estas duas designações, recorreremos a Ávila (2005) que nos cita o seguinte:

“são competências gerais as que poderão ser acionadas numa multiplicidade de situações, desde o domínio profissional ao pessoal, e que são, por isso, “transversais”, ou comuns, a diferentes contextos (por oposição, por exemplo, a competências específicas e circunscritas a uma determinada atividade profissional), reconhecendo-se a sua importância, e mesmo o carácter “fundamental”, em diferentes esferas da vida” (p.123).

O termo transversal remete para competências gerais, multifuncionais, transdisciplinares, que são necessárias para atingir vários objetivos, realizar diferentes tarefas e agir em situações diversas, em diferentes contextos e no desempenho de diferentes tarefas.

Em sintonia com a literatura, e face à diversidade de denominações que se encontra na literatura, procedemos à agregação dos diversos termos através da similitude dos atributos apresentados para cada uma das competências.

Assim, num primeiro grupo, agregamos o que entendemos por competências-chave, gerais, genéricas, fundamentais, base, para a vida, transversais ou soft e num segundo grupo enunciámos as competências técnicas, nucleares, *core*, específicas ou hard.

Competências-chave, fundamentais, transversais ou soft às competências técnicas

As competências de base ou fundamentais são consideradas na literatura as competências de literacia e numeracia (Rychen & Tiana, 2005; Ochôa, 2012), ou seja, competências pré-requeridas para a educação e formação. No que respeita às competências chave, genéricas, fundamentais, transversais ou soft, estas podem ser definidas com as competências que podem ser aplicadas através de um largo leque de contextos. Para tal, estas competências implicam mais do que apenas conhecimentos comuns no sentido estrito, também incluem pensamento crítico e capacidades de comunicação oral e escrita (García-Aracil & Van der Velden, 2008) e, acima de tudo, como também é defendido “as competências-chave deverão ser: transversais, transferíveis, dinâmicas, evolutivas, reinterpretáveis, adaptativas, adquiridas, ensináveis (e não inatas)” (Suleman, 2000, p. 78).

Para Le Boterf (2000) nas competências transversais são privilegiadas duas dimensões, a dimensão cognitiva e a dimensão social. A estas duas dimensões, Suleman (2000), acrescenta uma outra e defende que as competências-chave podem especificar-se em três dimensões, tais como conhecimentos (dimensão teórica), até aos chamados “saberes-fazer” de tipo instrumental (por exemplo no âmbito das tecnologias da informação e comunicação), os quais são distinguidos das capacidades cognitivas (onde se incluem, entre outras, as capacidades de leitura, escrita e cálculo) e a dimensão social que remete para as atitudes e comportamentos, nomeadamente quanto aos modos de interação com os

outros. Já Ávila (2005) refere que as competências podem ser tipificadas três níveis distintos, ou seja as sociais ou relacionais, equiparáveis à dimensão identificada por Suleman (2000), as de autonomia e ainda as operatórias, considerando, contudo, estas últimas num patamar diferente. Relativamente às competências Ávila (2005), acrescenta:

“indiscutivelmente relevantes, desde logo em termos sociológicos, para compreender os desafios que qualquer indivíduo, enquanto ator social, enfrenta ao atuar em diferentes campos sociais (...). As competências operatórias remetem para capacidades de um outro tipo. Os recursos em causa são cognitivos ou operatórios, constituem “ferramentas” do intelecto, que são acionadas ou mobilizadas em situações e contextos sociais. Nesse sentido, não são “competências sociais”, mas recursos ou instrumentos cognitivos a ser usados na vida social e pessoal e em diferentes campos sociais” (p. 131).

No âmbito da educação e sem indicar qualquer domínio, a Comissão Europeia defende que os estudantes europeus necessitam sobretudo de se munirem de competências chave, uma vez que:

“Tal como a natureza do trabalho muda, também os profissionais estão cada vez mais a procurar por competências chave, tais como a criatividade, a comunicação e capacidade analítica, a autogestão, aptidões sociais e a habilidade para trabalhar e comunicar num ambiente multicultural. Estas competências são não só um ativo para o bem-estar económico, mas também para o bem-estar pessoal, a cidadania e coesão social” (Commission of European Communities, 2009, p. 4).

Neste seu estudo para a Comissão são consideradas como competências chave as seguintes oito: comunicação na língua materna, comunicação numa língua estrangeira, a literacia matemática e as competências básicas em ciência e tecnologia, competências digitais, a capacidade de aprender a aprender, as competências interpessoais e cívicas, o empreendedorismo e a expressão cultural.

Paralelamente, e de acordo com o projeto Tuning⁴³, as competências podem ser específicas ao domínio do saber, ou genéricas. Estas, “as competências genéricas, também denominadas de transferíveis ou transversais, são referidas como assumindo um papel cada vez mais relevante para o futuro profissional dos estudantes, quer em termos de empregabilidade quer em termos de cidadania” (Beneitone, et al., 2007).

Para Marques, Areias e Amaral (2016), as competências transversais são entendidas como a capacidade de mobilizar conhecimentos específicos de uma determinada área de formação académica e saberes em contextos de ação concreta. Para reforço desta definição, recorreremos à proposta de Vieira e Marques (2014) para quem:

“as competências transversais são entendidas como um conjunto de competências pessoais e interpessoais – geralmente intituladas de “soft skills” – mas também de competências técnicas que podem ser utilizadas e que são importantes em múltiplas profissões, independentemente da área específica de conhecimento” (pp. 29-30).

Para melhor nos elucidarem, as autoras no seu estudo apresentam exemplos de competências pessoais, tais como a adaptação e a flexibilidade, de competências interpessoais, de que são exemplo o relacionamento interpessoal e gestão de conflitos, e também as competências técnicas, como por exemplo, a utilização das tecnologias da informação e da comunicação, as quais podem ser utilizadas e são importantes em múltiplas profissões, independentemente da área de formação académica (Marques et al., 2016).

⁴³ No Projeto Tuning, o qual será apresentado mais à frente neste capítulo, as competências centram-se em três dimensões, nomeadamente as competências instrumentais, entendidas como capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas e linguísticas; as competências interpessoais, entendidas como as competências sociais de interação social e cooperação; e as competências sistémicas, como capacidades e competências relacionadas ao sistema na sua totalidade, ou seja a combinação da compreensão, da sensibilidade e conhecimento que permitem ao indivíduo ver como as partes de um todo se relacionam e se agrupam (Beneitone et al., 2007)

Esta referência à temática das tecnologias de informação reforça a deriva de as competências poderem ser consideradas simultaneamente como técnicas e transversais consoante o âmbito, contexto de atuação ou mesmo consoante o pré-requisito que a sua prática obriga o sujeito.

Na perspetiva de Valente (2014) quando falamos em *soft skills*, referimo-nos a conhecimentos e saberes que permitam, nomeadamente, demonstrar a capacidade de trabalhar de forma colaborativa, a iniciativa e a atitude empreendedora, mesmo quando se trabalha por conta de outrem, a disponibilidade para o trabalho e o “voluntarismo para ajudar”. São consideradas, também, por Gata, Oliveira e Silva (2014) as competências pessoais e sociais, como transversais ao mundo do trabalho em geral e não específicas de uma determinada profissão. Estas autoras consideram-nas como as qualidades pessoais que tornam as interações no trabalho mais fáceis e potenciam o sucesso profissional, as quais podem fazer a diferença entre dois candidatos à procura de um mesmo emprego. No seu entender, são as atitudes e comportamentos que facilitam as interações que, em contexto de trabalho, promovem o desempenho profissional e os planos de carreira.

Relativamente à indústria hoteleira, para Weber, Crawford, Lee e Dennison (2013), as *soft skills* podem ser consideradas como interpessoais, humanas, pessoais ou como as aptidões comportamentais necessárias para a aplicação das capacidades e habilidades técnicas e os conhecimentos no local de trabalho. “Um exemplo de *soft skills* pode ser dado quando um rececionista ajuda um hóspede a decidir o tipo de quarto que prefere” (Weber et al., 2013, p. 314).

Ávila (2005) considera que em cada época e em cada caso específico pode ser identificado um conjunto de competências transversais por forma a responder à contemporaneidade da ação a desenvolver. A autora exemplifica esta ideia ao afirmar que, face às características das sociedades contemporâneas, nas quais o conhecimento e a informação estruturam decisivamente a vida social, a capacidade de usar informação escrita tornou-se uma capacidade vital para os indivíduos. Consubstanciando este ponto de vista, afirma, ainda, que é precisamente por referência às renovadas exigências dos contextos e ao que eles solicitam aos sujeitos, que a noção de competências adquire uma importância e visibilidade

social cada vez maiores. Para a autora é a prática dos indivíduos num determinado contexto (pode ser numa empresa, numa escola, ou num outro contexto social) que é considerada decisiva e constitui o eixo analítico principal das competências. O que está em causa é, então, antes de mais, um entendimento da noção de competência que privilegia o seu acionamento e utilização efetiva, como atrás assinalámos e tal como afirma Le Boterf, a competência “realiza-se na ação”.

Estas competências transversais são essenciais para a adaptação a diferentes ambientes de trabalho, e são consideradas por Marques et al., (2016) como competências estratégicas relacionadas com a transição para o mercado de trabalho, independentemente de serem orientadas para a criação do próprio negócio ou emprego ou, pelo contrário, de forma mais genérica, visando a integração num posto de trabalho por conta de outrem.

Complementarmente, Robles (2012), considera as soft skills como as competências pessoais e sociais transversais, tais como as características, atitudes e comportamentos que facilitam as interações em contexto de trabalho e que promovem o desempenho profissional e o desenvolvimento de uma carreira. São “as soft skills, pois, que têm mais a ver com quem somos do que aquilo que sabemos.” (Robles, 2012, p. 458).

Relativamente às competências técnicas, também denominadas de nucleares, *core*, específicas ou *hard*, estas enquadram-se nas competências especializadas, ou seja, nas que pertencem àqueles que conseguem desempenhar tarefas e atividades na sua área de trabalho de forma responsável e competente, possuem o conhecimento necessário e habilidades para o fazer (García-Aracil & Van der Velden, 2008). Já para Robles (2012), as *hard skills* ou competências técnicas e específicas têm a ver com a especificidade de conhecimentos e técnicas de determinada profissão. No seu estudo sobre as competências próprias para se trabalhar na indústria hoteleira, Weber e colaboradores (2013), consideram as *Hard Skills* como aquelas que são associadas com aspetos técnicos de realizar uma tarefa ou um trabalho tal como a preparação de uma refeição, fazer um atendimento na receção do hotel ou preparar um alojamento para uma estadia.

Outras conceptualizações

Competências metodológicas são definidas como sendo a capacidade para reagir a problemas da maneira mais apropriada, utilizando os procedimentos esperados e sendo capazes de aplicar a experiência obtida para encontrar uma solução sensata para outros problemas. Competências participativas referem-se à capacidade de contribuir para a construção de um ambiente funcional no local de trabalho e de ir além, pensar adiante, assumir tarefas, tomar decisões e assumir responsabilidade. Finalmente, a capacidade para trabalhar em conjunto com os outros e demonstrar comportamentos orientados para a equipa e um entendimento interpessoal são enquadrados em competência socio-emocionais (García-Aracil & Van der Velden, 2008).

As competências empreendedoras, por sua vez, cada vez mais são exigidas aos jovens diplomados em face da conjuntura atual do sistema de emprego/trabalho, que os “pressiona/empurra” para o empreendedorismo e autoemprego. Para Marques, et al (2016, pp. 49-50) entende-se por competências empreendedoras não apenas as que permitem suportar decisões e comportamentos individuais para criar ou identificar uma oportunidade de negócio, ou ainda para criar autoemprego, mas sobretudo as que permitem desenvolver o potencial de ação, de criatividade, de iniciativa, entre outros aspetos, ao nível dos diversos contextos profissionais e privados.

A relevância destas tipologias de competências

Num contexto de forte instabilidade e crescente exigência, começa a colocar-se a questão de saber quais as competências que podem ser mobilizadas em várias situações profissionais ou contextos e, sobretudo, quais as competências que são transversalmente relevantes, e que, simultaneamente, permitem a adaptação às novas situações e quadros profissionais. Muitas classificações são referidas dependendo da informação disponível, porém não existe um acordo consensual sobre a classificação das competências e a teoria não faculta qualquer forma clara de as categorizar (García-Aracil & Van der Velden, 2008).

Mas, “do lado da esfera do trabalho a questão tem vindo a tornar-se central à medida que os indivíduos, ao longo da sua vida, são cada vez mais chamados a desempenhar novas

tarefas e mesmo a exercer diferentes profissões” Ávila (2005, p. 123). Assim como, no seu documento de trabalho, a Comissão Europeia defende:

“as competências chave representam um pacote transferível e multifuncional de conhecimentos, habilidades e atitudes, que todos os indivíduos necessitam para o cumprimento e desenvolvimento pessoal, a inclusão e o emprego. Estas deverão ter sido desenvolvidas até ao final da escolaridade obrigatória ou de formação, e devem agir como um estímulo para aprender posteriormente ao longo da vida” (Commission of European Communities, Key competencies for a changing world: draft 2010 joint progress report of the Council and the Commission on the implementation of the "Education & Training 2010 work programme", 2009, p. 7).

Para além da relevância da tipologia das competências, García-Aracil e Van der Velden (2008), distinguiram ainda três grupos de competências no que ao seu contexto de desenvolvimentos diz respeito, a saber: as adquiridas na escola, que são de uso direto no emprego posteriormente, aquelas adquiridas na escola, que mais tarde facilitam a aquisição de novas competências após a graduação e aquelas adquiridas principalmente durante o contexto de trabalho.

Parece-nos, pois, que os contextos de aprendizagem e de aquisição de competências é um tema relevante nesta matéria e que passamos a abordar de seguida.

2. Contextualidade, transferibilidade e simultaneidade das competências

Assim, podemos analisar a problemática das competências também pela sua transversalidade e “transferibilidade”, pois, segundo Ávila (2005), as duas características surgem normalmente associadas, embora possam ser distinguidas conceptualmente. Em termos muito simplificados, trata-se de saber se há competências que são necessárias por referência a vários contextos da vida social contemporânea, ou seja, transversais, o que

implica colocar a questão de saber se estas, uma vez adquiridas, são “transponíveis” ou “transferíveis” para uma outra ou outras situações⁴⁴.

Como defende Ávila (2005), é a generalização dos contextos que solicita a mobilização de determinada competência e que lhes confere o carácter transversal. Uma vez que as competências só ganham significado e só são acionáveis contextualmente, é importante referir que nos dias de hoje os contextos relevantes, em certo sentido são o mundo (Ávila, 2005).

No entanto, se um indivíduo revelar uma determinada capacidade apenas de forma pontual e limitada contextualmente, então ele não possui uma competência transversal. Assim como, e numa outra perspetiva, a não observação da transferência para outro contexto, não põe em causa a transversalidade daquela competência, mas mostra sim, que o indivíduo não possui, pode não ter desenvolvido, ou não ter sido capaz de mobilizar essa competência ao ponto de ela se ter tornado, para ele, transversal. (Ávila, 2005).

Por seu turno, Perrenoud (2003) entende que transferência e mobilização são duas metáforas para designar o mesmo problema, mas a segunda, a mobilização, é preferível à primeira, a transferência:

“(a primeira) parte de uma aprendizagem e interroga-se se pode ser reinvestida mais tarde, noutro lugar. Isto leva a criar “situações de transferência” para verificar ou favorecer este reinvestimento. A metáfora da mobilização dos recursos cognitivos parece-me mais ampla, justa e fecunda, porque remonta, pelo contrário, a uma situação complexa para os recursos que ela coloca em sinergia, delineando *ex post* as condições da sua constituição, depois de orquestrada a sua mobilização. Presta-se então justiça ao facto de que uma ação complexa mobiliza sempre inúmeros recursos oriundos de momentos e contextos diferentes” (p. 43).

⁴⁴ Tal como advogam Vieira e Marques (2014), para além de se discutir sobre que tipo de recursos são mobilizados pelos atores sociais, importa destacar os processos de aprendizagem, consciencialização e flexibilidade crítica, bem como as dimensões de atividade dessas competências em situações concretas e de poder de transferibilidade das mesmas para outros contextos.

Torna-se, por conseguinte, necessário ter presente que o desenvolvimento de determinados tipos de práticas se encontra estreitamente dependente dos contextos, pois relativamente às competências podem ou não as solicitar, podem exigi-las, ou antes negá-las. Em complemento, para Perrenoud (2003), o desenvolvimento de competências transversais, e a sua transferência, pode ser trabalhado e ensinado nas instituições de ensino. Esse desenvolvimento pode ser levado a efeito essencialmente por três vias, complementares entre si, ou seja, nas unidades curriculares, seja através de atividades específicas as ou extracurriculares, ou ainda, através do recurso a atividades administradas fora das instituições de ensino, como sejam estágios, mobilidade, eventos ou outras participações.

Tal como advogam Vieira e Marques (2014), para além de se discutir sobre que tipo de recursos são mobilizados pelos atores sociais, importa destacar os processos de aprendizagem, consciencialização e flexibilidade crítica, bem como as dimensões de atividade dessas competências em situações concretas e de poder de transferibilidade das mesmas para outros contextos.

2.1. Contextos de aprendizagem para além da escola (formal, não-formal, informal, educativo, estágio, atividades extracurriculares)

Na sociedade contemporânea, não se aprende unicamente na escola, pois para além dela outros espaços formativos emergem e promovem aprendizagens. Illeris (2009), identifica cinco importantes espaços de aprendizagem, nomeadamente: a aprendizagem no dia-a-dia; a aprendizagem escolar e educacional; a aprendizagem profissional; a aprendizagem baseada em interesses e a aprendizagem baseada na internet. Para Marques et al. (2016), a fronteira entre as aprendizagens formal, não formal e informal só pode ser significativamente delimitada a contextos particulares e para propósitos específicos, pois as tentativas de definição destes termos são referenciadas como problemáticas, contestadas e contraditórias.

O aparecimento e desenvolvimento destas três distinções no léxico educativo deve-se, segundo Palhares (2008, 2009), ao relatório de Coombs de 1968, no qual se faz referência ao 'sistema paralelo de educação', entendendo este como um leque amplo e heterogéneo

de processos e atividades educativas não escolares ou situadas à margem do sistema de ensino oficial. E, à constatação da ‘crise mundial da educação’ dada a impossibilidade de concretização universal da escolarização de massas (Trilla-Bernet, 2003).

Conceptualmente, entende-se por educação ‘não formal’ os contextos e processos de aprendizagem e de socialização que se desenvolvem fora do marco institucional escolar (Afonso, 1992), os quais promovem “novos” territórios e agentes educativos (Loureiro, 2012).

Para uma melhor distinção destes três conceitos, recorreremos ao postulado por Trilla-Bernet (2003), o qual apresenta a ‘educação formal’ como aquela que possui intencionalidade (através de objetivos explícitos de aprendizagem), caráter metódico e sistemático, apela à diferenciação e à especificidade dos conteúdos, desenvolve-se na forma escolar de Guy Vincent e estruturalmente através de organizações educativas.

Por se turno, e no que respeita à ‘educação não formal’, Trilla-Bernet (2003), considera idêntica à educação formal quanto à intencionalidade, ao caráter metódico e sistemático e à diferenciação e especificidade, no entanto esta é distante dos procedimentos convencionalmente escolares e estruturalmente as ações desenvolvem-se em espaços coletivos (e.g. visitas de estudo, formações em empresas).

Relativamente à ‘educação informal’ esta não possui intencionalidade, caráter metódico e sistemático e também não diferencia ou específica, conteúdos uma vez que o processo educativo acontece de uma forma indiferenciada e subordinada a outros processos sociais, quando está imiscuído e se torna inseparável de outras realidades culturais (Trilla-Bernet, 2003).

Nesta linha, Marques et al. (2016), afirmam que a aprendizagem formal conduz a uma certificação e é geralmente fornecida por uma instituição de educação ou formação; a aprendizagem não-formal não conduz necessariamente a certificados formais e decorre em paralelo aos sistemas de ensino e formação, mas é um processo estrutural e intencional do ponto de vista do aprendente; por sua vez a aprendizagem informal pode, ou não, ser

intencional e é resultado das atividades diárias relacionadas com o trabalho, a família ou o lazer.

Como refere Palhares (2008, 2009), nem sempre os contrastes são claros, ou mutuamente exclusivos pois existem ‘cruzamentos’ desta ou daquela modalidade e porque existem diversidade de práticas, atores, modelos e lógicas de ação. O autor dá-nos exemplos destes ‘cruzamentos’ quando refere que a educação formal também utiliza abordagens não formais (visitas de estudo) e informais (através da mobilização das aprendizagens informais dos estudantes). Como exemplo do ‘cruzamento’ da a educação informal com a formal, o autor apresenta a formação em contexto de trabalho ou estágios e com a não formal os processos de associativismo entre outros.

Como se verifica, os contextos de obtenção das competências podem ser diversos e potenciadores das diferentes tipologias. Torna-se importante, pelo enunciado, identificar quais os mais relevantes no desenvolvimento de competências, sejam eles denominados de formais, informais ou não-formais.

Os contextos funcionam como espaços e momentos relevantes para o desenvolvimento de competências de diversas tipologias que denominamos aqui na globalidade como *hard* ou *soft*. Essas competências far-se-ão evidenciar no momento da transição do sistema de educação/formação para o sistema de emprego/trabalho e inserção neste último, assim como no resto da vida dos diplomados.

2.2. Desenvolvimento de competências a partir da escola e fora dela

De uma forma muito assertiva e referindo-se ao papel da escola no desenvolvimento das competências dos seus estudantes Perrenoud (2003), defende que:

“As competências não se ensinam. Só podem ser criadas condições que estimulem a sua construção. Dar uma excelente aula não cria competências, mas transmite saberes. Para desenvolver competências é necessário colocar o aluno em situações complexas, que exigem e treinam a mobilização dos seus conhecimentos: um enigma a elucidar, um problema a resolver, uma decisão a tomar, um projeto a conceber e desenvolver” Perrenoud (2003, p. 23).

E, justifica o seu argumento, complementando, que as competências têm uma estreita ligação com os programas escolares e os saberes disciplinares. Até porque uma parte das competências que se desenvolvem na escola apela aos saberes escolares de base e aos saber-fazer fundamentais como ler, escrever ou contar), não existindo, portanto, uma contradição.

Desenvolver as competências “a partir da escola” é, para Perrenoud (2003), acima de tudo, um regresso às origens, às razões de ser da própria escola, uma vez que esta sempre teve por objetivo que as aprendizagens fossem úteis. Tal como advoga:

“os currículos orientados apenas para os saberes tenderão a não questionar, nem arriscar refletir sobre o modo de articulação e mobilização dos conhecimentos, ou sobre a forma como os saberes se constroem, se conservam, se articulam, se transferem, se generalizam, se esquecem ou se enriquecem” (Perrenoud, 2003, pp. 10-11).

Na perspetiva de justificar as suas ideias, Perrenoud (2003) defende que a formação geral não possui uma preocupação suficiente com o desenvolvimento de competências. Esta formação, visa mais o desenvolvimento das capacidades intelectuais de base sem qualquer referência a situações e práticas sociais e, sobretudo, ministra conhecimento em grande quantidade. Na abordagem por competências isso não é suficiente e mesmo sem voltar as costas aos saberes e aos conhecimentos, sem negar que há outras razões de saber e de fazer, importa ligar esses saberes a situações nas quais é permitido agir para além da escola (Perrenoud, 2003).

Como advoga Dias (2010), uma abordagem por competências muda os ofícios dos seus intervenientes fundamentais, ou seja, estudantes e professores. A meta principal da escola não é ensinar conteúdos, mas desenvolver competências que permitam aos estudantes alcançarem o sucesso pessoal e profissional, permitindo a cada um aprender a mobilizar os seus saberes. Neste sentido, “A competência implica algum grau de autonomia relativamente ao uso do saber, em situações variadas, não se confundindo com aquilo que se sabe fazer para o teste e que se esquece completamente depois das férias” (Perrenoud, 2003, p. 6).

Já, por sua vez, Cabral-Cardoso et al. (2006) consideram que cabe ao sistema de ensino identificar o corpo de saberes e conhecimentos que devem ser promovidos aos estudantes, na perspectiva de lhes desenvolver competências que lhes serão úteis no mercado de trabalho. Relativamente ao ensino superior, segundo Monteiro et al. (2016), uma das principais missões deste sistema de ensino é o desenvolvimento de competências, como combinação de conhecimento, habilidades e atitudes, para preparar os estudantes para o mercado de trabalho, e acrescentam, ainda, que as competências desenvolvidas no percurso para um diploma universitário podem desempenhar um papel essencial na compreensão da empregabilidade no futuro.

Mas, como defende Perrenoud (2003), o desenvolvimento de competências, embora associado à utilização de conhecimentos, não deve ser confundido com utilitarismo estreito nem com a realização de tarefas muito práticas, desprovidas de compreensão e conhecimento fundamentado.

De acordo com Ávila (2005), à semelhança do que tem vindo a ocorrer em diversos países, esta nova orientação curricular representa, antes de mais, a tentativa de implementação de um modelo segundo o qual a escola deve passar a assumir, de um modo explícito, a necessidade de se ocupar não apenas com a “transmissão de saberes”, mas também com a sua utilização, ou mobilização. Consideramos, ainda, que apesar da noção de competências estar em voga no mundo empresarial, há que evitar, com base nesse argumento, a sua recusa, como se a escola, ao adotá-la, passasse por isso a estar ao “serviço do capitalismo” (Perrenoud, 2003, p. 15). Ainda na opinião de Perrenoud (2003), “a abordagem por competências não pretende mais do que permitir a cada um aprender a utilizar os seus saberes para atuar” (idem, p. 17).

Quando confrontado com a questão se “estará a escola ao serviço do capitalismo?” Perrenoud (2003), responde ser forçado concluir-se que os programas escolares orientados para o desenvolvimento das competências não passam de respostas a pedidos do patronato, na medida em que a escola não está afastada da sociedade e preparar para a vida implica necessariamente preparar para o mundo do trabalho. Até porque como

defende, a escola fornece os recursos (saberes e saber-fazer de base) e a vida ou a sequência de formação profissional desenvolvem as competências: acrescentando que:

“Ninguém sustenta que todo o saber deve ser aprendido na escola. Uma boa parte dos saberes humanos são adquiridos por outras vias. Então por que motivo seria de outra forma com as competências? Dizer que cabe à escola desenvolver as competências não lhe confere o direito do monopólio” (Perrenoud, 2003, p. 33).

Emerge então, no entendimento de Villa e Poblete (2008), um duplo posicionamento sobre o desenvolvimento de competências, ou seja, por um lado, podem ser desenvolvidas ao longo do percurso académico que precede a entrada no sistema de emprego/trabalho e por outro podem ser apreendidas neste sistema.

Assim sendo, o sistema de emprego/trabalho poderá contribuir para a orientação da formação e para a avaliação de competências adquiridas, assim como forma de especificar o que é exigido em determinados perfis de emprego (Ávila, 2005), permitindo que “as organizações identifiquem as habilidades e comportamentos que resultam em desempenhos superiores” (Brophy & Kiely, 2002, p. 166), numa perspetiva behaviorista das competências.

Assim o desenvolvimento de competências noutros contextos, para além de desejável é uma realidade irrefutável, e quase independente da tipologia de competências a desenvolver, desde que exista articulação entre estas e os diversos contextos.

No que diz respeito às competências técnicas específicas para determinada função elas podem ser adquiridas através de programas de formação técnica, em contexto de sala de aula ou laboratorial, assim como em contextos de estágio ou de simulação da realidade profissional.

As experiências adquiridas pela realização de estágios curriculares, a experiência profissional durante o período de licenciatura e as atividades extracurriculares então desenvolvidas, podem promover a inserção no mundo do trabalho. Com efeito, estas “experiências são geradoras de aprendizagens, ao mesmo tempo que originam redes de

conhecimentos pessoais e profissionais que são posteriormente, mobilizadas na procura de emprego” (Alves, 2010, p. 45). Tais experiências adquiridas em contextos formais de aprendizagem ou fora deles, pelo próprio candidato, a preparação para a entrevista e a noção do valor acrescentado que pode levar para a organização, são, de facto, cruciais na obtenção de emprego (Valente, 2014).

Os resultados do estudo de Monteiro et al. (2016), sugerem também que a importância da experiência prática no ensino superior, não só para desenvolver competências técnicas e transversais, mas também para incentivar e promover oportunidades onde os estudantes consigam desenvolver competências tradicionalmente menos valorizadas pelos académicos, empregadores e próprios estudantes, como sejam as competências de desenvolvimento de carreira, recursos psicológicos como crenças de eficácia, auto-teorias e qualidades pessoais. Com efeito, “as habilidades de metacognição são um componente crucial no desenvolvimento dos graduados, uma vez que possibilitam a autoconsciência e identificação das competências necessárias para construir uma carreira” (Monteiro et al., 2016, p. 217).

Em súpula, sublinhamos a importância das aprendizagens formais e informais no desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes e futuros diplomados. Em resumo e de acordo com Marques et al. (2016) estas aprendizagens não formais e informais abarcam, por um lado, a participação em estágios ou experiências profissionais, atividades extracurriculares, associações juvenis, programas de mobilidade, organização de eventos, voluntariado, entre outras; e, por outro lado, ações e iniciativas mais orientadas para a criação de próprio negócio/autoemprego, bem como atividades de mentoriação e acompanhamento para a implementação de projetos.

3. Desenvolvimento de competências no Ensino Superior

Em relação à educação superior, Baum (2002) considera que esta contribui para o desenvolvimento económico e social de uma nação, nomeadamente através do desenvolvimento de competências na “força de trabalho”, o que será atingido em determinada área, quando se desenvolvem recursos humanos qualificados e que vão ao encontro das necessidades das organizações e empresas de qualquer sector. Na opinião de

Vieira e Marques (2014), as instituições de ensino não podem ficar alheias aos desafios atuais do mundo laboral, sendo fundamental o seu papel na preparação dos estudantes para o mercado de trabalho, nomeadamente, ao nível do desenvolvimento de competências profissionais de carácter não-técnico, científico, ou seja, as já denominadas competências transversais, as quais são atualmente requisitos indispensáveis aos trabalhadores do século XXI.

De facto, as instituições de ensino superior têm vindo a reforçar a adequação dos seus cursos ao mercado de trabalho, não apenas através do saber-fazer, mas de outros saberes – ser / saberes-estar cada vez mais importantes numa sociedade mais exigente e em constante mudança (Cabral-Cardoso et al., 2006).

Segundo Sá (2010), o sistema de ensino superior em Portugal abraçou esta preocupação através da implementação da Declaração de Bolonha ao estabelecer e criar novos cursos, voltados para o desenvolvimento de competências. Enquadrada numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, esta abordagem por competências visa que os estudantes se adaptem a uma sociedade em constante mudança e em particular a nível das oportunidades de emprego.

Quais as competências procuradas pelo sistema de emprego/trabalho é uma questão importante e que se coloca.

As potencialidades individuais dos trabalhadores e a sua capacidade de adaptação às permanentes transformações organizacionais surgem como elementos determinantes na sociedade atual, (Parente, 2004). A ênfase nas competências traduz uma nova forma de olhar o sistema de emprego/trabalho para o desempenho dos trabalhadores, com consequências que se farão sentir a diversos níveis. Nesse âmbito, o que tende a transformar-se não são apenas os modos de organização do trabalho, mas, sobretudo, as relações de trabalho e as políticas de gestão de recursos humanos, (Parente, 2004). Assinale-se, contudo, que “as empresas se preocupam sobretudo com o aumento das competências que correspondem às suas necessidades de curto prazo e não tanto com o desenvolvimento das capacidades e o aumento das qualificações dos empregados enquanto profissionais” (Almeida, 2007, p. 56). Com efeito, os aspetos mais valorizados

pelas empresas relativamente ao sistema de ensino-formação são aqueles que promovem a capacidade de mobilidade profissional, a disponibilidade para aprender continuamente e a flexibilidade, por parte dos futuros diplomados (Valente, 2014).

Em sintonia com Ávila (2005), verificamos que a procura de uma resposta para a pergunta sobre quais as competências procuradas tem-se revelado bastante complexa: “no domínio do trabalho, a centralidade atribuída às competências tem suscitado uma forte polémica” (p. 118). À medida que os indivíduos, ao longo da sua vida, são cada vez mais chamados a desempenhar novas tarefas e mesmo a exercer diferentes profissões, a presença ou ausência de competências torna-se fulcral, o que suscita a necessidade de compreender quais as competências que são fundamentais, ou seja, transversalmente relevantes, e que, simultaneamente, permitem a adaptação às novas situações e quadros profissionais num mundo em constante mudança.

Esta capacidade de adaptação a novas situações é tão mais relevante num mundo com as características atuais e no qual as competências técnicas podem tornar-se rapidamente obsoletas, face às súbitas mudanças tecnológicas e sociais (Coke, 1999). Por esta razão, as organizações procuram investir em pessoas que aprenderam a gerir o seu conhecimento e que estão melhor preparados para se adaptar às mudanças.

Pode perguntar-se então, serão as competências transversais as mais procuradas pelo sistema de emprego/trabalho, nomeadamente as que superam o domínio da atividade profissional?

Para esta questão não tentamos encontrar uma resposta única, mas antes um conjunto de evidências e ensinamentos retirados de diversas investigações já referenciadas, tais como os trabalhos de Allen e Velden (2007); Ávila (2005); Beneitone, et al. (2007); Cabral-Cardoso, Estevão e Silva (2006); Gata, Oliveira, e Silva (2014); Marques, Areias e Amaral, (2016); Parente (2004); Quatenaire Portugal (2013); Rychen e Salganik (2003); Rychen e Tiana (2005); Roldão (2002); Silva I. (2013); Silva P. A. (2008); Valadas e Fragoso (nd); Valente (2014) e Vieira e Marques (2014), assim como alguns projetos de relevo nesta área de conhecimento, dos quais seguidamente fazemos uma súmula. Destes últimos referimos, nomeadamente aos projetos internacionais: *DeSeCo*, *Tuning* e *REFLEX* e, a nível

nacional, aos projetos: “Preparados para Trabalhar?”, “Faz-te ao Mercado”, “Novos Mercados de Trabalho e Novas Profissões” e ao Estudo “Melhores Competências! Melhor Turismo!”, este enfocado nas profissões e não se referindo especificamente ao ensino superior.

1. O projeto DeSeCo - *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*

Este projeto internacional que envolveu os países da OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, concluído em 2002 (Rychen e Salganik, 2000, 2003), teve por objetivo promover o debate entre vários especialistas, de modo a alcançar um entendimento comum sobre as “competências-chave para o século XXI”. Neste trabalho, o conceito de competências é entendido como a capacidade de responder a exigências complexas num determinado contexto através da mobilização de pré-requisitos psicossociais, nos quais se incluem aspetos cognitivos e não cognitivos. A ênfase é dada à utilização externa, ou seja, na resposta a solicitações e exigências que os indivíduos enfrentam em diferentes contextos, pese as competências serem simultaneamente concebidas do ponto de vista da sua estrutura interna.

O projeto não se limitou ao contexto escolar, à juventude e às competências desenvolvidas num determinado sistema educativo, tendo alargado a sua ação à luz das exigências das sociedades e dos desafios globais (Rychen & Tiana, 2005).

No projeto DeSeCo as competências-chave são apresentadas em três grandes categorias: a primeira, interagir em grupos sociais heterogéneos; a segunda agir autonomamente; e em terceiro, usar instrumentos de modo interativo. Ou seja, os três conjuntos de competências-chave têm estatutos semelhantes, dependendo a sua importância relativa de fatores contextuais, os quais são deixados em aberto sem que as relações entre eles sejam equacionadas. O carácter e âmbito internacional do projeto está latente nas palavras de Rychen e Tiana (2005):

“A principal missão do projeto DeSeCo baseou-se numa estrutura conceptual de referência abrangente relevante, por um lado, para o desenvolvimento de competências chave individuais, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida e, por outro, para a sua respetiva avaliação de acordo com normas internacionais” (p. 11).

2. Tuning - *Tuning Educational Structures in Europe*

O projeto Tuning foi desenvolvido pela Comissão Europeia em 2003 (Beneitone et al., 2007) e nele determinam-se uma série de competências para estudos de negócios, que incluem análise, síntese e pensamento crítico na área das línguas estrangeiras, da economia e dos estudos jurídicos, da tecnologia da informação, da psicologia e as chamadas *soft skills*.

Neste projeto considera-se que o desenvolvimento das competências nos programas educativos poderia contribuir, significativamente, para a abertura de uma área importante de reflexão e de trabalho conjunto dentro do espaço europeu de ensino superior.

Assim e no âmbito do Projeto Tuning, para o qual se reuniram peritos Europeus, sobre o lema *harmonização das estruturas e programas educacionais respeitando sua diversidade e autonomia*, foi desenhada uma metodologia que facilita a compreensão dos planos de estudo e sua mútua comparação, sendo que os dois primeiros pontos a considerar são as competências gerais (académicas, de carácter geral) e as competências específicas de cada área de conhecimento, pois de acordo com a esta metodologia, as competências podem ser gerais e específicas de cada área.

Embora considerando fundamentais as específicas, do projeto ressaltam que deve ser consagrado algum tempo e atenção ao desenvolvimento de competências gerais ou a habilidades transferíveis. Dentro das competências gerais, o Tuning distingue-as, ainda, como competências instrumentais, competências interpessoais e competências sistémicas.

Mas é ao nível das competências específicas para cada área de estudo que o projeto Tuning tem talvez a sua maior contribuição, visto que considera que estas competências são

cruciais para a identificação dos títulos académicos, para estabelecer comparações e para a definição de ciclos de estudos. Neste projeto, a definição de perfis académicos e profissionais e o desenvolvimento nas áreas das competências a desenvolver, contribuem para um acréscimo da qualidade em termos de convergência, transparência, objetivos, processos e resultados no sistema de ensino/formação superior.

3. REFLEX - *Research into Employment and Professional Flexibility*

O projeto internacional REFLEX, também conhecido por estudo REFLEX – o profissional flexível na sociedade do conhecimento: nova procura do ensino superior na Europa, com início em 2004, foi um projeto desenvolvido no âmbito do VI programa quadro da Comissão Europeia através do qual se avaliou a forma como os diplomados de diferentes países europeus estavam preparados para o mercado de trabalho. Duas questões fulcrais foram estudadas, como referem Allen e Velden (2007), nomeadamente: quais as competências exigidas aos diplomados do ensino superior para melhor encararem o mundo do trabalho e uma cidadania ativa e de que forma as instituições de ensino superior podem contribuir para o melhor desenvolvimento daquelas competências.

Relativamente à primeira questão, o estudo identifica três competências que tendencialmente o sistema de emprego/trabalho considera relevantes nos diplomados do ensino superior: flexibilidade funcional, inovação e gestão do conhecimento e mobilização recursos humanos. A crescente importância dada ao capital humano, a crescente importância dada à flexibilidade e a globalização da sociedade contemporânea são elementos caracterizadores do mundo contemporâneo. Em termos de competências a investigação apresenta a flexibilidade como competência central, entendendo esta como a flexibilidade funcional, ou seja, como a capacidade de lidar com as mudanças no ambiente de trabalho. Neste estudo, afirma-se mesmo que as competências relacionadas com a flexibilidade funcional não parecem ser diretamente recompensadas no mercado de trabalho, mas desempenham um papel importante na proteção dos diplomados em lidar com as mudanças do ambiente profissional.

Embora a inovação e a gestão do conhecimento sejam geralmente consideradas pelo sistema de emprego/trabalho como fatores-chave para o crescimento económico, o estudo defende que possuir competências inovadoras nem sempre leva ao sucesso no mercado de trabalho, mas que estar envolvido em atividades profissionais inovadoras é claramente recompensador.

A capacidade de mobilização dos recursos humanos é considerada uma importante competência em todos os tipos de profissões e é, após a experiência profissional, a segunda competência principal mais importante referenciada no REFLEX. Para os autores esta competência é entendida como a esperança de que “os diplomados do ensino superior tenham a capacidade de mobilizar efetivamente suas próprias competências e de forma ativa orientar e dirigir o próprio trabalho, bem como o dos outros com quem trabalham” (Allen & Velden, 2007, p. 4). Possuir esta competência de mobilização de recursos humanos aumenta a possibilidade de encontrar emprego e tem um impacto positivo sobre o valor dos salários auferidos.

Por fim, a experiência em contextos profissionais parece ser importante não apenas para as 'antigas profissões', mas também para as 'novas' que estão relacionadas com o mundo contemporâneo. Também, as experiências em contextos internacionais são na generalidade valorizadas e o tempo despendido no exterior a estudar ou trabalhar, durante ou após o ensino superior, afeta positivamente a transição para o sistema de emprego/trabalho. A mobilidade internacional, assim como a proficiência linguística em idiomas estrangeiros potencia a inserção em organizações de espectro internacional e está relacionada com salários mais elevados. Além das experiências no ensino superior, outras experiências de aprendizagem são igualmente relevantes.

No que se refere à segunda questão que este projeto visava responder, ou seja aquilo que o ensino superior pode fazer para proporcionar a seus diplomados uma melhor transição e um melhor começo no mundo do trabalho e quais as características dos programas curriculares que são bem-sucedidos, o estudo indica duas funções distintas: a função de desenvolvimento de competências relevantes e a função de aplicabilidade dessas competências no sistema de emprego/trabalho. Embora ambos os objetivos estejam

interligados, eles não são de modo algum os mesmos, assim como as características que tornam os programas curriculares eficientes para alcançar qualquer um deles.

Os diplomados podem possuir um alto nível de competências e ainda assim ser difícil encontrar um emprego em que possam utilizar plenamente essas competências. Além disso, algumas características do ensino superior podem ajudar os diplomados a encontrar um emprego relevante, embora eles próprios não tenham tido responsabilidade sobre a aquisição das competências.

Ao analisar até que ponto o ensino superior prepara os diplomados o mundo do trabalho, é importante distinguir entre o curto e o longo prazo. No curto prazo, espera-se que o ensino superior proporcione aos diplomados uma boa base para inserção no mundo do trabalho. A longo prazo, o ensino superior deve fornecer uma base para aquisição de conhecimentos e competências adicionais, tanto para a profissão como para o desenvolvimento de uma carreira.

4. Preparados para trabalhar?

Num outro estudo mais recente e desenvolvido por Vieira e Marques (2014), denominado “Preparados para trabalhar? Um estudo com diplomados do ensino superior e Empregadores”, as autoras, através da auscultação à opinião de estudantes, recém-diplomados e empregadores, chegam à conclusão de que são as competências transversais aquelas que conferem ascendente, ou vantagem, na corrida pelo emprego e por uma empregabilidade sustentável⁴⁵, embora tanto as competências transversais como as técnicas sejam avaliadas como moderadamente ou muito utilizadas pelos diplomados no exercício da sua atividade profissional.

Neste estudo foram consideradas vinte e uma competências (transversais e técnicas), as quais foram avaliadas sob o formato de questionário, nomeadamente:

⁴⁵ A temática da empregabilidade e da inserção profissional dos diplomados será objeto de estudo e discussão no capítulo seguinte.

“Análise e resolução de problemas; Tomada de decisão; Planeamento e organização; Gestão de tempo; Assunção do risco; Expressão oral; Escuta ativa; Comunicação escrita; Relacionamento interpessoal e gestão de conflitos; Liderança; Criatividade e inovação; Adaptação e flexibilidade; Aprendizagem ao longo da vida; Capacidade de conceptualizar; Trabalho em equipa; Motivação para a excelência; Diversidade e multiculturalidade; Ética e responsabilidade social; Tecnologias de informação e comunicação; Domínio de línguas estrangeiras, e competências técnicas da área específica de conhecimento” (Vieira & Marques, 2014, pp. 34-35).

Neste estudo, Vieira e Marques (2014) enunciam que as competências de análise e resolução de problemas de aprendizagem ao longo da vida, de trabalho em equipa, de adaptação e flexibilidade e de gestão do tempo são aquelas com maior grau de utilização pelos diplomados no exercício da sua atividade profissional, ao passo que as competências técnicas da área específica de conhecimento ocupam o 12º lugar entre as competências profissionais com maior grau de utilização pelos diplomados que trabalham. Por outro lado, quando questionados sobre as competências mais valorizadas pelo mercado de trabalho nos próximos cinco anos, as competências técnicas da área específica de conhecimento ocupam o 6º lugar na opinião dos empregadores e o 7º lugar entre os diplomados, (Vieira & Marques, 2014), donde se pode retirar a ilação de que, embora haja equilíbrio sobre a importância das competências técnicas, cabe às competências transversais um papel de maior “utilidade” na sociedade contemporânea.

Contudo, as autoras alertam para o perigo que esta importância expressada pelos respondentes, sobre o primado das “soft skills”, poderá potenciar no sistema de educação/formação, em termos de se tornar uma “máquina de ensino” voltada para inculcar nos jovens – futuros empregados – os valores e as atitudes mais apreciados pelo sistema de emprego/trabalho em que venham a ser inseridos, tal como já havia sido referido por Perrenoud (2003).

Numa análise específica, à parte do estudo de Vieira e Marques (2014) e unicamente relativa à Universidade do Algarve, Sandra Valadas e António Fragoso, (Valadas & Fragoso, nd) identificam através da opinião dos dois grupos de respondentes, as competências mais

valorizadas pelo mercado de trabalho respeitante àquela região. Se, por um lado, para os diplomados daquela instituição, as competências mais valorizadas são a capacidade de trabalhar em rede, a capacidade de resolução de problemas, a comunicação e bom relacionamento interpessoal tanto com colegas como com clientes, a comunicação e capacidade de trabalhar em Inglês (e numa outra língua, se possível), o domínio das novas tecnologias e o trabalho em equipa, pelo lado dos empregadores, as competências mais valorizadas são a criatividade, as competências técnicas, a flexibilidade (a todos os níveis), a comunicação e o bom relacionamento interpessoal com colegas ou clientes, o conhecimento de línguas, o domínio das novas tecnologias, o trabalho em equipa e a forma como o trabalhador se encaixa na equipa pré-existente, a capacidade de análise e a ética. Mais uma vez, estamos perante o predomínio das competências transversais face às técnicas, como as mais valorizadas pelo sistema de emprego/trabalho e pelos diplomados, também, embora não sejam identificadas exatamente as mesmas.

5. “Faz-te ao Mercado”

Noutro estudo de 2014, realizado por Gata et al. (2014) e denominado por “Faz-Te ao Mercado - Estudo sobre o (Des)encontro entre a procura e a oferta de competências no mercado de trabalho e a sua relação com a empregabilidade jovem” foram analisadas catorze competências pessoais e sociais que são consideradas as mais importantes para a entrada no mercado de trabalho pelas entidades empregadoras. Aquelas que surgem no topo da lista desta investigação são a responsabilidade, a disponibilidade para aprender, pró-atividade e iniciativa, motivação e trabalho em equipa e por fim, fora das cinco principais, surge ainda a Resiliência.

Para além das já enunciadas, no seu estudo Gata et al. (2014) identificaram ainda como valorizadas pelos empregadores, as seguintes oito competências, assim: saber comunicar; capacidade de resolução de problemas; facilidade de relacionamento interpessoal e de empatia, versatilidade, polivalência, flexibilidade, criatividade e inovação e capacidade de adaptação.

Paradoxalmente, a competência resiliência, definida como a capacidade para ultrapassar obstáculos e frustrações, é das mais valorizadas pelos empregadores e a menos valorizada pelos diplomados, uma vez que existe uma diferença significativa entre a opinião de ambos os grupos no questionário efetuado pelas investigadoras.

6. O estudo Novos Mercados de Trabalho e Novas Profissões

Também de 2014, neste estudo prospetivo a uma década, realizado por Valente (2014), a autora apresenta-nos um mercado de trabalho difícil com níveis de desemprego mais elevados, transições da escola para a vida ativa prolongadas e incertas e uma inserção tipicamente mais expressiva em empregos de baixa qualidade, aspetos que revelam um sistema de emprego/trabalho que nos últimos anos, tem vindo a ficar mais difícil para os jovens mas no qual serão no futuro os jovens mais qualificados a ter vantagem.

Para a autora os jovens mais qualificados embora não estejam imunes à deterioração recente das condições de trabalho, têm vantagens face aos jovens menos qualificados e nomeadamente possuir formação superior reduz a probabilidade de desemprego e aumenta, também os ganhos salariais.

No estudo torna-se evidente que neste contexto, as IES assumem um papel fundamental, quer na atração e formação de jovens diplomados, quer na promoção e facilitação da sua empregabilidade, identificando a autora cinco desafios que se colocam ao sistema de educação/formação superior, nomeadamente a atração de jovens para formações com elevada procura, sobretudo em domínios tecnológicos, preparar para novas profissões e especializações e novos negócios, ajustar a sua oferta relativamente a áreas saturadas, formar para derivações da formação inicial e para “reconversões precoces” e formar para um *mix* de competências que seja apelativo ao sistema de emprego/trabalho.

Um *mix* de competências que esbata o desajustamento entre as competências exigidas pelos empregadores e as competências desenvolvidas nos jovens diplomados é um dos desafios que Valente (2014) apresenta ao ensino superior, alertando para a necessidade

desta simbiose ser constituída por competências mais específicas e do domínio técnico com as outras mais *soft* e transversais.

A capacidade para trabalhar em equipa, o conhecimento específico do sector bem como a capacidade de comunicação, a literacia digital e a adaptação a novas situações fazem parte deste *mix* de competências, pois no estudo ficou evidente que aquilo os empregadores valorizam quando recrutam jovens com ensino superior vai muito além de uma sólida preparação técnica e científica.

Nesta investigação, a autora apresenta alguns setores e profissões que se consideram como de futuro, particularmente no setor dos serviços, com destaque para o Turismo. Relativamente a este setor o trabalho sublinha que a necessidade de inovação, diversificação e qualidade da oferta turística obrigam a uma maior qualificação e profissionalização do emprego neste setor e nas atividades complementares ao mesmo.

7. O estudo Melhores Competências! Melhor Turismo!

Realizado pela Quaternaire Portugal em 2013, este estudo específico sobre o setor do Turismo faz a delimitação profissional do setor, apresenta as principais tendências de mudança, traça os impactos previsíveis sobre os diferentes domínios de exercício profissional e completa-se com a inventariação das atividades-chave relacionadas com tais impactos ao nível das necessidades e de novas competências estabelecendo uma relação entre estas e as profissões a exercer (Quaternaire Portugal, 2013).

O estudo propõe uma estratégia de desenvolvimento dos recursos humanos do setor do Turismo assente em quatro valores-chave: a cultura de serviço, a orientação para o mercado, as tecnologias de informação e comunicação e o profissionalismo, os quais constituem a espinha dorsal dos domínios de desenvolvimentos de competências. O desenvolvimento de competências chamadas de *soft*, ou seja, de competências transversais que acentuam menos as solicitações técnicas específicas sem que, contudo, estas deixam de estar presentes.

O estudo sintetiza os principais grupos de competências a desenvolver e a aprofundar, nomeadamente nos domínios: da gestão, organização e liderança das empresas; da comunicação e interação com clientes e outras competências transversais aos sub-sectores, tal como trabalhar em equipa e gerir as relações de trabalho, flexibilidade e adaptabilidade face às situações profissionais e à evolução tecnológica, e, abertura para a aprendizagem ao longo da vida. Por último, apresenta as competências técnicas específicas dos diferentes sub-sectores, ou seja, da restauração, da hotelaria e de outras atividades turísticas relacionadas com agências de viagens, atendimento comercial e prestação de serviços.

4. O projeto “Hotel Management Skillnet” - Competências para uma atividade profissional tão específica como a de Gestão Hotelaria

Tal como referido, e na generalidade, as competências estão associadas ao saber agir e colocar em ação, consoante os contextos e as circunstâncias, de diversos conhecimentos, capacidades e atitudes, no desempenho de determinada atividade.

Em termos de um determinado campo de atividade profissional, as competências técnicas, específicas ou *hard*, as quais têm a ver com a especificidade de conhecimentos e técnicas de determinada profissão, que como já vimos podem ser adquiridas em diversos contextos, estão por sua vez a perder predominância face às competências transversais ou *soft*.

Estas, as competências transversais ou *soft*, geralmente adquiridas fora do contexto escolar e essenciais para a adaptação a diferentes ambientes de trabalho, Villa e Poblete (2008), são aquelas que, embora não estando relacionadas com um assunto académico específico, área de conhecimento, trabalho ou tarefa, estão a tornar-se cada vez mais essenciais.

Sendo o setor do Turismo considerado, pela Organização Mundial de Turismo, a indústria da paz e da interação entre os povos, a atividade turística, em geral e a hotelaria, em particular, têm forçosamente que promover o relacionamento entre indivíduos. Assim, a qualidade e o nível de competências e de formação dos seus recursos humanos assumem um papel decisivo nessa relação.

Ao setor do turismo pertencem diferentes subsectores ou atividades económicas, tais como o alojamento, a restauração, os transportes, os operadores turísticos, agências de viagem, a animação turística, os organizadores de eventos e outros sem os quais a atividade turística não existiria. Todos estes subsectores necessitam de recursos humanos qualificados para responder às solicitações e à competitividade existente, aos quais é exigido cada vez maior nível de profissionalização, especialização e qualidade na prestação dos serviços que promovem. Acresce, ainda, que o turismo constitui uma atividade de trabalho intensivo e, como tal, a formação desempenha um papel determinante na preparação e qualificação das pessoas que intervêm na mesma e na qualidade da oferta turística. Assim sendo, e segundo Henriques (2005), cabe às instituições de ensino superior que promovem/lecionam cursos desta área científica estabelecer programas curriculares que contribuam para construir perfis e competências adequados às necessidades presentes e futuras do mercado de trabalho.

Contudo, para Baum (2002), as escolas de turismo, tradicionalmente focadas em ministrar conhecimentos técnicos e científicos, têm negligenciado o desenvolvimento de competências transversais, necessárias para responder aos desafios atuais. E, de acordo com Simões, Moreira, Pinheiro e Clemente (2015), a promoção de tais competências representa um contributo para a formação de cidadãos ativos, críticos e capazes de aprender muito para além da preparação para o mercado de trabalho.

Na perspetiva de Van der Klink et al. (2007), o trabalho nos nossos dias caracteriza-se pela crescente imprevisibilidade do futuro e pela incerteza que lhe está associada relativamente às competências relevantes. Os autores referem ainda que as mudanças nas profissões têm repercussões no sistema de ensino superior e é expectável que os diplomados demonstrem, para além de competências profissionais, também competências de aprendizagem, competências sociais e competências de carreira. Na mesma perspetiva, Chimutingiza, Mwando e Kazembe (2012), referindo-se especificamente à Gestão Hoteleira consideram que estes licenciados precisam de um conjunto de competências transversais, nomeadamente, a tomada de decisão e capacidade de resolução de problemas, o trabalho em equipa, a iniciativa e a capacidade de relacionamento interpessoal, para que possam atuar de forma eficaz no local de trabalho.

Baum (2002), no seu estudo “Skills and training for the hospitality sector”, argumenta que, historicamente, as competências em hotelaria eram vistas quase exclusivamente no que toca aos requisitos técnicos, e isso esteve na base da definição dos planos de estudos ministrados nas diferentes instituições europeias durante décadas, mas tal posicionamento tem sido abalado pela pressão para o desenvolvimento e criação de novas competências dos trabalhadores nas próprias empresas, colocando em questão a validade exclusiva daquele portefólio de competências. “Dessa pressão destacam-se as novas tecnologias, a preocupação com a qualidade, maior flexibilidade e agilidade, o fornecimento de recursos, novos acordos de concorrência, a internacionalização dos negócios e o poder da informação” (Brophy & Kiely, 2002, p. 165), como realidades e exigências com que os novos diplomados se vão deparar ao se integrarem no sistema de emprego/trabalho.

Hoje em dia, a indústria do turismo é encarada como uma das mais competitivas tanto a nível mundial, europeu e para Portugal, tal como referido anteriormente. Assente em operações complexas de carácter técnico e nalgumas especificidades, a atividade turística em geral e a da hotelaria em particular, carece de bastante intervenção humana e de profissionais motivados e disponíveis para a interação com os diferentes públicos, em diferentes momentos e num *continuum* laboral ininterrupto, sobre o qual falaremos no capítulo seguinte.

Alinhados com a perspetiva de Wynne e Stringer, Brophy e Kiely (2002) descrevem as competências como a “cola” que liga a organização como um todo, numa visão holística sobre as pessoas, o propósito, os processos e o seu desempenho. Esta abordagem possui imenso valor na atividade hoteleira face à sua essência de ser uma indústria de prestação de serviços e não unicamente de produtos, uma vez que:

“a singularidade do negócio hoteleiro é muitas vezes citada como uma explicação para a não aplicação de políticas e práticas de gestão de recursos humanos (...) os hotéis são um tipo de negócio específico, com características diferenciadoras, mas, em última análise, os princípios de gestão eficaz podem funcionar com a mesma utilidade como em qualquer outro negócio” (Brophy & Kiely, 2002, p. 166).

O projeto “Hotel Management Skillnet”

Já no ano 2000, Heffernan e Flood citados por Brophy e Kiely (2002), referiam a emergência deste tema das competências, relativamente aos recursos humanos e ao seu papel em ajudar as organizações a lidar com o ambiente em mudança e da necessidade de integrar a estratégia de recursos humanos com a estratégia de negócios. Boam e Sparrow, citados em Brophy e Kiely (2002) sugerem dois fatores que levaram à ascensão da abordagem por competências nas organizações, os quais são o falhanço em “larga-escala” dos programas de mudança nos comportamentos individuais e a crescente ligação entre o desempenho do negócio e as competências dos seus colaboradores.

O projeto “Hotel Management Skillnet” de Brophy e Kiely (2002) tinha como objetivo identificar as habilidades, conhecimentos e comportamentos, ou seja, as competências profissionais de um gestor de nível intermédio na indústria hoteleira irlandesa. Pese a maioria das unidades hoteleiras na República da Irlanda serem de pequena dimensão, os autores defendem que esta variável não pode ser um fator dissuasor do desenvolvimento da função pessoal e da dedicação e responsabilidade dos membros da equipa de gestão. Aos gestores caberá a responsabilidade de adaptar esta função à sua realidade, necessidades e objetivos.

Através deste projeto os autores tencionavam, para além de alargar o conhecimento da ciência, também ajudar os gestores destes hotéis a recrutar, formar, desenvolver e reter novos e os existentes gestores, pois os “hotéis são um tipo particular de negócio com certas características diferenciadoras, mas em última análise, os princípios da gestão efetiva de pessoas pode ser útil e funcionar em qualquer área de negócio” (Brophy & Kiely, 2002, p. 166).

No início do projeto houve lugar a discussões entre peritos da indústria hoteleira que conduziram ao estabelecimento das “áreas-chave” desta atividade, as quais permitiram o desenvolvimento de uma listagem de competências e indicadores acerca da atividade profissional de um gestor hoteleiro. No âmbito do “Hotel Management Skillnet”, as competências são entendidas como “habilidades, conhecimentos, comportamentos e atitudes para desempenhar uma função de forma efetiva” (Brophy & Kiely, 2002, p. 167).

Os autores reforçam o foco no comportamento ou, por outras palavras, o enfoque na forma de como a função é desempenhada, identificando para isso as ações, onde cada competência consiste num número de comportamentos observáveis, os quais são relevantes para o desempenho do papel profissional.

No estudo, uma combinação de indicadores comportamentais foi realizada agrupando os indicadores de desempenho às nove competências relevantes. Tal facto permitiu criar e analisar um modelo de competências específico para a indústria hoteleira, o qual para além de identificar uma lista de competências que potenciam um desempenho superior e efetivo na atividade de gestor hoteleiro, também, agrega essas nove competências em quatro áreas-chave que são relevantes no dia-a-dia profissional de um gestor e ao mesmo tempo estruturantes para um negócio hoteleiro.

Sistematizando, as competências consideradas relevantes neste projeto são respetivamente, o trabalho em equipa, a comunicação efetiva, o entusiasmo com a atividade, o pensamento estratégico, a resolução de problemas, o enfoque no cliente, a liderança por resultados, o planeamento e organização e a consciência financeira. Por sua vez, as áreas-chave que se consideram relevantes na gestão de um negócio de hotelaria são o atendimento ao cliente, a qualidade e estândaes de serviço, a gestão de pessoas, a rentabilidade e crescimento do negócio.

Este modelo permite o mapeamento das competências consideradas relevantes para a profissão de gestor hoteleiro, as quais, nalguns casos, são difíceis de identificar e simultaneamente multidimensionais por serem usadas em mais que uma dimensão de ação ou desempenho. Os autores exemplificam ao afirmar que “muitas competências são necessárias para desempenhar mais que um aspeto da profissão, como por exemplo a comunicação efetiva é tão necessária para o atendimento aos clientes como para gerir os recursos humanos” (Brophy & Kiely, 2002, p. 168).

Para uma melhor elucidação da relação entre as competências e os desempenhos que se pretendem nesta atividade, no Quadro 3 apresentam-se alguns exemplos desses indicadores de desempenho associados a cada uma das competências consideradas relevantes no espectro profissional de um gestor hoteleiro.

Quadro 1 - Indicadores de desempenho associados a cada uma das competências consideradas relevantes no espectro profissional de um gestor hoteleiro

Competências a	Alguns exemplos de Indicadores de desempenho	
Trabalho em equipa	Trabalhar de forma efetiva com os outros para alcançar objetivos partilhados;	Contribuir para o espírito de camaradagem e colaboração;
Comunicação Efetiva	Perceber as necessidades de comunicação para o alcance dos resultados e para manter a motivação;	Ouvir atentamente o que as pessoas têm para dizer se obter a verdade e o entendimento;
Entusiasmo	Estar comprometido com o seu próprio papel, da sua equipa e do negócio;	Adaptar-se facilmente à mudança e desafiar a forma como as coisas são feitas;
Pensamento estratégico	Ter visão do futuro sobre o seu departamento ou negócio e comunicar isto a outros, assegurando-se que a empresa está a trabalhar nesse sentido;	Definir e implementar maneiras de melhorar o negócio;
Resolução de problemas	Lidar de forma serena e efetiva com as dificuldades e com situações imprevistas;	Identificar prontamente soluções que são satisfatórias para os interessados;
Enfoque no cliente	Preocupação com o exceder as expectativas dos clientes;	Provocar uma forte e positiva impressão nos clientes;
Liderança por resultados	Obter o melhor dos colaboradores. Encorajá-los a assumir responsabilidades nas suas próprias tarefas;	Esforça-se proactivamente para reter e manter na organização a equipa;
Planeamento e Organização	Planear as atividades no sentido de garantir que as coisas acontecem no tempo certo;	Priorizar o seu trabalho de acordo com as necessidades/atividades do negócio;
Consciência Financeira	Manter-se atento e consciente sobre o impacto financeiro das suas ações e das ações dos outros;	Esforçar-se ativamente para atingir as metas do seu departamento e encontrar maneiras de melhorar o negócio como um todo;

Fonte: elaborado a partir de Brophy e Kiely (2002)

Por outro lado, as quatro áreas do negócio hoteleiro, consideradas chave na atuação de um gestor implicam um desempenho centrado nas atividades consideradas mais relevantes para as quais são exigidas competências relevantes. Através da análise do Quadro 4, pode-se visualizar a identificação das nove competências do “Hotel Management Skillnet”, consideradas importantes e enunciados alguns exemplos de indicadores de desempenho que podem servir de exemplo, assim como a razão de ser ou justificação para que tais competências sejam assim relacionadas.

Quadro 2 - Áreas do negócio de hotelaria consideradas chave na atuação de um gestor

Área - chave	Competências relevantes na área-chave	Indicadores de desempenho por área-chave	Razão de ser/justificação
Enfoque no cliente	<ul style="list-style-type: none"> Liderança por resultados; Comunicação efetiva; Foco no serviço ao cliente; Planeamento e organização; Resolução de problemas; Entusiasmo; 	<ul style="list-style-type: none"> Manter boas relações com os clientes; Ir ao encontro e saudar os clientes; Resolver as reclamações individuais Lidar com clientes insatisfeitos Monitorar a satisfação dos clientes 	<ul style="list-style-type: none"> Natureza do contato pessoal na atividade; Dimensão da maior parte das unidades; Capacidade limitada de supervisão da equipa de gestão;
Qualidade do serviço	<ul style="list-style-type: none"> Enfoque no cliente; Resolução de problemas; Entusiasmo; 	<ul style="list-style-type: none"> Ter a certeza que os colaboradores procuram, constantemente, cumprir os padrões de serviço; Definir políticas e padrões de qualidade; Verificar a limpeza e aparência dos quartos, bares, restaurantes e zonas públicas 	<ul style="list-style-type: none"> Aumento da concorrência; Cientes mais exigentes; Requisitos legais do negócio;
Gestão dos colaboradores	<ul style="list-style-type: none"> Entusiasmo Planeamento e organização Liderança pelos resultados Comunicação Efetiva Trabalho em equipa 	<ul style="list-style-type: none"> Monitorar o desempenho no sentido de assegurar a eficiência dos serviços; Motivar os colaboradores para alcançarem os objetivos; Estabelecer metas e objetivos de desempenho; Asegurar a coordenação das atividades hoteleiras; Reconhecer e premiar o desempenho dos colaboradores 	<ul style="list-style-type: none"> Elevada rotação de colaboradores; Crescente variedade e diversidade cultural dos colaboradores; Natureza do contato pessoal na atividade requer elevado nível de competências; Escassez de colaboradores; Aumento da exigência de produtividade;
Rentabilidade e crescimento do negócio	<ul style="list-style-type: none"> Entusiasmo Consciência financeira Pensamento estratégico; 	<ul style="list-style-type: none"> Comparar custos e proveitos; Prever a procura futura e os níveis de serviços requeridos; Planear e atribuir orçamentos aos departamentos; Controlar salários e os custos salariais; Planear e atribuir orçamento da unidade hoteleira. 	<ul style="list-style-type: none"> Necessidade de controlar custos sistematicamente; Aumento da concorrência, essencialmente a nível da restauração; Competitividade a nível do investimento de capital; Necessidade de providenciar adequado retorno do investimento aos acionistas.

Fonte: elaborado a partir de Brophy e Kiely (2002)

Os resultados obtidos pelo “Hotel Management Skillnet”, aquando da sua aplicação na República da Irlanda e relativamente à área-chave “Gestão de colaboradores”, demonstram que:

“os gestores gastam mais tempo em atividades operacionais do que a desenvolver as suas equipas. Porém esta abordagem de “hands-on”, ou seja, de maior enfoque na operação não é a preferência da maioria deles, pois prefeririam desenvolver atividade como planeamento, seleção, formação e avaliação de desempenho dos colaboradores (...). São-lhes também, exigidas uma grande capacidade de utilização de sistemas de controlo computadorizados e uma consciência do contributo que as boas práticas de recursos humanos têm no crescimento efetivo e na rentabilidade do negócio” (Brophy & Kiely, 2002, pp. 173-174).

Como se pode verificar no quadro 4, neste mesmo estudo, os resultados destacam a importância da competência “entusiasmo” em todas as quatro áreas-chave, assim como a “comunicação efetiva”, o “enfoque no cliente”, a “liderança pelos resultados”, o “planeamento e organização”, a “resolução de problemas” em pelo menos duas áreas-chave e as competências “consciência financeira” e “pensamento estratégico” e “trabalho em equipa” numa área-chave, respetivamente.

Não podemos deixar de referir o que os autores salientam que, relativamente ao contexto organizacional, “nenhuma das abordagens, relativamente às competências relevantes de um gestor hoteleiro, leva em linha de conta o contexto das organizações, a sua cultura, o mercado e o ambiente negocial” (Brophy & Kiely, 2002, p. 167). A importância do contexto organizacional é reforçada por Brophy e Kiely (2002), ao afirmarem que o conteúdo e a forma das competências relevantes são criados através das conexões entre os objetivos, a estrutura, a cultura e os conceitos de gestão, de especialidade dos seus colaboradores e o grau de apreço que os gestores têm sobre os colaboradores.

No nosso entender, e em sintonia com Esteves (2009), todas as situações e todos os contextos são imprescindíveis se se quiser entender a génese e a natureza das competências necessárias para a integração dos diplomados em gestão hoteleira num mercado de trabalho cada vez mais competitivo. As mudanças que se fazem sentir na

sociedade contemporânea e no mercado de trabalho atual, onde o impacto das tecnologias, as expectativas e tipologias das necessidades dos clientes atuais, provocaram uma reavaliação no papel das competências técnicas e transversais em hotelaria, passando estas últimas a serem vistas como extremamente relevantes, dado que as técnicas podem-se tornar rapidamente obsoletas (Baum, 2002).

Capítulo 3 DO SISTEMA DE EMPREGO/TRABALHO À INSERÇÃO PROFISSIONAL

Neste capítulo, pretendemos, inicialmente, enquadrar o sistema de emprego/trabalho, para depois abordarmos a problemática da inserção profissional dos diplomados. Analisamos as mutações de realidade e as novas modalidades de emprego que se apresentam aos diplomados em geral e, particularmente, aos profissionais da área da Hotelaria, caracterizando e apresentando a realidade do emprego na atividade turística.

Num segundo momento, enquadramos teoricamente a inserção profissional, abordando depois as suas características na atualidade, assim como os desajustamentos existentes na passagem do sistema de educação/formação para o sistema de emprego/trabalho, com particular atenção às dinâmicas experienciadas pelos diplomados do ensino superior.

1. Mercado de trabalho, sistema de emprego e novas modalidades de emprego

Nas últimas décadas, o trabalho e o emprego têm sofrido mutações assinaláveis, tendo emergido novas modalidades de emprego/trabalho e de exercício profissional, todas elas sob o chapéu de um sistema complexo de emprego/trabalho e não somente na ótica de mercado. Esta é a problemática que apresentamos de seguida.

1.1. Mutações de realidade e de abordagens teóricas

O mundo conheceu, durante o último meio século, um desenvolvimento económico sem precedentes e estes avanços devem-se à capacidade dos seres humanos para dominar, e organizar, o meio ambiente em função das suas necessidades, dando à ciência e à educação o papel de motores do desenvolvimento de uma sociedade globalizada (Delors, 2003).

A globalização da economia compreende dimensões outrora ausentes dos processos económico-sociais de relacionamento internacional e abrange intensos canais, a nível económico, comercial, social, educacional de interligação entre os países. Recuando ao início do percurso que gerou a globalização, precisamos de ir até ao período que ficou

conhecido como os “trinta gloriosos anos”, devido à prosperidade que a economia mundial então conheceu, ou seja, entre o final da 2ª guerra mundial e a década de setenta do século XX, período este marcado pela hegemonização da economia por parte dos Estados Unidos da América. Neste período, “o crescimento económico apoiou-se sobretudo na industrialização (...) progressivamente mais complexa, integrando tecnologias cada vez mais avançadas” (Gonçalves, 2012, p. 114) e promoveu a construção de um Estado do Bem-Estar, sinónimo de proteção dos cidadãos na doença, no desemprego, ou na velhice. Nesta época, a primazia era dada pelo Estado, ao investimento e à criação de empregos, como sugere Murteira (2003) uma vez que a economia parecia capaz de assegurar ao mesmo tempo, e harmoniosamente, pleno emprego, crescimento económico e progresso social.

A grande transformação nas relações económicas internacionais viria a ocorrer durante os anos setenta, do século XX, e particularmente a partir das crises petrolíferas de 1973 e de 1979, as quais se fizeram sentir na economia mundial e provocaram alterações significativas no modelo capitalista vigente. Este modelo caracterizava-se pela adequação entre uma alta produtividade e os princípios de organização do consumo, e do modo de vida em geral, capazes de absorver todo o potencial da produção (Gonçalves, 2012).

A situação de crise vivida naqueles anos terá ficado a dever-se ao bloqueio dos mecanismos que tinham gerado o crescimento económico e aos seus impactos no meio envolvente, particularmente nos processos de internacionalização e globalização. Destaca-se a deslocalização da produção mundial para a Ásia, assumindo o Japão um enorme protagonismo, e por consequência a perda da hegemonia americana, iniciando uma tripla polarização, de acordo com Martins (1999), entre o Japão, os EUA e a Europa.

Simultaneamente, naqueles anos, como defende Murteira (2003), assistiu-se ao declínio e colapso dos estados socialistas assentes em economias planificadas e, ainda, à desregulamentação dos mercados financeiros, à revolução nas comunicações intercontinentais que promoveram a expansão e intensificação do sistema económico capitalista à escala global, os quais, em conjunto com o alargamento do conhecimento, da cultura, da informação e do desenvolvimento das tecnologias, contribuíram para consolidar o fenómeno da globalização.

Segundo Castells (2005), a revolução tecnológica que teve início nos anos setenta e se aprofundou nas décadas seguintes, acompanhou a reestruturação do próprio sistema capitalista e dos movimentos empresariais tendentes à liberalização e à desregulamentação das economias. Contudo, como refere Gonçalves (2012), o impacto das mudanças tecnológicas sobre a sociedade, em geral, bem como no contexto do trabalho, da organização das empresas e da sua estruturação interna, em particular, não ocorreu de igual forma em termos mundiais, contribuindo para uma polarização entre o Norte e o Sul.

A complexificação do mundo do trabalho não foi alheia às transformações ocorridas na esfera económica, com uma progressiva passagem, com diferentes tempos à escala global, de sociedades centradas na produção industrial e onde a racionalização era a principal característica, para sociedades assentes “na produção de uma grande diversidade de serviços baseados no conhecimento e no tratamento e transformação da informação” (Gonçalves, 2012, p. 121).

Assim, a referida complexificação tornou-se manifesta de diversas formas, nomeadamente na expansão dos sectores de atividade nos quais o trabalho não é rotineiro, apela à individualização e exige níveis de educação/formação mais elevados, de autonomia e de capacidade de resolução de problemas. De acordo com Kovács (2018), os olhares críticos face à difusão de políticas neoliberais e das tecnologias de informação e comunicação, perspetivam que estaremos perante a submissão da sociedade aos princípios do mercado e da globalização competitiva. “Assim, as novas formas de organização da produção terão passado a sustentar-se na fragmentação dos processos produtivos na nova escala global e na sua integração em rede” (pp. 10,11).

Nesta sequência, a primeira grande alteração que ocorreu na organização do trabalho foi no sentido de se deixar de concretizar a integração vertical nas organizações, tão característica da sociedade industrial, passando a existir achatamentos internos, sinónimo de redução de valências e serviços, e a descentralização de atividades para o exterior das organizações, com recurso ao *outsourcing*. Esta refere-se à contratação, por parte de uma entidade de serviços, de outra organização, empresa ou profissional para a execução de uma função ou funções específicas e que não são consideradas fundamentais no conjunto de competências distintivas da entidade contrante. Esta estratégia empresarial cria

vantagem competitiva, quer pela redução de custos fixos, quer ainda, pelos possíveis ganhos de eficiência que poderão ser obtidos pela libertação de tempo e atenção dos seus trabalhadores, os quais, por sua vez, se poderão dedicar mais atentamente às competências centrais, também conhecidas como *core*, da organização, facto que reforça e aumenta a competitividade dos seus produtos e/ou serviços (Lopes da Costa, 2012).

Esta reorganização dos processos produtivos que promove sistemas flexíveis de produção, pugna pela autonomia, criatividade, profissionalização, descentralização, participação e cooperação de todos os intervenientes no mesmo, mas que também os responsabiliza sobremaneira, passou a dominar o sistema de emprego/trabalho desde os finais dos anos oitenta do século XX.

Por outro lado, esta complexificação do mundo profissional levou os indivíduos a sentirem maior exigência, também, por parte dos consumidores, tanto a nível de qualidade e inovação como na personalização dos produtos e dos serviços, promovendo a necessidade dos profissionais aprenderem continuamente, gerarem conhecimento e inovarem nos processos.

Tais mudanças organizacionais e na forma dos sujeitos trabalharem corresponde à exigência, feita às organizações, de mudança rápida e de passarem a ser flexíveis no sentido de responderem às variações dos mercados.

Assim, as organizações aliaram progressivamente a descentralização e flexibilização dos seus processos produtivos, à internacionalização e dinamizaram parcerias com outras organizações, essencialmente internacionais, com as quais passaram a viver numa sociedade globalizada.

Neste contexto, foram surgindo desarticulações entre a oferta e a procura de mão de obra, questionando o potencial explicativo da teoria do capital humano nesta realidade em transformação.

A teoria do capital humano, formalizada por Theodore W. Schultz⁴⁶, surgiu através da preocupação da economia em explicar os ganhos de produtividade nas empresas gerados

⁴⁶ Em 1968, Theodore Schultz recebeu o prêmio Nobel de Economia pelo desenvolvimento da teoria do capital humano.

pela inclusão do fator humano (considerado como capital humano) qualificado na produção, potenciando a obtenção de maiores taxas de lucro e retorno do capital financeiro investido. A partir de então, diversos investigadores da área económica e social passaram a estudar e a tentar comprovar a importância do capital humano para o crescimento económico e qual a relação deste com a educação e o nível de rendimento. Desta forma, tentavam equiparar o conhecimento dos trabalhadores ao capital financeiro conferindo-lhe a mesma importância.

Para o sistema de educação/formação, esta deriva legítima a ideia de que os investimentos na educação/formação sejam determinados pelos critérios do investimento capitalista, uma vez que a educação é o fator económico considerado essencial para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e das sociedades, perspetivando que o conhecimento relevante é aquele que visa a utilidade. Com efeito, através desta visão, passou-se a disseminar a ideia de que a educação/formação seriam o pressuposto do desenvolvimento económico e do desenvolvimento do indivíduo.

Uma vez que os fundamentos da teoria do capital humano, nos quais se reforça a visão da educação/formação como processo de transformação social orientado para o sistema de emprego/trabalho, bem como para a competitividade/sobrevivência dentro do mesmo, apelam para que o sistema de educação/formação responda aos desafios imediatos da sociedade e dos seus ciclos económicos, torna-se um paradigma discutível por associar o sistema de educação/formação ao mundo económico e não o considerar como meio de desenvolvimento humano e social ou como vetor mais relevante de uma sociedade com igualdade de acesso ao conhecimento e na qual os contextos de aprendizagem são ainda muito díspares para muitos indivíduos. Acresce, ainda, que o pressuposto de equilíbrio entre a oferta e a procura de mão de obra, mantido em função das leis do mercado e assente numa correspondência estável entre o sistema de ensino e o sistema de emprego, foi fortemente questionado, a partir dos anos 70, pelo surgimento do desemprego, particularmente seletivo para os jovens (Gonçalves, 2012).

De facto, de acordo com a mesma autora, as últimas décadas do século XX vieram demonstrar a rutura entre a determinação dos salários e a afetação dos empregos, inferindo que o capital humano não parece ser um capital análogo aos demais bens do

mercado, principalmente num contexto de emprego/trabalho em que as novas tecnologias, as novas formas de gestão e de organização do trabalho se estavam a impor e a catapultar a deriva da flexibilidade, sob a égide de uma ideologia neoliberal que entende que o próprio mercado é a entidade reguladora da vida em sociedade.

Assim, em nosso entender, para além do alcance limitado da teoria do capital humano para o cabal entendimento da relação entre a formação e o emprego, também a noção de sistema de emprego/trabalho parece mais adequada do que a designação de mercado de trabalho. Com efeito, para compreender o emprego é necessário, não só compreender o sistema económico, mas o sistema social como um todo. Assim, recorrendo a Rodrigues (2002) entendemos o conceito de sistema de emprego enquanto conjunto organizado das estruturas, dos agentes e dos mecanismos económicos e sociais que moldam a utilização e a circulação da mão de obra, em interação com os processos de reprodução desta mão de obra e não como um mercado que encara a força de trabalho apenas na perspetiva de uma troca e ignora a heterogeneidade da população, com diferentes recursos e possibilidades de aceder, quer à educação, quer ao trabalho.

Assim sendo, novas modalidades de trabalhar surgem, pelas razões expostas, no final do século XX, configurando recomposições profundas no mundo de trabalho e do emprego (Marques, 2020), em moldes diferenciados do trabalho característico anterior, o qual era caracterizado como emprego por conta de outrem, a tempo inteiro, de duração indeterminada e comportando um conjunto de regalias sociais.

Em sociedades em que a desmaterialização é libertadora de condicionalismos temporais e espaciais, promove-se maior autonomia na relação contratual, segmentação no local onde o trabalho se presta ou concretiza, o que provoca, naturalmente, maior heterogeneidade e fragmentação nas formas de emprego ou de se estar empregado e induz à flexibilidade de quem está no sistema de emprego/trabalho.

Esta flexibilidade pode assumir, como sugere Gonçalves (2012), contornos de fluidez, instabilidade e insegurança, e traduz-se na fragilização dos aspetos institucionais do emprego/trabalho, tais como os contratos coletivos de trabalho, na cobertura social, na organização do trabalho como resposta às oscilações do mercado, na hierarquia das qualificações, na adaptabilidade à mudança de posto de trabalho e no apelo à polivalência

funcional e em termos remuneratórios, na forma de obtenção do salário e da sensibilidade à situação económica das empresas e/ou do sistema de emprego, assim como, ao desempenho individual.

A referida flexibilidade pode ser entendida em termos quantitativos, funcionais e salariais (Gonçalves, 2012). Em termos quantitativos, a flexibilidade traduz o ajustamento do número de colaboradores em função das necessidades das organizações ou em função das variações do mercado, consubstanciando-se, respetivamente, em contratos de curta duração, trabalho temporário, trabalho por projeto, trabalho a tempo parcial, trabalho independente (“recibos verdes”), por um lado, e em trabalho por turnos, a variação do tempo de trabalho, utilização do tempo de férias, dias feriados ou dos dias de fim de semana. Em termos funcionais, a flexibilidade pode identificar-se com a comumente denominada de polivalência, seja dentro de uma equipa, interdepartamental ou até entre empresas do mesmo grupo. Relativamente à flexibilidade salarial, esta pode ser caracterizada aquela que resulta de remunerações dependentes de objetivos alcançados, individualmente ou em equipa, tanto em relação à produção, como às vendas ou aos resultados financeiros ou lucros obtidos.

Na perspetiva de Casaca (2005), a flexibilidade de trabalho, que se encontram latentes no sistema de emprego/trabalho pode ser analisada de acordo com diferentes dimensões, nomeadamente em flexibilidade de emprego, flexibilidade salarial e mobilidade. A flexibilidade de emprego refere-se à variabilidade no emprego, plasmada no número de trabalhadores e flutuações do mercado demonstra-se pelo nível de emprego, duração do trabalho e ritmo de trabalho. A flexibilidade salarial descreve a capacidade de adaptação dos salários diretos às oscilações do mercado (Casaca, 2005).

Relativamente à dimensão mobilidade, Casaca (2005), apresenta-a de âmbito geográfico, quando implica mudança de local de residência, pode ser mobilidade de emprego quando existe mudança de emprego e, concomitantemente, de entidade empregadora; ou, ainda, reportar-se à mobilidade profissional. “Neste caso, o trabalhador em causa está disposto a aceitar um novo emprego que envolve o exercício de uma nova profissão e, portanto, novas qualificações, seja noutra empresa/empregador (mobilidade externa) ou no interior da mesma (mobilidade interna)” (Casaca, 2005, s/p).

Marques (2013), apresenta-nos Paugam (2000) e as quatro modalidades de emprego conceptualizadas por esta autora. Estas modalidades permitem posicionar os indivíduos no sistema de emprego/trabalho tomando por base o seu papel no mesmo. Assim, a autora, identifica a primeira modalidade como a de *instabilidade no emprego* pela via do tipo de vínculo contratual⁴⁷, pressupondo descontinuidades e precariedade na relação de trabalho, nos horários reduzidos de trabalho, no trabalho a tempo parcial e na diminuição de direitos de proteção social. A segunda modalidade assenta na *insatisfação no trabalho*, mesmo que combinada com a estabilidade⁴⁸ do emprego, sempre que estejam em causa conteúdos de trabalho de cariz desqualificante, desinteressante e mal remunerado. A terceira modalidade, *a falta de estabilidade de emprego* que, no limite, não se encontra garantida dada a possibilidade de encerramento ou de recolocação/deslocalização da organização em função da rendibilidade económica. E, em quarto, *a satisfação com o trabalho* combinada com a intensificação dos ritmos de trabalho, de exigências de desempenhos profissionais e níveis de rendibilidade individual em função do cumprimento de resultados/objetivos organizacionais.

Em consequência, hoje em dia, o facto de se estar a trabalhar não significa necessariamente que se tem um emprego, uma vez que a referida flexibilidade atinge as dimensões clássicas do emprego – contrato, tempo de trabalho, espaço e estatuto. As novas modalidades de emprego vão na esteira da passagem de uma sociedade assente no modelo de emprego para “um modelo de atividade que engloba todo o tipo de atividades socialmente úteis e capazes de facultar rendimentos” (Gonçalves, 2012, p.142) e no qual a flexibilidade é vetorizada em cenários de precariedade. Esta precariedade é polissémica e não deve apenas ser entendida como insegurança formal, resultante da instabilidade da relação de trabalho, mas também, e fundamentalmente, como o sentimento de insegurança, segundo a autora.

⁴⁷ A segurança do emprego pode ser medida de forma objetiva ou subjetiva. Uma medida objetiva da segurança é a presença de um contrato permanente sem limite temporal, enquanto uma medida subjetiva poderá ser obtida por simplesmente se perguntar aos graduados qual a sua opinião sobre o nível de segurança que sente no seu emprego” (Allen, Coenen & Humburg, 2011), projetando a estabilidade para além do mero vínculo contratual.

⁴⁸ Existem várias maneiras de descrever a estabilidade profissional, sendo dois indicadores considerados particularmente relevantes, um o número de empregos que se teve desde a obtenção do diploma e o segundo, o total do tempo em que se esteve desempregado (Allen et al., 2011).

Nesta linha, e por ser um tema central nesta investigação sobre os diplomados do ensino superior, as mutações da realidade e as reconfigurações do sistema de emprego/trabalho a nível global, no quadro de uma crescente internacionalização das economias, pressionam os sistemas de ensino superior para padrões de exigência e de certificação, de transferibilidade de graus académicos e de qualidade no ensino e investigação, fazendo as instituições de ensino superior reorientar as suas principais missões, designadamente de ensino, de investigação e de transferência de conhecimento (Marques, 2016), para responderem às suas exigências e necessidades.

Por outro lado, consideramos que as mudanças nos sistemas produtivos e de trabalho exerceram alterações nos olhares dos diplomados sobre o próprio trabalho, na medida em que, como refere Le Boterf (2003), a complexidade dos problemas a tratar, a incerteza do meio e dos contextos, as possibilidades oferecidas pelas tecnologias, os novos métodos de organização do trabalho, a evolução dos sistemas de valor e as próprias aspirações dos sujeitos levam ao questionamento sobre a noção de posto de trabalho dos diplomados.

Para os diplomados do ensino superior, as perceções sobre as exigências do sistema de emprego/trabalho traduzem-se em desconforto, designadamente quanto ao facto de haver uma tendência de menor correspondência entre o diploma, a profissão e o emprego (Vieira & Marques, 2014), e fazendo sobressair a centralidade das competências transversais, as quais abordamos anteriormente. Esta desarticulação remete-nos para um dos principais debates entre empregadores e os responsáveis do sistema de educação/formação superior, face à volatilidade das competências e a velocidade com que se transformam e criam novos empregos e profissões, muitos deles ainda por inventar ou sem designação (Marques, 2010). Estamos, pois, em sintonia com Teichler (2009), quando assinala que, por um lado, o sistema de emprego/trabalho incrementa as exigências científicas nas profissões mais qualificadas e, por outro lado, apela a que as formações sejam úteis à sociedade e à economia, fazendo com que as IES envidem esforços e reestruem os *curricula*.

1.2. Sistema de emprego/trabalho em hotelaria

No seguimento do que referimos no ponto anterior relativamente a um conjunto de fenómenos que caracterizam o mundo atual na generalidade, e o sistema de emprego/trabalho em particular, neste texto discutiremos as características particulares do sistema de emprego/trabalho em hotelaria, o qual tem vindo a reconfigurar-se e a colocar novas exigências aos profissionais que neles exercem a sua atividade. A adequação da educação/formação aos novos paradigmas económico-sociais, os quais apelam à posse de competências técnicas e transversais por parte dos diplomados, além de ser a nossa preocupação atual é, também, tema na ordem do dia para aqueles que estudam e trabalham em Gestão Hoteleira.

A preocupação com os recursos humanos e o emprego no turismo não é recente, já em no início deste século se enunciava, segundo Neves et al. (2007), que o sector do turismo oferecia empregos interessantes tanto para as pessoas que têm formação como para mão-de-obra menos qualificada. O autor referia também que um dos desafios que se colocava para o futuro “era a melhoria das condições e possibilidade de educação e formação no sector, juntamente com a necessidade de melhorar as condições qualitativas do trabalho, para ser entendido como trabalho sustentável” (Neves et al., 2007, p. 49), o que, no nosso entendimento, significa que o usufruto no presente não poderá hipotecar as gerações vindouras.

De facto, já uns anos antes, Lipman⁴⁹ tinha afirmado que a questão dos recursos humanos na área do turismo se assumia como o assunto mais estratégico desta atividade, uma vez que as mudanças na sociedade e nas necessidades dos clientes, bem como as inovações tecnológicas, obrigam a uma adaptação das empresas turísticas, cujos recursos humanos serão a chave para essa mudança.

Este setor do turismo e todos os seus subsectores necessitam de recursos humanos qualificados para responder à competitividade existente no sistema de emprego/trabalho, facto que implica uma maior profissionalização e especialização na prestação de serviços

⁴⁹ Geoffrey Lipman Presidente da WTTC - *World Travel and Tourism Council* durante os anos 90 do século XX.

de qualidade. Salgado (2007) afirma que a indústria é orientada para servir pessoas e que assim sendo, exigem-se profissionais vocacionados para servir durante muitas horas e por essa razão os trabalhadores devem ter horários flexíveis e estarem preparados para tal. Esta deriva vai ao encontro de “que a indústria do turismo é uma atividade de trabalho-intensiva, pelo que a formação desempenha um papel determinante na preparação e qualificação das pessoas que intervêm nesta atividade, assumindo-se o fator humano como a essência da qualidade na oferta turística” (Henriques, 2005, p. 86), reforçando que tal papel é fulcral para a competitividade internacional. Esta aposta é tão mais importante se pensarmos que a procura atual assenta em públicos experientes e exigente que dão importância ao binómio qualidade/preço e à ao desfrutar de experiências personalizadas. “Neste contexto, cabe às instituições de ensino superior um importante papel de formação no domínio do turismo e especificamente em gestão hoteleira, estabelecendo programas curriculares que contribuam para construir perfis e competências adequados às necessidades presentes e futuras” (Henriques, 2005, p. 88), deriva que estudamos nesta investigação.

Atualmente em Portugal, o Turismo e a Hotelaria são atividades muito relevantes e, previsivelmente, essa importância vir-se-á a acentuar num futuro próximo uma vez que as estimativas apontam no sentido de haver um crescimento muito significativo nas oportunidades de emprego neste setor. O cenário otimista realizado nos primeiros anos deste século por Neves et al. (2007), o qual previa que em 2025 o turismo contribuiria com 7,3% do emprego total em Portugal, já está ultrapassado como veremos no ponto seguinte deste capítulo. De facto, em 2018, somente as atividades ligadas ao alojamento, incluindo a restauração e similares, empregavam 328,5 mil pessoas, ou seja, cerca de 6,7% do total da população empregada, (Travel BI, 2019). No entanto, este mesmo relatório apresenta dados no que se refere à escolaridade, os quais evidenciam que 12% destes trabalhadores possuem habilitações a nível do ensino superior em oposição à média nacional de 27%, e indica ainda que a maior parte, 56%, dos empregados, tem apenas concluído o ensino básico. Face a esta realidade, o mesmo boletim aponta que a melhoria das habilitações e

qualificações profissionais do setor do turismo ficou definido como um dos principais objetivos do plano estratégico - 'Estratégia para o Turismo 2027 - ET27⁵⁰' (Travel BI, 2019).

No entanto, como refere Neto (2013), emerge uma chamada de atenção sobre a importância socioeconómica do turismo em Portugal e o pouco reconhecimento político deste, uma vez que essa importância não se tem traduzido, segundo o autor, numa estratégia de turismo clara, que hierarquize prioridades, utilize bem os recursos endógenos, diversifique os mercados, assuma a nossa identidade, construa propostas turísticas diferenciadas e que pense o turismo com conhecimento científico e o oriente numa direção que aumente a receção de turistas estrangeiros. A estas preocupações, o autor acrescenta ainda outras, dentro de um extenso rol, que são para esta investigação preponderantes, particularmente o que o autor designa de desvalorização social das profissões turísticas, a marginalização da investigação turística nas instituições de ensino superior, a perda de peso político do turismo nos governos, a falta de estratégia de formação em turismo e a insuficiência de formação profissional, a desarticulação institucional, a produção de conhecimento científico que não chega ao sistema de emprego/trabalho do setor e à sociedade em geral (Neto, 2013).

A valorização das profissões turísticas é preponderante para o setor e em acordo com Baum (2002, 2008) e Salgado (2007), os recursos humanos são o fator mais importante da competitividade da indústria turística, no entanto, será difícil de compreender quando esses recursos são desvalorizados e "as *soft skills*" não são (mas deveriam ser) quantificadas e recompensadas; porém são muito importantes de acordo com a apologia do "serviço com um sorriso" (Salgado, 2007, p. 164). E, num contexto profissional em que

"o tipo de atividade condiciona fortemente a estruturação e a organização do emprego porque a prestação dos serviços apresenta forte sazonalidade, está dependente de condições incertas de contexto, nomeadamente eventos sociais e políticos, e envolve uma grande diversidade de clientes, cujo acesso aos serviços varia em termos de horários. Em geral, estas condições exigem uma mão-de-obra

⁵⁰ A Estratégia para o Turismo 2027 pretende ser o referencial estratégico para o Turismo em Portugal na próxima década, tendo por base um processo participativo, alargado e criativo com contributos de diversos *stakeholders* da sociedade.

mais flexível em termos de condições de trabalho, do que é habitual encontrar nos restantes sectores da economia”. (Quatenaire Portugal, 2013, p. 28).

No seu estudo prospetivo, Valente (2014) identifica que quase metade das oportunidades de emprego no futuro serão para trabalhadores de baixas qualificações, o que revela que o setor do turismo é fortemente empregador de profissionais com baixa escolaridade e onde predominam empregos pouco qualificados. As exigências que o setor do turismo enfrenta centram-se na crescente qualidade do serviço, na oferta cada vez mais diversificada de produtos turísticos, na resposta a um turista mais informado e sofisticado, que procura um serviço diferenciado e personalizado, na utilização mais intensiva das tecnologias da informação e comunicação, as quais no seu conjunto obrigam a uma maior qualificação e profissionalização do emprego no setor (Neves et al., 2007), sendo expectável, neste contexto, um aumento gradual das qualificações sobretudo ao nível das qualificações intermédias e superiores, com formação especializada quer em atividades turísticas nucleares, como a hotelaria e restauração, quer em serviços complementares, porque, naturalmente, um setor desta envergadura necessita de recursos humanos com competências, os quais são vitais para o sucesso na prestação de serviços turísticos.

Atualmente, este setor do turismo e a atividade da hotelaria já está a atrair uma grande variedade de novos empregos e a atratividade é principalmente motivada, segundo Thulemark, Lundmark e Heldt-Cassel (2014), pelo desejo de lidar com pessoas, de trabalhar em ambientes agradáveis e por serem considerados empregos interessantes. Esta perspetiva vai ao encontro do referido por Ladkin (2011), que considera que a indústria hoteleira e turística oferece locais de trabalho atrativos para os jovens que procuram conciliar o trabalho com atividades de lazer e viajar. Como é referido em Quatenaire Portugal (2013), entre outros aspetos, a globalização e a crescente mobilidade de pessoas e bens tem vindo a tornar a força de trabalho do setor cada vez mais diversificada culturalmente, sendo o multiculturalismo, por isso, uma variável com crescente expressão no mercado de trabalho deste setor, tal como aponta o estudo da Commission of European Communities (2009), que sublinha o facto do ambiente de trabalho no turismo ser cada vez mais multicultural e marcado pela polivalência. Relativamente aos trabalhadores portugueses, “com menores barreiras à mobilidade internacional, nomeadamente no

espaço europeu, estas novas gerações estão hoje também mais disponíveis para a mobilidade internacional, compondo já uma parte significativa e em crescimento da emigração portuguesa recente⁵¹ (Neves, et al., 2007, p. 20).

Para melhor compreender o sistema de emprego/trabalho na área da Hotelaria, o estudo da Commission of European Communities (2009) sistematizou um conjunto de características do emprego nos subsectores da Hotelaria e da Restauração, na União Europeia, sinalizando a flexibilidade e a instabilidade das condições de trabalho, nomeadamente a elevada representatividade do trabalho em tempo parcial, do trabalho sazonal (superior aos restantes sectores dos serviços e com tendência de crescimento), como primeira enunciação. Uma segunda característica do emprego/trabalho nesta área é o facto de na estrutura ocupacional predominarem os trabalhadores de serviços e vendas, os quais representam mais de 50% do total de trabalhadores, a que se seguem os empresários/gerentes das pequenas empresas, o que, também, atesta a importância desta tipologia de empresas e vem na esteira da caracterização que fizemos no primeiro capítulo do nosso trabalho. Em terceiro, a nível da formação, recurso fundamental de resposta às exigências cada vez mais complexas dos consumidores, predominam os baixos níveis de educação/formação. É relevante a elevada percentagem de gestores com a escolaridade básica, que exercem a sua atividade sem formação específica, tendo sido autodidatas na sua aprendizagem (Commission of European Communities, Key competencies for a changing world: draft 2010 joint progress report of the Council and the Commission on the implementation of the "Education & Training 2010 work programme, 2009). Em quarto, o estudo refere que o emprego é maioritariamente feminino, exceto nas profissões ligadas à gestão, e a idade média dos trabalhadores do sector na União Europeia é tendencialmente mais baixa do que noutros sectores de atividade. Contudo, segundo a Quaternaire Portugal (2013), em Portugal, como aliás nos restantes países do sul da Europa, essa tendência é amenizada pela maior representatividade dos escalões mais velhos (esta característica do

⁵¹ "Portugal tem, neste contexto, um sério risco de *brain drain*, perdendo, para os países mais atrativos, uma parte significativa do capital humano acumulado e do potencial económico e social desses investimentos no futuro". (Neves et al., 2007, p. 20)

emprego sinaliza uma maior estruturação e aceitação social destas profissões), o que se coaduna com o que caracterizamos na realidade nacional.

Este estudo da Commission of European Communities (2009), refere ainda, uma quinta característica do emprego neste setor de atividade, a qual assenta na flexibilidade em termos quantitativos e qualitativos, e se encontra plasmada nas exigências da atividade em termos de horários, das horas de trabalho, o trabalho por turnos face ao funcionamento ininterrupto das operações, o que determina os horários antissociais e o aumento da duração das jornadas de trabalho. A estas condições acrescem, em determinados campos profissionais, o esforço físico e o carácter repetitivo das tarefas (Quatenaire Portugal, Estudo Melhores Competências! Melhor Turismo!, 2013). Como antepenúltimo ponto, o trabalho indica que, para além deste tipo de condições, os salários relativamente baixos provocam uma elevada rotatividade de pessoal e a dificuldade em manter os empregados, sobretudo os mais jovens, tendencialmente, os mais qualificados, o que coincide com a opinião de Salgado (2007). Esta rotação no emprego promove o absentismo e é indiciadora de inadequados processos de recrutamento, orientação e formação, quiçá de que as condições de trabalho se caracterizarem pela precariedade e frequente violação da legislação laboral. E, por fim a Quatenaire (2013) refere:

“concorre também para esta situação o reduzido estatuto e imagem social dos subsectores, que têm a reputação de oferecer escassas possibilidades de carreira e de desenvolvimento pessoal. As questões da economia informal, do trabalho não declarado, sobretudo nos regimes de *part-time* e sazonal, constituem também características marcantes do mercado de trabalho nestes subsectores” (p. 29).

Assim, sendo os empregos nesta área frequentemente mal remunerados e requerendo pouca qualificação (Thulemark et al., 2014), o emprego no setor, em particular na hotelaria e na restauração, é geralmente pouco atrativo, sendo encarado, sobretudo pelos jovens, mais como emprego de transição do que carreira (Neves et al., 2007) acrescentando que sazonalidade, baixos salários, contratos precários são fatores que têm vindo a contribuir para a imagem pouco atrativa do trabalho no turismo” (p. 130).

Complementarmente, a Commission of European Communities (2009), indica que o facto de o mercado de trabalho, nos países da União Europeia, registar uma tendência de envelhecimento populacional, representará um desafio adicional em termos de inovação e atratividade para o setor do turismo. Assim, como defendido no mesmo relatório, além do desajustamento em termos de competências dos colaboradores associa-se um desajustamento em termos de mão-de-obra disponível para o setor.

Tais características potencialmente serão resultado, em nosso entender, da natureza do emprego no setor ser em micro, pequenas e médias organizações, com grande diversidade de tipologias, categorias e com requisitos de funcionamento e padrões de serviços distintos, na senda das características do setor que apresentamos no primeiro capítulo.

Assim, e em concordância com Valente (2014), promover o emprego de jovens qualificados no turismo, sobretudo em áreas que possam diferenciar e acrescentar valor à atividade turística, é talvez um dos mais exigentes desafios que se põe no setor, do ponto de vista do emprego e formação, porque “exigirá uma significativa atenção à necessidade de valorizar socialmente as profissões turísticas e estimular o emprego qualificado” (p. 55). Face às vicissitudes da sociedade contemporânea em que vivemos, a Quaternaire Portugal (2013) indica alguns desafios que se colocam ao sistema de emprego/trabalho no setor do turismo e hotelaria. Assim, por um lado, refere a necessidade da profissionalização dos serviços prestados, pois a dinâmica da atividade acentua a exigência e o reforço da qualidade de serviço prestado aos clientes. Por outro lado, tendo em conta o envelhecimento da população, os trabalhadores tenderão a trabalhar até mais tarde, o que poderá ter implicações na gestão de recursos humanos e na maior competitividade para o recrutamento de trabalhadores dos mais jovens. Corroborando o defendido anteriormente, as crescentes exigências ao nível do exercício profissional e a necessidade de promover carreiras mais longas contrariam o modelo atual de emprego e requerem uma abordagem diferente ao nível da gestão de recursos humanos na hotelaria, assim como as “necessidades de inovação e diversificação da oferta turística parecem abrir novas possibilidades para a geração de emprego qualificado e de maior qualidade no setor” (Valente, 2014, p. 130).

No que concerne a Portugal, no seu relatório de 2019, a Deloitte (2019) alerta-nos para os riscos iminentes dos próximos 5 anos que se deparam ao setor turístico, nomeadamente no que se refere ao crescimento dos mercados concorrentes e à dificuldade em contratar mão de obra qualificada, aspetos que são considerados os principais riscos da indústria hoteleira portuguesa. Já no contexto europeu, possíveis ataques terroristas, o crescimento da economia e eventuais tensões políticas são os riscos que mais preocupam a generalidade dos investidores do setor do turismo⁵².

Em síntese, sendo o setor do turismo e da hotelaria marcadamente importantes em termos sociais e económicos para Portugal, também, apresentam alguns desafios no futuro próximo. A literatura apresenta a retenção de recursos humanos qualificados como o maior deles, ao qual se juntam outros. O primeiro é recrutar profissionais preparados e com competências técnicas e transversais para satisfazerem as necessidades dos turistas e corresponder às exigências dos jovens que se preparam para começar a trabalhar, e o segundo desafio do setor será ultrapassar o *handicap* de ser pouco atrativo e principalmente pela flexibilidade exigida aos seus profissionais, e pela precaridade e instabilidade que a caracteriza. O terceiro desafio centra-se no necessário apelo à dignificação dos recursos humanos desta indústria, principalmente aqueles que apostaram a sua formação superior nesta área e que socialmente são subvalorizados. Um quarto e não menos importante desafio está relacionado também com a valorização da formação em hotelaria. Tal já era referido no estudo de Neves et al., (2007), relativamente à articulação e valorização desta área de formação entre os sistemas de educação/formação e de emprego/trabalho, essencialmente a nível da formação profissional, mas que se alastra à formação superior:

“a visão dos grandes grupos hoteleiros relativamente à incapacidade de resposta do ensino face às necessidades da procura de recursos humanos qualificados, é partilhada também, por alguns representantes do sistema de ensino/formação. O cenário atual caracteriza-se por uma falta de procura destas áreas profissionais, justificadas por vários fatores predominantemente de ordem sociocultural que se

⁵² Determinantes às quais se juntam, na atualidade, os efeitos da pandemia e do Brexit

representam numa mentalidade avessa à formação profissional e a este tipo de profissões consideradas de “serventia” e, por esta razão, tendencialmente estigmatizadas” (Neves et al., 2007, p. 248).

Como defendem Figueiredo, Portela, Sá, Cerejeira, Almeida e Lourenço (2017), apesar de minoritários, estes últimos grupos são frequentemente usados como exemplo por aqueles que defendem a superfluidade do ensino superior parece-nos, pois, que este assunto tende a ser uma das principais prioridades da política para o ensino superior, especificamente no contexto de globalização e internacionalização das economias em que vivemos. Globalização, esta, que como vimos atrás, segundo (Saúde, 2010), que se caracteriza por ser internacionalizada e fortemente interdependente, fazendo emergir novos modelos organizacionais. Com efeito, num ambiente incerto e dinâmico, as organizações são compelidas para constantes mudanças e para adotarem respostas flexíveis, provocando profundas alterações no mercado de trabalho e na formação.

1.3. Caracterização da população empregada na atividade turística em Portugal

No primeiro capítulo desta investigação abordámos a importância da atividade turística e a forma como este sector tem contribuído para o desenvolvimento de Portugal, especificamente com o seu impacto no PIB, o seu papel na criação de emprego, na geração de investimento e, não menos importante, nos rendimentos dos cidadãos e das organizações tanto dos setores público como privado, tendo reservado para este ponto, neste capítulo, a caracterização da população que profissionalmente encontrou no turismo, e não só no subsector da hotelaria e restauração⁵³, o seu terreno de atuação e nele exerce a sua atividade.

Ao nível de emprego, o Turismo de Portugal I.P. através da sua publicação - Travel BI (2019) procede à caracterização da população empregada na atividade turística, recorrendo para

⁵³ Pelo facto de os dados estatísticos estarem agregados, somos compelidos a analisar, na maioria das rubricas, os dados globais do setor do turismo, dada a falta de informação detalhada por subsector.

o efeito à estrutura de análise das atividades turísticas da *European Travel Commission*⁵⁴ – ETC. Tomando por base este relatório, apresentamos na Tabela 1 o peso relativo de cada uma das atividades turísticas na distribuição do emprego em Turismo, em Portugal. Como se pode analisar, em termos relativos, em 2018, o emprego na área específica da Hotelaria encontrava-se na terceira posição do número de empregos gerados, com 17,6% dos mesmos, logo atrás dos subsectores da Restauração e dos Transportes. Estes dois, como podemos observar na Tabela 1, possuem grande importância a nível do número de empregos que geram, sendo o subsector dos Restaurantes e Similares aquele que representa quase metade (47,1%) da população total que trabalha no Turismo e é secundado pelo subsector dos Transportes com 22,3%. Em conjunto com a Hotelaria, estes dois subsectores representam quase 87% do total da população empregada no setor do Turismo, sendo marginal o emprego criado pelas agências de viagem, operadores turísticos, empresas e organizações de animação, de lazer e de serviços culturais, as quais no seu todo perfazem cerca de 13% dos postos de trabalho.

Tabela 1 – Distribuição relativa do emprego nas atividades características do turismo (2018)

Atividades Características	%
Hotéis	17,6
Restaurantes e Similares	47,1
Transportes e serviços auxiliares	22,3
Agências de viagens, operadores turísticos e guias turísticos	2,4
Desporto, recreação e lazer	6,0
Serviços culturais	4,6

Fonte: Elaboração própria a partir (Travel BI, 2019)

Através da sistematização e da análise apresentada na Tabela 2, é possível fazer uma retrospectiva sobre o nível de empregos no Turismo desde há 10 anos, ou seja, de 2008 a 2018, e através dela é possível perceber que em 2008 o número de empregos no subsector

⁵⁴ Fundada em 1948, a *European Travel Commission* é uma associação única no setor de viagens, representando as Organizações Nacionais de Turismo dos países europeus. A sua missão é fortalecer o desenvolvimento sustentável da Europa como destino turístico.

do Alojamento, Restauração & Similares já apresentava valores próximos dos de 2017. Na verdade, os anos de 2017 e 2018 são os que evidenciam a retoma do setor, após a quebra registada no período da crise económica do início da segunda década do século XXI, durante a qual se fez notar a maior quebra em 2015, ano em que o valor do emprego atingiu o mínimo de 258 500 pessoas empregadas, significando 5,7% do emprego total, ou seja. A importância do emprego neste subsector está, também, evidenciada se atentarmos ao facto de o peso do emprego no Turismo no total do emprego ser idêntico em 2008 relativamente a outros anos, tais como 2012, 2013, 2014 e 2016, mesmo com valores absolutos inferiores aos daquele ano e da atualidade, o que em nosso entende reforça a visão desta atividade ser estratégica para a economia nacional.

Tabela 2 – Emprego na economia e no subsector do Alojamento e Restauração e Similares (10³)

	2008	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Emprego na economia	5117	4547	4429	4500	4549	4605	4757	4867
Emprego em A, R e Similares	317,5	277	289	276	259	279	323	328,5
Peso do Emprego	6,2%	6,1%	6.5%	6.1%	5.7%	6.1%	6.8%	6.7%

Fonte: Elaboração própria a partir de PORDATA (2018) e Travel BI (2019)

A importância do emprego neste subsector não se circunscreve, unicamente, a Portugal, uma vez que esta atividade é relevante também noutras economias da União Europeia, nas quais o seu peso no total do emprego aumentou entre 2008 e 2017, com exceção da Eslováquia, Finlândia, Lituânia e República Checa. Em países, tais como Croácia, Dinamarca, Eslovénia, Espanha, Irlanda, Itália, Letónia e Roménia, embora o peso no total da economia tenha diminuído entre 2008 e 2017, aumentou neste subsector do Alojamento, Restauração e Similares durante este período de tempo. Tal como se visualiza na Tabela 3, em todos os países, o nível de emprego neste subsector aumentou entre os anos de 2008 e 2017 com a exceção daquelas quatro nações referenciadas, assim como o peso relativo do emprego nesta atividade, na média da União Europeia, também cresceu de 4,22% para 4,82%. À imagem deste crescimento e numa proporção idêntica, Portugal cresceu dos 6,21% para os 6,79% no peso do emprego nesta área, ou seja, no período de 9 anos, Portugal criou cerca de 5700 novos postos de trabalho no subsector, mas abaixo de outros oito países com mais

trabalhadores que Portugal neste ramo do emprego, no ano de 2017, nomeadamente e por ordem decrescente: Reino Unido, Espanha, Alemanha, França, Itália, Polónia, Holanda e Grécia.

Tabela 3 – População empregada na EU e no setor do alojamento, restauração e similares (10³)

País	Emprego na Economia		Alojamento, restauração e similares		Peso do Subsetor na Economia	
	2008	2017	2008	2017	2008	2017
UE28	222 946,1	227 630,9	9 408,0	10 970,0	4,22%	4,82%
Alemanha	38 541,5	41 663,6	1 457,0	1 574,6	3,78%	3,78%
Áustria	3 994,1	4 260,4	243,4	262,8	6,09%	6,17%
Bélgica	4 445,9	4 637,8	143,0	149,7	3,22%	3,23%
Bulgária	3 360,7	3 150,3	168,8	169,5	5,02%	5,38%
Chipre	382,9	378,7	25,7	34,4	6,71%	9,08%
Croácia	1 770,5	1 625,1	95,9	118,6	5,42%	7,30%
Dinamarca	2 852,8	2 816,1	85,7	118,5	3,00%	4,21%
Eslováquia	2 433,7	2 530,7	107,6	105,4	4,42%	4,16%
Eslovénia	996,1	959,1	43,3	44,8	4,35%	4,67%
Espanha	20 469,7	18 824,8	1 457,8	1 637,1	7,12%	8,70%
Estónia	656,0	658,6	23,0	25,5	3,51%	3,87%
Finlândia	2 530,9	2 473,2	88,5	84,7	3,50%	3,42%
França	25 926,4	26 879,6	889,5	1 031,6	3,43%	3,84%
Grécia	4 610,5	3 752,7	322,1	350,7	6,99%	9,35%
Hungria	3 848,3	4 421,4	162,0	193,3	4,21%	4,37%
Irlanda	2 199,0	2 194,4	136,0	163,9	6,18%	7,47%
Itália	23 090,3	23 023,0	1 159,7	1 451,0	5,02%	6,30%
Letónia	1 054,9	894,8	28,6	29,7	2,71%	3,32%
Lituânia	1 427,1	1 354,8	36,0	34,4	2,52%	2,54%
Luxemburgo	202,4	271,8	6,5	7,4	3,21%	2,72%
Malta	158,6	198,7	12,8	13,5	8,07%	6,79%
Países Baixos	8 592,7	8 604,8	339,7	362,8	3,95%	4,22%
Polónia	15 799,8	16 422,7	307,3	384,8	1,94%	2,34%
Portugal	5 116,6	4 756,6	317,5	323,2	6,21%	6,79%
Reino Unido	29 520,2	31 963,4	1 271,5	1 746,6	4,31%	5,46%
República Checa	5 002,5	5 221,6	176,9	172,6	3,54%	3,31%
Roménia	9 369,1	8 670,6	154,2	203,1	1,65%	2,34%
Suécia	4 593,0	5 021,6	147,9	175,8	3,22%	3,50%

Fonte: Elaboração própria a partir de PORDATA (2018)

Especificamente no subsetor do alojamento turístico, a PORDATA (2018) apresenta os valores do emprego entre os anos de 2008 e 2016, os quais sistematizamos na Tabela 4 e dos quais se destaca a relevância dos “Hotéis” que representam um valor sistematicamente próximo dos 63% do total do emprego desta atividade, sendo seguidos pelos empreendimentos “Hotéis-Apartamentos” e “Apartamentos Turísticos” respetivamente. No ano de 2013, verificou-se a migração de trabalhadores de diferentes tipologias de

estabelecimentos devido à alteração do regime jurídico da exploração e funcionamento dos empreendimentos turísticos, através da qual as tipologias “Pensões”, “Estalagens” e “Pousadas”, numa larga maioria, foram (re)classificadas como “Alojamento Local” (uma nova modalidade) ou como alojamento de turismo em espaço rural.

Tabela 4 – População empregada por tipologia de empreendimento (10³)

Tipologia	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Total	47664	46154	47452	44864	44490	48054	50806	54020	59404
Hotéis	29553	29745	28599	29776	29804	30675	32603	34869	37743
Pensões	4760	4323	6987	3357	2636	NA	NA	NA	NA
Estalagens	1867	1680	1442	1265	951	247	268	303	318
Pousadas	917	850	836	757	755	798	767	864	827
Motéis	332	326	295	251	174	NA	NA	NA	NA
Hotéis- Apartamentos	5378	4857	5024	5204	5304	5002	5259	5254	5725
Aldeamentos Turísticos	1740	1634	1658	1687	1807	1871	1921	1960	2255
Apartamentos Turísticos	3117	2739	2611	2567	3059	3138	3180	3273	2868
Alojamento Local	NA	NA	NA	NA	NA	4431	4775	5146	6408
Turismo Habitação e Turismo no Espaço Rural	NA	NA	NA	NA	NA	1892	2013	2351	3260

Fonte: Elaboração própria a partir de PORDATA (2018)

Outras variáveis de carácter demográfico são caracterizadoras do emprego nesta atividade. No seu sobre o valor acrescentado no turismo a Travel BI (2019) sustenta que em Portugal 51% da população empregada é do sexo masculino, mas que especificamente nas atividades relacionadas com o Alojamento e a Restauração, esse valor é bem diferente, uma vez que cerca de 58% destes empregos são ocupados por mulheres, facto que evidencia a feminização deste setor. Na realidade, a nível nacional, o emprego das mulheres na economia cifra-se nos 2 milhões de trabalhadoras, representando entre 40% e 50% do total, ao passo que no setor do Turismo, mesmo nos anos de menor número de

peçoas empregadas, o emprego feminino representou valores entre os 56% e os 58,5% como se apresenta na Tabela 5.

Tabela 5 - Evolução do emprego feminino no Turismo – 2013 a 2018

	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Emprego na economia						
Mulheres	2M	2M	2M	2M	2M	2M
Emprego no Turismo						
Mulheres	169.100	158.800	150.500	160.800	174.300	190.900
Peso do Emprego no Turismo						
Mulheres	58.5%	57.5%	58.2%	57.6%	56.0%	58.1%

Fonte: Elaboração própria a partir (Travel BI, 2019)

A nível das habilitações académicas da população empregue no Turismo, o ensino básico predomina com valores bastantes mais elevados face ao nível secundário e superior. Nos últimos anos tem-se notado um aumento do número de trabalhadores empregados no Turismo com habilitações académicas a nível do ensino secundário e, também, portadores de habilitação superior, mas ainda bastante distante dos valores médios de outras atividades económicas.

No que se refere ao ano de 2018, na globalidade da economia nacional, 27% da população empregada possuía como habilitação literária o ensino superior, mas essa quota diminui para os 12% se observarmos o emprego, especificamente dos subsetores do Alojamento e da Restauração e Similares, dados estes que evidenciam o peso dos trabalhadores com formação básica ou secundária. Os valores que se apresentam na Tabela 6 são elucidativos do que descrevemos anteriormente e do reduzido peso dos trabalhadores com formação superior no setor do Turismo, embora os últimos anos apresentem uma tendência de inversão destes números.

Tabela 6 – Nível de habilitação do emprego no Turismo

Nível de Ensino	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Ensino Básico – 3º Ciclo						
Emprego na economia	2M	2M	2M	2M	2M	2M
Emprego no Turismo	197.100	175.300	155.200	172.300	194.200	184.900
Peso (%) no Emprego no Turismo	68.2%	63.4%	60.0%	61.7%	60.1%	56.3%
Ensino Secundário						
Emprego na economia	1M	1M	1M	1M	1M	1M
Emprego no Turismo	71.600	76.100	78.100	79.500	95.100	104.900
Peso (%) no Emprego no Turismo	24.8%	27.5%	30.2%	28.5%	29.4%	31.9%
Ensino Superior						
Emprego na economia	1M	1M	1M	1M	1M	1M
Emprego no Turismo	20.400	25.000	25.200	27.400	33.900	38.700
Peso (%) no Emprego no Turismo	7.1%	9.0%	9.7%	9.8%	10.5%	11.8%

Fonte: Elaboração própria a partir (Travel BI, 2019)

Em termos etários, a distribuição dos anos de 2017 e 2018 permite afirmar que cerca de 60% da população que trabalha no setor do Alojamento e da Restauração e Similares tem menos de 45 anos, sendo que 13% possuem menos de 24 anos. É um setor com uma média etária relativamente baixa, cujos valores da estratificação dos últimos dois anos apresentamos na Tabela 7 e na qual se percebe que em 2017 e 2018 59% da população empregada possuía menos de 44 anos.

Tabela 7 – População empregada por grupo etário (%)

	2017	2018
Emprego na economia		
15-24 anos	6	6
25-34 anos	20	19
35- 44 anos	27	27
+ 45 anos	47	48
Emprego em Alojamento e Restauração e Similares		
15-24 anos	13	13
25-34 anos	24	24
35- 44 anos	22	22
+ 45 anos	41	41

Fonte: Elaboração própria a partir (Travel BI, 2019)

Embora não estando disponíveis dados concretos sobre emprego no Turismo, ou do subsetor do Alojamento ou Restauração e Similares, parece-nos pertinente apresentar nesta investigação informação sobre o tipo de contrato e o regime de duração do trabalho (Tabela 8). No ano de 2017, Portugal apresentava cerca de 4,8 milhões de trabalhadores empregados, dos quais 4,2 milhões possuíam um vínculo a tempo completo⁵⁵ e os remanescentes a tempo parcial. Dos 3,9 milhões de trabalhadores por conta de outrem, 3,1 milhões trabalhavam ao abrigo de um contrato sem termo ao passo que 700 mil possuíam contrato a termo certo e os remanescentes 100 mil encontravam-se ao abrigo de outra situação.

⁵⁵ Segundo o Instituto Nacional de Estatística, o emprego equivalente a tempo completo é definido como o total de horas trabalhadas dividido pela média anual de horas trabalhadas em empregos a tempo completo no território económico. Por exemplo, tendo como referência as 40 horas semanais, então dois trabalhadores em part-time de 20 horas semanais contariam como um único emprego equivalente a tempo completo. Este conceito permite reunir num único indicador empregos com horários de trabalho diferentes.

Tabela 8 – População empregada por regime de duração de trabalho (10³)

Ano	Tipo de contrato				Regime de duração de trabalho		
	Total	Contrato sem termo	Contrato a termo certo	Outra situação	Total	Tempo completo	Tempo parcial
2008	3 871,8	2 991,8	708,1	172,0	5 116,6	4 494,4	622,2
2009	3 774,5	2 945,7	677,0	151,9	4 968,6	4 378,0	590,7
2010	3 765,8	2 907,1	715,4	143,2	4 898,4	4 317,5	581,0
2011	3 719,1	2 901,5	681,8	135,8	4 740,1	4 096,8	643,3
2012	3 542,6	2 815,6	597,7	129,3	4 546,9	3 881,9	665,0
2013	3 457,5	2 717,5	609,4	130,6	4 429,4	3 795,2	634,2
2014	3 611,0	2 836,5	644,4	130,1	4 499,5	3 910,8	588,7
2015	3 710,6	2 895,5	687,3	127,8	4 548,7	3 982,3	566,4
2016	3 787,2	2 943,2	705,4	138,6	4 605,2	4 055,8	549,5
2017	3 948,7	3 080,3	728,7	139,7	4 756,6	4 220,3	536,3

Fonte: Elaboração própria a partir de PORDATA (2018)

Complementando estas informações, o Travel BI (2019) refere que, em 2018, 83% da população portuguesa empregada trabalhava por conta de outrem, ao passo que nos subsectores do Alojamento e da Restauração e Similares aquela percentagem descia para 79%, perspetivando-se que a redução deste valor se deva a um maior número de trabalhadores independentes, tanto como prestadores de serviços ou que exercem atividade por conta própria em termos empresariais.

No que ao tipo de emprego diz respeito, o mesmo relatório refere que, em 2018, cerca de 90% da população empregada na globalidade da economia trabalhava a tempo completo, no entanto, nos subsectores do Alojamento e da Restauração e Similares este valor era ligeiramente inferior, ou seja 89%, indiciando assim a existência de emprego sazonal. Na Tabela 9 apresentamos os dados, em termos relativos, do emprego no Turismo com carácter sazonal e por região turística nacional entre os anos de 2011 e 2017, com um hiato relativo ao ano de 2014 e relativamente à região de Lisboa, por não estarem disponíveis dados para análise.

A média nacional indica que o valor do emprego com carácter sazonal tem vindo a aumentar desde 2011, pese uma ligeira quebra no ano de 2017, apresentando valores próximos dos 14 pontos percentuais, embora superior a este valor nos anos de 2016 e 2017.

Tabela 9 – Colaboradores ao serviço com carácter sazonal, no Turismo (%)

Região	2011	2012	2013	2015	2016	2017
Norte	11.1%	11.4%	7.8%	7.0%	8.8%	5.8%
Centro	9.8%	12.9%	7.1%	7.7%	9.4%	10.6%
Lisboa	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.	N.D.
Alentejo	4.5%	14.5%	15.6%	18.8%	19.8%	23.7%
Algarve	11.9%	11.8%	24.4%	25.0%	29.4%	28.1%
R.A. Açores	15.8%	14.7%	14.5%	19.8%	35.3%	15.9%
R.A. Madeira	5.1%	3.3%	11.5%	8.1%	4.2%	10.4%
Média Nacional	10.4%	11.1%	13.8%	13.5%	16.1%	14.8%

Fonte: Elaboração própria a partir (Travel BI, 2019)

Encontramos os valores mais altos do emprego com carácter sazonal na região do Algarve, acima dos 20%, e em crescendo nos últimos anos. A região do Alentejo também apresenta um aumento sistemático no emprego sazonal, tendo sido em 2017 a região com o segundo maior registo. A região dos Açores apresenta uma oscilação ao longo dos anos, quedando-se com 15,9% em 2017. As regiões Centro, do Norte e da Madeira são as que apresentam os menores valores de emprego sazonal. No entanto, ao contrário das outras duas regiões, a região do Norte apresenta uma clara tendência de diminuição do emprego sazonal, o que pode constituir indício de criação de emprego a tempo completo nesta região, possivelmente graças ao crescimento turístico da cidade do Porto.

Para além do carácter sazonal ou não, do emprego no Turismo importa saber, também, o valor das remunerações neste setor e proceder a um paralelismo relativamente aos restantes setores e à economia na sua globalidade. Por esta razão, na Tabela 10 apresentamos o peso das remunerações nos subsectores dos Hotéis e Similares, por um lado e na Restauração e Similares, por outro. É possível constatar que o peso deste segundo subsector é muito maior do que o peso o emprego na hotelaria (tal como já referido antes

e evidenciado na Tabela 1), pese embora ter sido este o subsetor que apresentou maior crescimento, passando de 2,5% em 2014 para 3,2% em 2017.

Tabela 10 - Valor e peso das remunerações por subsectores

Remuneração	2014	2015	2016	2017
Total da economia	76.472.495	78.603.631	81.213.456	86.097.313
Na Hotéis e Similares	1.901.931	2.078.882	2.488.738	2.794.122
Peso na economia	2.5%	2.6%	3.1%	3.2%
Na Restauração e Similares	3.593.622	3.874.494	3.690.283	4.324.223
Peso na economia	4.7%	4.9%	4.5%	5.0%

Fonte: Elaboração própria a partir (PORDATA, 2018)

Como apresentamos na Tabela 11 a remuneração base média mensal⁵⁶ dos trabalhadores por conta de outrem no subsetor (agregado) “alojamento, restauração e similares” é substancialmente inferior à média do total da economia, sendo esta diferença acima dos vinte e cinco pontos percentuais em média relativamente aos anos apresentados, desde 1991 a 2017. Em termos absolutos, o vencimento médio em 2017 neste subsetor é de 713,50€ ao passo que a média nacional se cifra nos 943 €.

Tabela Nº 11 – Remuneração média mensal (em euros)

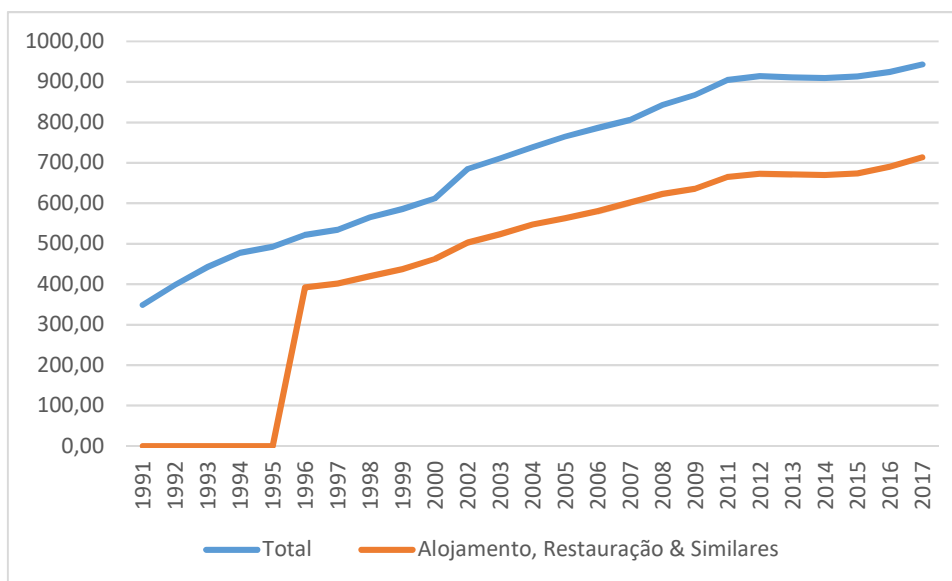
Remuneração média	1991	1995	2000	2005	2010	2015	2017
Total da Economia	348,70	493,00	612,00	764,70	899,00	913,90	943,00
Alojamento, Restauração e Similares	N.D.	372,50	462,50	563,00	657,80	673,90	713,50
Relação Total/Subsetor	-	0,75	0,75	0,73	0,73	0,73	0,75

Fonte: Elaboração própria a partir PORDATA (2018)

⁵⁶ Segundo a PORDATA (2018), a remuneração de base mensal é o montante que o colaborador tem direito a receber todos os meses pelo horário normal de trabalho, montante líquido (antes da dedução de quaisquer descontos) em dinheiro e/ou géneros, pago com carácter regular.

Para uma melhor perceção, apresentamos o Gráfico 1 com as remunerações médias desde 1991, e no qual se encontram representados os valores referentes ao total das atividades económicas e do subsetor do “Alojamento, Restauração e Similares”. Neste gráfico, fica evidente a discrepância entre ambos os valores e o deficit da atividade turística, o qual se tem vindo a alargar nos últimos anos.

Gráfico 1 - Comparação da remuneração média mensal da Economia com a atividade do Alojamento, Restauração e Similares



Fonte: Elaboração própria a partir PORDATA (2018)

Porém, esta discrepância no vencimento médio ainda é mais sentida pelos trabalhadores do género feminino do subsetor do “Alojamento e Restauração e Similares”, uma vez que existe uma diferença média de vinte pontos percentuais face aos seus homólogos do género masculino, tal como se apresenta na Tabela 12. Nota-se, no entanto, uma atenuação ligeira desta diferença desde 2011 no período considerado, uma vez que o vencimento das mulheres passou de cerca de 81%% para 86% do vencimento dos homens.

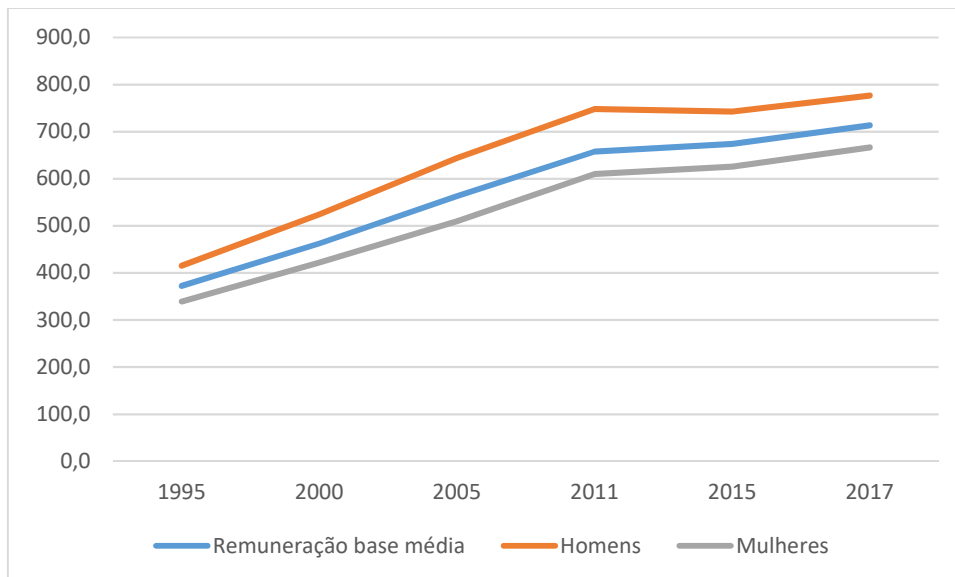
Tabela 12 - Remuneração média mensal dos trabalhadores por género

Remuneração média	1995	2000	2005	2011 ⁵⁷	2015	2017
Alojamento, Restauração e Similares	372,50	462,50	563,00	664,90	673,90	713,50
Homens	415,4	524,4	644,2	747,8	742,8	776,7
Mulheres	339,5	422,2	509,8	610,3	625,6	666,6
Relação H/M	0,81	0,80	0,79	0,81	0,84	0,86

Fonte: Elaboração própria a partir PORDATA (2018)

Tal como fizemos para a remuneração média mensal, numa perspetiva longitudinal apresentamos no Gráfico 2 uma comparação das remunerações médias desde 1995, entre homens e mulheres que trabalham no subsetor do “Alojamento, Restauração e Similares”. No mesmo fica evidente, também, a discrepância de remunerações entre os géneros embora se verifique uma tendência de aproximação nos últimos anos dos vencimentos das mulheres aos vencimentos dos homens.

Gráfico 2 – Comparação da remuneração média mensal entre homens e mulheres



Fonte: Elaboração própria a partir PORDATA (2018)

⁵⁷ Face à ausência de dados estatísticos relativa anos ao ano de 2010, foi nossa opção incluir na análise o ano de 2011 como ponto de referência ao final da 1ª década do século XXI.

Em síntese, e como afirma Daniel (2010), o turismo é um dos sectores da economia que tem desempenhado um papel importante na criação de emprego, apesar do seu carácter sazonal e conseqüente contratação precária de muitos indivíduos. Este é um setor em grande medida dominado por pequenas e médias empresas, as quais requerem muita mão-de-obra, pelo que o crescimento económico tem forte impacto no emprego e principalmente na população jovem. Este setor representa um número substancial de empresas e de trabalhadores em toda a Europa, designadamente nos países que têm uma indústria de turismo importante para as suas economias, como é o caso de Portugal.

2. A inserção profissional dos diplomados do ensino superior

A abordagem da inserção profissional no mundo do trabalho por parte dos diplomados do ensino superior é uma temática presente nos mais variados discursos dos representantes tanto do sistema de educação/formação como do de emprego/trabalho. A passagem dos indivíduos de sistema para o outro, entendida como inserção profissional, designa a incorporação dos diplomados na estrutura produtiva de uma determinada sociedade, aquilo que Ryan (2001) definia como o “período entre o final da escolaridade e a obtenção de um emprego estável a tempo inteiro” (p. 34). Contudo, face aos desenvolvimentos da sociedade contemporânea, a obtenção de uma situação profissional com estas características não é uma realidade generalizável para todos.

Na verdade, as questões da transição entre sistemas de educação/formação e emprego/trabalho, da inserção profissional e da empregabilidade são complexas e exigem uma análise holística que não se reduz aos fatores individuais ou biográficos inerentes aos próprios diplomados, pois existem múltiplos fatores que interagem e tornam esta passagem entre sistemas uma equação complexa e que vai para além da adequação das competências dos que ambicionam iniciar um novo percurso.

2.1. Abordagens conceptuais à inserção profissional

Nesta tese, adotamos o conceito de inserção profissional como o mais adequado para abordar o problema, simultaneamente social e científico, que se encontra em estudo, em concordância com Alves (2010). As diferentes abordagens aos conceitos prendem-se com os próprios contextos nacionais e as mutações que o emprego dos jovens tem vindo a sofrer ao longo do tempo (Alves, 2008; Alves, 2010; Alves, Alves & Chaves, 2012; Gonçalves 2012; Ramos, Parente & Santos, 2014), e, assim sendo, o conceito de inserção profissional é aquele utilizado no universo francófono para designar esta passagem do sistema de educação/formação para o sistema de emprego/trabalho (“insertion professionnelle”), na esteira das perspetivas de autores como Vincens (1997, 1998) ou Vernières (1997).

De acordo com estas perspetivas, e em função das mutações nos modos de gestão da mão-de-obra, atrás assinaladas, na sequência dos processos de globalização e de desregulação dos mercados económicos e financeiros (Santos, 2016), a inserção profissional consiste no percurso iniciado pelos indivíduos quando procuram uma atividade profissional remunerada, sendo este percurso cada vez mais prolongado no tempo e caracterizado pela incerteza e instabilidade. Assim sendo, ao invés de uma passagem automática do sistema de ensino-formação para o mundo do trabalho, assimilada à obtenção de um emprego durável, a inserção profissional constitui um processo durante o qual os indivíduos procuram aceder “a uma posição estabilizada no mercado de trabalho” (Vernières, 1997, p. 11). Contudo, esta posição estabilizada não deve confundir-se com o acesso a um emprego regulado por um contrato de duração indeterminada, pois pode até implicar uma sucessão de empregos com contratos precários. Na mesma linha, para Vincens (1997, 1998), a inserção profissional, mais do que corresponder a um momento, traduz então a capacidade do indivíduo para permanecer em atividade, mesmo que ocorram interrupções durante esse percurso, determinadas, por exemplo, pelo desemprego.

Assim sendo, “a rota da escolaridade para o emprego é muitas vezes representada, hoje em dia, como longa e perigosa, ao contrário das rotas curtas e diretas presumidas e disponíveis nas gerações anteriores” (Ryan, 2001, p. 34), transformando a inserção profissional no sistema de emprego/trabalho num processo dilatado no tempo.

Relativamente à dilatação temporal, Alves (2010), afirma que existe um entendimento partilhado de que a inserção profissional constitui atualmente um processo que implica uma temporalidade mais ou menos longa, não correspondendo a um momento circunscrito no tempo em que se transita do sistema educativo para o mundo profissional. Este, longo, período pode atingir até dez anos, durante os quais os jovens podem estar na busca de um emprego satisfatório e bem pago (Teichler, 2009).

Na verdade, a fase que ocorre entre a conclusão da educação ou formação a tempo inteiro e a entrada no mundo do trabalho tanto pode ser uma etapa bastante suave como pode ser uma transição turbulenta. Teichler (2009), sustentado em diversas investigações realizadas a diplomados, considera com sucesso o processo de inserção no mercado de trabalho, nomeadamente, as transições suaves, ou seja, aquelas que são constituídas por um curto período de tempo entre a graduação e o emprego, representando um pequeno esforço na procura de emprego ou um pequeno período de emprego ocasional.

Relativamente ao facto de ser, maioritariamente, um período turbulento, Allen, Coenen e Humburg (2011), Gonçalves (2010), Neves, et al. (2007), Schoon e Silbereisen (2009) e Vieira e Marques (2014, p. 33), consideram que a rapidez com que os diplomados encontram emprego depois da sua formação, não dependerá apenas do seu comportamento de procura mas também da atratividade percebida por parte dos empregadores. Estes tanto podem valorizar a contratação de diplomados, reconhecendo as vantagens da sua presença nas organizações pela importância do conhecimento específico da formação científica base, a transversalidade de conhecimentos e a possibilidade de representarem uma renovação, como podem, pelo contrário, enfatizar sobretudo a menor capacidade de aplicação prática dos conhecimentos e a menor preparação dos diplomados a nível de competências, ajudando à dilatação do período de transição.

Esta dilatação do período de transição e de inserção profissional dos diplomados tem tido como consequência, particularmente para os jovens, taxas de desemprego elevadas, a existência de subemprego, de precariedade e instabilidade latentes nos contratos temporários, nos baixos salários, na subcontratação e tem chamado a atenção e sido objeto

de mobilização por parte dos responsáveis políticos, essencialmente no âmbito da criação de medidas públicas de emprego e de formação (Marques, 2016). Até porque, como já referido anteriormente, a transição entre sistemas não termina com o encontrar de um primeiro emprego por parte dos diplomados, mas sim com a adaptação ao contexto de trabalho por parte dos sujeitos, mantendo-se no período de inserção quando ainda se encontram em percursos profissionais que apresentam como característica fundamental a precariedade (Gonçalves, 2010; Ochôa, 2012). Para os diplomados, a passagem do sistema de educação/formação para o sistema de emprego/trabalho, remete subjetivamente, no plano das aspirações, para a ideia de estabilidade e de segurança nas situações de emprego e, conseqüentemente, para trajetórias profissionais marcadas por traços de não precariedade. Os diplomados possuem um anseio pela estabilidade profissional, a qual, segundo Kovács (2013) não significa, obrigatoriamente, um emprego para a vida na mesma organização, mas ter emprego sempre.

Contudo, não obstante a importância dada pelas organizações na atualidade ao fator humano, aos seus conhecimentos e às suas competências, como refere Marques (2013):

“assiste-se a uma tendência, aparentemente inexorável, para a difusão de formas de emprego “atípico”, frequentemente precário ou inseguro, bem como para um aumento do desemprego. Os novos registos da atividade produtiva não mais se confinam apenas a um emprego convencional estável. O emprego estável regride a favor do temporário, do parcial e do limitado no tempo do contrato realizado, da relação de subcontratação, entre outras formas” (p.26).

Para os jovens diplomados, a dependência de fatores contextuais ou conjunturais do sistema de emprego/trabalho, como sejam, a situação económica, o padrão e o nível da oferta de emprego, as estratégias de recrutamento e a seleção dos empregadores, e as próprias características institucionais e dos mecanismos de regulação do mercado de trabalho, dependentes da intervenção do Estado nas suas várias modalidades no campo do emprego, aliando à dependência das dinâmicas de funcionamento do sistema educativo, nomeadamente na sua qualidade de os equipar com as competências necessárias, constituem barreiras que têm de superar para se inserirem profissionalmente.

Para além destas barreiras, aos diplomados, ainda lhes é inculcida a responsabilidade, tanto nos discursos políticos, como na comunicação social ou nas mensagens emanadas pelo sistema de emprego/trabalho e, mesmo, pelo sistema de educação/formação, de serem os atores da sua empregabilidade. Com efeito, a deriva da empregabilidade tem vindo a impor-se como uma categoria universal de análise do sistema de emprego/trabalho e como um referente hegemónico das políticas de emprego e, mais recentemente, das políticas educativas (Alves, 2007), e a sua inclusão nos discursos educativos oficiais corresponde a uma alteração no paradigma, assim como significa a sua individualização e responsabilização individual.

Porém, o termo empregabilidade, vulgarmente assumido como sinónimo de obtenção de emprego, não é um atributo imputável apenas ao indivíduo, mas também ao contexto económico, político e social em que aquele se insere (Vieira & Marques, 2014), uma vez que a empregabilidade, no seu macro contexto, representa a capacidade do ambiente económico e político, onde se encontra, para a criação de emprego. Deste fator são demonstrativos os momentos de crise, nos quais os fatores económicos globais possuem um impacto significativo na probabilidade de um indivíduo obter ou manter um emprego, independentemente das suas competências, credenciais ou estatuto social (Neves et al., 2007).

Assim sendo, a empregabilidade constitui um conceito complexo e multifacetado que inclui fatores internos, como os conhecimentos, competências, habilidades de procura de emprego, assim como potencial para aprender, além dos fatores externos como o estado prevalente do sistema de emprego/trabalho (Monteiro et al., 2016), pelo que atribuir a responsabilidade da inserção profissional ao próprio é discutível, tal como defende Alves (2007):

“num contexto onde impera a penúria de emprego e uma crescente flexibilização da relação salarial, colocar o ónus do desemprego nos desempregados e explicá-lo por via da sua reduzida empregabilidade é mistificar um problema, por definição complexo, cuja resolução não se compadece nem com medidas compensatórias nem com medidas paliativas” (p.63).

Assim, e como assinalam Kovács (2013) e Marques (2013, 2016), deverá ser dada maior atenção, por parte dos responsáveis institucionais, aos sinais de menor correspondência entre educação e emprego, às experiências de subemprego, ao desemprego e à precarização e à desqualificação dos licenciados pela ocupação progressiva de posições e níveis inferiores na estrutura ocupacional, ou seja, do seu desajustamento vertical. Acresce que a utilização, por parte dos empregadores, de estratégias de recrutamento mais exigentes e um nível de competências mais complexo, mesmo para empregos de menor qualificação, promove uma abordagem por parte dos diplomados, perante menor número de oportunidades de trabalho e uma maior concorrência, de uma maior predisposição para aceitar empregos que não correspondam ao seu nível de qualificação, dando origem ao fenómeno de sobre qualificação (Alves et al., 2012; Neves et al., 2007).

Às vicissitudes da empregabilidade, entendida como sendo composta por uma dimensão interna, relacionada a fatores individuais, e uma outra dimensão externa, relacionada aos fatores organizacionais e coletivos do sistema de emprego/trabalho, caberá uma resposta por parte de cada um dos intervenientes.

Ao sistema de educação/formação, segundo Teichler (2009), caberá a responsabilidade de contribuir para a transição dos seus diplomados, dando-lhes conhecimento sobre o mercado de trabalho, fazendo *coaching* e preparando-os para essa etapa, por exemplo como atuar nas entrevistas, e assumindo um papel ativo na colocação dos seus graduados. Para o autor, a educação é um pré-requisito para o sucesso profissional, além de que o dinamismo crescente dentro do sistema de emprego-trabalho torna a influência da educação pré-carreira menos visível relativamente à educação ao longo da vida.

Para o sistema de emprego/trabalho, na perspetiva de Le Boterf (2003), ficará a responsabilidade de não transformar a empregabilidade num termo de moda, e fazer com que um certo número de condições não faça parte das práticas organizacionais, uma vez que:

“desenvolver ou encorajar a empregabilidade supõe que se facilite a transversalidade, favorecendo a variedade das situações de aprendizagem, treinando para a reflexividade sobre as práticas profissionais, recrutando não

somente pela busca de competências similares, mas também pela capacidade de criar novas competências” (Le Boterf, 2003, p. 35).

Para os diplomados, como pontuam Marques (2010) e Vieira e Marques (2014), o paradigma da empregabilidade pressupõe a mobilização de conhecimentos e competências que os fará persistir nos seus futuros profissionais possíveis, através da formulação de estratégias de inserção profissional, onde a aprendizagem continua em áreas afins e, inclusive, pela reconversão para outras áreas de formação, pelo conhecimento de técnicas de procura de emprego, pela criação do próprio emprego, através da deriva do empreendedorismo, numa dinâmica individual e neoliberal vigente. “Na verdade, o que está aqui em causa é a capacidade do jovem ser autor da sua carreira, do seu emprego/empresa, do seu projeto de vida em geral” (Vieira & Marques, 2014, p. 47). Assim sendo, a empregabilidade dos sujeitos designará a capacidade de obter um novo emprego, caso seja necessário, ou seja, ser-se independente no mercado de trabalho por se estar disposto e capaz de gerir as suas próprias transições de emprego, tanto entre como dentro das organizações, demonstrando capacidade de manter o emprego e de fazer transições entre empregos e funções dentro da mesma organização por forma a responder a novos desafios da atividade profissional (Forrier & Sels, 2003; Ochôa, 2012; Valente, 2014).

De acordo com esta perspetiva, a empregabilidade de um individuo também se mede pela forma como ele ou ela faz a gestão dos seus percursos profissionais (Teichler, 2009). Assim, e nesta linha de raciocínio, percebemos que a empregabilidade dos diplomados do ensino superior pode ser entendida como a “propensão do diplomado para exhibir atributos que os empregadores antecipam que serão necessários para o desenvolvimento eficaz de uma atividade na sua organização no futuro” (Vieira & Marques, 2014, p. 55).

Assumimos que a empregabilidade não pode ser vista como um produto de recursos individuais, mas também de fatores contextuais. Ela não depende unicamente das competências, credenciais ou estatuto do individuo, assim como “não depende apenas do facto de um individuo ser ou não capaz de satisfazer os requisitos específicos dos empregos disponíveis mas também da sua disposição relativa face a todos os outros candidatos”

(Valente, 2014, p. 56), uma vez que a empregabilidade é um processo contextualizado e não um mero resultado.

Mas é incontornável para nós, suportados em Vieira e Marques (2014), a relevância das competências transversais para os diplomados do ensino superior enfrentarem os desafios da mutante sociedade da informação e do conhecimento em que se vive hoje em dia.

A importância atualmente conferida às dinâmicas individuais na inserção profissional foi sublinhada por Alves (2010), a qual refere que a empregabilidade que pressupõe adaptabilidade, ação e pró-ação, entre outras qualidades e atitudes pessoais dos diplomados com percursos de inserção mais estáveis, particularmente:

“associando-se os percursos de inserção profissional mais estáveis e/ou qualificantes a duas características dos diplomados: um autoconceito mais elevado em matéria de capacidades e qualidades pessoais, bem como uma intenção ou determinação mais expressiva na procura de emprego” (p.41).

No entanto, como vimos, a inserção profissional é uma dinâmica que depende também do coletivo, e nessa linha novos desafios se colocam ao sistema de educação e ao sistema de emprego/trabalho no sentido de preparar os estudantes para tais desígnios, por um lado, e para os acolher adequadamente, por outro.

2.2. Dinâmicas de inserção profissional dos diplomados do ensino superior

Face às mutações de realidade do sistema de emprego/trabalho nas últimas décadas, que enunciamos ante e às características no atual sistema, as quais fazem aumentar, fortemente, as dificuldades de inserção profissional dos jovens. Segundo Valente (2014), estas dificuldades são particularmente evidentes nos países da Europa do Sul, onde os mais novos frequentemente ficam sujeitos a um longo período de instabilidade profissional no início das suas trajetórias, motivada pela existência de um mercado de trabalho suscetível ao fator idade, ou seja, porque os trabalhadores mais velhos tendem a ser beneficiados em detrimento de quem pretende entrar no sistema ou é recém-chegado ao mesmo. A origem

deste fenómeno é de diversas ordens, mas (Figueiredo, et al., 2017) aponta para duas razões principais, a saber, por um lado, o facto de o sistema de educação/formação ser menos aberto ao envolvimento dos empregadores e ao desenvolvimento de experiências de trabalho por parte dos jovens, comparativamente a outros países do norte da Europa; e, por outro lado, o facto de haver um prolongamento da vida ativa e uma menor mobilidade dos mais velhos, o que provoca no sistema uma menor necessidade de substituição de mão-de-obra. Para além das circunstâncias referidas para os candidatos mais novos, a “flexibilização do mercado de trabalho legitimada pela dinamização da economia acarreta consequências negativas, nomeadamente o aumento do desemprego, do emprego precário e das desigualdades sociais” (Kovács, 2013, p. 2).

No caso português e em linha com o já descrito anteriormente, Brandão e Marques (2013) sustentam que a inserção no mercado de trabalho se faz, sobretudo, através de modalidades flexíveis ou atípicas de emprego, nomeadamente através de estágios profissionais, contratos a termo, falsos “recibos verdes”, trabalho temporário ou de trabalhos subqualificados e sem correspondência com o perfil de formação profissional dos candidatos ao emprego. Assinala-se, ainda, a não linearidade das trajetórias de inserção profissional dos mais novos, nas quais a transição assume cada vez mais descontinuidade e intermitência por incluir períodos de formação, emprego, desemprego e inatividade (Gonçalves, 2012; Marques, 2013). Nestas trajetórias, os candidatos ao emprego vivem sob diversos estatutos, como são exemplo bolseiro, estagiário, tarefeiro, trabalhador temporário ou subcontratado, ou ainda sob o chapéu de outros tipos de precariedade e vulnerabilidade, os quais potenciam processos individuais da relação de trabalho com as organizações e muitas das vezes em experiências de curta duração (Marques, 2013).

Pelo exposto, a inserção profissional de diplomados do ensino superior tem sido um tema de debate e de investigação desde há algumas décadas, sendo que a sua relevância reside em grande medida na elevada visibilidade social do fenómeno. Em Portugal, a investigação produzida tem assinalado que os diplomados experienciam uma transição que ocorre de uma forma cada vez mais tardia, complexa e prolongada, deixando de ser automática e passando a assumir contornos de problema social (Alves, 2010; Alves, Alves & Chaves,

2012; Chaves & Morais, 2016; Gonçalves, 2012; Marques, 2010; Neves, Magalhães & Lourenço, 2007; Ramos et al., 2014).

Acresce que a problemática da inserção profissional dos diplomados do ensino superior faz emergir um conjunto de outros debates sobre o (des)ajustamento entre este sistema de educação/formação e as necessidades do sistema de emprego/trabalho, a adequação entre competências e conhecimentos desenvolvidos durante a formação académica e os exigidos pelos empregadores, a questão da massificação do ensino superior e a alteração a tipologia de emprego, a desvalorização das credenciais académicas e a persistência de desigualdades de género e de origem social no que concerne ao acesso ao sistema de emprego/trabalho, tal como enunciam Ramos et al. (2014).

Para Alves (2010), a investigação sobre inserção profissional de diplomados tem vindo a evidenciar que “não existe linearidade nas articulações entre diploma de ensino superior e posição no mercado de trabalho, assim como tem ilustrado a multiplicidade de fatores e a complexidade dos contextos que condicionam essas articulações” (p.45), o que está em linha com a consideração de Gonçalves (2012), a qual considera que estes indivíduos “não deixam de protagonizar, à semelhança do que acontece com os jovens saídos dos outros níveis do sistema escolar, processos de transição para o trabalho complexos, incertos e difíceis” (p.41).

Neste sentido, Vieira e Marques (2014) caracterizam este período de transição, tal como descrevemos no capítulo anterior, como:

“quicá mesmo de rutura, em que se veem tipicamente mergulhadas as jovens gerações do presente, surge com grande força, o primado das competências. Na realidade, hoje, ninguém se pode dar ao luxo de ser incompetente sob o risco de ser excluído do sistema produtivo e de, como tal, se encontrar seriamente diminuído na sua capacidade cidadã de que aquela integração no mercado constitui um requisito essencial” (p.22).

Numa perspetiva de ajustamento, do lado do sistema de educação /formação existe já, tal como defende Teichler (2009), uma preocupação crescente, por parte das instituições do

ensino superior, com um alinhamento com o sistema de emprego/trabalho, a qual reflete as atuais pressões de desenvolvimento, de inovação e de conhecimento aplicado para que o sistema de ensino/formação acrescente valor à economia. Contudo, Mason et al., citados em Monteiro et al. (2016) afirmam que existe uma tendência para adequar o discurso em torno da educação/formação para a empregabilidade, acompanhado por uma tendência crescente nas instituições de ensino superior para fazerem esforços explícitos no desenvolvimento das competências técnicas e transversais necessárias e adequadas a muitos tipos de empregos. Assim sendo, cabe às instituições de ensino superior a assunção de um papel fundamental, primeiro na atração e formação de jovens diplomados, em segundo, na promoção e facilitação da sua inserção e em terceiro, especialmente num sistema de emprego/trabalho que, “embora mais difícil para os jovens, tenderá a gerar mais oportunidades para os mais qualificados e simultaneamente a suscitar novas possibilidades de criação de emprego ainda por explorar” (Neves et al., 2007, p. 133).

Avançando um pouco nesta discussão, os trabalhos de investigação de Teichler (2009), realizados a ex-estudantes com maior frequência de educação, mostram que são estes aqueles que conseguem fazer uso de um nível mais elevado de competências nas suas atividades profissionais.

Concomitantemente, existe o discurso que refere que os diplomados do ensino superior, ao serem detentores de um grau académico, estão mais resguardados do desemprego que aqueles que não o possuem, uma vez que as taxas de desemprego na maioria das sociedades industriais são inversamente proporcionais ao nível de realização educacional (Teichler, 2009). Ou seja, esta posição contraria a deriva de que a passagem pelo ensino superior é concebida muitas vezes como “uma vacuidade, como algo sem sentido, sobretudo por aqueles que a avaliam tendo em mente preocupações exclusivamente instrumentais” (Chaves, Morais & Nunes, 2009, p. 86), até porque são os detentores de competências de nível superior que se manifestam satisfeitos com a sua situação profissional tal como evidenciam os resultados de trabalhos nacionais (Alves et al., 2012; Vieira & Marques, 2014) e internacionais (Velden & Bijlsma, 2016).

Estes factos fazem salientar a ideia de que, apesar do padrão de inserção dos diplomados do ensino superior no sistema de emprego/trabalho ser um processo longo e complexo, não coloca em questão a importância da formação proporcionada pelo ensino superior. Contudo, a massificação da educação superior que tem vindo a ocorrer pela Europa, o crescimento da relevância do conhecimento, o aumento da procura de trabalho qualificado justificam uma crescente atenção ao relacionamento entre o sistema de educação/formação superior e o sistema de emprego/trabalho bem como à transição entre os dois (Salas-Velasco, 2007). Como alerta Teichler (2009), o facto de alguns *ratios* de transição serem baixos não significa, por si só, problemas de um diploma/instituição. Pelo contrário, tal pode demonstrar que a instituição forma diplomados com competências adequadas, mas que se vêem obrigados a continuar a estudar, por exemplo, dadas as características desfavoráveis do sistema de emprego/trabalho na região ou área geográfica de influência onde se encontra inserida a instituição

Desta forma, este relacionamento entre os dois sistemas vai para além da discussão sobre o ajustamento das competências dos diplomados e pode visar estratégias conjuntas de inserção profissional dos diplomados desde que haja consciencialização de todos os envolvidos. De facto, os diversos desajustamentos, na opinião de Figueiredo et al (2017), não se afiguram improváveis se considerarmos que as expectativas relativamente aos benefícios da formação superior são informadas pela experiência de gerações anteriores de diplomados, gerações essas que, regra geral, gozaram de condições mais favoráveis; o sistema de ensino superior é, ele próprio, uma experiência e por muitos procurado e consumido como tal, independentemente da sua relevância para o sistema de emprego/trabalho, e ainda porque a informação sobre os conteúdos, qualidade e relevância dos diversos ciclos de estudos é relativamente escassa e inacessível à sociedade em geral e ao sistema de emprego/trabalho.

O desajustamento passa, também, aquando do recrutamento, pelo sistema de emprego/trabalho, pela criação de expectativas sobre o perfil profissional dos diplomados, muitas vezes assente por parte dos empregadores em informação imperfeita sobre os candidatos, desconhecendo, em particular, as suas competências e a sua capacidade de trabalho. Com efeito, Figueiredo et al. (2017), salientam que é frequente os empregadores

usarem o nível de escolaridade dos candidatos como indício da sua qualidade, constituindo um sinalizador de como a educação incentiva os indivíduos mais produtivos a investirem mais em educação, de forma a melhorarem a sua posição relativa no mercado de trabalho e a lograrem rapidamente bons empregos e salários elevados. Sendo que estas diferenças nos benefícios salariais entre os diplomados podem ser parcialmente explicadas por variadas razões entre as quais, pela diferenciação competitiva dos próprios diplomados, esta própria resultante de aspetos tão variados como a motivação para determinadas funções, as classificações obtidas durante o percurso de ensino superior, a qualidade do ensino, a reputação das instituições de ensino superior ou até o acesso a redes de contactos que facilitem a integração no mercado de trabalho (Figueiredo et al., 2017).

Acrescenta-se ainda que, durante muito tempo se acreditou que a oferta de diplomados traria, ela própria, uma procura crescente por trabalhadores mais qualificados, num círculo virtuoso Figueiredo et al. (2017) e, por essa razão, as qualificações superiores tornar-se-iam ainda mais relevantes e necessárias. Contudo, como sugere a evidência empírica do trabalho destes autores, a capacidade dos diplomados para transformarem os seus postos de trabalho é limitada e não garante que os desajustamentos que ocorrem sejam mitigados pelo sistema de emprego/trabalho, provocando desajustes, tanto em termos verticais como horizontais, na inserção profissional dos diplomados.

Assim, acontece *desajustamento vertical*, nas situações de sobre qualificação no exercício de determinada função, ou seja, em termos da adequação do nível de educação ao estatuto da profissão (Chaves et al., 2009; Figueiredo et al. (2017); Teichler, 2009). O sucesso da transição em termos verticais representa um elevado retorno do investimento realizado em educação pelo diplomado, assim como uma significativa vantagem de rendimento em relação a um não graduado (Teichler, 2009).

Por *desajustamento horizontal* entende-se o grau de desadequação entre o conteúdo da formação e as atividades laborais desempenhadas, ou seja, a ligação entre os sujeitos e as categorias profissionais. A este nível, Teichler (2009) considera que o sucesso em termos horizontais se mede pela ligação estreita entre o campo de estudos e a ocupação profissional, ou seja, um alto grau de utilização do conhecimento e das competências

adquiridas na formação, sendo certo que “a hipótese de trabalhar em áreas derivadas das suas formações iniciais ou a necessidade de “reconversão precoce” de jovens diplomados mais expostos ao desemprego são hoje em dia cada vez mais equacionadas” (Valente, 2014, p. 21).

Relativamente a este desajustamento horizontal, ele é particularmente difícil de ponderar face à transversalidade de competências colocadas em ação nas mais diversas atividades profissionais, cabendo ao próprio diplomado a avaliação desse grau de ajustamento da sua formação. E, “nesta solução subjetivista, embora a perceção do grau de adequação varie de curso para curso, a clara maioria dos jovens diplomados portugueses afirma que a sua atividade profissional corresponde à sua área de formação” (Chaves, et al., 2009, p. 90). Estes autores acrescentam que as diferenças em termos horizontais são mais pronunciadas em países que enfatizam a especialização em educação e emprego do que em países que consideram a educação predominantemente como uma preparação geral para várias atribuições possíveis, como refere Gonçalves (2012).

Com este entendimento, Figueiredo et al (2017), afirmam que:

“é expectável não só a existência de desencontros de tipo horizontal, entre a área de estudo e as competências procuradas pelo mercado de trabalho, e vertical, entre o nível de qualificação obtido e o adequado para o desempenho das funções, desde que estes tenham um papel decisivo na determinação dos benefícios salariais dos diplomados” (p.31).

Chaves, et al (2009) acrescentam outra razão ao desajustamento, por considerarem que completar um curso superior, sobretudo de primeiro ciclo, não protege da tensão entre a substituíbilidade e a complementaridade do trabalho com as novas tecnologias, além de que parece ser cada vez mais frequente que alguns tipos de diplomados estejam a substituir trabalhadores menos qualificados, na esteira da eliminação e reestruturação de empregos disponíveis no sistema de emprego/trabalho em áreas não reguladas por organismos corporativos, as denominadas ordens profissionais. De facto, Marques (2010) refere que, em certas categorias profissionais, os sistemas de educação e de emprego articulam-se (por exemplo os diplomados em engenharia ou medicina), mas noutras

categorias profissionais apresentam uma menor correspondência com a estrutura de ocupações profissionais. Neste sentido,

“assume-se, por isso, um certo grau de abertura, ambiguidade e flexibilidade naquela relação entre ensino superior e mercado de trabalho, e este grau de abertura é desejável face às transformações em curso em muitas das ocupações, não só as mais tradicionais, como as emergentes” (Marques, 2010, p. 17).

Pese a existência de uma perda dos privilégios associados aos detentores de uma formação académica de nível superior (Marques, 2010), do ponto de vista da subjetividade destes agentes, eles ingressaram no sistema de educação/formação superior motivados “pelas razões ligadas ao exercício de uma atividade profissional, designadamente pelo valor do diploma para a obtenção de um emprego” (Alves et al., 2012, p. 106) e com um prémio salarial em expectativa. E, embora as expectativas dos jovens relativamente ao mundo do trabalho sejam reequacionadas quando se tornam candidatos a emprego, dado nem sempre serem coincidentes com as expectativas dos potenciais empregadores (Neves et al., 2007), os resultados de estudos nacionais e internacionais enfatizam a manutenção de indicadores favoráveis na inserção profissional de jovens licenciados, num contexto de desvalorização real e simbólica dos diplomas (Alves et al., 2012; Escária, Rodrigues & Madruga, 2006; Ramos et al., 2014; Velden & Bijlsma, 2016; Valente, 2014; Vieira & Marques, 2014).

Assim, ao nível do emprego, segundo Valente (2014), a taxa de emprego dos jovens recém-diplomados do ensino superior é a mais elevada, quer em Portugal, quer no conjunto da União Europeia considerando os 28 membros, indicando que as perspetivas de emprego dos jovens mais qualificados são favoráveis. Uma vez que, “o seu significado diferencial face às outras, sugere que as perspetivas de emprego para os jovens com ensino superior são melhores no mercado de trabalho europeu que em Portugal” (Valente, 2014, p. 62). Tal como indicam Velden e Allen (2011), em geral, os graduados europeus do ensino superior disfrutam de uma transição mais suave para o mundo de trabalho, uma vez que a maioria dos diplomados encontram trabalho dentro de alguns meses após a graduação, mesmo que o primeiro emprego seja por vezes menos do que ideal “cinco anos depois da

graduação a maioria encontra-se em empregos que encaixam bem com suas habilitações” (Velden & Allen, 2011, p.127).

Por outro lado, os titulares de um diploma universitário parecem ganhar substancialmente mais do que seus pares que não possuem tal grau. Com efeito, de acordo com Valente (2014) e Vieira e Marques (2014), a remuneração média de um diplomado do ensino superior, em Portugal, é 70% superior à de um não diplomado, mais 11 pontos percentuais do que a média europeia. Noutro estudo (Anónimo, 2018) e com valores referentes a 2008, se percebia a vantagem remuneratória dos diplomados do ensino superior, uma vez que o vencimento médio dos trabalhadores com nível de bacharelado equivalia a 1,7 vezes o valor médio global e o dos trabalhadores com doutoramento equivalia a 2,2 vezes aquele valor. No outro extremo, o valor médio dos trabalhadores com nível de educação referente ao 1º ciclo do ensino básico correspondia a 62,7% do vencimento médio. O que vem em linha com o apresentado por Velden e Bijlsma (2016), para quem, com base nos resultados da sua análise internacional sobre os titulados com um diploma universitário, os diplomados do ensino superior ganham substancialmente mais do que os seus colegas que não possuem tal diploma. A posse de um diploma superior, numa perspetiva nacional, pode explicar não só os salários mais elevados, como também, os menores tempos de espera que, em geral, os diplomados do ensino superior observam na obtenção do primeiro emprego, bem como a facilidade com que transitam entre empregos ou de situações de desemprego nas quais conseguem arranjar emprego mais facilmente (Figueiredo et al., 2017; Neves et al., 2007).

Também, o seu estudo, Escária et al. (2006) assinalam, contudo, que o diferencial das remunerações dos licenciados face aos trabalhadores sem este grau académico tem vindo a reduzir desde há uns anos, pois nos anos 90 do século XX um licenciado ganhava quase o triplo de um não licenciado.

Por outro lado, para além das questões associadas à remuneração, Valente (2014) e Vieira e Marques (2014) assinalam, ainda, que ser detentor de um diploma de ensino superior contribui para a diminuição da probabilidade de estar desempregado ao que Escária et al. (2006) acrescentam que os trabalhadores com este diploma registam, com maior

probabilidade, situações de permanência no sistema de emprego/trabalho, com ausência de mobilidade ou com mobilidade de emprego.

Através da revisão da literatura, percebemos, portanto, que as mudanças ocorridas no sistema de emprego/trabalho não afetam de forma idêntica os titulares de um curso superior e os que não o possuem. Com efeito, Alves (2010) e Alves et al. (2012) salientam que os resultados das investigações sobre inserção profissional em Portugal e noutros países europeus indicam que, efetivamente, têm sido os diplomados de ensino superior que menos vezes e durante períodos mais curtos estão sujeitos ao desemprego, ainda que os dados estatísticos evidenciem que as taxas de desemprego têm vindo a aumentar, assim como a precariedade de emprego. Assim sendo, se os detentores de um diploma académico estão mais resguardados do que aqueles que não o possuem (Ramos et al., 2014), esse mesmo diploma, que durante muito tempo representou um passaporte seguro para o emprego estável, hoje não apresenta as mesmas garantias. Neste sentido, as trajetórias de inserção profissional dos diplomados do ensino superior têm sofrido uma crescente complexidade, acompanhada da existência de um sentimento de insegurança relativa ao valor do diploma (Alves et al., 2012; Gonçalves, 2012). Tal complexidade reveste a forma de não linearidade na transição para o mundo do trabalho, com uma diversidade de percursos possíveis, com períodos de alternância entre emprego, desemprego e retorno à educação (Gonçalves, 2012; Neves et al., 2007). Contudo, como nos relembram Figueiredo et al. (2017), a escolaridade a nível superior desenvolve, também, outras competências facilitadoras da inserção tais como métodos de pesquisa e a intensidade de procura de emprego.

Esta complexidade presente nas trajetórias de inserção dos diplomados do ensino superior necessita de ser enquadrada, não apenas em função das transformações operadas na esfera do sistema de emprego e trabalho, mas daquelas que ocorreram no âmbito do sistema de educação e formação, e da (des)articulação entre os dois.

Com efeito, de acordo com Velden e Bijlsma (2016), a própria expansão do sistema de educação e formação contribui para taxas crescentes de desemprego entre os graduados e proporções crescentes de graduados incapazes de encontrar um emprego para o qual um

diploma do ensino superior é necessário. Para Marques (2010, 2016), esta menor correspondência entre educação e emprego é fruto da progressiva abertura, ambiguidade e flexibilidade dos sistemas educativo e económico.

Particularmente “o desemprego entre diplomados do ensino superior no caso português tem concorrido para o questionamento quanto ao valor da obtenção de uma formação de nível superior para o sucesso na inserção profissional.” (Vieira & Marques, 2014, p. 55).

Na verdade, e como sùmula, apresenta-se como *handicap* da educação/formação superior o advogado na citação:

“com destaque para as esferas mediáticas e política, mas também, por vezes, no quadro das ciências sociais, assume-se com frequência que tanto o desemprego, como a aceitação de posições profissionais abaixo do nível de escolaridade e desajustadas em relação à área de formação são, hoje em dia, realidades de larga escala experienciadas pelos diplomados do ensino superior, insinuando-se, não poucas vezes, que constituem regras às quais se furta apenas uma minoria afortunada de cursos e graduados” (Chaves et al., 2009, p. 83).

De facto, as modificações introduzidas na sequência do Processo de Bolonha, bem como as profundas transformações económicas que marcam a atualidade e que têm consequências significativas no sistema de emprego/trabalho, afetarão as trajetórias académicas, profissionais e os anseios, expectativas e aspirações relativamente ao ensino superior (Alves et al., 2012).

Desta forma, generalizar políticas de formação, no ensino superior particularmente, orientadas para o desenvolvimento integrado de competências específicas ou técnicas e de competências transversais, por um lado, e adotar formas de organização do trabalho progressivamente mais enriquecedoras, por outro, parecem ser estratégias adequadas à promoção de percursos de inserção profissional mais articulados.

Em acordo com Allen e Velden (2007), Alves (2010), Chaves et al. (2009), Gonçalves (2012), Teichler (2009) e trabalhos internacionais, tais como o “Higher Education and Graduate

Employment in Europe” - CHEERS, levado a cabo entre 1998 e 2000, assim como o “Research into Employment and Professional Flexibility” - REFLEX, este realizado em 2005, fica evidente que as modalidades de inserção dos diplomados no sistema de emprego/trabalho possuem nuances próprias de cada país e de cada área científica de formação. Acresce que uma das formas apresentada para tornear ou ultrapassar as dificuldades, que se revelou determinante para a inserção profissional relaciona-se, no entender de Allen, Coenen e Humburg (2011), com a aquisição de experiência de trabalho relacionada com a área de estudos durante a frequência do ensino superior:

“sem surpresa, os diplomados que possuíam experiências profissionais relacionadas com a área de estudos durante o ensino superior, tiveram uma duração de procura de emprego e inserção profissional significativamente mais curta em comparação com aqueles que não tiveram tal experiência” (p.35).

A este respeito e no que concerne a Portugal, o trabalho de Neves et al. (2007), inclui o nosso país no conjunto de países que se caracterizam por uma baixa proporção de jovens que combina escola e trabalho, que apresenta transições muito lentas e difíceis da escola para o trabalho, para além de que os tipos de empregos obtidos pelos jovens, na generalidade, são geralmente de baixa qualidade.

Outras determinantes para a inserção profissional que os autores se referem são a existência de fortes ligações entre as instituições de ensino superior e o sistema de emprego/trabalho; as experiências vividas em contexto internacional pelos estudantes, em consonância com o que referimos no capítulo anterior relativamente à importância dos diferentes contextos de desenvolvimentos de competências e, ainda, o nível de prestígio académico do programa/currículo do curso e o prestígio da própria instituição de ensino superior.

No contexto da formação em hotelaria, os modelos tradicionais de educação colocam uma responsabilidade considerável no desenvolvimento de competências e na consolidação das aprendizagens através de experiências de trabalho vocacionais, estágios e na valorização de experiências extracurriculares (Baum, 2002, 2008; Rok, 2013; Vieira & Marques, 2014).

De uma forma mais geral, Ryan (2001) concluiu no seu estudo, que incluiu sete países, que a educação vocacional, os estágios e os programas de aprendizagem em contexto de trabalho contribuem para aumentar as perspectivas de emprego para os participantes. Complementarmente e mais importante no nosso âmbito, a nível do ensino superior, “quando os cursos incluem estágios, sublinha-se que os licenciados revelam uma vivência mais rica de experiências promotoras da compreensão de si próprios e do mundo que os rodeia” (Alves, 2010, p. 41).

A relevância destes contextos de formação e experiência profissional no processo de transição dos diplomados do ensino superior da área da Gestão Hoteleira, traduz-se, segundo Baum (2002), em benefícios para os *stakeholders* envolvidos, por três níveis de razão. Em primeiro lugar, para o sistema de educação-formação, porque os estudantes ou diplomados, enquanto estagiários, passam a ter uma oportunidade para aprender mais relativamente à profissão de uma forma formal. Em segundo lugar, para a indústria hoteleira, porque os estagiários (na sua maioria jovens com competências ou com estas em desenvolvimento), são uma fonte útil de mão-de-obra com baixo custo. E, em terceiro lugar, e de uma forma consistente, para os próprios estagiários porque a experiência de trabalho se transformou num círculo vicioso e numa oportunidade de carreira, ou seja, o de não poder ter um emprego sem experiência e não se poder ter experiência sem um trabalho.

Pese embora as vantagens enunciadas da formação em contexto de trabalho para a inserção profissional dos sujeitos, Baum (2002) considera que “não existe uma estrutura/programa de política consistente e que efetivamente facilite a transição da escola para o mundo do emprego na formação em turismo e hotelaria” (p.359). Para este autor, a questão não se coloca apenas em termos das classificações obtidas academicamente, mas integra preocupações políticas relativamente ao investimento público na educação e formação para a indústria hoteleira ser sustentável, tendo em conta a própria globalização do mercado de trabalho (Baum, 2002, 2008).

Com efeito, na sua investigação realizada no Brasil, Paula, Carvalho e Pimentel (2017) referem que cerca de 80% dos diplomados das carreiras de Turismo não atuam no mercado

de trabalho do setor naquele país, uma vez que os estudantes e os profissionais diplomados dificilmente conseguem romper com a imagem das potencialidades reduzidas da profissão e ao desajustamento horizontal sentido. Como consequência, depois da formação, a maioria opta por outros campos de atuação ou continua a estudar devido à dificuldade de inserção na sua área profissional.

Desta forma, para Salas-Velasco (2007), as perspetivas dos estudantes sobre o mercado de trabalho nesta área dependem das condições macroeconómicas e que aos novos diplomados resta-lhes intensificar o seu próprio esforço de procura de oportunidades. Aos novos estudantes do ensino superior, Figueiredo et al. (2017), aconselham que, neste cenário,

“o que é raro torna-se mais importante para o sistema de emprego/trabalho, ou seja escolher um curso de uma instituição com maior prestígio; um percurso académico de elevado mérito; escolher áreas com forte empregabilidade; possuir o tipo de competências, muitas delas eventualmente transversais, torna-se desejável para o sistema de emprego/trabalho para poder vir a receber formação complementar, tendo igualmente a motivação e, eventualmente, a vocação necessária para enfrentar este ambiente mais competitivo que se vive na sociedade atual.”(p. 109).

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

Capítulo 4 METODOLOGIA

Dedicamos este capítulo à apresentação do processo metodológico que sustenta a nossa investigação empírica.

Como defende Fortin (2003), as questões de investigação são as premissas sobre as quais se apoiam os resultados da investigação e “são enunciados, interrogativos precisos, escritos no presente, e que incluem habitualmente uma ou duas variáveis assim como a população estudada” Fortin (2003, p. 101).

Nesta perspetiva, para a nossa investigação, enunciamos a seguinte pergunta de partida:

Como se configura a articulação entre o sistema de educação/formação e o sistema de emprego/trabalho na área da Gestão Hoteleira, equacionando as competências e a inserção profissional dos diplomados?

Colocada a questão de partida, é o momento de descrevermos e justificarmos os procedimentos em cada fase do estudo, assim:

“Um procedimento é uma forma de progredir em direção a um objetivo. Expor o procedimento científico consiste, portanto, em descrever os princípios fundamentais a pôr em prática em qualquer trabalho de investigação. Os métodos não são mais do que formalizações particulares do procedimento, percursos diferentes concebidos para estarem mais adaptados aos fenómenos ou domínios estudados” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 23).

Ao longo deste capítulo descreveremos toda a metodologia subjacente aos diversos momentos do estudo, tanto de caráter qualitativo como de caráter quantitativo, justificando as opções tomadas, com recurso às vantagens decorrentes de uma abordagem empírica com uma natureza mista.

Começamos, desde logo, por apresentar o objetivo geral do estudo e os objetivos específicos, para de seguida fundamentarmos a nossa opção metodológica central pela escolha do paradigma interpretativo.

O modelo de análise e explicação das dimensões, conceitos e indicadores é o que se apresenta nas páginas seguintes, culminando este ponto com a sistematização do faseamento da investigação numa imagem resumo.

As técnicas de recolha dos dados, sejam provenientes do estudo qualitativo sejam do estudo quantitativo, são apresentadas de imediato e antecedem a descrição, por cada um dos estudos, da forma de seleção dos participantes, da construção dos instrumentos, da sua validação, teste e aplicação.

Seguidamente, apresentam-se os procedimentos de tratamento e análise dos dados, apresentam-se e caracterizam-se os participantes, para depois se explicar a triangulação dos resultados alcançados e consequente validação de toda a investigação realizada, terminando com a apresentação dos princípios éticos que nos guiaram durante todo o processo e em todos os momentos.

Assim, pela descrição enunciada, nas páginas seguintes, tentaremos ser claros e transparentes na apresentação da metodologia do nosso trabalho e que representa, tal como referem Quivy e Campenhoudt (2008), a nossa busca pelo rigor.

1. Objetivo geral e objetivos específicos

Estudar e compreender a relação que se estabelece entre as competências desenvolvidas durante a formação inicial e aquelas que são exigidas e desempenhadas efetivamente no decurso das suas atividades profissionais, assim como perceber o fenómeno de inserção profissional dos diplomados em Gestão Hoteleira entende-se ser uma investigação pertinente. Pese a diversidade de abordagens, só recentemente alguns estudos exploratórios foram realizados no setor do Turismo, mas nenhum explicitamente no subsector da Hotelaria.

A tipologia de competências desenvolvidas e consideradas necessárias para a inserção profissional por parte dos diplomados em Gestão Hoteleira, na perspetiva dos próprios, dos diretores de curso e dos empregadores, são a problemática desta investigação. Como referido anteriormente, esta problemática tem sido estudada, em Portugal, mas existe

ainda pouca investigação relativamente ao ensino superior politécnico e em particular no caso dos diplomados em Gestão Hoteleira, área na qual não existem quaisquer estudos que permitam conhecer que tipo de articulação existe entre as competências desenvolvidas durante a formação inicial e aquelas que são exigidas e valorizadas pelos empregadores, por um lado, e os percursos de inserção profissional, por outro lado.

Neste trabalho de investigação, procura-se compreender como, no processo de inserção profissional, as competências dos diplomados em Gestão Hoteleira se articulam com as exigências dos desempenhos profissionais, por um lado, e se caracterizam os percursos profissionais dos diplomados, por outro.

Deste modo, o objetivo geral deste projeto de investigação consiste em compreender as competências que os diplomados em Gestão Hoteleira possuem para exercer as suas funções profissionais, em articulação com os seus percursos de inserção profissional.

Mais especificamente, este projeto de investigação tem por objetivos:

- i. Caracterizar a formação em Gestão Hoteleira nas instituições de ensino superior público portuguesas;
- ii. Conhecer o processo de desenvolvimento das competências profissionais dos diplomados em Gestão Hoteleira, através das perspetivas dos diversos atores, procurando compreender como percecionam o papel, em tal processo, da formação, por um lado, e da prática e experiência profissional, por outro;
- iii. Compreender de que forma as competências dos diplomados em Gestão Hoteleira, se articulam com os percursos profissionais na perspetiva dos diversos atores;
- iv. Caracterizar as especificidades do sistema de emprego/trabalho em Gestão Hoteleira;
- v. Descrever e compreender os percursos formativos e de inserção profissional dos diplomados em Gestão Hoteleira, equacionando os fatores socio- demográficos, educativos e organizacionais, que os moldam.

Pretende-se, ao longo deste trabalho, atingir os objetivos apresentados e dessa forma poder contribuir para o conhecimento científico sobre a educação e formação em Gestão Hoteleira e da sua articulação com o sistema de emprego/trabalho.

Para tal, aplicamos um modelo de análise no sentido de alcançar os objetivos a que nos propusemos, e em sintonia com Fortin (2003), a qual defende que “o objetivo de um estudo indica o porquê da investigação” (p. 100).

2. Opções metodológicas centrais

Tal como defende (Crotty, 1998) o paradigma constitui o referencial filosófico-epistemológico que define a metodologia do investigador e que se define como estruturante para toda uma investigação.

Desde logo, torna-se necessário diferenciar a metodologia dos métodos e mesmo das técnicas (Coutinho, 2011; Pardal & Lopes, 2011), termos estes que surgem na literatura para “designar os diversos meios que ajudam e/ou orientam o investigador na sua busca do conhecimento” (Coutinho, 2011, p. 22). Assim, os métodos são entendidos como o conjunto de opções gerais que o investigador adota para alcançar os seus objetivos, integrando um conjunto articulado de procedimentos e instrumentos. Trata-se, portanto, do corpo orientador da pesquisa a partir do qual se define e desenvolve o processo de investigação (Pardal & Lopes, 2011). Por seu turno, as técnicas constituem-se como dispositivos de atuação concretos e particulares, articulados com os métodos, que permitem percorrer o caminho definido por estes (Coutinho, 2011). Para esta autora, as técnicas situam-se num primeiro nível, muito próximo da prática científica.

Num plano mais geral, a metodologia refere-se à organização fundamentada da investigação, englobando a própria definição dos objetivos do estudo, as escolhas teóricas, os métodos e técnicas, assim como a articulação e coerência entre todos estes elementos. Assim, “distancia-se da prática para poder tecer considerações teóricas em torno do seu potencial na produção do conhecimento científico (Coutinho, 2011, p.23).

Finalmente, o paradigma refere-se ao “sistema de princípios, crenças e valores que orienta a metodologia e fundamenta as suas conceções numa dada epistemologia” (Coutinho,

2011, p.23). De acordo com Kuhn (1995) , nos diversos momentos históricos e nos diferentes ramos da ciência há determinados conjuntos de crenças, visões de mundo e de formas de abordar a realidade, reconhecidos pela comunidade científica, que configuram um dado paradigma.

No presente estudo, assumimos o paradigma interpretativo como referência na investigação, na medida em que se configura como o mais articulado com os nossos objetivos e a forma como perspectivamos a investigação em educação. De acordo com (Denzin & Lincoln, 2006), este paradigma relativamente à perspectiva sobre a natureza da realidade (ontologia) caracteriza-se por ser múltipla, holística e construída, logo por essa razão um dos objetivos da investigação é a compreensão dos fenómenos.

Quanto aos objetivos da investigação, o paradigma interpretativo visa compreender, interpretar e descobrir significados.

O segundo axioma postula que o investigador e o objeto investigado são inseparáveis, pois a relação entre sujeito (investigador) e o objeto, é de dependência, inter-relacional e influenciada por fatores subjetivos.

Quanto às técnicas, instrumentos e estratégias de investigação, o paradigma interpretativo privilegia os qualitativos e descritivos e o investigador como principal instrumento.

Por último a proposição de que toda e qualquer investigação está comprometida com os valores do próprio investigador.

Consideramos, pois, que o paradigma interpretativo enquadra epistemologicamente a presente investigação, orientada para a descrição e compreensão da realidade plural em estudo (Lincoln & Guba, 1985), e renunciando ao ideal objetivista da explicação (González Monteagudo, 2001). Ainda segundo este autor, a investigação interpretativa exige critérios específicos para garantir o rigor científico de todos os processos. Assim, aos conceitos tradicionais de validade, fiabilidade e objetividade, a investigação interpretativa propõe critérios de credibilidade, confiabilidade e transferibilidade. Neste âmbito, a complementaridade dos métodos de investigação quantitativos e qualitativos aumenta a credibilidade dos resultados e permite revelar diferentes aspetos da realidade empírica (Carmo & Ferreira, 1998). Sendo que respeitamos o postulado por Tuckman (2000), citando

Guba e Lincoln, que defende que nos processos de investigação qualitativa existe a necessidade de circunscrever limites e encontrar uma linha orientadora para garantir que o processo seja credível, apropriado, consistente e confirmável. A escolha de um método misto nos permitiu-nos a mobilização de uma abordagem qualitativa em simultâneo com uma abordagem quantitativa.

Segundo Creswell (2007), os métodos mistos combinam os métodos predeterminados da investigação quantitativa com métodos emergentes da investigação qualitativa, bem como questões abertas e fechadas, com formas múltiplas de dados contemplando todas as possibilidades, incluindo análises estatísticas e análises textuais.

“Nos métodos mistos, o investigador baseia a investigação supondo que a recolha de diversos tipos de dados garante um entendimento melhor do problema” (Creswell, 2007, pp. 34-35).

Para selecionar uma estratégia de investigação com métodos mistos, de acordo com Creswell (2007), o investigador terá de tomar decisão sobre quatro opções, a primeira qual a sequência de recolha dos dados, a segunda, qual a prioridade a dar à recolha e à análise dos dados, a terceira sobre em que momento os dados e os resultados serão integrados e por último se haverá, ou não, uma perspetiva global na sua análise.

Assim e em acordo com Hanson, Creswell, Clark, Petska e Creswell (2005), a nossa investigação enquadra-se como estudo exploratório sequencial, tendo iniciado com o estudo qualitativo e posteriormente o estudo quantitativo, sem privilegiar nenhum dos dois e realizando uma análise conjunta e integrada aos resultados.

A opção pela abordagem qualitativa encontra-se em articulação com os três dos objetivos propostos, nomeadamente: caracterizar a formação em Gestão Hoteleira nas instituições de ensino superior público portuguesas; conhecer o processo de desenvolvimento das competências profissionais dos diplomados em Gestão Hoteleira, através das perspetivas dos diversos atores, procurando compreender como percebem o papel, em tal processo, da formação, por um lado, e da prática e experiência profissional, por outro e caracterizar as especificidades do sistema de emprego/trabalho em Gestão Hoteleira.

Com a abordagem quantitativa pretende-se caracterizar extensivamente e alcançar os objetivos anteriores e ainda, compreender de que forma as competências dos diplomados em Gestão Hoteleira, se articulam com os percursos profissionais na perspetiva dos diversos atores e descrever e compreender os percursos formativos e de inserção profissional dos diplomados em Gestão Hoteleira, equacionando os fatores socio-demográficos, educativos e organizacionais, que os moldam. Através do estudo quantitativo pretendemos extensivamente caracterizar os percursos profissionais dos diplomados e as suas perceções sobre as competências desenvolvidas no final o curso, as competências exigidas no momento da resposta e conhecer os seus percursos de inserção profissional sem a preocupação de estabelecermos hipóteses.

Para Fortin (2003), a investigação qualitativa tem por finalidade compreender um fenómeno segundo a perspetiva dos sujeitos narrando as observações, ao passo que na investigação quantitativa a finalidade é descrever e verificar relações entre variáveis e analisar mudanças operadas.

Ainda na perspetiva de justificar a utilização conjunta de ambos os métodos, González Monteagudo (2001), indica três razões para a sua utilização: a primeira, por poder responder a objetivos múltiplos; a segunda, por poderem apoiar-se mutuamente para alcançar um conhecimento mais amplo e, finalmente, a triangulação contribui para a superação de lacunas no conhecimento que decorram das características específicas de cada um dos métodos individualmente. No entanto, é necessário ter em consideração as dificuldades que podem ocorrer na utilização conjunta destes dois métodos, nomeadamente custo, tempo necessário e experiência e competência do investigador na utilização dos dois tipos (Carmo & Ferreira, 1998).

Em síntese, optamos por realizar um trabalho de investigação com utilização de metodologia qualitativa e metodologia quantitativa sem colocarmos de lado as preocupações que cada uma delas encerra e tentando maximizar a sinergia da sua utilização conjunta que de outra maneira não se atingiria.

3. Construção do modelo de análise

3.1. O modelo de análise

Na sequência da opção tomada relativamente à metodologia de investigação e em sintonia com o quadro teórico que elaboramos, o qual foi apresentado nos capítulos 1, 2 e 3, definimos os objetivos de investigação, após o que procedemos à identificação dos principais conceitos subjacentes a cada um deles, desdobrando de seguida cada conceito nas suas várias dimensões, traduzindo-as, finalmente, em indicadores que nortearam a construção das técnicas de investigação utilizada.

Apresenta-se de seguida, nos Quadros 1 a 5, a sistematização do processo de tradução dos elementos da matriz teórica em elementos operacionais para a pesquisa empírica por cada um dos objetivos a que nos propusemos.

No quadro 1, apresentamos os conceitos, as respetivas dimensões e os indicadores com que pretendemos alcançar o primeiro objetivo específico da investigação.

Quadro 1 – Objetivo - Caracterizar a formação em Gestão Hoteleira nas instituições de ensino superior público portuguesas

Conceito	Dimensão do conceito	Indicador
Sistema de Educação/Formação em Gestão Hoteleira	Características da Formação	Instituição de Ensino Superior Matriz curricular Adequação a Bolonha Áreas científicas Número de ECTS Objetivos da formação Perfil do diplomado Fatores determinantes da matriz Número de diplomados Diálogo com o sistema de emprego/trabalho
Competências desenvolvidas	Técnicas/Hard Transversais/Soft	Trabalho em equipa Comunicação efetiva Entusiasmo Pensamento estratégico Resolução de problemas Enfoque no cliente Liderança por resultados

		Planeamento e Organização Consciência Financeira Áreas – chave: Enfoque no cliente Qualidade do serviço Gestão dos colaboradores Rentabilidade e crescimento do negócio
	Contextos de Formação	Sala de aula Laboratório Atividades extracurriculares Mobilidade internacional Estágio curricular Estágio extracurricular

No quadro 2, que se apresenta de seguida, apresentamos os conceitos, as dimensões e os indicadores com que pretendemos atingir o segundo objetivo específico da investigação.

Quadro 2 – Objetivo – Conhecer o processo de desenvolvimento das competências profissionais dos diplomados em Gestão Hoteleira, através das perspetivas dos diversos atores, procurando compreender como percecionam o papel, em tal processo, da formação, por um lado, e da prática e experiência profissional, por outro

Conceito	Dimensão do conceito	Indicador
Competências desenvolvidas e exigidas	Técnicas/Hard Transversais/Soft	Trabalho em equipa Comunicação Efetiva Entusiasmo Pensamento estratégico Resolução de problemas Enfoque no cliente Liderança por resultados Planeamento e Organização Consciência Financeira Áreas – chave: Enfoque no cliente Qualidade do serviço Gestão dos colaboradores Rentabilidade e crescimento do negócio
	Contextos de Formação	Sala de aula Laboratório Atividades extracurriculares

		Mobilidade internacional Estágio curricular Estágio extracurricular
Percurso de Formação	Características sociodemográficas	Idade Género Nacionalidade Local de residência Ano conclusão do curso
	Características do percurso de formação	Estudante ordinário Estudante-trabalhador Mobilidade internacional Estágios curriculares Estágios extracurriculares Prosseguir estudos Frequentar ações de formação

Tal como nos anteriores, no quadro 3 apresentamos os conceitos, as dimensões e os indicadores com que pretendemos chegar ao terceiro objetivo da investigação.

Quadro 3 – Objetivo – Compreender de que forma as competências dos diplomados em Gestão Hoteleira, se articulam com os percursos profissionais na perspetiva dos diversos atores

Conceito	Dimensão do conceito	Indicador
Competências desenvolvidas e exigidas	Técnicas/Hard Transversais/Soft	Trabalho em equipa Comunicação Efetiva Entusiasmo Pensamento estratégico Resolução de problemas Enfoque no cliente Liderança por resultados Planeamento e Organização Consciência Financeira Área – chave: Enfoque no cliente Qualidade do serviço Gestão dos colaboradores Rentabilidade e crescimento do negócio
Percurso de Formação	Características sociodemográficas	Idade Género Nacionalidade

		Ano conclusão do curso Local de residência
	Características do percurso de formação	Estudante ordinário Estudante-trabalhador Mobilidade internacional Estágios curriculares Estágios extracurriculares Prosseguir estudos Realizar ações de formação
Inserção – Percurso Profissional	Situação profissional (atual - no momento da resposta)	A trabalhar na área A trabalhar em outra área Desempregado/Inativo À procura do 1º Emprego Continuou a estudar
	Características do percurso profissional	Área profissional Localização do emprego Tipologia de empresa Dimensão da organização Tipologia de gestão da organização Função exercida Departamento onde exerce a função Vencimento médio Tipo de vínculo Meios de obtenção de emprego Motivos da escolha Realização de estágio para inserção

Através do quadro 4 apresentamos o conceito, as duas dimensões e respetivos indicadores com que pretendemos alcançar o quinto objetivo específico da investigação.

Quadro 4 – Objetivo – Caracterizar as especificidades do sistema de emprego/trabalho em Gestão Hoteleira

Conceito	Dimensão do conceito	Indicador
Sistema de Emprego/trabalho em gestão hoteleira	Flexibilidade e Precariedade	Precariedade contratual Regime de trabalho Mobilidade geográfica Subvalorização do grau Nível de remuneração
	Características Intrínsecas à atividade	Sazonalidade

		Externalização dos serviços Valorização da experiência profissional Imagem social Escassez de Recursos Humanos Exigências do desempenho Licenciado <i>versus</i> Técnico Preponderância dada à operação Rotatividade Avaliador das competências e dos desempenhos Diálogo com o sistema de educação/formação
--	--	---

Finalmente, no quadro 5, enunciamos os conceitos, as dimensões e os indicadores relativos ao quarto objetivo específico do nosso trabalho.

Quadro 5 – Objetivo – Descrever e compreender os percursos formativos e de inserção profissional dos diplomados em Gestão Hoteleira, equacionando os fatores sociodemográficos, educativos e organizacionais, que os moldam

Conceito	Dimensão do conceito	Indicador
Percurso de Formação	Características sociodemográficas	Idade Género Nacionalidade Ano conclusão do curso Local de residência
	Características do percurso de formação	Estudante ordinário Estudante-trabalhador Mobilidade internacional Estágios curriculares Estágios extracurriculares Prosseguir estudos Frequentar ações de formação
Inserção – Transição	Características da Transição	Ação da IES Ação do Sistema de Emprego/trabalho Ação do próprio diplomado Pela realização de estágios Tempo para a inserção
Inserção - Percurso Profissional	Características sociodemográficas	A trabalhar na área A trabalhar em outra área Desempregado/Inativo

		À procura do 1º Emprego Realização de estágio para inserção
	Características do percurso profissional	Área profissional Localização do emprego Tipologia de empresa Dimensão da organização Tipologia de gestão da organização Função exercida Departamento onde exerce a função Vencimento médio Tipo de vínculo Meios de obtenção de emprego Motivos da escolha

3.2. O Desenho da investigação

Adotamos a perspetiva de Fortin (2003), para quem o processo de investigação compreende três fases principais, a saber: 1) a fase conceptual, 2) a fase metodológica e 3) a fase empírica, sendo que as fases não são completamente independentes umas das outras e até, por vezes, se sobrepõem. Assim, na figura 1 sistematizamos e apresentamos as diferentes fases desta investigação.



Figura 1 – Faseamento da investigação

Fonte: Elaboração própria

4. Técnicas de investigação

Segundo Fortin (2003), na fase metodológica o investigador determina os métodos que utilizará para obter as respostas às questões de investigação, e para além de definir a população, escolhe os instrumentos mais apropriados para a recolha de dados, assegurando-se que os instrumentos são fiéis e válidos.

Já na fase empírica, defende a mesma autora, o plano elaborado na fase metodológica é posto em execução, sendo que esta fase inclui a recolha de dados no “terreno”, seguindo-se a organização e tratamento dos dados e, finalmente, a interpretação e comunicação dos resultados.

Assim, de seguida procedemos à explanação das técnicas de investigação que integram este trabalho, começando pelas técnicas de recolha de informação utilizadas, para de seguida identificar as técnicas de tratamento da informação a que recorreremos.

4.1. Técnicas de recolha da informação

Face ao facto de estarmos perante uma investigação de natureza mista e por termos decidido realizar um estudo qualitativo e outro estudo quantitativo, em função dos objetivos enunciados, as técnicas de recolha de informação a que recorreremos ao longo da investigação foram selecionadas de acordo com o tipo de estudo.

No estudo qualitativo recorreremos à análise documental e à realização de entrevistas semiestruturadas, ao passo que no estudo quantitativo recorreremos à técnica de inquérito por questionário. Tal como defende a Fortin (2003), “a entrevista e o questionário são métodos de colheita de dados, (...) permitem colher as informações junto dos participantes no que concerne aos factos, às ideias, aos comportamentos e aos sentimentos” (p. 263), tendo o investigador somente acesso à informação que o entrevistado consente em fornecer. Em acordo com esta autora, defendemos que o “processo de colheita de dados consiste em colher de forma sistemática a informação desejada junto dos participantes, com a ajuda dos instrumentos de medida escolhidos para este fim” (p. 261).

Iniciamos a explanação das técnicas da recolha de informação pela análise documental para de seguida apresentarmos a técnica da entrevista e do questionário.

4.1.1. Análise documental

Iniciamos o nosso trabalho de investigação pela revisão sistemática da literatura sobre as temáticas em estudo e antes de iniciarmos o trabalho empírico procedemos à análise de documentos estruturantes relacionados com o sistema de educação/formação em geral e com o relacionado com a formação técnica e superior na área da Gestão Hoteleira, nomeadamente um conjunto vasto de normativos legais vertidos em Leis, Decretos-Lei, Despachos e relatórios.

Bogdan e Biklen (1992) referem que para o investigador qualitativo o termo “dados” pode ser considerado como o “material áspero” que é recolhido do “mundo” que está sob investigação. Os autores exemplificam, referindo que estes podem ser transcrições de entrevistas, notas de campo tiradas em observação participante e podem incluir, também, informações que “outros” criaram tal como “diários, fotografias, documentos oficiais e artigos de jornal” (Bogdan & Biklen, 1992, p. 106). Exatamente nesta perspetiva, procedemos à análise documental de cada um dos diplomas referentes aos planos de estudos das seis licenciaturas em Gestão Hoteleira pertencentes às instituições selecionadas, particularmente os normativos seguintes: Despacho N.º 18132/2006 (2006), Despacho N.º 18 161- C/2007 (2007), Despacho n.º 4139/2008 (2008), Despacho N.º 10721/2013 (2013), Despacho N.º 12199/2014 (2014), Despacho N.º 4463/2015 (2015), todos disponíveis no anexo 6 para análise.

Complementarmente, analisamos cada um dos sítios da internet de cada uma das IES no que se refere especificamente ao que a esta licenciatura diz respeito. Tal abordagem permitiu-nos perceber a forma como comunicam e estão evidenciados os objetivos do curso, as suas saídas profissionais, as dinâmicas de ensino-aprendizagem que promovem, os contextos de formação e as parcerias com o sistema de emprego/trabalho e de educação/formação que dinamizam.

A análise documental (e a sua posterior análise de conteúdo) revelou-se uma etapa de trabalho fulcral e permitiu-nos ficar com uma visão integrada e alargada sobre cada uma das licenciaturas em análise e das particularidades das IES onde são ministradas.

4.1.2. Entrevistas

“Um dos processos mais diretos para encontrar informação sobre um determinado fenómeno, consiste em formular questões às pessoas que, de algum modo, nele estão envolvidas” (Tuckman, 2000, p. 517), sendo que as suas respostas vão refletir as suas perceções e interesses e dessa forma propiciar-nos uma base para interpretação. Para Fortin (2003), “a entrevista é um modo particular de comunicação verbal, que se estabelece entre o investigador e os participantes com o objetivo de colher dados relativos às questões de investigação formuladas” (p. 245). Para Amado e Ferreira (2014), a entrevista é “uma transação que possui inevitáveis pressupostos que devem ser reconhecidos e controlados a partir de um bom plano de investigação. Nesses pressupostos contam-se: emoções, necessidades inconscientes, influências pessoais” (p. 207). Concordamos, ainda, com Quivy e Campenhoudt (2008), que consideram as entrevistas como adequadas para a “análise do sentido que os atores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se veem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações (...) ou as leituras que fazem das próprias experiências” (p. 193).

A entrevista foi assim uma das técnicas que utilizamos na investigação, a qual de acordo com Coutinho (2011), “possibilita que o investigador possa adaptar as questões e/ou pedir informação adicional sempre que tal se revele importante” (p. 101), sendo essa flexibilidade o que a torna relevante face a outras formas.

Dada a nossa relação com ambos os sistemas, o sistema de educação/formação e o sistema de emprego/trabalho, em estudo, tanto como docente do ensino superior politécnico, tanto como profissional da área da Gestão Hoteleira, a nossa opção foi pela realização de entrevistas aos diferentes representantes do sistema de educação/formação e de emprego/trabalho.

Do ponto de vista da tipologia, Tuckman (2000) defende que existem vários tipos de entrevistas, as quais variam entre as totalmente informais, ou de conversação, e as altamente estruturadas e fechadas, como é o caso das de resposta fixa, sendo que a opção do investigador vai depender do contexto e objetivos do estudo, assim como das características dos próprios participantes. Em concreto Bogdan e Biklen (1992), Tuckman (2000) e Fortin (2003), enunciam que existem diversos tipos como sejam: entrevista através de conversa informal, na qual as questões são colocadas no decorrer normal dos acontecimentos, a entrevista semiestruturada, na qual os tópicos e questões a abranger são especificados antecipadamente num esquema geral ou guião, cabendo ao entrevistador a sequência e o enunciado das questões no decorrer da mesma e por último a entrevista fechada ou de resposta fixa, na qual as questões e as categorias de resposta são determinadas antecipadamente.

Em acordo com o que defendem Bogdan e Biklen (1992) e Tuckman (2000), as entrevistas semiestruturadas são uma boa escolha pela “certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos” e porque era nosso objetivo compreender as tendências gerais de opinião e aspetos mais consensuais ou divergentes entre os diversos representantes dos dois sistemas.

Nesta perspetiva a nossa opção metodológica foi a de realizar, aos representantes de cada um dos sistemas, entrevistas semiestruturadas. As entrevistas semiestruturadas, são particularmente adequadas para “a análise de um problema específico: os dados do problema, os pontos de vista presentes, o que está em jogo, os sistemas de relações, o funcionamento de uma organização, etc.” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 195). Tal como defende Flick (2018), esta tipologia de entrevistas semiestruturadas “ilustra o potencial de usar diferentes formas de perguntas, permite ao investigador uma maneira de voltar ao entrevistado e validar o que este referiu; permite ficar com uma ideia da estrutura de conhecimento do entrevistado sobre determinado tema” (Flick, 2018, p. 232). Já para Amado e Ferreira (2014), na entrevista semiestruturada as “questões derivam de um plano prévio (...), numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter, embora, na interação se venha a dar grande liberdade de resposta ao entrevistado” (p. 208).

Assim e tal como aconselha Tuckman (2000), “para maximizar a neutralidade do processo e a consistência das conclusões, é útil construir um esquema para a entrevista. A apresentação das mesmas questões a diferentes pessoas é uma estratégia para obter uma variedade de perspetivas sobre essas mesmas questões” (Tuckman, 2000, p. 517). “Geralmente, o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativo receber uma informação da parte do entrevistado” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 194).

Para cumprir este desígnio, procedemos à elaboração de dois guiões de entrevistas, um para os representantes do sistema de educação/formação, concretamente os Diretores de Curso das IES incluídas na investigação, e outro para os representantes do sistema de emprego/trabalho, nomeadamente dirigentes das associações empresariais do subsector da hotelaria, os quais apresentaremos mais à frente. Como advogam Pardal e Lopes (2011), o guião de questões deve ser suficientemente flexível para permitir que estas sejam lançadas à medida do desenrolar da conversa, não necessariamente pela ordem estabelecida, mas, antes, à medida da oportunidade, na expectativa de que discurso do entrevistado flua livremente.

Em síntese, as entrevistas tiveram para nós a função de diagnóstico-caracterização, pois de acordo com Amado e Ferreira (2014), deram-nos possibilidade de explorar as características da formação em Gestão Hoteleira no ensino superior politécnico, o processo de ensino aprendizagem, os contextos em que se desenvolvem, as competências desenvolvidas pelo sistema de educação/formação e as exigidas pelo sistema de emprego/trabalho, assim como as especificidades deste sistema. Para tal, organizamos os guiões consoante as dimensões conceptuais em estudo, nomeadamente as características da formação em Gestão Hoteleira, as competências (desenvolvidas ou exigidas), na atualidade e no futuro, e os contextos de formação valorizados, as formas de apoio à inserção profissional dos diplomados e as características do sistema de emprego/trabalho que facilitam ou dificultam os percursos profissionais, tal como explicitaremos mais à frente neste capítulo.

Como sugere Amado e Ferreira (2014), a entrevista semiestruturada pode ser conjugada com outras técnicas, pois permite ajuizar da coerência ou incoerência dos resultados e

validar dados obtidos pela entrevista. Seguindo este conselho, nesta investigação aplicamos, também, a técnica do inquérito por questionário para recolha de informação, a qual apresentaremos de seguida, para além da análise documental, já apresentada anteriormente.

4.1.3. Inquérito por questionário

O inquérito por questionário é especialmente adequado, de uma maneira geral, para “os casos em que é necessário interrogar um grande número de pessoas e naqueles em que se coloca um problema de representatividade” (Quivy & Campenhoud, 2008, p. 191) e “tem a vantagem de permitir a acolheita de dados junto de grupos mais restritos, tendo em atenção o carácter representativo da população estudada” (Fortin, 2003, p. 168).

Uma vez que era nosso objetivo auscultar os diplomados em Gestão Hoteleira de diversas IES a nível nacional para dessa forma termos uma visão mais alargada e aprofundada sobre esta licenciatura, os quais poderiam no momento da resposta encontrarem-se em múltiplas geografias e em diversos contextos pessoais e profissionais, e dadas as facilidades tecnológicas que estão disponíveis para a generalidade das pessoas, a opção pela administração de um questionário digital pareceu-nos a mais exequível.

Diversos autores evidenciam as vantagens pela utilização do questionário como instrumento de recolha de informação, uma vez que para além das já referidas, permite obter informações de um grande número de indivíduos, em um período relativamente curto e abranger uma área geográfica ampla. Assim, e na opinião de Fortin (2003), é uma técnica menos dispendiosa, apresenta relativa uniformidade de uma medição para outra, pelo facto do vocabulário, a ordem das perguntas e as instruções serem iguais para todos os inquiridos, o respondente tem tempo suficiente para responder e proporcionar respostas mais refletidas, assegura a fidelidade e facilita a comparação entre os sujeitos, além de que as pessoas se sentem mais seguras relativamente ao anonimato e, por último, o tratamento de dados pode ser feita com maior facilidade e rapidez do que com outras técnicas.

Para além da representatividade do conjunto de entrevistados, o inquérito por questionário apresenta outra grande vantagem como seja a “possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 191).

O desafio da aplicação do inquérito por questionário foi grande pois embora o aplicássemos por “administração direta, quando é o próprio inquirido que o preenche” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 190), “necessita das respostas escritas por parte dos sujeitos, (...)”, mas por outro lado, ajuda a organizar, a normalizar e a controlar os dados, de tal forma que as informações procuradas possam ser colhidas de uma maneira rigorosa” (Fortin, 2003, p. 249). Além de que em comparação com a entrevista, ele é “mais amplo no alcance, mas mais impessoal em natureza” (Coutinho, 2011, p. 101). Esta autora salienta que embora o questionário possa incluir o mesmo tipo de questões que uma entrevista, o facto de não haver contacto pessoal com o inquirido, “obriga a que devam ser prestados especiais cuidados ao nível da conceção do mesmo (número de perguntas, tipo de resposta a solicitar que deve ser fácil para não desmotivar o inquirido), bem como o seu *layout*” (Coutinho, 2011, p. 102).

Porém, estes autores também enumeram as limitações desta técnica, tais como: muitas vezes, a taxa de resposta é baixa, o que afeta a representatividade dos resultados; nem sempre é possível ter a certeza de que a informação proporcionada pelos inquiridos corresponde de facto ao que estes pensam e sentem e o facto de ser impossível controlar as condições em que são preenchidos os questionários, pese o anonimato das respostas tranquilize os participantes e potencie respostas honestas.

Para a construção do questionário será necessário, como aconselha Fortin (2003), precisar a informação a colher; formular questões, quer estas sejam de escolha fixa (fornecem ao respondente uma série de respostas possíveis entre as quais ele faz uma escolha), de escolha múltipla ou de resposta livre; precisar a sequência das questões e o seu formato, além de que é necessário rever o esboço e realizar um pré-teste. A vantagem das questões de escolha fixa ou múltipla, prende-se com a maior facilidade de resposta para o inquirido, assim como a agilização do processo de codificação e tratamento de dados, para o investigador.

Para a elaboração e estruturação do questionário que aplicaríamos aos diplomados em Gestão Hoteleira, analisamos com detalhe alguns dos trabalhos, tanto de caráter nacional como internacionais, os quais já enunciamos aquando do nosso referencial teórico e como resultado da revisão da literatura, o que nos permitiu identificar competências técnicas e transversais, que potenciam a inserção profissional dos diplomados, estudos relativos à inserção profissional e empregabilidade dos diplomados do ensino superior, também desta área ou na generalidade.

Importantes para a nossa investigação podemos identificar os trabalhos de investigação de Alves (2010), Alves et al. (2014), Brandenburg (2014), Cabral-Cardoso et al. (2006), Chaves & Morais (2016), Escária et al. (2006), Gata et al. (2014), Gonçalves et al. (2005), Gonçalves (2012), Marques (2007, 2010, 2013), Silva I. (2013), Quatenaire Portugal (2013), Vieira e Marques (2014), Valente, (2014), os quais em diversas dimensões nos inspiram na construção do instrumento, o qual explicitaremos mais à frente neste capítulo.

Especificamente para a construção da dimensão “competências e exigências dos desempenhos profissionais” no questionário, foi fundamental o contributo de Brophy e Kiely (2002) através da proposta que enunciam no projeto “Hotel Management Skillnet”.

Neste seu projeto, os autores sistematizam e apresentam nove competências consideradas relevantes, respetivamente: o trabalho em equipa, a comunicação efetiva, o entusiasmo com a atividade, o pensamento estratégico, a resolução de problemas, o enfoque no cliente, a liderança por resultados, o planeamento e organização e a consciência financeira, as quais por sua vez podem ser agrupadas em quatro áreas-chave, também elas consideradas importantes que um gestor hoteleiro possua e coloque em ação na gestão de um negócio, a saber: o atendimento ao cliente; a qualidade e padrões de serviço; a gestão de pessoas e a rentabilidade e crescimento do negócio.

Em acordo com o projeto “Hotel Management Skillnet”, construímos a dimensão G do questionário de investigação a aplicar aos diplomados, cujas questões/afirmações se encontram organizados respeitando critérios que podem ser analisados no anexo 9.

Pela análise ao anexo 9, pode-se verificar que as 36 ações enunciadas no questionário estão organizadas em 2 grupos de competências, cada com 18 ações, sendo um referente a

competências técnicas ou hard e outro referente a competências transversais ou soft. Complementarmente, todas as 36 ações estão subdivididas pelas 9 competências enunciadas no “Hotel Management Skillnet” em grupos de 4 ações, organizadas como duas de carácter técnico e duas de carácter transversal. Por fim, e globalmente, as ações enunciadas refletem todas as 4 áreas-chave que o projeto também defende como fundamentais para o desempenho de um gestor hoteleiro.

Todas as 36 ações enunciadas neste ponto do questionário refletem contributos da literatura específica da atividade profissional, assim como os contributos recolhidos nas entrevistas aos diretores de curso e das exigências referidas nas entrevistas realizadas aos empregadores, tornando o instrumento eclético e robusto em termos de dimensões de análise.

4.2. Técnicas de tratamento da informação

No sentido de adequar as técnicas de tratamento da informação às técnicas de recolha dessa informação, a nossa opção recaiu pela análise de conteúdo relativamente aos dados qualitativos e pela análise estatística relativamente aos dados quantitativos.

4.2.1. Análise de Conteúdo

No sentido de se realizar o tratamento à informação recolhida através da análise documental e das entrevistas, a análise de conteúdo, técnica que se insere no conjunto das metodologias de análise de dados, foi a eleita no nosso trabalho.

Esta técnica “oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade” (Quivy & Campenhoudt, 2008, pp. 224-225), constituindo hoje um recurso muito utilizado na investigação em ciências sociais, quer de forma exclusiva, quer em combinação com outras técnicas (Rocha & Deusdará, 2005).

Desta forma, foi essencial para nós recorrer à análise de conteúdo para tratar e compreender as características da formação em gestão hoteleira, a sua matriz curricular e

os seus objetivos, assim como as competências desenvolvidas e os seus contextos, as competências exigidas aos diplomados pelo sistema de emprego/trabalho e as características específicas do sistema de emprego/trabalho em Gestão Hoteleira.

Como referem Amado, Costa e Crusoé (2014) Bardin(1979), Bogdan e Biklen (1992) e Costa e Amado (2018), a análise de conteúdo torna-se um procedimento obrigatório na investigação qualitativa.

Inclusive, a análise de conteúdo é uma técnica que pode ser utilizada, como defende Coutinho (2011), tanto em estudos qualitativos como em estudos quantitativos, particularmente neste caso para as questões abertas dos questionários e que provocam “dados textuais dos quais é preciso extrair sentido, e claro sempre que tenhamos de analisar entrevistas” (Coutinho, 2011, p. 193).

Incidindo sobre mensagens variadas que vão desde obras literárias, artigos de jornais, documentos oficiais a atas de reuniões ou relatórios de entrevistas pouco diretivas (Quivy & Campenhoudt, 2008), a análise de conteúdo “trabalha a palavra (...) toma em consideração as significações (...) procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça (...) a análise de conteúdo é uma busca de outras realidades através das mensagens” (Bardin, 1979, pp. 43-44).

Neste sentido, esta técnica permite analisar de forma sistemática um corpo de texto, garantindo as exigências do rigor metodológico, na medida em que, para além de se inventariar e descrever as características das mensagens, são explicitados os critérios utilizados para efetuar inferências sobre essas mensagens (Costa & Amado, 2018; Coutinho, 2011; Quivy & Campenhoudt, 2008; Vala, 1986).

Nesta investigação, por forma a agilizarmos a análise de conteúdo recorreremos ao *webQDA* – Software de Análise Qualitativa de Dados, na versão 3.0, ao qual daremos maior atenção no ponto relativo ao tratamento da informação do estudo qualitativo.

4.2.2. Análise estatística

Como defendem Hill e Hill (2012); Pestana e Gageiro (2014) e Quivy e Campenhoudt (2008), quando os dados a analisar foram recolhidos para responder às necessidades da investigação graças a um inquérito por questionário, análises são geralmente mais sofisticadas uma vez que os dados são, em princípio, mais completos e encontram-se padronizados. Estes autores afirmam que existem três vantagens na utilização da análise estatística, a primeira pode considerar-se a precisão e o rigor do dispositivo metodológico, o qual permite satisfazer a intersubjetividade, a segunda a possibilidade de se recorrer a meios informáticos, os quais permitem manipular muito rapidamente um grande número de variáveis e a terceira, a clareza dos resultados da investigação poderem ser apresentados de forma gráfica.

Nesta investigação, e para se sistematizar e permitir a análise da informação fornecida através do inquérito por questionário, recorreremos ao *software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)* na versão 23 de 2016.

Recorreremos a técnicas da estatística descritiva e da estatística inferencial, nomeadamente, apresentação em tabelas, com indicação de frequências absolutas (n) e relativas (%); médias aritméticas (\bar{x}); medianas (Md); desvios padrão (s); coeficientes de correlação de *Spearman* (r_s), de *Pearson* (r), de *Kaiser-Meyer-Olkin* (KMO) e *alpha* de *Cronbach* (α); teste t de *Student* (para diferença de médias); teste ANOVA a um fator; teste do Qui-quadrado (como teste de independência); teste de esfericidade de Bartlett; análise fatorial dos componentes principais com rotações ortogonais tipo *varimax*.

Estes procedimentos visaram, de acordo com a natureza do estudo e do paradigma interpretativo em que se inscreve, obter uma descrição e caracterização ampla e generalizável sobre as competências desenvolvidas e exigidas aos diplomados em Gestão Hoteleira e dos seus percursos de inserção profissional, sem a preocupação de encontrar explicações causais.

Na escolha das técnicas estatísticas, nomeadamente dos testes, atendemos às características das variáveis em estudo e às recomendações apresentadas por Maroco (2007), Negas (2019) e por Pestana e Gageiro (2014).

5. O estudo qualitativo - Procedimentos

Nos pontos seguintes apresentamos os passos metodológicos do estudo qualitativo que desenvolvemos. Para tal, fazemos a caracterização dos participantes, apresentamos a estrutura e dimensões em análise nos guiões das entrevistas aos diretores de curso e empregadores, a forma como procedemos à sua validação, a maneira como os aplicamos na concretização das entrevistas e por fim apresentamos os procedimentos de tratamento e de análise da informação.

5.1. Seleção dos participantes

Relativamente à seleção dos participantes na investigação, e uma vez que era nossa intenção estudar o sistema de ensino/formação e o sistema de emprego/trabalho, e em particular os entendimentos relativamente às competências desenvolvidas e exigidas aos diplomados em Gestão Hoteleira, os participantes no estudo qualitativo teriam de pertencer a ambos os sistemas. Esta opção metodológica vai ao encontro dos conselhos de Fortin (2003) sobre a seleção dos participantes, a qual defende que “as pessoas que participam no estudo tiveram ou têm experiência de um fenómeno particular, possuem uma experiência e um saber pertinente ou partilham a mesma cultura” (p. 148) e de Amado e Ferreira (2014) que referem que os participantes devem ser pessoas que “pela sua experiência e vida quotidiana, pelas suas responsabilidades, estatuto, (...) estejam envolvidas ou em contacto muito próximo com o problema que se quer estudar” (p. 214).

Complementarmente, Quivy e Campenhoudt (2008) consideram que existem três categorias de pessoas que podem ser interlocutores válidos, sendo eles, em primeiro lugar os docentes, os investigadores especializados e os peritos no domínio em questão. Uma segunda categoria de interlocutor recomendado por estes autores são as pessoas que, pela sua posição e responsabilidades conhecem o assunto em estudo. Os autores apresentam, ainda uma terceira categoria de interlocutores, ou seja, aqueles que constituem o público a que o estudo diz diretamente respeito.

Pelo agora exposto, a inclusão dos diretores de curso das licenciaturas em Gestão Hoteleira das instituições de ensino superior e os empregadores que representam o sistema de emprego/trabalho enquadram-se nas duas primeiras categorias referidas por Quivy e Campenhoudt (2008), ao passo que para a terceira categoria incluímos aqueles que constituem o público a quem o estudo diz respeito, ou seja, os diplomados em Gestão Hoteleira. Era para nós claro que a investigação só teria relevada importância se auscultássemos, também, os próprios diplomados e que já possuíssem algum tempo de experiência pós-licenciatura, sendo que a nossa opção para o estudo foi fazê-lo através de uma metodologia quantitativa, a qual apresentaremos mais à frente. Nesta perspetiva, e em total acordo com Fortin (2003), a nossa escolha dos participantes fez-se por meios e critérios de seleção que assegurassem uma relação estreita de todos com o que se quer analisar, participantes esses que passamos agora a apresentar relativamente ao estudo qualitativo.

Como referido, no que ao sistema de educação/formação diz respeito, a nossa opção centrou-se em estudar as licenciaturas em Gestão Hoteleira ministradas em IES que tivessem recursos idênticos, organização, sistema de ensino/aprendizagem e financiamento similares, assim como que estivessem, naturalmente, avaliadas e acreditadas pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior.

Face aos pressupostos que havíamos definidos, a nossa opção centrou-se no estudo da totalidade nacional dos cursos de licenciatura das IES do sistema de ensino superior público, tendo para o efeito consultado o sítio da internet da A3ES no qual estão identificados os pares curso/IES de todo o ensino superior.

Desta pesquisa resultaram as seis IES desta investigação, localizadas de norte a sul de Portugal e pertencentes ao subsistema de ensino politécnico, sejam integradas em Institutos Superiores Politécnicos, na maioria dos casos, ou num caso como escola politécnica integrada em universidade, ou noutra caso, como escola politécnica não integrada.

Como interlocutor em cada uma das licenciaturas referidas, elegemos a figura do Diretor ou Coordenador de curso, o qual na sua qualidade de líder intermédio da IES é, em nosso entender, a pessoa mais habilitada para nos dar a conhecer o ciclo de estudos e explicar os

seus objetivos, as suas características e a matriz curricular do mesmo. De facto, a qualidade pedagógica da licenciatura é uma das suas responsabilidades e variáveis como as competências desenvolvidas, o funcionamento do curso, as atividades pedagógicas, atividades extracurriculares, os estágios, a transição para o sistema de emprego/trabalho e o perfil dos diplomados de cada curso, são em nosso entender temas que um Diretor de Curso conhece, percebe e pode partilhar.

Paralelamente, e no que ao sistema de emprego/trabalho se refere, como era nossa intenção conhecer o mais aprofundadamente possível o pensamento sistémico, a percepção dos empregadores relativamente à formação superior em Gestão Hoteleira, ao perfil de licenciado que procuram e o apoio que prestam para a transição e inserção profissional num sistema que apresenta características e exigências específicas. Assim, foi nossa opção entrevistar representantes das quatro associações patronais, que são simultaneamente corporativas, e que representam a totalidade dos empregadores e com espectro de ação a nível nacional.

A estas quatro associações, representativas das entidades patronais, juntamos a associação dos profissionais da Gestão Hoteleira, a qual *per si* é um corporativo que representa os Diretores de Hotel que maioritariamente exercem ou exerceram em Portugal a sua profissão. A razão da opção de inclusão desta associação profissional deve-se à importância social e ao seu historial junto destes profissionais. Complementarmente, pareceu-nos importante, ainda, pelo facto da associação ter assento na Confederação do Turismo Português⁵⁸ e por ter desenvolvido desde há muito ações de sensibilização sobre a importância da profissão, junto dos estudantes destas licenciaturas.

Assim sendo, em termos de entrevistas, para além dos Diretores de Curso das seis IES do sistema de ensino superior politécnico, juntamos os cinco representantes das associações representativas do sistema de emprego/trabalho, perfazendo um total de onze entrevistados que caracterizaremos mais à frente neste capítulo.

⁵⁸ CTP - Confederação do Turismo de Portugal é o organismo de cúpula do associativismo empresarial do Turismo, tendo adquirido personalidade jurídica em 1995, aglutinando a totalidade das associações empresariais da atividade turística.

5.2. Desenho dos guiões de entrevista

Tendo em conta que “a entrevista deve ser estruturada em termos de blocos temáticos e de objetivos, constituindo esse instrumento o que passamos a designar por ‘guião da entrevista’” (Amado & Ferreira, 2014, p. 214), nos Quadros 6 e 7 apresentamos a estrutura dos dois guiões de entrevista que elaboramos e aplicamos. Em cada um deles apresentamos os objetivos das questões colocadas ao entrevistado de acordo com o conceito sobre o qual se pretendia recolher informação, estando o guião na sua íntegra disponível no anexo 1.1 e anexo 1.2.

Em cada parte, apresentamos a temática a investigar, a qual no guião se transforma em questões, assumindo que “as questões são prefigurações do que se pretende alcançar na recolha de dados, ajudam o investigador a centrar-se no tema e permitem que avence de uma forma sistemática” (Amado & Ferreira, 2014, p. 214).

Neste processo de construção dos guiões e na aplicação das entrevistas respeitamos o postulado por King (1995, pp. 21-22), que defende que “o investigador deve começar a entrevista colocando as questões de resposta mais fácil (...) No final deve dar-se oportunidade ao entrevistado de acrescentar algo que entenda pertinente e realizar os comentários que entender”.

“Como estamos a falar de uma entrevista semiestruturada, à construção deste instrumento deve presidir a preocupação de não fazer dele um questionário, mas sim um referencial organizado de tal modo que permita obter o máximo de informação com o mínimo de perguntas” (Amado & Ferreira, 2014, p. 214).

Ambos os guiões de entrevista comportam um conjunto de questões comuns aos vários entrevistados, sejam eles representantes tanto do sistema de educação/formação como do sistema de emprego/trabalho, assim como algumas mais específicas e dirigidas aos representantes de cada um dos sistemas.

No guião das entrevistas aos Diretores de Curso, como se pode analisar no Quadro 6, procura-se compreender os seus entendimentos relativamente aos seguintes aspetos: as características da formação em Gestão Hoteleira, as competências e contextos dessa

formação, a inserção profissional dos diplomados no sistema de emprego/trabalho, o qual também se pede para caracterizar enquanto sistema dinâmico.

Quadro 6 – Organização do Guião das entrevistas aos Diretores de Curso

Parte / Dimensão		Objetivos das questões
Apresentação		<p>Agradecer a disponibilidade, apresentação do investigador, da investigação e dos objetivos desta.</p> <p>Garantir a confidencialidade e o anonimato do entrevistado, solicitar a assinatura do “Termo de consentimento livre e informado”.</p> <p>Pedir autorização para gravar a entrevista e salientar a importância do contributo do entrevistado para o sucesso do trabalho de investigação.</p> <p>Promover um ambiente agradável e criar um clima de conversa informal.</p>
A	Características da formação em Gestão Hoteleira	Conhecer a formação em Gestão Hoteleira que a Instituição de Ensino Superior ministra, nomeadamente no que se refere ao plano de estudos, à matriz curricular, aos objetivos e outras orientações.
B	Competências e os contextos de formação.	Compreender as competências desenvolvidas e valorizadas pela formação aos diplomados, a importância dos diversos contextos de aprendizagem, a relevância dos estágios (curriculares) para a formação.
C	Inserção profissional dos diplomados	Conhecer as perspetivas sobre o processo de inserção e transição dos diplomados para o sistema de emprego/trabalho, assim como as ações que a IES promove para esse efeito.
D	Caracterização do sistema de emprego/trabalho	Compreender as perspetivas sobre as exigências do sistema de emprego/trabalho, nomeadamente, as competências exigidas, a transferibilidade para outras áreas, a procura de licenciados e/ou de técnicos profissionais, a rotatividade, a imagem social do setor.
E	Competências (tendências)	Aprender as diferenças entre o grau de licenciado e o de técnico profissional, assim como as competências necessárias no futuro.
Final e despedida		Concluir e agradecer pela disponibilidade. Reforçar que o conteúdo da entrevista será enviado, em breve, para validação e análise por parte do entrevistado, solicitando desde já o seu feedback.

Relativamente ao guião das entrevistas realizadas aos representantes do sistema de emprego/ trabalho, seguimos uma abordagem idêntica à utilizada para o guião anterior (Quadro 7). Tentamos auscultar as suas opiniões relativamente às mesmas dimensões para vir a ser possível cruzar e triangular os resultados obtidos. Assim, foram incluídos os seguintes aspetos: as características da formação em Gestão Hoteleira nas instituições

públicas nacionais, competências e os seus contextos de formação e desenvolvimento, as particularidades e características intrínsecas do sistema de emprego/trabalho, e os processos de apoio à inserção profissional dos diplomados.

Quadro 7 – Organização do Guião das entrevistas aos Empregadores

Parte / Dimensão		Objetivo das questões
Apresentação		<p>Agradecer a disponibilidade, apresentação do investigador, da investigação e dos objetivos desta.</p> <p>Garantir a confidencialidade e o anonimato do entrevistado, solicitar a assinatura do “Termo de consentimento livre e informado”.</p> <p>Pedir autorização para gravar a entrevista e salientar a importância do contributo do entrevistado para o sucesso do trabalho de investigação.</p> <p>Promover um ambiente agradável e criar um clima de conversa informal.</p>
A	Características da formação em Gestão Hoteleira	Aprender sobre a formação em Gestão Hoteleira que as Instituições de Ensino Superior públicas ministram, nomeadamente sobre a oferta de cursos, número de diplomados e a orientação dada à orientação.
B	Competências e os contextos de formação	Conhecer as competências procuradas e exigidas aos diplomados, a importância dos estágios e a transferibilidade das competências para outras áreas profissionais.
C	Caracterização do sistema de emprego/trabalho	Compreender a caracterização do sistema de emprego/trabalho, nomeadamente a procura de licenciados e/ou de técnicos profissionais, a rotatividade, a imagem social entre outros.
D	Inserção profissional dos diplomados	Aprender sobre o processo de inserção e transição dos diplomados para o sistema de emprego/trabalho e o apoio das organizações.
E	Competências (tendências)	Aprender sobre as competências necessários no futuro
Final e despedida		Concluir e agradecer pela disponibilidade. Reforçar que o conteúdo da entrevista será enviado, em breve, para validação e análise por parte do entrevistado, solicitando desde já o seu feedback.

5.3. Validação dos guiões de entrevista

Aquando da construção do guião das entrevistas, tanto para os Diretores de Curso como para os Empregadores, tínhamos em mente a necessidade do mesmo, como refere Fortin (2003), possuir validade, ou seja, qualidade para obter realmente as informações pretendidas. Para conseguir tal desígnio, solicitamos a sua análise a uma colega docente do ensino superior de língua e cultura portuguesa, para que não ocorressem erros de

semântica e para correção de lapsos de escrita, acentuação, concordância ou outros e pudéssemos realizar as entrevistas sem constrangimentos desse nível. Tal como refere Tuckman (2000), este procedimento permite ao investigador a possibilidade de remover as deficiências, diagnosticando e corrigindo as imperfeições. Pelo que, após a análise da especialista em língua portuguesa, e pelo seu aconselhamento, alteramos algumas palavras, reorganizamos algumas ideias e melhoramos o guião para o aplicarmos em seguida.

De seguida, realizamos um teste-ensaio de cada guião a duas diferentes pessoas, um docente de uma IES que ministra a licenciatura em Gestão Hoteleira e um empresário/empregador. Embora ambos pertençam a cada um dos sistemas em estudo, nenhum “fazia parte do grupo de sujeitos da investigação”, tal como sugerem Amado e Ferreira (2014, p. 215), tendo os resultados deste teste demonstrado que os guiões poderiam ser aplicados, sem necessidade de ajustamentos.

5.4. Aplicação do guião da entrevista

A realização de entrevistas individualizadas a onze interlocutores distintos e em diferentes geografias de Portugal revelou-se um desafio grande para concertar agendas e disponibilidades de todos os entrevistados e do investigador, obrigando a um périplo de viagens por Portugal para a sua concretização.

Como já referimos, a anteceder as entrevistas foi necessário definir o objetivo, construir o guião e escolher os entrevistados. A partir desse momento foi necessário marcar a data, hora e local da realização, tal como aconselham Carmo e Ferreira (1998) e Amado e Ferreira (2014) e levar em linha de conta diversos aspetos no procedimento de realização da técnica de entrevista, seja antes, durante ou após a realização da mesma. Seguindo a sugestão de Bogdan e Biklen (1992), no início da entrevista informa-se com brevidade o entrevistado do objetivo e garante-se que aquilo que será dito na entrevista será tratado confidencialmente, obtendo do mesmo o seu consentimento informado.

As entrevistas desta investigação foram agendadas com os entrevistados de forma direta e por comunicação telefónica juntos daqueles que já conhecíamos por razões profissionais,

fossem eles tanto do sistema de educação/formação como do sistema de emprego/trabalho. Relativamente ao único entrevistado com quem nunca tínhamos tido qualquer contacto profissional, recorreremos ao correio eletrónico a apresentar-nos e a solicitar a entrevista para a investigação. Para que a comunicação fosse mais direta entre nós e o entrevistado, pedimos a uma pessoa do nosso círculo profissional e que simultaneamente possuía relacionamento com o entrevistado desejado, para intermediar e ser facilitador, facto que se revelou extremamente importante e útil para que a entrevista se efetivasse e inclusivamente fosse realizada num espaço de tempo relativamente próximo.

Para a globalidade das entrevistas, e tal como sugere Cunha (2007), esta forma de comunicação e aproximação entre investigador e entrevistado, contribuiu para a realização das diferentes entrevistas num clima de empatia.

Todas elas foram aplicadas nos locais e contextos profissionais de cada um dos entrevistados, ou seja, as entrevistas aos Diretores de Curso foram realizadas em cada uma das IES a que pertencem e onde lecionam e as dos representantes do sistema de emprego/trabalho levadas a cabo, ou na sede da associação a que cada um pertence, ou na empresa em que o entrevistado exerce a sua atividade profissional.

Durante todo o processo, e como defende Cunha (2007), tivemos

“consciência que a qualidade de informação recolhida através de entrevista depende bastante do entrevistador e do ambiente que este consegue provocar (...) na medida em que se houver um clima de estímulo e aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica” (p. 82).

Cronologicamente, as entrevistas decorreram entre os meses de Março a Outubro de 2015 e foram todas gravadas em áudio, com a devida autorização dos entrevistados, os quais na sua totalidade se manifestaram disponíveis e empenhados em participar, tendo assinado o “termo de consentimento livre e informado” (anexo 2), e recebido da nossa parte um reforço de garantia de confidencialidade e anonimato enunciados no mesmo. Durante a realização das entrevistas pugnamos por conduzir as mesmas através de um clima de conversa, em que explicávamos a finalidade da investigação, os objetivos e os tópicos

fundamentais a abordar na entrevista, o âmbito em que esta se está a realizar e a sua inserção no projeto e a importância da participação para o enriquecimento e consolidação da investigação.

No desenrolar das entrevistas, solicitávamos a opinião dos entrevistados sobre cada tópico e como defende Cunha (2007), “mantendo a preocupação de não influenciar a opinião do entrevistado nem o conteúdo das temáticas abordadas” (p. 83), assim como evitamos a compartimentação dos temas/itens ao entrevistado, tentando obter um discurso fluído e fiável do entrevistado. Ao longo destas conversas com os interlocutores, mantivemo-nos sempre atentos e interessados no discurso que proferiam, estimulando a prosseguir ou aprofundar determinado assunto, tal como sugerem Carmo e Ferreira (1998), através do recurso à técnica de reforço tal como: “estou a perceber...” para dar confiança ao entrevistado ou recorrendo ao definido por Quivy e Campenhoudt (2008, p. 73), em assuntos que desejávamos ver aprofundados, ao afirmarmos “Dizia há pouco que... ou... Pode especificar? Por favor!”.

A duração das entrevistas variou consoante o entrevistado, oscilando entre os 90 e 180 minutos, dependendo do tempo que cada um deles necessitou para exprimir as suas ideias e da nossa capacidade de evitar as divagações ao(s) tema(s).

5.5. Tratamento e análise da informação

Como defende Flick (2005) “a interpretação dos dados é o cerne da investigação qualitativa (...) a espinha dorsal do procedimento empírico” (p. 179). Tal interpretação pode visar dois objetivos, a saber, revelar, desvendar ou contextualizar as afirmações feitas, por um lado, e resumir ou categorizar, por outro, sendo que as duas estratégias são aplicadas quer em alternativa quer em simultâneo.

Cientes deste desafio, para o tratamento da informação recolhida através das entrevistas, o denominado por *corpus documental* Amado et al. (2014), seguimos a metodologia proposta por Fortin (2003), iniciando uma fase preliminar de análise propriamente dita. Assim, e logo após a sua realização, as entrevistas foram transcritas, tendo sido necessárias duas a duas horas e meia por cada hora de entrevista realizada.

Concluída cada uma das transcrições, de imediato os textos foram enviados na íntegra aos entrevistados por correio-electrónico, para que estes pudessem analisar e validar o conteúdo antes de darmos início ao seu tratamento. Para tal, cada um dos textos, entre 18 e 34 páginas, foi enviado individualmente aos entrevistados para que tivessem a oportunidade de ler, validar, sugerir retificações e clarificassem ideias menos precisas ou consentâneas com as perspetivas individuais de cada um. Este procedimento, de acordo com Flick (2005), confere mais confiabilidade a todo o processo, uma vez que viabiliza a concordância do entrevistado com o conteúdo das suas afirmações.

Como resultado deste passo metodológico, obtivemos duas reapreciações de entrevistados que nos sugeriram a retificação de uma ou duas ideias, as quais no decorrer da entrevista não tinham ficado devidamente explícitas nos seus discursos.

Assim, e como proposto por Amado et al. (2014), Bardin (1979), Bogdan e Biklen (1992), Coutinho (2011), Flick (2005) e Fortin (2003) realizamos uma leitura flutuante e lemos atentamente cada uma das onze entrevistas realizadas (em dois momentos de leitura e de acordo com cada sistema em estudo), o que nos permitiu ficar com uma perceção mais ampla e profunda do seu conteúdo⁵⁹.

Bardin (1979), aconselha-nos a realizar dois níveis de análise aos textos, um primeiro nível de decifração estrutural centrado em cada entrevista e sem nos deixarmos influenciar pelas outras entrevistas e uma segunda fase de análise, com um carácter mais transversal e por dimensão/conceito em análise, ou seja, uma análise vertical por entrevista e outra horizontal por dimensão de análise, tal como defendem, também, Amado et al.(2014).

Após esta leitura flutuante, iniciámos a codificação e a categorização dos dados. Codificar significa realizar a operação de “transformar, segundo uma linguagem organizada, dados brutos obtidos de um estudo” (Fortin,2003, p. 364), a fim de os dispor por categorias e analisar. Por sua vez por categorias, Fortin (2003) considera as “rúbricas significativas sob as quais os elementos do conteúdo são classificados e eventualmente quantificados” (p.

⁵⁹ A análise de conteúdo a que nos referimos, neste momento, é referente às entrevistas do estudo qualitativo. Como analisaremos no ponto seguinte, também realizámos análise de conteúdo no que às respostas abertas do inquérito por questionário aplicado aos diplomados, diz respeito, que será apresentado no estudo quantitativo.

364), na perspetiva da autora, este processo de categorização é aquele em que os dados brutos são transformados e agregados em “unidades que permitem uma descrição exata das características relevantes do conteúdo” (Amado et al., 2014, p. 312). O processo de categorização é como uma “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género” (Bardin, 1979, p. 117).

Este passo, de acordo com Bardin (1979), faz avançar a análise do conteúdo e obriga a um constante aperfeiçoamento por parte do investigador, fazendo-o dividir o texto em alguns temas principais, os quais se podem dividir, eventualmente, em subtemas. Tendo definido como unidades de análise os temas associados aos conceitos identificados nos Quadros 6 e 7 (guiões de entrevista), a informação obtida em cada um desses temas foi organizada em categorias.

Para tal, de seguida procurámos isolar em cada discurso, os elementos que viriam a integrar os diferentes temas, subtemas e categorias, e desenvolvemos grelhas de codificação dos dados, as quais se podem analisar no anexo 8. Assim, com este procedimento reduzimos os dados, codificando os mesmos e “decomusemo-los” em unidades ou fragmentos que fizessem sentido. Todo o *verbatim*, fosse ele constituído por palavras, frases ou conjunto de frases, foi analisado e codificado por forma a possibilitar a descrição e interpretação do fenómeno em estudo e tal como resume Fortin (2003), com esta operação transformámos dados brutos em texto passível de ser analisado.

Da análise de conteúdo realizada às seis entrevistas ao Diretores de Curso emergiram cinco temas, vinte e cinco subtemas e setenta categorias, no que se refere a estes entrevistados (anexo 8.1). Da análise efetuada às cinco entrevistas realizadas aos Empregadores, resultaram quinze categorias, trinta e seis temas e catorze subtemas como se pode verificar no anexo 8.2.

A validade da análise foi uma das nossas constantes preocupações deste o início da interpretação dos diferentes discursos, pelo que, de acordo com o postulado por Bardin (1979) e Amado et al. (2014), procurámos respeitar as seguintes exigências na delimitação das categorias: homogeneidade, exaustividade, exclusividade, adequação e pertinência, objetividade (clareza na definição dos critérios) e produtividade.

Uma vez que havíamos construído os guiões de entrevistas com o propósito de realizar entrevistas semiestruturadas, tal permitiu-nos de acordo com Bogdan e Biklen (1992), um "*sistema de codificação preestabelecido*" (p. 228), considerando que tínhamos os objetivos definidos quando iniciamos este estudo qualitativo. O uso de guiões construídos com rigor potenciou que os entrevistados se focassem nos diferentes conceitos a abordar e respetivos temas e subtemas, permitindo-nos, assim, identificar as principais semelhanças e diferenças de opinião manifestadas/verbalizadas pelos diferentes entrevistados, para posteriormente delimitar as categorias emergentes dos discursos.

Complementarmente, como já referido anteriormente, por forma a agilizarmos este processo na nossa investigação qualitativa e face à grande quantidade de informação para tratar, mesmo sabendo que um *software* não "pensa pelo investigador", recorreremos ao webQDA⁶⁰ – Software de Análise Qualitativa de Dados, na versão 3.0 para operacionalizar o tratamento da informação.

O recurso à tecnologia não é uma realidade dos nossos dias, pois já há algumas décadas, Bogdan e Biklen (1992), defendiam que o uso de computadores na avaliação qualitativa poderia variar de um simples processamento de texto a classificar e tratar dados sofisticados. Hoje em dia estes programas contêm funcionalidades que auxiliam o investigador em várias tarefas, tais como: transcrição, escrita e anotação, codificação e interpretação de texto, abstração recursiva, análise e pesquisa de conteúdo, análise de discurso, mapeamento de dados, metodologia da teoria fundamentada, entre vários outros tipos de análise (Costa, 2016).

Relativamente ao sistema que utilizamos no nosso trabalho, e tal como defende Costa (2016), o webQDA é um software de análise de dados qualitativos num ambiente colaborativo, o qual ajuda o investigador na definição das categorias e criação de atributos ou conceitos e ainda no questionamento dos dados.

⁶⁰ O webQDA é um software, que funciona na *Cloud computing*, de análise qualitativa de dados, baseado na web, destinado a todos os investigadores e profissionais que realizam investigação qualitativa. O webQDA permite a análise de fontes de texto, imagem, vídeo, áudio, tabelas, ficheiros PDF, vídeos do Youtube, etc. de forma colaborativa, síncrona ou assíncrona. In <https://www.webqda.net/>

Sintetizando e com recurso a Quivy e Campenhoudt (2008), “a escolha dos termos utilizados pelo entrevistado, a sua frequência e o seu modo de disposição, a construção dos discursos e o seu desenvolvimento são fontes de informações a partir das quais o investigador tenta construir conhecimento” (p. 224), consideramos que o recurso à técnica de análise de conteúdo nos permitiu tratar de forma metódica e rigorosa informações e testemunhos que apresentavam um certo grau de profundidade e de complexidade.

6. O estudo quantitativo - Procedimentos

Nas páginas seguintes apresentamos o estudo quantitativo que desenvolvemos no decorrer da investigação, a forma como concebemos o instrumento de recolha de dados, a validação e pré-teste realizados ao questionário e a sua aplicação, para no final apresentarmos os procedimentos de tratamento e análise da informação.

6.1. Os participantes

No que aos diplomados diz respeito, a nossa opção foi de realizar um estudo quantitativo e nele participarem os licenciados dos cursos de Gestão Hoteleira (existem algumas outras designações, tais como: Direção e Gestão Hoteleira, Gestão e Administração Hoteleira ou Gestão Turística e Hoteleira), das seis Instituições de Ensino Superior que incluímos no estudo do sistema de educação/formação e que haviam concluído o seu curso entre os anos 2007 e 2014, com planos de estudos adequados à Declaração de Bolonha, para termos a garantia que todos eles já haviam tido a oportunidade de transitar e de se inserir no sistema de emprego/trabalho. Potencialmente, pelos dados recolhidos junto dos Diretores de Curso, este universo ascende aos 1831 diplomados.

6.2. Desenho do questionário

Fortin (2003) sugere que um questionário obedeça aos princípios da objetividade pois não deve influenciar a opinião do entrevistado, da clareza porque deve utilizar uma linguagem perceptível por parte do inquiridor; da precisão, por não dever ser ambíguo de forma a obter

a informação que se julga necessária, ser apropriado, pois não deve colocar questões que possam deixar o inquirido numa posição desconfortável, e ser de duração limitada de forma a evitar a monotonia e cansaço do entrevistado. Assim, para a construção do questionário levamos em linha de conta as sugestões desta autora, a qual enumera seis etapas para esse efeito.

Em primeiro lugar preocupamo-nos com a “delimitação da informação pertinente a recolher”, sendo que “todos os enunciados de um questionário devem incidir diretamente no objetivo e nas questões da investigação” (Fortin, 2003, p. 250).

Por essa razão, a partir dos dados recolhidos nas entrevistas aos representantes dos sistemas de educação/formação e do sistema de emprego/trabalho e da interpretação da realidade “ouvida” nas entrevistas, as quais juntamos ao nosso quadro teórico, construído a partir da revisão da literatura e da análise dos estudos académicos/profissionais já identificados, passamos à construção do questionário a aplicar aos diplomados.

A segunda etapa da construção do questionário relaciona-se com a formulação das questões, as quais devem ser compreendidas pelos sujeitos e estes devem ser capazes de lhes responder. Nesta etapa o investigador escolhe a tipologia de questões, sendo elas de duas ordens, ou seja, de escolha fixa e as de resposta livre (Fortin, 2003). Assim, e para tal procedimento e baseados nas perspetivas de Fortin (2003) e McDaniel e Gates (2015), foram tomadas em linha de conta algumas regras de elaboração das questões. Foram utilizadas palavras simples sem se recorrer a linguagem informal, utilizaram-se palavras claras para evitar a ambiguidade, foram evitadas a colocação de duas ou mais questões sob a forma de uma só, usaram-se palavras de forma a não influenciar o inquirido, foram evitadas assunções ou alternativas implícitas, levou-se em linha de conta a capacidade do inquirido para responder às questões e foi, ainda, considerada a predisposição do inquirido para responder às questões, pois, tendencialmente as pessoas evitam responder a dados demasiadamente pessoais; complementarmente, os termos técnicos foram bem definidos, as palavras de duplo sentido foram evitadas, assim como as expressões negativas e as questões tendenciosas.

Tal como advogam Coutinho (2011), Fortin (2003) e McDaniel e Gates (2015), as respostas às questões podem ser de dois tipos: (1) questões com resposta aberta, ou (2) questões

com resposta fechada e dentro deste último, a resposta fechada pode ser (a) dicotômica, (b) de escolha múltipla ou (c) escala de atitude ou *Likert*⁶¹, tendo na investigação sido inseridas todas as formas, assim como no final do questionário, uma única pergunta de resposta aberta, de carácter opcional.

Ao longo do questionário, sempre que nos parecia importante, foram colocadas questões de justificação ou identificação, tais como: Qual? Ou Porque razão?, também de carácter opcional.

Em todas as partes do questionário existiam perguntas de resposta através de escolha múltipla e opcional, as quais “guiavam” o inquirido pelo instrumento, o qual, de acordo com as respostas dadas e consoante as particularidades do seu trajeto pessoal, académico e profissional, ia respondendo às diferentes partes que lhe diziam respeito. Para o efeito foram apresentadas, quase na totalidade, questões de resposta fechada, uma parte significativa numa escala de *Likert*, na qual o diplomado encontrava uma lista pré-determinada de itens e se cingia a indicar qual o ponto da escala que melhor correspondia à sua opinião.

A terceira etapa da nossa construção consistiu na organização da sequência das questões e do seu formato. Seguindo as indicações de Fortin (2003), organizamos o instrumento começando por questões de ordem geral e fomos progressivamente para as questões mais específicas.

Como se pode visualizar no Anexo 3, as dimensões em análise no questionário são: a caracterização sociodemográfica do diplomado, o percurso de formação durante a licenciatura, o percurso de formação académica e profissional, a sua situação profissional durante a licenciatura, o processo de transição para o primeiro emprego e a sua situação profissional na atualidade. E, por último e já referida anteriormente, uma parte especificamente dirigida a estudar as competências e exigências dos percursos profissionais.

⁶¹ A escala de *Likert* é uma escala “de medida que permite a um sujeito exprimir em que medida está de acordo ou em desacordo com cada um dos enunciados propostos” (Fortin, 2003, p. 368).

Em concreto, no que diz respeito à dimensão "competências e exigências dos desempenhos profissionais", que é uma parte relevante do questionário, revelou-se fundamental o trabalho de Brophy e Kiely (2002), relativamente à definição das quatro áreas-chave e às nove competências que as constituem e caracterizam, e no qual sustentamos a nossa investigação.

Nesta última parte do questionário, e solicitando ao respondente que se pronunciasse acerca das competências e exigências de carácter técnico e transversal, dos percursos profissionais relacionadas com a Gestão Hoteleira, eram apresentadas 36 afirmações relativamente às quais se solicitava que assinalasse de 1 a 5 o seu grau de confiança para colocar aquelas competências em ação, no momento em que terminou a sua licenciatura em Gestão Hoteleira (na 1ª coluna), e no momento da resposta (na 2ª coluna), numa escala em que 1 significa nada confiante e 5 significa totalmente confiante (era ainda possível ao inquirido seleccionar a opção "não tenho opinião").

Por opção nossa, todos os itens referentes às competências de cada área-chave ou da sua natureza técnica ou transversal, foram ordenados de forma aleatória.

No final do questionário, perguntava-se ao diplomado sobre a sua vontade de voltar a realizar o seu percurso académico, pedindo que em resposta aberta justificasse a sua opinião, se assim o entendesse, bem como se lhe dava a oportunidade de realizar um comentário ao questionário e à temática em investigação.

Globalmente, a estrutura do questionário foi pensada para permitir a obtenção de informação e dados que permitissem alcançar os objetivos da investigação, sendo no total o instrumento constituído pelas sete partes, as quais organizamos consoante as dimensões que pretendíamos analisar e o qual sistematizamos, no Quadro 8 no qual se pode analisar com maior pormenor a sua estrutura (o questionário encontra-se no Anexo 3).

Quadro 8 – Organização do Questionário aos diplomados

Parte	Dimensão	Objetivos das questões
Início		Apresentação do investigador, da investigação e dos objetivos da mesma. Agradecer pela participação, disponibilidade e garantir a confidencialidade das respostas, informação sobre a duração prevista

		<p>para o preenchimento e salientando a importância do contributo para o sucesso do trabalho de investigação.</p> <p>Estimular a participação e apresentação do prémio de incentivo pela mesma.</p> <p>Dar Informação dos contactos do investigador em caso de dúvida necessidade no decorrer do preenchimento.</p>
A	Caracterização sociodemográfica do diplomado	Aprender as questões relativas à caracterização do próprio diplomado (idade e género, nacionalidade, área de residência no momento de entrada no curso e no momento da resposta e razão para a alteração).
B	O percurso de formação durante a licenciatura	Perceber a caracterização do percurso formativo relativamente à identificação da IES onde se licenciou, o ano de conclusão do curso, a sua participação em programas ou atividades internacionais, órgãos estatutários e a sua opinião sobre os estágios curriculares e respetiva experiência do próprio.
C	Caracterização do percurso de formação académica e profissional	<p>Conhecer um conjunto de questões relacionadas com a formação académica após a conclusão da licenciatura, o prosseguimento de estudos académicos e a concretização de ações de formação e razões para essas opções.</p> <p>Saber um outro conjunto de considerações sobre a realização de estágios e a caracterização dessa experiência de formativa.</p>
D	Situação profissional durante a licenciatura em Gestão Hoteleira	Recolher informação exclusivamente, dos diplomados que usufruíram do estatuto de Estudante-trabalhador no último ano da licenciatura e que caracterizam a atividade profissional e o momento de transição do diplomado.
E	Transição para o primeiro emprego	Conhecer questões relacionadas com o período necessário para a transição do diplomado e o apoio sentido, e a forma, por parte da IES onde se licenciou.
F	Situação profissional na atualidade	<p>Recolher informação sobre a situação atual e a trajetória profissional do diplomado, através de algumas variáveis independentes que depois podem servir para efetuar correlações com outras variáveis dependentes.</p> <p>Saber se de momento está ou não a trabalhar e estando se o faz na sua área de formação ou noutra. Forma de obtenção do atual emprego, local onde exerce a profissão, o vínculo que possui, rendimento médio auferido, motivos da escolha do emprego.</p> <p>Para os que se encontram a trabalhar na área de formação, ou para os que não o estando a fazer e já o fizeram, um conjunto de questões caracterizadoras da sua atual organização e da atividade profissional exercida na mesma por parte do diplomado.</p> <p>Para os que se encontram desempregados/inativos, razões da sua situação e as características do seu último emprego na área de formação.</p> <p>Para os que procuram o 1º emprego, duração dessa procura, a área onde concentra as suas energias e quais as atividades que desenvolve durante este período.</p>
G	Competências e exigências dos percursos profissionais	Avaliar o grau de confiança dos diplomados para colocar em ação, as competências que se identificam, tanto quando terminaram as suas licenciaturas em Gestão Hoteleira como no momento da resposta. Sendo que nessas 36 indicações (de acordo com a matriz de indicadores – anexo 9) estão identificadas as nove competências em

		<p>acordo com as quatro áreas-chave definidas, todas relacionadas com as competências e exigências de carácter técnico ou transversal dos percursos profissionais em Gestão Hoteleira.</p> <p>De seguida apresentam-se, também, catorze considerações gerais sobre a atividade e o percurso profissional em Gestão Hoteleira, sobre os quais se pede ao diplomado que avalie o seu grau de concordância relativamente às mesmas.</p> <p>Saber do diplomado sobre a sua vontade de voltar a realizar o seu percurso académico, pedindo que em resposta aberta justifique a sua opinião.</p>
Final		<p>Agradecer a colaboração, solicitar a submissão do questionário e dar-se, ainda, a oportunidade ao diplomado de deixar, caso entenda (em resposta aberta), as suas críticas ou comentários que achar oportunos fazer ao instrumento.</p> <p>Por fim, solicitar os dados do endereço eletrónico, caso deseje participar no sorteio do prémio indicado no início.</p>

6.3. Validação e pré-teste

Após cumpridas as três etapas anteriores e elaborado o questionário numa primeira versão, passamos metodologicamente à realização da quarta, quinta e sexta etapas sugeridas por Fortin (2003).

“Terminada a primeira redação do questionário, é altura de submeter esta versão à discussão e à crítica de outras pessoas peritas no conteúdo (...) capazes de detetar os erros técnicos e gramaticais” (Fortin, 2003, p. 253), antes de se passar à etapa seguinte, ou seja a quarta etapa, a correspondente ao “pré-teste” propriamente dito.

Entende-se por “pré-teste”, na perspetiva de Fortin (2003), o ensaio de um instrumento antes da sua utilização em maior escala, através da aplicação prévia do questionário a um grupo de pessoas com as mesmas características da população alvo. Este procedimento permite verificar se as questões são bem compreendidas pelos respondentes, se as respostas às questões fechadas cobrem todas as respostas possíveis; se não haverá perguntas inúteis e inadequadas à informação pretendida; se são demasiado difíceis na resposta; se faltarão perguntas relevantes ou ainda, se os inquiridos não consideram o questionário longo ou aborrecido (Carmo & Ferreira, 1998; Fortin, 2003)

Como defende Tuckman (2000), um pré-teste pode revelar uma variedade de imperfeições e “por conseguinte dá ao investigador a possibilidade de remover as deficiências dos questionários, diagnosticando e corrigindo essas imperfeições” (p. 336).

Para a concretização do nosso pré-teste, e em sintonia com a professora orientadora, decidimos realizar dois momentos de validação. O primeiro, dirigido a um painel de peritos para que aspetos relacionados com compreensão semântica, a apresentação, o conteúdo e clareza da informação, ou questões cuja formulação fosse ambígua ou verificar se existiam lapsos de conteúdo relevantes. Num segundo momento e dirigido a um grupo maior de respondentes, uma avaliação à sua consistência enquanto instrumento de recolha de dados quantitativos, uma vez que posteriormente ir-se-ia realizar tratamento estatístico.

Assim, e no primeiro momento apresentamos ao painel de peritos o questionário para validação. Este painel foi composto por pessoas com diversos perfis, mas com relações quer com o tema em investigação quer com a atividade da Gestão Hoteleira. Nele foram incluídos doze peritos, os quais, e para além da análise prévia da Professora Orientadora, nos ajudaram a validar o instrumento, nomeadamente três licenciados em Gestão Hoteleira diplomados por diferentes IES do universo em estudo (um dos quais ao longo do curso possuía o estatuto de Estudante-trabalhador), três Gestores Hoteleiros com formação anterior a 2007 (em exercício de funções na categoria de Diretor de Hotel), dois Técnicos Superiores em exercício de funções nos gabinetes de estágio e saídas profissionais de IES do universo em estudo; quatro colegas docentes do ensino superior politécnico, dos quais três com investigação na área da Gestão Hoteleira, do Marketing ou do Turismo e uma colega docente de língua portuguesa, e a todos solicitámos que nos reportassem todos os aspetos passíveis de melhoria ou merecedoras de qualquer comentário/sugestão. Mais especificamente solicitamos que se pronunciassem sobre os seguintes aspetos:

1. Clareza do objetivo do questionário e instruções de preenchimento;
2. Tempo necessário para o preenchimento da totalidade do questionário;
3. Indicação das questões de difícil compreensão ou eventualmente sensíveis;
4. Sugestões pertinentes para a melhoria do questionário.

Tal como defendem Hill e Hill (2012), o tempo gasto em consulta para verificar o questionário é tempo bem gasto, pois da análise e sugestões deste painel de peritos retiramos ilações importantes e aprimoramos o instrumento, em particular em termos de:

1. Melhoria na redação de uma das afirmações sobre os conhecimentos apreendidos ao longo do curso;
2. Alteração das opções de resposta na indicação do tempo de experiência profissional;
3. Sugestão para redução da dimensão do questionário (fomos aconselhados a retirar algumas questões de menor relevância para a nossa investigação);
4. Clarificação da afirmação “Atender clientes e prestar um serviço em pelo menos duas línguas” (especificar se as duas línguas a que nos referíamos eram dois idiomas estrangeiros ou a língua portuguesa e outra);
5. Aferição da clareza e importância do grupo de afirmações plasmadas no questionário e referentes à avaliação das competências dos diplomados em dois momentos do seu percurso;

Posteriormente, procedeu-se à aplicação do pré-teste junto de trinta e cinco diplomados das diversas IES do universo em estudo, no sentido de medirmos a consistência dos dados recolhidos.

Para tal, foi solicitada a ajuda e intervenção dos gabinetes de estágio e saídas profissionais daquelas instituições, para que através dos seus contactos privilegiados, apresentassem a um grupo restrito de ex-estudantes o questionário para preenchimento e avaliação.

Desta etapa não resultaram comentários significativos e verificou-se que o instrumento possui boa consistência interna, por forma a podermos avançar na investigação, pois não possuía questões complexas, a linguagem era perceptível e o tempo despendido para o seu preenchimento, embora fosse próximo dos 15 minutos, era considerado razoável, por parte dos inquiridos. Assim, após estes procedimentos e em acordo com Fortin (2003), foi altura de cumprimos com a sexta etapa da construção do questionário. Levadas em linha de conta as sugestões e corrigidos os pequenos lapsos de sintaxe e acentuação, construímos a última versão do questionário para passarmos à sua administração.

6.4. Aplicação do questionário

Após desenhado o questionário para recolha da informação, demos início à sua aplicação e à coleta de dados, por “administração direta” como referem Quivy e Campenhoudt (2008), pois foi solicitado ao próprio inquirido que preenchesse o mesmo, não havendo qualquer intervenção do investigador no seu preenchimento.

Tal como já referido, a aplicação de todos os instrumentos proporcionou-nos uma experiência muito enriquecedora a vários níveis, mas, simultaneamente, uma tarefa árdua e morosa para que se atingissem níveis de resposta satisfatórios e desejados.

Se por um lado a administração *on-line* do questionário se entende como uma forma ágil de disseminação do mesmo aos diplomados, por outro mostrou ser, também, uma tarefa árdua em termos de fazer chegar o mesmo aos diplomados e obrigou-nos a um trabalho de atualização dos contactos dos potenciais respondentes, os quais por norma diferiam dos que se encontravam registados nas IES, e que teriam sido indicados ainda na sua qualidade de estudantes à IES. Através destes contactos a instituição fez chegar o questionário aos respondentes. Para se ultrapassar esta dificuldade, desenvolvemos uma prospeção junto das associações académicas, núcleos de curso, associações de *alumni* e, até, junto das organizações do sistema de emprego/trabalho onde potencialmente exercem as suas atividades profissionais.

A todos foi enviado digital e eletronicamente o *link* do questionário, o qual se encontrava alojado no servidor da Universidade de Aveiro e para a disponibilização do mesmo obtivemos o apoio dos *STIC – serviços de Tecnologias de Informação e Comunicação*, também da Universidade de Aveiro, mais concretamente da *aSGI – área de Sistemas e Gestão da Informação*. No anexo 3 apresentamos o instrumento em formato word cujo *link* para que os diplomados participassem na investigação é o que se apresenta de seguida:

<http://questionarios.ua.pt/index.php/115613/lang-pt>,

Na Figura 2 podemos visualizar a imagem da primeira página digital do questionário e na qual, para além da apresentação da investigação, se apelava à participação do inquirido num sorteio de uma estadia numa unidade hoteleira⁶².

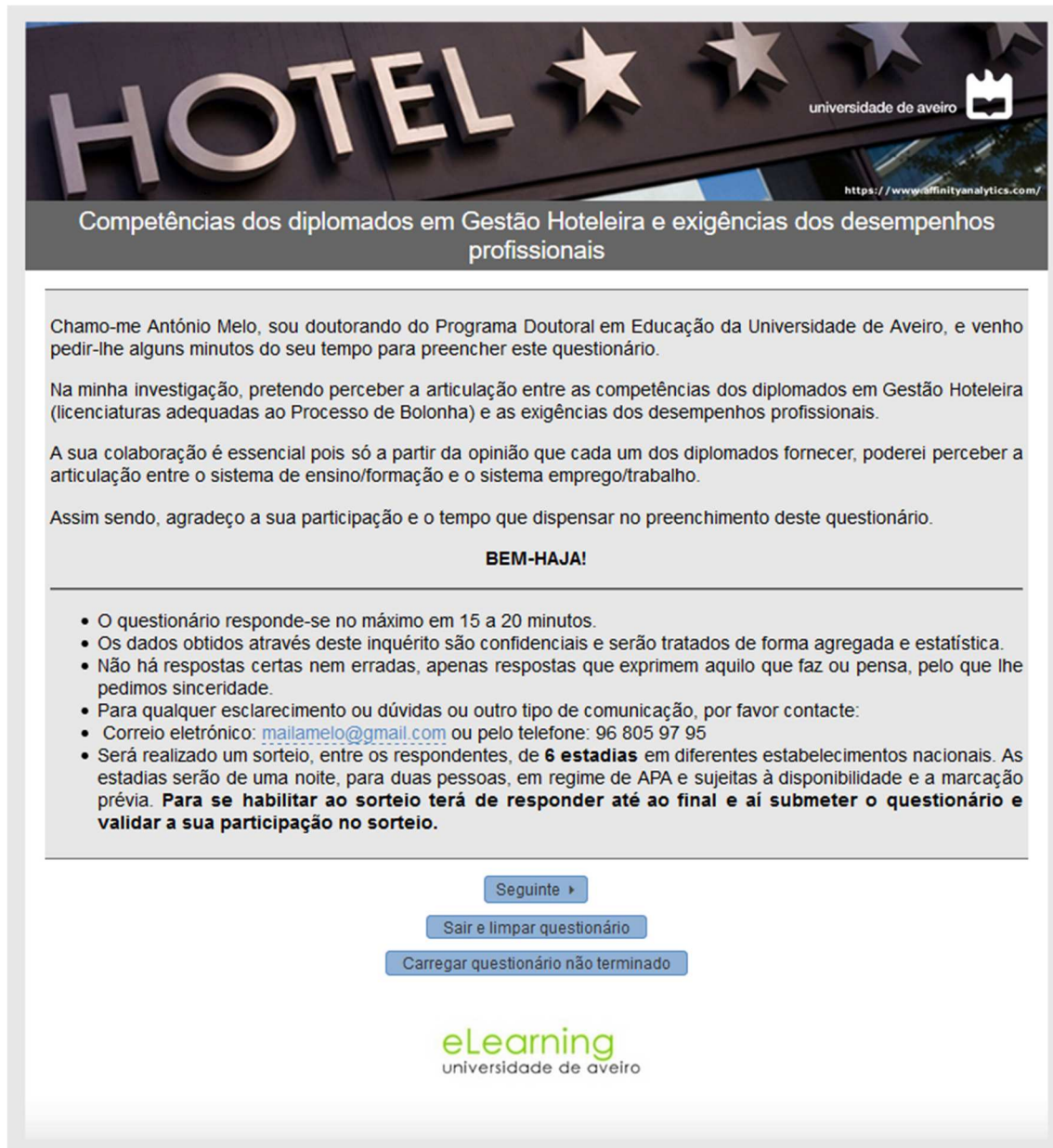


Figura 2 – Página de apresentação do questionário

⁶² Por forma a potenciar a obtenção de respostas, dinamizamos um sorteio, de 6 estadias em diferentes estabelecimentos hoteleiros nacionais. As estadias oferecidas eram de uma noite, para duas pessoas, em regime de APA e sujeitas à disponibilidade e a marcação prévia em 6 unidades hoteleiras de quatro estrelas e em diferentes localidades portuguesas. Esta informação era dada no início do questionário no qual de forma explícita se podia ler: “para se habilitar ao sorteio terá de responder até ao final e aí submeter o questionário e validar a sua participação no sorteio”.

Como explicaremos no ponto 7.2 deste capítulo, a amostra de diplomados foi construída a partir da lista de licenciados entre os anos letivos 2007 e 2014 de seis instituições de ensino superior politécnico público.

É nosso entendimento que, metodologicamente, todos os diplomados tiveram igual probabilidade de integrar o estudo, pois a participação foi livre e espontânea de acordo com o seu interesse.

Cronologicamente, realizamos o pré-teste ao questionário em meados de dezembro de 2015 e fechamos este período a 2 de janeiro de 2016. Após o período de melhoria do instrumento, iniciamos a aplicação do questionário no dia 6 de Janeiro de 2016 tendo estendido a sua divulgação até ao início de abril desse ano. Encerramos a coleta de dados nessa altura, porque nas últimas semanas desse período as respostas às nossas solicitações eram poucas e as ações de divulgação que promovíamos produziam pouco efeito. Todas estas ações foram determinantes para se alcançar uma amostra constituída por 398 respostas válidas, número que representa 21,7% do universo em estudo, como veremos à frente.

6.5. Tratamento e análise da informação

Como referido anteriormente, após a recolha dos dados, a fim de serem devidamente trabalhados, os mesmos foram submetidos a um tratamento estatístico para o qual foi utilizado o *software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)* na versão 23 de 2016.

Também como enunciado anteriormente, a nossa escolha das técnicas estatísticas, nomeadamente dos testes, atendendo às características das variáveis em estudo e às recomendações apresentadas por Maroco (2007) e por Pestana e Gageiro (2014), recaiu sobre várias técnicas de estatística descritiva e da estatística inferencial.

Para todos os testes foi fixado o valor 0,05 como limite de significância, ou seja, a hipótese nula foi rejeitada quando a probabilidade do erro tipo I (probabilidade de rejeição da hipótese nula quando ela é verdadeira) era inferior ao valor fixado, ou seja, quando $p < 0,05$ ou $p < 5\%$.

Análise fatorial dos itens referentes às Competências

Atendendo ao elevado número de itens a que recorreremos para avaliar a articulação entre as competências desenvolvidas pelo sistema de educação-formação e as exigidas pelo sistema de emprego-trabalho, sentiu-se a necessidade de simplificar os dados através da redução do número de variáveis necessárias para descrever essa mesma articulação. Para tal, procedeu-se a um estudo de análise fatorial dos componentes principais com rotações ortogonais tipo *varimax*. Para conhecer a homogeneidade dos itens que compunham cada um dos fatores obtidos com a análise fatorial procedeu-se ao estudo da sua consistência interna tendo-se, para tal, aplicado o coeficiente *alpha* de *Cronbach*.

No Anexo 4, apresentamos as tabelas 1 a 11 com os resultados dos estudos de análise fatorial desenvolvidos, os quais tiveram por objetivo identificar a existência de mais de um fator em cada uma das dimensões (competências técnicas/hard e competências transversais /soft) e de cada uma das nove subdimensões, ou seja, das nove competências estudadas e das exigências dos percursos profissionais. Os estudos foram realizados com base nos dados reportados ao momento de conclusão da licenciatura em Gestão Hoteleira e ao momento em que foi aplicado/respondido o questionário, ou seja, o que denominamos por momento da resposta.

Tal como já referido, aplicámos análises fatoriais dos componentes principais com rotações ortogonais tipo *varimax*. Os estudos foram realizados, separadamente, para cada uma das duas dimensões e das nove subdimensões e os resultados obtidos permitiram constatar que em todas elas foi identificado apenas um fator. Em todos os estudos foram respeitados os pré-requisitos referenciados por Hill (2000), citado por Pestana e Gageiro (2014) nomeadamente no que se refere ao número de respostas necessário para garantir a validade das análises e às características das variáveis envolvidas.

Procedemos, também, ao estudo da fiabilidade de cada uma das dimensões e das subdimensões através do cálculo das correlações item “total”, do coeficiente *alpha* de *Cronbach*, se o item fosse eliminado, e ao valor deste coeficiente para o global de cada uma delas.

Analisando as tabelas 1 a 11, no anexo 4 podemos constatar que o teste de *Bartlett* e o coeficiente KMO revelaram, em todas as dimensões de competências técnicas e transversais, e nas subdimensões, ou seja, em cada uma das competências estudadas, boa adequação do instrumento aos dados em estudo que a percentagem de variância explicada por cada fator se situou acima dos 50%, variando entre 50,16%, na dimensão referente às competências técnicas - *hard skills*, e 56,25%, na dimensão relativa às competências transversais - *soft skills*. Relativamente às nove competências, aqui consideradas como subdimensão, observaram-se também variâncias explicadas superiores a 50%, situando-se os valores observados entre 50,39%, na competência inerente ao “pensamento estratégico” e 64,03% na subdimensão referente à competência “consciência financeira”.

Os pesos fatoriais dos itens respeitantes a cada dimensão/subdimensão apresentaram valores elevados (superiores a 0,50 na maioria dos casos) e em todas as situações observaram-se correlações item-total positivas e elevadas (superiores ao 0,40). A eliminação de qualquer dos itens, nas diversas dimensões/subdimensões, não conduziria ao aumento relevante da respetiva consistência interna. Neste aspeto, e para o global de cada dimensão/subdimensão, observamos valores iguais ou superiores a 0,70. Nas dimensões de competências técnicas e das competências transversais, o coeficiente apresentou valores compreendidos entre 0,91 e 0,95 e nas subdimensões, ou seja, nas nove competências estudadas, observaram-se resultados entre 0,70, na competência referente ao “planeamento e organização”, e 0,81, nas subdimensões ou competências “resolução de problemas” e “consciência financeira”. Já para o conjunto total dos 36 itens das competências desenvolvidas e exigências para os percursos profissionais, determinada para o final da licenciatura, o valor é de 0,97, sendo 0,95 para o momento da resposta. Todos estes resultados permitem-nos concluir que a organização dos itens nas dimensões e subdimensões, constituídas teoricamente, é suportada pelas evidências estatísticas e, para além das duas dimensões, cada uma constituída por dezoito itens, traduzindo um domínio das competências e exigências dos percursos profissionais (técnica/*hard* e transversais/*soft*), também é admissível a existência de nove subdimensões/ competências e de um *score* global, envolvendo os 36 itens, que avalia as competências e exigências dos percursos profissionais.

Quer em termos das dimensões/subdimensões, quer no *score* global, os itens foram cotados de modo a que valores mais elevados traduzam mais confiança e melhores competências para as exigências dos percursos profissionais.

Análise fatorial dos itens referentes aos percursos profissionais

Estudo semelhante aplicado aos dados observados na avaliação do percurso profissional em Gestão Hoteleira dos diplomados revelou valores, os quais se podem analisar na tabela 12 do anexo 5 do coeficiente KMO e significância do teste de Bartlett, que nos permitem concluir a boa adequação do instrumento, sendo admissível a existência de um único fator constituído pelo conjunto dos catorze itens. A variância explicada é de 52.54%, situando-se os pesos fatoriais de cada item entre 0,42 e 0,72. Os valores das correlações de cada item com o total baixaram, ligeiramente, de 0,40 nos itens *“embora trabalhe em Hotelaria, sinto-me confiante para poder trabalhar em outra atividade”* (0,36), *“as atividades de contacto internacional (mobilidade Erasmus, Intensive programmes,...) proporcionaram conhecimento que ainda mobilizo atualmente”* (0,38) e *“na função que exerço tenho de ser polivalente”* (0,39). No entanto, a eliminação de qualquer um destes itens ou dos restantes não faria aumentar a consistência interna da escala constituída pelos catorze itens (0,83).

Podemos, assim, concluir que é aceitável a determinação de um *score* que traduza a avaliação do percurso profissional em Gestão Hoteleira, sendo que valores mais elevados são indicadores de percursos profissionais mais satisfatórios.

Relativamente à discussão dos resultados que faremos no capítulo seguinte e considerando o volume de informação estatística, resultante do grande número de variáveis envolvidas, optámos por apresentar somente as situações em que foram observadas diferenças, relações ou associações estatisticamente significativas.

7. Caracterização dos participantes

A investigação, como referido anteriormente, é de natureza mista e inclui uma abordagem qualitativa e uma outra abordagem quantitativa para as quais foram selecionados os

participantes e criada uma amostra respetivamente, os quais passamos a caracterizar de seguida.

7.1. Do estudo qualitativo

Para o estudo qualitativo, como referido aquando da seleção dos participantes, foram criados dois grupos em representação de cada um dos sistemas.

Um grupo, representando o sistema de educação/formação, foi constituído por seis diretores de curso das instituições de ensino superior público, do subsistema politécnico que lecionam, entre outras licenciaturas, o curso de Gestão Hoteleira. Destes, três são homens e três são mulheres com a média de idade a cifrar-se nos 43,8 anos e variando a idade entre os 41 e os 49 anos.

Como se pode perceber pela análise da Quadro 9 a formação de base destes Diretores de Curso é de diversas áreas e somente um dos entrevistados tem formação específica em Gestão Hoteleira. Quanto à área de doutoramento ou do título de especialista⁶³ as mesmas são homogéneas pois 1/3 possui formação avançada na área do Turismo (um em fase terminal), outro terço na área da economia ou gestão e os outros dois diretores de curso possuem o título de especialista na área da Hotelaria e Restauração (um deles a aguardar a prova pública).

Quanto à sua experiência como diretores de curso a mesma é inferior a 3 anos para metade dos diretores de curso (num caso a mesma circunscreve-se a alguns meses na posição), tendo os restantes 4, 6 e 9 anos de experiência na função respetivamente. No que à experiência na atividade profissional da Gestão Hoteleira ou na área do Turismo diz respeito, constata-se que somente um dos diretores de curso nunca teve qualquer contacto com a atividade e os restantes cinco exerceram funções diversificadas de gestão operacional, departamental ou de suporte à Gestão Hoteleira, sendo somente os detentores do título de especialista, aqueles que possuem mais de 10 anos de experiência profissional na atividade, tal como é exigido legalmente.

⁶³ Título de Especialista de acordo com o Decreto-Lei nº. 206/2009 de 31 de agosto

Quadro 9 - Caracterização dos Diretores de Curso

Diretor de Curso	Idade	Género	Formação Inicial	Área de Doutoramento ou Especialização	Experiência como Diretor de Curso	Experiência em Gestão Hoteleira
A	42	Feminino	Gestão e Planeamento em Turismo	Doutoramento em Turismo	2 Anos	Gestão de Restauração
B	43	Feminino	Gestão	Doutoramento em Gestão	3 Anos	Direção Financeira
C	43	Feminino	Línguas e Literaturas	Aguarda Prova de Especialista	6 meses (6 Anos como secretário de curso)	Direção de Alojamentos
D	49	Masculino	Informática de Gestão	Doutoramento em Economia	6 Anos	Não possui
E	41	Masculino	Gestão Hoteleira	Em Doutoramento (Turismo)	9 Anos	Gestão de Restauração
F	45	Masculino	Informática de Gestão	Especialista em Hotelaria e Restauração	4 Anos	Gestão de Sistemas de Informação

O segundo grupo é constituído por cinco entrevistados do sistema de emprego/trabalho, quatro deles representantes das associações nacionais dos empresários do setor, ou seja, das organizações empregadoras de hotelaria, e um quinto entrevistado em representação da associação profissional dos Diretores de Hotel, ou seja, a função de maior relevância na área da Gestão Hoteleira.

Tal como se evidencia na Quadro 10, todos eles pertencem ao género masculino, a sua média etária ronda os 55 anos variando a idade entre os 38 e os 64 anos. Todos eles possuem formação superior na área da Gestão, Economia e 60% deles com formação específica em Gestão Hoteleira. Este grupo de entrevistados é significativamente experiente pois possui entre 18 e 39 anos de experiência profissional e em média mais de 13 anos de experiência como dirigente associativo nesta atividade económica, possuindo dois deles mais de duas décadas de dirigismo.

Quadro 10 – Caraterização dos Empregadores

Empregador	Idade	Género	Formação Inicial	Cargo atual na Associação	Experiência como Dirigente Associativo	Cargo na atividade de hotelaria	Anos de experiência profissional
A	60	Masculino	Economia	Presidente-Executivo	24	Direção	30
B	51	Masculino	Gestão Hoteleira	Vice-Presidente	8	Administrador	21
C	60	Masculino	Gestão de Empresas	Presidente	3	Administrador	27
D	64	Masculino	Gestão Hoteleira	Presidente	20	Diretor de Hotel / Administração	39
E	38	Masculino	Gestão Hoteleira	Presidente	11	Diretor de Hotel	18

7.2. Do estudo quantitativo

O universo dos diplomados em Gestão Hoteleira das seis IES em análise, os quais concluíram os seus cursos entre 2007 e 2014 cifra-se nos 1831 licenciados⁶⁴, sendo o valor relativo⁶⁵ da distribuição por estabelecimento de ensino o que se apresenta na coluna (%) da Tabela 1.

Tabela 1 – Número de diplomados por Instituição de Ensino

Instituição de Ensino	n	%
A	302	16,5
B	155	8,5
C	197	10,8
D	226	12,3
E	229	12,5
F	722	39,4
Total	1831	100,0

⁶⁴ Dados recolhidos junto dos serviços académicos de cada IES a nosso pedido e através da intermediação dos Diretores de Curso entrevistados

⁶⁵ Corresponde ao valor percentual da relação entre o número de licenciados por cada IES e o valor total do universo desta investigação (diplomados entre 2007 e 2014 das IES em estudo)

Como já referido anteriormente, houve para a coleta dos dados uma ajuda determinante, em cada IES, dos Diretores de Curso, Gabinetes de Estágio e Saídas Profissionais, dos *Alumni*, dos Núcleos de Curso e Associações Académicas na disseminação do nosso questionário de investigação, ação esta determinante para se concretizar a recolha de dados e obtermos uma amostra de 398 respostas válidas.

Relativamente à distribuição do número de respondentes por IES, esta é objeto de sistematização na Tabela 2 onde se apresenta, também, a representatividade dos participantes face ao universo de diplomados e por IES.

Como se pode verificar, a nossa amostra representa 21,7% do universo de diplomados em estudo e a representatividade de cada IES é elevada com exceção da instituição F que se ficou pelos 6,5%. Salientamos, no entanto, que esta representatividade face aos “seus” diplomados é circunstancial à sua dimensão, pois é a IES com maior número de diplomados, mas em termos amostrais representa 11,8% da mesma e em linha com as outras.

Na mesma distribuição dos respondentes da amostra, apresentada na Tabela 2, verifica-se a existência de alguma assimetria dado que de uma IES obtivemos uma proporção dos respondentes bastante superior a cada uma das restantes, situando-se esta nos 44,2% enquanto nas outras a proporção de respostas se fixou entre 10,1% e os 12,3%.

Tabela 2 – Número de respondentes por Instituição de Ensino

IES	Diplomados	Respondentes	% Respondentes ⁶⁶	% Amostra ⁶⁷
A	302	44	14,5	11,1
B	155	42	27,0	10,6
C	197	176	89,3	44,2
D	226	40	17,6	10,1
E	229	49	21,3	12,3
F	722	47	6,50	11,8
Total	1831	398	21,7	100,0

⁶⁶ Valor percentual da relação entre o número de respondentes por IES e o número de diplomados por essa mesma IES e do total dos respondentes face ao universo

⁶⁷ Valor percentual dos respondentes por IES em relação ao número total de respondentes da amostra

Analisando outras variáveis, podemos verificar que de entre os 398 diplomados da amostra a sua maioria (55%) eram mulheres, tal como se pode analisar na Tabela 3.

Tabela 3 – Género dos diplomados

Género	n	%
Feminino	219	55,0
Masculino	179	45,0
Total	398	100,0

Neste grupo de 179 homens e 219 mulheres o intervalo etário mais representativo é o que se situa dos 20 aos 29 anos, o qual representa 73,6% da amostra e este intervalo é secundado pelo dos 30 aos 39 anos com 22,1%.

Tabela 4 – Grupo etário dos diplomados

Grupo Etário	n	%
20 - 29	293	73,6
30 – 39	88	22,1
40 – 49	15	3,8
50 - 60	2	0,5
Total	398	100,0

A esmagadora maioria dos inquiridos possui nacionalidade portuguesa (97,5%), sendo as referidas como “outras” provenientes de diversas origens, nomeadamente com um respondente: a americana; a brasileira; a cabo-verdiana; a canadiana; uma moçambicana e uma sul-africana, sendo as nacionalidades francesa e angolana as únicas com dois representantes (Tabela 5).

Tabela 5– Nacionalidade

Nacionalidade	n	%
Portuguesa	388	97,5
Outras	10	2,5
Total	398	100,0

Em termos do seu perfil académico, como já referido, todos os licenciados concluíram o seu curso entre 2006/2007 e 2013/2014 e como se pode verificar na Tabela 6 o grupo mais representativo é aquele a que pertencem os licenciados mais recentes, o que nos parece

compreensível pois são os que maior contacto, ainda, mantinham ou que teriam os dados mais atualizados na “sua” IES. Tal premissa pode, em nosso entender, justificar a relação direta entre o menor número de respostas dos diplomados e a maior antiguidade do seu curso.

Tabela 6 – Ano letivo de conclusão da licenciatura

Ano letivo	n	%
2006 / 2007	9	2,3
2007 / 2008	27	6,8
2008 /2009	34	8,5
2009 / 2010	45	11,3
2010 / 2011	44	11,1
2011 / 2012	63	15,8
2012 / 2013	52	13,1
2013 / 2014	124	31,2
Total	398	100,0

Saber o número de anos de duração do curso por parte dos diplomados foi uma das nossas preocupações no decorrer da investigação e ficamos a perceber que mais de metade dos estudantes concluíram a sua licenciatura nos três anos previstos no plano de estudos e sensivelmente outro 1/3 dos estudantes necessitou de mais entre um a dois semestres para o concluir, quedando-se numa posição residual todos os outros estudantes que demoraram mais de quatro anos para o fazer (Tabela 7).

Tabela 7 – Tempo necessário para concluir a licenciatura

Número de Anos	n	%
3 anos	215	54,0
3 anos e 1 semestre	59	14,8
4 anos	73	18,3
4 anos e 1 semestre	19	4,8
5 anos	19	4,8
Mais de 5 anos	13	3,3
Total	398	100,0

Como referido na revisão da literatura, uma das exigências que o sistema de emprego/trabalho coloca aos diplomados (e aos profissionais) prende-se com a

necessidade de mobilidade geográfica para poder ser inserido ou exercer a sua atividade profissional. Esta realidade está presente na nossa investigação, uma vez que mais de metade dos inquiridos (53,8%) da amostra referem que mudaram o seu local de residência após a conclusão da licenciatura, e destes, para cerca de 82%, a razão que esteve na origem dessa mudança foi de carácter profissional (Tabelas 8 e 9).

Tabela 8 – Reside na mesma localidade aquando do ingresso no curso

	n	%
Manteve o local de residência	184	46,2
Mudou o local de residência	214	53,8
Total	398	100,0

Tabela 9 – Razões da mudança de residência após a conclusão do curso

	n	%
Relacionadas com a profissão	176	82,2
Sem relação com a profissão	38	17,8
Total	214	100,0

8. Apresentação e triangulação dos resultados

Na perspetiva de Denzin e Lincoln (2006), o uso de múltiplas estratégias numa investigação reflete uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenómeno em estudo. Para Duarte (2009), a história da investigação social encontra-se repleta de esforços para combinar, numa única investigação, diferentes técnicas de recolha e análise de informação. Já González Monteagudo (2001) indica três razões que justificam o emprego conjunto de métodos qualitativos e quantitativos, porque “podem responder a objetivos múltiplos, porque podem apoiar-se mutuamente para conseguir um conhecimento mais amplo e, finalmente, porque a triangulação contribui para a correção dos riscos presentes em cada método” (p. 236). Esta combinação de métodos visa desconstruir a (aparente) incompatibilidade dos mesmos e, na perspetiva de Duarte (2009), alguns autores têm combatido esta “incompatibilidade” através da análise da convergência “entre as duas posições e por olharem para além da “guerra de paradigmas”, abrindo caminho a que surgissem conceitos como o de ‘triangulação’” (p. 11).

A referida triangulação pode ser entendida como a combinação de métodos qualitativos e quantitativos, na qual as diferentes perspectivas metodológicas “complementam-se para a análise de um tema, sendo este processo compreendido como a compensação complementar das deficiências e dos pontos obscuros de cada método isolado” (Flick, 2009, p. 43). O autor refere também que, para que tal suceda, será necessário que o investigador tenha o devido discernimento para que os métodos sejam vistos como complementares e não como rivais, que se mantenham autónomos, sejam operacionalizados lado-a-lado e, por fim, que nenhum dos métodos combinados seja visto como superior ao outro, independentemente da ordem com que são utilizados.

Na verdade, existem diversas formas de triangulação defendidas na literatura, as quais são de variada ordem, tais como referem Fortin (2003) e Denzin e Lincoln (2006): triangulação de dados ou de fontes diferentes, triangulação dos investigadores no processo investigativo para minimizar os vieses, triangulação das teorias para aumentar a possibilidade de produção do saber e a quarta tipologia, a triangulação metodológica na qual se podem distinguir dois subtipos, a triangulação intra-método e a triangulação inter-métodos, tendo sido esta última a que concretizamos com mais profundidade na nossa investigação, sem nunca esquecer os conselhos de Fortin (2003), que nos alerta para o facto do “modelo de triangulação tipo é aquele em que se reúnem métodos qualitativos e quantitativos, sendo as regras processuais próprias de cada um escrupulosamente respeitadas” (p. 322).

A triangulação metodológica inter-métodos através da combinação do qualitativo e quantitativo, respetivamente com a aplicação das entrevistas aos diretores de curso e aos empregadores e dos inquéritos por questionário aos diplomados, permitiu-nos aumentar a nossa confiança, tal como defende Coutinho (2011), nas nossas interpretações e maior profundidade. Tal como apresentamos no Anexo 10 e anexo 11, procedemos à triangulação dos resultados recolhidos para podermos mais aprofundadamente interpretar e discutir os mesmos. Porém, desde o princípio estivemos conscientes, tal como defende Flick (2005), que da combinação dos métodos poderia advir três tipos de resultados: convergentes, complementares ou divergentes.

A apresentação dos resultados, que inicia no capítulo seguinte, respeitou a preocupação de combinar os resultados do estudo qualitativo e do estudo quantitativo, encontrando-se organizada por temas e subtemas, dentro dos quais mobilizamos os resultados obtidos junto dos vários participantes.

O autor continua defendendo que se “a triangulação foi concebida inicialmente como estratégia de validação dos resultados obtidos com cada método, o seu foco foi progressivamente deslocado para enriquecer e completar o conhecimento e para ultrapassar o potencial epistemológico de cada método específico” (p. 231). E prossegue, considerando a triangulação como a melhor maneira de compreendermos a combinação de uma multiplicidade de práticas metodológicas, materiais empíricos, perspetivas e observadores em um único estudo que acrescenta rigor, fôlego, complexidade, riqueza e profundidade a qualquer investigação.

Ainda, em acordo com Duarte (2009), e por defendermos que a “triangulação” permite um retrato mais completo e holístico do fenómeno em estudo consideramos que a nos permitiu perceber se as diversas interpretações transmitem o mesmo significado quando descobertas em circunstâncias diferentes, uma vez que no nosso papel de investigador qualitativo tivemos de assegurar que os dados refletiam bem o ponto de vista dos participantes (Fortin, 2003). Assim, visando “conseguir uma análise de maior alcance e riqueza” (Coutinho, 2011, p. 208), combinámos os resultados qualitativos e quantitativos da investigação em articulação com os objetivos iniciais, procedimento que concretizamos nos capítulos da discussão dos resultados, o qual apresentamos mais à frente.

9. Ética na investigação

Segundo Tuckman (2000) “a questão das exigências éticas é importante para os investigadores na área da educação” (p. 19), uma vez que nesta área a investigação envolve seres humanos, muitas das vezes ainda jovens.

Para a SPCE – Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (2014), “a adesão aos princípios consagrados na *Carta Ética da SPCE* representa, antes de mais, um compromisso pessoal por parte de cada investigador” (p.18).

Esta *Carta Ética da SPCE* “inscreve-se um quadro de respeito pelos direitos humanos, pelos valores democráticos e pelos princípios da ciência” e visa promover o desenvolvimento de práticas de investigação e ensino em Ciências da Educação pautadas por padrões de exigência ética, rigor e qualidade.

No entender de Bogdan e Biklen (1992), a ética enquanto palavra “evoca imagens de uma autoridade suprema e a ética na investigação é o princípio do certo e do errado que um determinado grupo aceita” (p. 49). Por seu turno, no *International Ethical Guidelines for Biomedical Research Involving Human Subjects*, publicado em 2002 e internacionalmente reconhecido como *Relatório Belmont*, o qual foi apresentado pelo CIOMS - *Council for International Organizations of Medical Sciences* em colaboração com a Organização Mundial de Saúde e no qual se apresentam os padrões morais para a pesquisa e investigação envolvendo seres humanos, defende-se que a investigação deve assentar os seus procedimentos em três pilares, nomeadamente: o respeito pelas pessoas, a beneficência e a justiça, (CIOMS, 2002), os quais se alinham com os princípios e orientações práticas divulgado pela SPCE.

Para Christians (2006), estes pilares da ética com os quais os investigadores orientam os seus trabalhos significam: o respeito pelas pessoas, que assenta no princípio ético de que os indivíduos integrem uma investigação de forma voluntária e que disponham de informações adequadas, assim como sejam tratados como agentes autónomos. A beneficência determina que os investigadores assegurem o bem-estar dos envolvidos e o princípio da justiça refere-se à distribuição justa tanto dos benefícios quanto das obrigações da investigação. No entender de Bogdan e Biklen (1992), estas diretrizes tentam garantir que além de os participantes entrarem voluntariamente na investigação, não estão expostos a riscos maiores que os ganhos que podem obter.

Durante a nossa investigação, e seguindo o defendido por diversos autores, como Bogdan e Biklen (1992), Tuckman (2000), Fortin (2003) e pela SPCE, pugnamos por cumprir as seguintes orientações práticas: participação voluntária na investigação por parte dos envolvidos, que deram o seu consentimento informado, respeito pela confidencialidade e privacidade dos dados fornecidos, direito pela divulgação dos resultados, possibilidade de desistência na participação e respeito pela integridade dos inquiridos.

Em termos de participação, todos os participantes fizeram-no voluntariamente e tinham conhecimento das nossas intenções e das consequências da sua participação, tratando de forma justa e equitativa, todos os intervenientes, antes, durante e após a sua participação, uma vez que a todos foi informada a natureza, o fim e o tempo necessário da sua participação.

Preocupamo-nos em cumprir o “consentimento informado e esclarecido”, uma vez que os participantes têm direito a ser plenamente informados e esclarecidos sobre todos os aspetos relativos à sua participação. Tal como defende a SPCE, informamos previamente todos os participantes, sobre a natureza e os objetivos da investigação, e disponibilizamo-nos a dar os esclarecimentos necessários ao longo de todo o processo de investigação. Aquando das entrevistas, apresentamos a todos os entrevistados o documento “Termo de consentimento livre e informado” (Anexo 2), no qual apresentávamos a investigação, o investigador, a orientadora, os objetivos e o envolvimento do participante na pesquisa, os procedimentos que seriam levados em linha de conta, os benefícios do nosso trabalho para a comunidade científica em geral para a educação e área profissional em particular e no qual, também, garantíamos a confidencialidade dos participantes. Como resultado desta ação “o consentimento livre e informado” por escrito foi obtido de todos os Diretores de Curso e da totalidade dos representantes dos Empregadores que participaram no estudo.

Quanto aos inquéritos por questionário, a nossa preocupação ética esteve sempre presente na medida em que o estudo salvaguarda o carácter voluntário da participação dos diplomados e a obtenção de dados para o estudo não envolveu a aplicação de métodos invasivos ou danosos para os indivíduos. O preenchimento do questionário eletrónico por parte dos inquiridos garante o anonimato dos participantes e os dados obtidos através do instrumento são confidenciais e tratados de forma agregada e estatística, cumprindo o princípio que enunciamos de seguida, o da confidencialidade.

No que concerne à confidencialidade e privacidade, respeitamos a discrição e anonimato dos envolvidos, cumprindo o desígnio de “os investigadores deverão assegurar que os dados fornecidos pelos participantes sejam totalmente anónimos e confidenciais, SPCE (2014, p. 8). A confidencialidade e o anonimato foram garantidos porque em momento algum partilhamos a informação com terceiros, assim como assumimos toda a análise dos

resultados como anónimos e confidenciais, tendo estes sido unicamente tratados por nós, assumindo nós essa tarefa e responsabilidade.

Consideramos, também, que na investigação foi respeitada a autodeterminação dos respondentes, pois nenhum deles foi constrangido na sua participação e os dados obtidos são única e exclusivamente para serem usados naquilo a que o referíamos.

Quanto ao benefício e respeito pela integridade dos diplomados, a nossa atuação foi sempre orientada pela intenção de benefício e os resultados que à frente apresentaremos são pensados e comunicados de forma a evitar qualquer situação que possa constituir ameaça para a integridade das pessoas envolvidas, tal como defende a SPCE (2014).

Por fim, quanto à divulgação da Informação, plasmamos no instrumento de recolha dos dados (anexo 3) e referíamos, aquando das entrevistas, que os participantes têm direito a ser informados sobre os resultados da investigação, bem como sempre defendemos o princípio que os participantes possuíam “direito a manifestar dúvidas ou reservas relativamente à sua participação, com motivo ou sem motivo expresso” (SPCE, 2014, p. 9).

Pelo apresentado, em nosso entender, esta investigação seguiu os procedimentos éticos uma vez que os direitos dos participantes foram “absolutamente protegidos” (Fortin, 2003, p. 128), e uma vez que todos usufruíram do direito à autodeterminação, à confidencialidade, ao anonimato, assim como o direito a um tratamento justo e equitativo, além de que obtivemos dos participantes o consentimento livre e esclarecido para a sua participação em formato físico ou por via digital.

Capítulo 5 DAS COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS ÀS EXIGIDAS: OLHARES, CONTEXTOS E CONFIGURAÇÕES

1. A Formação em Gestão Hoteleira

Em Portugal, especificamente ao nível do sistema de ensino público, as IES - Instituições de Ensino Superior que ministram cursos de licenciatura nesta área científica da Hotelaria e Restauração⁶⁸, pertencem ao subsistema de ensino superior politécnico, o qual se diferencia do subsistema de ensino superior universitário por atribuir, na formação, maior ênfase à aplicação dos conhecimentos teóricos e práticos em situações reais.

Com efeito, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada a 14 de outubro de 1986, tendo sido alterada posteriormente em 1997, 2005 e 2009 (as duas primeiras alterações referiram-se a questões relacionadas com o acesso e financiamento do ensino superior (1997 e 2005), e a última, em 2009, com o estabelecimento do regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens), que na essência preconizam os mesmos objetivos mas enuncia melhor o âmbito do sistema de ensino superior politécnico.

Tal como referimos anteriormente e de acordo com o definido no artigo 11.º da LBSE, o ensino superior “compreende o ensino universitário e o ensino politécnico”.

O ensino politécnico está “orientado por uma constante perspetiva de investigação aplicada e de desenvolvimento, dirigido à compreensão e solução de problemas concretos”.

LBSE, artigo 11.º, n.º 4 - O sistema de ensino politécnico, orientado por uma constante perspetiva de investigação aplicada e de desenvolvimento, dirigido à compreensão e solução de problemas concretos, visa proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar

⁶⁸ De acordo com a CNAEF - Classificação Nacional de áreas de Educação e Formação - os cursos de Gestão Hoteleira enquadram-se na área científica com o código 811 - Hotelaria e Restauração (Portaria Nº256/2005), como se pode analisar no anexo 7.

conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de atividades profissionais” (Lei nº 46/86, 1986).

Tendo em vista caracterizar os diferentes planos de estudos das diversas licenciaturas em Gestão Hoteleira, das instituições de ensino superior politécnico, do sistema público, começamos por analisar os objetivos e a matriz curricular dos diferentes planos de estudos. Todos eles possuem a designação de Gestão Hoteleira, conquanto existem duas particularidades. Assim, uma das instituições denomina o curso de Direção e Gestão Hoteleira e outra de Gestão e Administração Hoteleira. Num caso específico, a designação do curso é coincidente com um dos ramos do ciclo inicial, sendo este o único caso em que existem ramos de formação específica, ou seja, um denominado de Gestão Turística e outro de Gestão Hoteleira.

1.1. Caracterização do ciclo de estudos

Todos os cursos são de licenciatura, compostos por seis semestres e com 180 unidades de créditos - ECTS – *European Credit Transfer and Accumulation System* - ou seja, Sistema Europeu de Acumulação e Transferência de Créditos⁶⁹, em acordo com o preconizado na Declaração de Bolonha.

As diferentes instituições de ensino superior público ministram este ciclo de estudos há pelo menos 10 anos, sendo que todos esses ciclos de estudos tiveram a sua adequação à Declaração de Bolonha no ano letivo de 2006/2007. Porém, tal não significa que os planos de estudos em apreço sejam os mesmos desde essa altura, pois nalguns casos as comissões da A3ES – Agência de Acreditação e Avaliação do Ensino Superior⁷⁰, ao procederem às avaliações recomendaram alterações e a reformulação dos mesmos. A evolução da formação em Gestão Hoteleira tem sido grande e tem chamado a atenção dos

⁶⁹ Enquadrado no espírito da Declaração de Bolonha, este sistema mede as horas que o estudante terá de trabalhar para alcançar os objetivos do programa de estudos/unidade curricular. Estes objetivos são especificados em termos de competências a adquirir e resultados de aprendizagem.

⁷⁰ A3ES – Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, que tem como fins a avaliação e a acreditação das instituições de ensino superior e dos seus ciclos de estudos, bem como o desempenho das funções inerentes à inserção de Portugal no sistema europeu de garantia da qualidade do ensino superior (Decreto-Lei n.º 369/2007, 2007).

empregadores, tal como referido por um dos entrevistados: *“aquilo que era o mercado, o mercado que eu conheço há 15/16 anos atrás houve uma evolução, que eu me atrevo a dizer em alguns aspetos muito positiva naquilo que é a qualidade da formação e a orientação da formação”* (empregador B).

Através da análise das respostas dos diretores de curso e informações provenientes dos serviços académicos da IES⁷¹ a que pertencem, podemos verificar que desde o ano 2006/2007, como referido, todos os planos de estudos foram adequados à Declaração de Bolonha.

Como se pode verificar nas Tabelas 1 e 2, as diferentes instituições de ensino superior do sistema público registaram quase 7000 estudantes inscritos entre os anos de 2009/2010 e 2014/2015 e diplomaram mais de 1800 licenciados em Gestão Hoteleira desde a adequação das licenciaturas à Declaração de Bolonha, naquele período.

No que ao número de inscritos diz respeito, é de destacar o facto de mais de dois terços desses estudantes pertencerem a metade das IES (D, E e F) nas quais o curso é ministrado, para além de que uma dessas instituições, a F, só por si representa mais de um terço (36,86%) do total de inscritos nesta licenciatura. A este facto não deverá estar dissociado a circunstância de ser a IES mais antiga e nelas se ministrarem unicamente cursos da área do Turismo, Hotelaria e Restauração, para além de se localizar numa área regional de forte densidade populacional, tal como a IES E. Salienta-se, também, o crescimento consistente da IES E e F sendo que esta última é a que maior variação relativa tem desse crescimento, talvez porque possua em funcionamento tanto o regime diurno como pós-laboral neste curso. De registar que três das instituições analisadas oferecem ou ofereceram, durante alguns anos letivos, este ciclo de estudos em regime pós-laboral, nomeadamente a A, a D e a F.

Com valores estabilizados encontra-se a IES A e a D, pese esta última ter vindo em decrescendo ao longo deste período, tal como a IES C que é aquela que claramente tem

⁷¹ Tal como referido no capítulo dedicado à metodologia da investigação, esta Informação foi solicitada previamente ou no momento da realização das entrevistas aos Diretores de Curso, tendo a mesma sido facultada no final ou enviada posteriormente por correio eletrónico.

decrecido no número de estudantes neste curso, sem que isso tenha sido resultado de uma diminuição das vagas colocadas a concurso tanto por uma como por outra (talvez a sua localização em termos geográficos possa ajudar a justificar estes factos).

Tabela 1 - Número de estudantes inscritos por ano letivo

IES	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	Total	
A	101	103	106	118	86	105	619	9,06%
B	0	0	0	0	0	612	612	8,96%
C	165	174	159	139	111	95	843	12,34%
D	215	210	202	170	155	166	1118	16,36%
E	154	176	189	192	205	207	1123	16,43%
F	369	395	402	446	454	453	2519	36,86%
Total	1004	1058	1058	1065	1011	1638	6834	100,00%

No que à IES B diz respeito, somente poderemos aferir que é aquela que na globalidade menor número de inscrições teve ao longo deste período e nada poderemos aferir relativamente à sua evolução porque não nos foi possível obter esses dados.

Quanto ao número de diplomados e de acordo com a Tabela 2, há a assinalar o facto de as IES terem desenvolvido diferentes percursos de transição para a Declaração de Bolonha e por essa razão o número de estudantes que transitaram para os novos planos de curso e terminaram a sua formação sob a égide desta prerrogativa ser variável de acordo com cada uma das realidades institucionais.

Com exceção das IES A, D e E, todas as outras instituições mantêm a sua proporcionalidade na relação entre o número de diplomados e o número de inscritos, pois a instituição A possui um valor relativo do número de diplomados superior à sua percentagem de inscritos. Quanto às IES D e E, os dados são no sentido inverso pois ambas possuem um rácio de inscritos superior quando comparado com o número de estudantes diplomados.

Tabela 2 - Número de diplomados por ano letivo e com licenciatura adequada à Declaração de Bolonha

IES	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	Total	
A	53	43	30	42	33	33	31	37	302	16,49%
B	NA	8	29	26	27	26	20	19	155	8,47%
C	5	20	18	14	27	42	31	40	197	10,76%
D	NA	25	37	35	28	43	31	27	226	12,34%
E	NA	21	27	27	35	42	34	43	229	12,51%
F	163	72	53	72	81	81	89	111	722	39,43%
Total	221	189	194	216	231	267	236	277	1831	100%

Se atentarmos à Tabela 3, analisamos em cada IES a relação existente entre o número de inscritos e o número de diplomados nesta licenciatura. Os valores resultantes deste intervalo de tempo permitem-nos perceber que, com exceção de uma IES, os valores médios são que cada instituição já diplomou entre 1/5 e ¼ dos seus estudantes inscritos. A exceção é a IES A que apresenta um valor muitíssimo mais elevado (48,8%), comparativamente às outras. É nosso entendimento que a razão deste facto se deva à circunstância de os estudantes deste curso ingressarem numa licenciatura com dois ramos e somente no último ano escolherem o ramo da sua preferência, sendo um deles o de Gestão Hoteleira, representando estes dados a totalidade dos diplomados do curso.

Tabela 3 - Relação entre o número de inscritos e o número de diplomados por IES

IES	Inscritos	Diplomados	Valor Relativo
A	619	302	48,79%
B	612	155	25,33%
C	843	197	23,37%
D	1118	226	20,21%
E	1123	229	20,39%
F	2519	722	28,66%
Total	6834	1831	26,79%

1.2. Objetivos dos planos de estudos⁷²

Pela análise aos sítios da internet de cada uma das IES e pela informação que os mesmos divulgam, podemos afirmar que, na generalidade, é definido como objetivo central dos planos de estudos das seis licenciaturas desenvolver competências na área da gestão hoteleira, as quais servirão de suporte ao exercício de funções de gestão e direção de departamentos de alimentação e bebidas, alojamentos, planeamento e controlo de gestão, marketing, gestão financeira, gestão comercial, gestão de recursos humanos e gestão de qualidade ou outros, em empresas hoteleiras. As diferentes IES pretendem, assim, formar técnicos superiores especializados, aptos para desenvolverem funções no sector da hotelaria, do alojamento, da restauração e do turismo em geral. Tal desígnio é claramente enunciado e evidenciado através dos depoimentos dos diretores de curso, ao afirmarem: *“em primeiro lugar o principal objetivo é ir no sentido de os alunos criarem competências na nossa escola, para poderem desenvolver essas mesmas competências em contexto de trabalho”* (diretora de curso B), ou *“o principal objetivo da licenciatura é formar pessoas que no final tenham um conjunto de competências da área da gestão hoteleira que lhes permitam aceder a cargos em empresas na área da hotelaria, principalmente e da restauração”* (diretor de curso E), ou ainda *“eu creio que o curso está desenhado para dotar os alunos de competências técnicas e de gestão para posteriormente exercerem cargos de direção em hotéis, portanto têm uma componente prática, sobretudo concentrada no 1º e no 2º ano e têm também unidades curriculares ligadas à gestão, à contabilidade e ao marketing.”* (diretora de curso C).

Pela descrição efetuada pelos diretores de curso, nota-se a forte associação nos objetivos descritos, relativamente ao mundo do trabalho, tal como é sistematizado por um dos diretores de curso: *“desde a área do alojamento, receção, gestão de alojamentos, na área do F&B⁷³ também, gestão de restaurante, gestão de F&B, gestão de banquetes, assistente*

⁷² Neste ponto, mobilizamos os resultados da análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos diretores de curso e aos empregadores (Anexo 8.1.1 -Caracterização do ciclo de estudos e 8.1.2 – Objetivo planos de estudos).

⁷³ F&B – *Food and beverage* – Termo internacional que designa as operações e serviços de alimentação e bebidas numa unidade hoteleira, tal como o serviço de produção alimentar (cozinha), serviços de restaurante e bar, entre outros. Departamento do hotel que faz a gestão e operação de comidas e bebidas (Mata, 2000).

de banquetes, diretor de banquetes, na área da restauração tradicional também, diretor de restaurante, assistente de restaurante, na área comercial também, isto ao nível de gestão intermédia e a nível departamental e também estava habilitado no Turismo de Portugal com acesso à carteira de assistente da direção” (diretor de curso E).

Esta ligação ao sistema de emprego/trabalho vai claramente ao encontro das características do ensino superior politécnico, pois na generalidade como vimos anteriormente pela análise à LBSE, este sistema visa proporcionar uma formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica próxima com o mundo do trabalho. Estas licenciaturas oferecem um percurso formativo com competências gerais e específicas no domínio da gestão e da hotelaria, estimulam a preparação no uso das tecnologias de informação e comunicação, promovem conhecimentos no domínio de línguas estrangeiras, dinamizam capacidades de comunicação e capacitam para o contacto humano e para o trabalho em equipa, características estas enfatizadas nos planos de estudo destas licenciaturas, tal como é referido por um docente, *“eu diria que tem poucas unidades teóricas, muitas teórico-práticas e outras práticas, no fundo é um curso de licenciatura do 1º ciclo com uma característica teórico-prática”* (diretor de curso E).

1.3. Matriz curricular⁷⁴

No sentido de consubstanciar os objetivos descritos, a matriz curricular dos planos de estudo é composta por áreas científicas diversas de acordo com a CNAEF – Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação.

Na Tabela 4 são apresentadas as diferentes áreas científicas e respetivo número de ECTS em cada um dos planos de estudos, das IES em apreço, cujos diretores de curso foram entrevistados.

⁷⁴ Neste ponto, mobilizamos os resultados da análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos diretores de curso e empregadores (Anexo 8.1.3 –Matriz curricular)

Tabela 4 - Número de ECTS por área científica e por plano de estudos

IES	Hotelaria e Restauração	Ciências Empresariais	Línguas e Literaturas Estrangeiras	Turismo e Lazer	Ciências Sociais e do Comportamento	Informática	Matemática / Estatística	Direito	Outras Áreas
IES A	55	56	20	22	--	5	11	6	5
IES B	66	27	40	10	15	5	--	8	9
IES C	62	33	22	17	8	8	10	4	16
IES D	33	59	40	9,5	--	12,5	12	14	--
IES E	94	20	28	--	12	8	7	4	7
IES F	68	54	24	13	13	8	--	--	--
Média (*)	63	41,5	29	11,9	8	7,75	6,6	6	6,1
Peso (**)	35,0%	23,1%	16,1%	6,6%	4,4%	4,3%	3,7%	3,3%	3,4%

(*) A média apresentada refere-se ao número médio de ECTS de cada área científica, no total dos planos de estudo.

(**) O peso refere-se ao valor relativo de cada área científica no total de ECTS das licenciaturas em análise.

Pela análise efetuada verifica-se que, no geral, é a área científica de HR-Hotelaria e Restauração aquela que assume o maior número de ECTS por curso, mais de um terço do total de ECTS de uma licenciatura, assim como o maior peso, com um valor médio de 35% dos ECTS totais. Em quase todos os planos de estudos, é HR a área científica com mais ECTS, à exceção das IES A e D, onde tem maior expressão, pelos ECTS atribuídos, a área científica das Ciências Empresariais (CE).

Em segundo lugar, com um valor médio de 41,5 ECTS o que corresponde a um peso de cerca de 23%, posiciona-se a área científica das Ciências Empresariais. Ressalva-se que nesta área científica se encontram agregadas diversas áreas afins a esta denominação, tais como Contabilidade e Fiscalidade, Marketing e Publicidade, Economia ou ainda Finanças, Banca e Seguros. Porém, este posicionamento não é linear em todos os planos de estudos pois, como já referido, nas IES A e D esta é a área mais valorizada. Por outro lado, nos planos de estudo da IES B e E a segunda área com maior importância é a área científica das Línguas e Literaturas Estrangeiras.

Em terceiro lugar e com uma média de 29 ECTS e um peso na ordem dos 16%, apresenta-se a área científica das Línguas e Literaturas Estrangeiras (num dos planos de estudo denominado de Humanidades). Tal como analisado previamente, nas IES B, D e E esta área científica é valorizada em segundo lugar.

Para além das referidas, todas as outras áreas apresentadas representam um valor relativo abaixo dos 5% dos ECTS e com valores médios abaixo dos 8 ECTS por curso. Neste grupo encontram-se as áreas do Turismo e Lazer, das Ciências Sociais e do Comportamento, das Ciências Informáticas, da Matemática/ Estatística ou do Direito.

Na coluna que se identifica como “Outras Áreas” encontram-se agregados todos os ECTS referentes às diversas áreas científicas que na generalidade são constituídas por uma ou duas unidades curriculares, são exemplo dessas áreas: “Engenharia”, “Segurança e Higiene no Trabalho”, “Indústrias Alimentares” ou “Ciências da Vida”.

Para justificar a preponderância das áreas de Hotelaria e Restauração e das Ciências Empresariais, os diretores de curso referem a transversalidade e especificidade da formação em Gestão Hoteleira. Com efeito, é referido: *“temos que gastar muitas horas numa parte teórica e muitas horas depois na componente prática. São três anos! Depois há um conjunto de outras competências que são extremamente importantes nessa área, o saber receber e lá está, aí estamos numa componente fortemente prática e tentamos em várias disciplinas dar-lhes as bases essenciais ao nível da gestão e, portanto, alguma teoria, mas sempre aplicada à hotelaria e ao setor, e a última reestruturação curricular exigiu”* (diretora de curso A) ou *“formar pessoas com competências transversais a toda a área da gestão hoteleira. Incluindo desde a componente de Back Office até à componente de Front Office, incluindo todas aquelas competências necessárias para a área de gestão, para a área de F&B, para a área de receção/alojamentos, para a área de e-commerce, para a área de tecnologias, portanto para integrar transversalmente todas as competências para que eles depois possam à posteriori, futuramente especializar-se em cada uma das subáreas”* – (diretor de curso F).

Existem entendimentos híbridos no que à denominação das áreas científicas das unidades curriculares diz respeito. É exemplo disso a preocupação por parte de um diretor de curso com a essência das línguas estrangeiras, a aplicabilidade das mesmas em contexto e a possibilidade de serem consideradas formação da área científica de hotelaria e restauração, *“as nossas aulas de línguas não são aulas de línguas normais, são línguas aplicadas e orientadas à hotelaria e restauração, (...) há inclusive dificuldades de integração de colegas que vêm de fora para dar línguas, porque não é o inglês normal, ou o alemão normal, é aplicado. E seria até ótimo poder classificar essas unidades não em línguas, mas em hotelaria e restauração”* (diretor de curso, D).

Complementarmente, apraz-nos referir que existem nos diversos planos de estudos unidades curriculares homólogas e nomes idênticos, mas designadas ou inseridas em áreas científicas diferentes, ou seja, a variabilidade na definição destas áreas é uma realidade que pode vir a ser melhorada. Tal é mais verificável no âmbito das unidades curriculares da área de “Ciências Empresariais”, assim como o facto de se identificar a inclusão das línguas estrangeiras noutras áreas que não a da área científica homónima.

Um dado interessante que a investigação nos indica é o facto de a localização da instituição ser um fator de diferenciação dos conteúdos ministrados no curso, pois *“a nossa localização (...) obriga a que os alunos sejam treinados para ter muitas competências na área das línguas, por um lado e competências de comportamento organizacional, por outro”* (diretor de curso D), daí que a área das Línguas e Literaturas Estrangeiras ocupa o terceiro lugar na média e no peso relativo dos ECTS em quatro IES e o segundo lugar, particularmente em duas IES.

Uma última questão que se nos afigura como de relevância quanto às áreas científicas, e sobre a qual não nos parece existir unanimidade por parte dos entrevistados, é relativa à área científica predominante em que um plano de estudos se deve focar. Esta dualidade centra-se entre as áreas científicas de Hotelaria e Restauração ou das Ciências Empresariais, o que nos permite questionar se esta licenciatura é pensada ou centrada, pelas IES e pela tutela, na área da Gestão ou na área da Hotelaria.

Já no que se refere à tipologia das horas de contacto e de ensino ministrado em cada IES e para cada licenciatura, é quase consensual e verificável nos planos de estudos que se anexam (Anexo 6), que a grande maioria das unidades curriculares são lecionadas na tipologia de aulas teórico-práticas e as de carácter técnico, em contexto laboratorial.

Com o intuito de reforçar o desenvolvimento de competências para além do contexto de sala de aula, os planos de estudo preconizam a realização de estágios integrados ao longo do curso em empresas nacionais ou estrangeiras, o que tendencialmente permite o contacto e a aplicação de conhecimentos profissionais, que se perspectivam de extrema relevância para a inserção no mercado de trabalho.

Embora relativamente aos estágios ou à formação em contexto de trabalho, estes venham a ser objeto de análise detalhada noutro ponto desta investigação, importa neste momento, ao analisar a matriz curricular, que se infira sobre a importância dada à realização de estágio(s) curricular(es), nos planos de estudos destas instituições. Tal importância que é dada parece-nos ser grande, uma vez que todos eles contemplam pelo menos a realização de um e de carácter obrigatório (exceto numa das instituições em que este assume carácter opcional face a uma unidade curricular de Projeto e Empreendedorismo). Pareceu-nos consensual o facto de os diretores de curso considerarem relevante que a unidade curricular de estágio seja de carácter obrigatório. *“Eu acho que é fundamental serem curriculares e estarem integrados. Porquê? Porque ajuda muito o aluno a integrar-se no meio profissional, a interligar aquilo que foi dado a nível académico com aquilo que é prática profissional, aquilo que foi prática profissional aqui com aquilo que é a realidade e que muda de unidade hoteleira para unidade hoteleira”* (diretor de curso F).

No Quadro 1, descrevem-se os aspetos característicos e distintivos da(s) unidade(s) curricular(es) de estágio de cada um dos planos de estudo das IES em análise.

Quadro 1 - Características da unidade curricular de estágio

IES	Nº de unidades curriculares de estágio	Posição no Plano de Estudos	Carga Horária Total	ECTS	Área Científica	Carácter do Estágio	Forma de Angariação	Tipologia da unidade curricular
IES A	Uma ou nenhuma	6º semestre	216	8	Gestão e Administração	Aplicação de conhecimentos em serviços de operação	Estudante ou GESP	Opcional a Projeto
IES B	Uma	6º semestre	486	18	Hotelaria e Restauração	Aplicação de conhecimentos em serviços de operação	Estudante ou GESP	Obrigatório
IES C	Duas ou três	2º, 4º e 6º semestre	432 ou 674	16 ou 25	Hotelaria e Restauração	Aplicação de conhecimentos em serviços de operação	Estudante ou GESP	Obrigatório (o último é opcional a projeto)
IES D	Uma	6º semestre	280	10	Hotelaria e Restauração	Aplicação de conhecimentos em serviços de operação	Estudante	Obrigatório
IES E	Uma	4º semestre	860	30	Hotelaria + Gestão e Administração	Aplicação de conhecimentos em serviços de operação	Estudante	Obrigatório
IES F	Duas	4º e 6º semestre	448	16	Técnicas e Tecnologias Aplicadas	Aplicação de conhecimentos em serviços de operação	Estudante ou GESP	Obrigatório

Como se pode verificar no quadro anterior, não existe uniformização relativamente a vários aspetos das unidades curriculares de estágio. Começando pelo número de unidades curriculares, as quais variam entre uma e três, sendo que numa IES é opcional a realização de um único estágio e noutra IES a opção é possível a nível de um terceiro. Tal diferença, naturalmente, que se reflete no período de estágio e no número ECTS afetos a esta UC. A média geral é de cerca de 500 horas de trabalho, mas existem IES com valores acima (C e E) e outras IES, com valores abaixo (B e D), embora alguns diretores de curso tenham referido que os estudantes são livres para prolongarem o seu período de estágio, por vontade própria com as organizações de acolhimento. Assim, entre os diferentes planos de estudos, a carga horária definida como obrigatória varia entre 216 e 860 horas, o que significa uma variação entre 5 semanas e 5 meses e, correspondentemente, uma variação entre o mínimo de 8 e o máximo de 30 ECTS previstos nos planos.

Quanto ao momento de realização, que se reflete no seu posicionamento no plano de estudos, a diversidade é latente, desde estágios curriculares no primeiro ano até estágios no último ano (a maioria). O carácter do plano de estágio a cumprir pelo estudante na organização é a única variável em que existe unanimidade de ações entre as IES, pois todas as unidades curriculares de estágio visam a aplicação de conhecimentos já apreendidos e a aprendizagem de outros a nível de operação e gestão. Uma das IES prevê que o último dos seus 3 estágios (com carácter optativo), seja realizado com o objetivo de desenvolver competências de gestão aplicada.

A forma de escolha ou atribuição da organização de acolhimento, é na maioria, da responsabilidade da IES, exceto em dois casos (D e E), nos quais o estudante é o protagonista da angariação. A maioria das IES possui um GESP - Gabinete de Estágios e Saídas e Profissionais que apoia os estudantes na angariação, contacto e definição do seu plano de estágio junto de empresas que pertencem a uma base de dados já consolidada e que vai sendo alargada ao longo dos anos, fruto de sucessivos protocolos.

Tal como referimos, existem instituições que pugnam para que os seus estudantes tenham um papel ativo e preponderante nesta etapa do seu percurso académico, tal como refere um diretor de curso. *“O estudante assume um papel ativo na angariação do próprio estágio, pois é ele que contacta as entidades formadoras. Aprende a dirigir-se às “empresas”, através da carta de apresentação, do curriculum vitae e da preparação para a entrevista. Em parceria com a entidade formadora, e tendo em conta as tarefas a desempenhar em estágio, o estudante planifica o seu estágio curricular de forma individualizada. Delineia as funções e tarefas que irá desempenhar e em que departamentos/setores da empresa/instituição irão decorrer. O estágio é um momento privilegiado de desenvolvimento vocacional, uma vez que permite a reflexão acerca do mundo do trabalho e das próprias características pessoais: aptidões, interesses, estilos de vida, valores. O estudante tem de ajustar de forma equilibrada as duas realidades: eu e o mundo do trabalho, de maneira a realizar a melhor escolha possível em termos de estágio”* (Diretor de curso D).

Do ponto de vista do sistema de emprego/trabalho, os entrevistados que representam este sistema defendem que esta complementaridade entre a formação teórica e a formação prática é importante. Um dos empregadores afirma que *“a formação superior na área da hotelaria não só não é má como estará ao nível do que se faz em todo o mundo, mas é muito académica, ou seja, tem muito pouca ligação ou interligação com as empresas (...) é verdade que a formação tem que ter sempre um cariz teórico. Naturalmente que não estou contra isso. Mas o facto de não ter qualquer complementaridade com a prática é não só redutor, como limita os horizontes profissionais dos futuros licenciados”* (empregador D).

Contudo, é forçoso referir que esta aventada inexistência de complementaridade entre a formação teórica e a formação prática não é unânime da parte dos representantes do sistema de emprego/trabalho entrevistados, pois na perspetiva de um dos empregadores, existem internacionalmente duas tipologias de modelos de formação: por um lado o que assenta em aulas teórico-práticas e focadas no ensino das competências técnicas e de carácter operacional, *“que é o modelo teórico-prático em que algumas escolas sempre optaram por ter os laboratórios e ter aulas de cariz mais prático que possam reproduzir perante os alunos o que depois eles podem encontrar no mercado de trabalho”* (empregador E); por outro lado, o modelo centrado nas competências de gestão, no qual as instituições *“achavam que os alunos podem fazer mais gestão e menos hotelaria, ou menos direção hoteleira, ou seja, ensinar os alunos mais pela parte de gestão pura e dura, de números sem ter essa componente prática”* (empregador E). Este entrevistado completa a sua posição afirmando que *“com o passar dos anos eu acho que as escolas perceberam que é uma mais-valia ter essa componente teórico-prática e de uma forma geral todas as escolas hoje em dia que ministram o curso de gestão hoteleira, mesmo as privadas⁷⁵, caminham para ter todas elas laboratórios em que os alunos possam experienciar o que depois vão encontrar no mercado de trabalho em termos de operação”* (empregador E).

Esta perspetiva sobre a forma como a educação e a formação em Gestão Hoteleira visa desenvolver as competências nos seus diplomados, aliada ao equilíbrio reinante no peso

⁷⁵ Refere-se a Instituições de Ensino Superior que pertencem ao sistema de ensino superior privado e cujos promotores não são entidades públicas.

das diferentes áreas científicas destes cursos de licenciatura, permite-nos questionar se este curso é uma formação para a hotelaria na ótica do domínio das operações e serviços ou se é, por oposição, uma formação para a hotelaria na sua ótica de gestão económica, financeira ou administrativa. Esta dúvida encontra-se, desde logo plasmada na designação dos cursos, pois da análise efetuada aos diplomas legais de cada um deles que integram esta investigação, verifica-se que não existe uma uniformidade na sua nomenclatura, ao existirem quatro denominações distintas.

Verifica-se que a licenciatura em Gestão Hoteleira nas diversas instituições de ensino superior público tem vindo a ser feita de uma forma consistente nos últimos anos tendo o número de escolas públicas com esta licenciatura duplicado desde o início do século. Essa consistência é visível no número médio anual de estudantes que se encontram inscritos nesta licenciatura, aproximadamente um milhar, e no número de diplomados que tem sido concretizado nas diversas instituições e que desde a adequação dos planos de estudo à Declaração de Bolonha já se cifrava acima dos mil e oitocentos quando iniciámos esta investigação.

Os planos de estudo estão organizados por semestres e em cada um deles ministram-se unidades curriculares pertencentes a diversas áreas científicas, sendo que destas as de maior preponderância são as de Hotelaria e Restauração, Ciências Empresariais e das Línguas e Literaturas Estrangeiras, nomenclaturas estas usadas pela CNAEF (anexo 7). Porém, verifica-se também uma pulverização de áreas científicas e das unidades curriculares que integram essas áreas, não se notando uma homogeneização da sua constituição, bem pelo contrário, existem entendimentos híbridos sobre o enquadramento de diversas unidades curriculares. Pese, em média, a área científica de Hotelaria e Restauração represente cerca de 1/3 dos ECTS dos planos de estudo, algumas questões se colocam relativamente a este assunto, pelos próprios Diretores de Curso, em particular se as unidades curriculares de gestão, das línguas ou das tecnologias, por serem aplicadas à área profissional da Hotelaria/Restauração, deverão ser incluídas/consideradas na área científica de origem ou na de Hotelaria e Restauração onde são aplicadas.

Uma outra questão relevante que se nos apraz registrar prende-se com as tecnologias de informação e o seu enquadramento quanto às competências, uma vez que o seu domínio pode ser considerado uma competência transversal, mas a sua utilização em contexto profissional pode ser considerada uma competência técnica dada a especificidade daquele conhecimento em ação.

Salienta-se, lamentavelmente, que a nível de competências desenvolvidas aos estudantes na sua formação em gestão Hoteleira nada seja referido, quedando-se as IES ou os seus representantes, no caso os Diretores de Curso, por referir-se aos objetivos dos diferentes planos de estudos mesmo quando questionados sobre as competências desenvolvidas e sobre as funções que os diplomados poderão vir a exercer no seu futuro profissional.

Esses objetivos, transversalmente, visam a formação de quadros superiores para as áreas da gestão hoteleira, concretamente para o exercício profissional de gestão departamental de alojamentos, alimentação e bebidas, comercial e vendas, administrativo-financeiro e para a posição de Diretor de Hotel, ou seja, objetivos muito focados no exercício profissional nas empresas de hotelaria e restauração e transparecendo por essa via a grande preocupação das IES nas competências técnicas dos diplomados mas onde subsiste a dúvida se as competências serão aplicadas à operação ou de suporte à gestão dessas operações. Verifica-se, também, pela análise dos objetivos e dos processos de ensino aprendizagem que estes tentam ir ao encontro do estipulado para o ensino superior politécnico, ou seja, a promoção de uma formação que visa exercício futuro de uma profissão.

Esta deriva do ensino politécnico e a preocupação destas IES é mais visível na forma como as competências técnicas são desenvolvidas aos estudantes, nomeadamente através da sua formação e ação em contexto de prático, laboratorial e de estágios, contextos nos quais as IES promovem a compreensão e resolução de problemas específicos da hotelaria, ou seja, está latente uma forte relação dos objetivos da formação com os desejos do sistema de emprego/trabalho, sendo que o termo ou o conceito de competências não é defendido ou enunciado pelos representantes deste sistema.

Por último, e não menos importante, pela análise à informação e pelas opiniões dos respondentes entrevistados, percebemos a relevância que é dada aos diferentes contextos de aprendizagem, pelo número de unidades curriculares de formação, mais teórica em sala de aula, passando pelas unidades de carácter laboratorial, mais técnica e mais prática ou teórico-prática, assim como a importância dada aos estágios curriculares que para a totalidade de instituições é uma realidade, embora com diferentes números de unidades, diferentes posicionamentos, diferentes horas de contacto/trabalho e por conseguinte o valor dos ECTS plasmados no plano de estudos, o que nos parece ser uma questão pertinente a considerar nesta discussão.

A nível dos estágios curriculares, outras questões são pertinentes para discussão, concretamente no que se refere às ações do sistema de educação/formação face à sua organização, avaliação e competências desenvolvidas dos mesmos. A nível de organização podemos questionar qual o processo que mais competências desenvolve, se uma ação da IES no enquadramento do estudante e planeamento do estágio, ou se em alternativa uma ação mais proactiva do estudante na procura e planeamento destes momentos.

No que à avaliação dos estágios diz respeito, muitas dúvidas se nos afiguram face aos atuais processos de interação das IES com as organizações de acolhimento. Em primeiro lugar, os escassos recursos financeiros alocados à supervisão por parte da instituição, aliados à cada vez maior mobilidade dos estudantes em termos geográficos, coloca a supervisão num patamar de acompanhamento assente em contactos virtuais, esporádicos e meramente formais durante o período de realização. Por sua vez, do lado das organizações de acolhimento, a escassez de recursos humanos qualificados, a manifesta falta de formação para a avaliação das competências e a falta de capacidade ou vontade para o desenvolvimento daquelas competências nos estudantes, promovem uma formação atípica, heterogénea e diversa mais em acordo com as particularidades de cada organização de acolhimento e menos em acordo com as competências desenvolvidas pela IES a que o estudante/estagiário pertence.

A preocupação constante dos representantes do sistema de emprego/trabalho centra-se no “saber-fazer” e em exigir as ações e desempenhos que vão ao encontro das

necessidades da sua organização e que, em muitas situações, pouca relação tem com as competências desenvolvidas pelo sistema e pelo próprio nível de licenciatura, menorizando particularidades e interesses de cada estudante e futuro diplomado.

2. As competências desenvolvidas e exigidas

Ao longo do texto seguinte, apresentaremos e discutiremos as competências desenvolvidas e valorizadas pelas Instituições de Ensino Superior na formação em Gestão Hoteleira, nomeadamente através das opiniões verbalizadas pelos diretores de curso aquando das entrevistas realizadas aos mesmos.

De seguida, passamos para discussão sobre as competências exigidas e procuradas pelos empregadores relativamente aos desempenhos profissionais na indústria hoteleira, na perspectiva dos cinco representantes do sistema de emprego/trabalho. Através das entrevistas realizadas percebemos, também, quais as competências que consideram ser mais difíceis de recrutar.

Após estas duas discussões, apresentamos e analisamos as opiniões dos diplomados, as quais obtivemos por questionário, relativamente à confiança nas suas competências e às exigências que enfrentaram no decurso dos seus desempenhos profissionais.

2.1. As competências desenvolvidas e valorizadas pelo sistema de educação/formação⁷⁶

Começamos por analisar as competências desenvolvidas e valorizadas pelos diretores de curso das IES, sejam elas tanto *hard* ou técnicas como competências *soft* ou transversais. As competências técnicas ou *Hard*, na perspectiva dos diretores de curso, são consideradas fundamentais e devem ser desenvolvidas ao longo do itinerário do curso e em diversas unidades curriculares de carácter técnico, que em muitos casos são lecionadas em contexto

⁷⁶ Neste ponto, mobilizamos os resultados da análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos diretores de curso e empregadores (8.2.1 – As competências desenvolvidas e valorizadas pelo sistema de educação formação)

laboratorial e com uma componente prática muito marcante. *“São necessárias competências muito práticas para estes cursos, por outro lado tem que haver um conjunto de conhecimentos muito teóricos e nas diversas áreas que a gestão hoteleira implica”* (diretora de curso A), pois um diplomado desta área *“tem de ser multifacetado para todas as diferentes áreas da gestão hoteleira”* (diretor de curso F), para que *“o domínio das técnicas, o domínio dos conceitos ao nível da gestão aplicada”* (diretora de curso A), seja uma realidade do diplomado na qual as competências técnicas são essenciais, pois *“eu acho que um diplomado em gestão hoteleira deve ter conhecimento de tudo o que são as áreas técnicas e do que se lá faz, por exemplo como é que se trabalha num restaurante, ter noções de cozinha, ter noções de receção, de andares, de housekeeping, porque quando tiver de coordenar equipas tem de ter alguma noção do serviço, não é?”*, (diretora de curso C).

Na verdade, de entre as diversas áreas do negócio, são as competências operacionais as mais referenciadas pelos diretores de curso, em particular as relacionadas com o departamento de alojamentos e com o departamento de alimentação e bebidas (o que pode indicar a maior importância ou enfoque dada ao desenvolvimento destas competências para estas áreas profissionais), tal como é sintetizado na frase *“uma formação base no domínio das operações, tanto em alimentação e bebidas, como em alojamentos”* pelo diretor de curso D.

Contudo, estas não são as únicas a centrar as preocupações do sistema de educação/formação pois o diretor de curso F complementa que *“também fortes competências de tecnologias de informação no que concerne ao apoio à gestão são importantes”*, o que vem ao encontro de outro diretor de curso, *“há um conjunto de áreas que no meu entender são fundamentais, a área da gestão, a área das línguas, isto é, o painel de línguas estrangeiras que consideram ser relevantes e portanto podem ser uma estratégia da própria instituição ou até do próprio curso, a área das tecnologias, informação e comunicação e depois há outras áreas também relevantes, a área da manutenção⁷⁷, a área comercial, a área financeira e a área de gestão de recursos humanos”*

⁷⁷ Manutenção- Termo comumente usado para designar os serviços técnicos de um hotel. Por sua vez estes são a secção da unidade hoteleira que se ocupa dos trabalhos de manutenção, segurança e prevenção ou correção de avarias e problemas técnicos dos equipamentos (Mata, 2000).

(diretor de curso E), ou seja o enfoque é dado por este docente mais nas áreas de desenvolvimento e aplicação das competências e não nelas próprias.

Estas afirmações comprovam a ideia de que os diretores de curso não desvalorizam a importância de um conjunto alargado de saberes e competências que vão para além das técnicas, como é exemplo o proferido pela diretora de curso A, ao defender que “ (...) *por outro lado tem que haver um conjunto de conhecimentos muito teóricos, a base da contabilidade, a base da gestão, a parte da gestão de recursos humanos, a base do marketing, a base do turismo*”, que complementam em termos aplicados as competências técnicas e específicas.

Noutra perspetiva e não menos importante, as competências transversais são, também, desenvolvidas e valorizadas como fundamentais no perfil do futuro diplomado em gestão hoteleira. Neste grupo integram-se, como já percebemos, as capacidades linguísticas e comunicacionais, bem como os conhecimentos relativos à envolvente social, económica e cultural do universo profissional que é característico do sistema de emprego/trabalho da hotelaria, tal como refere a diretora de curso C: “*o saber estar é muito importante, (...), algum conhecimento de protocolo, o conhecimento de línguas, o saber conversar com as pessoas*”, ou seja, a comunicação efetiva é reforçada na sua importância.

Em termos de metodologias de ensino-aprendizagem na formação em gestão hoteleira, parece-nos existir uma preocupação em requerer o ganho de competências transversais nas mais diversas unidades curriculares, independentemente da sua natureza científica ou área disciplinar.

Competências como o trabalho em equipa, o entusiasmo, a resolução de problemas e o planeamento e organização parecem-nos estar presentes no discurso seguinte: “*em qualquer unidade curricular, são estimuladas as outras competências ao nível de saber estar, o saber fazer, o saber receber, o respeito pelo outro, e isso é algo que nós tentámos (...) o rigor, a exigência, o trabalho em equipa, humildade q.b.*” (diretora de curso A), ou “*o espírito de equipa, a hotelaria não se pode pensar em não trabalhar em equipa, ninguém trabalha em hotelaria de forma individual e isso é importante e tento transmitir também,*

esse espírito. Não é por acaso que muitas vezes se pede para fazer grupos de trabalho, que é para também perceber como interação” (diretora de curso B). Esta docente continua reforçando a importância dos “outros saberes”, *“não basta saberem de trás para a frente todo o manual de hotelaria, é mais do que saber-fazer, é o saber-estar e o saber-ser, isso é fundamental, essas competências são meio caminho andado, aqui ensina-se a ter regras”* (diretora de curso B).

Esta transversalidade da formação em gestão hoteleira e a importância das competências transversais ou *soft* é-nos claramente definida por um diretor de curso que através do uso de uma metáfora nos dá a sua perspetiva sobre esta licenciatura, a saber: *“este curso pode ser considerado como uma elipse deitada, porque os estudantes aprendem um conjunto de conhecimentos de diversas áreas que os tornam mais, digamos que ecléticos, em termos de competências e não tão especialistas num área específica (...), claro que há pequenas verticalidades, por exemplo a área da gestão, é impossível dar gestão financeira sem antes ter dado as competências técnicas financeiras, as componentes de contabilidade”* (diretor de curso F). Através deste discurso subjaz a relevância das competências como a “consciência financeira” e a “liderança por resultados” como integrantes de um portefólio requerido.

Numa outra opinião, apercebemo-nos que a atitude e a capacidade de aprender continuamente são competências, também, desenvolvidas aos estudantes. *“Um ponto forte é a atitude para o trabalho. (...). Sim, sim. Porque esta coisa de querer trabalhar, querer mostrar, querer evoluir no trabalho, mas essas competências que se adquirem no trabalho têm que ser complementadas com o pensamento organizado, reflexivo e que... no trabalho ... somos executantes”* (diretora de curso A), ou seja a competência do “planeamento e organização” é aqui reforçada e a competência “pensamento estratégico” são por esta diretora de curso, agora enunciadas.

Pelos discursos, parece-nos que complementarmente, as competências “enfoque no cliente” e o “entusiasmo” com a profissão a exercer determinam a preocupação noutra aspeto que não é acessório, a questão da postura e imagem pessoal, daí que *“aqui também se tenta inculcar um pouco a postura que é fundamental, falámos também um pouco da*

forma como se devem vestir ou como não devem vestir” (diretora de curso B), face aos diferentes contextos onde exercem a sua atividade.

Pelo observado, as competências “entusiasmo”, “comunicação efetiva”, “resolução de problemas” e “pensamento estratégico” são consideradas fundamentais e desenvolvidas pelos diretores de curso nos seus “curricula”, em particular quando se referem à avaliação que o sistema de emprego/trabalho faz sobre o desempenho dos seus estudantes e diplomados, tal como se pode perceber na afirmação: *“os nossos pontos fortes têm a ver com o saber estar e ser, ou seja, competências comportamentais e de comunicação, que é um aspeto que trabalhamos muito e capacidade de adaptação e de iniciativa, conhecimento técnico e isso tem sido o feedback que temos relativamente às empresas, não só de estágios mas principalmente dos diplomados, relativamente a um feedback das empresas onde estão a trabalhar”* (diretor de curso E).

Porém, os diretores de cursos consideram que ainda há muito por fazer em termos de competências, maioritariamente as *soft* ou transversais, mas também *hard* ou técnicas para a gestão hoteleira, pois existem aspetos críticos que podem ser melhorados. *“Temos que lhes dar mais skills, mais competências de gestão, perceberem de outras coisas, nomeadamente design, menu engineering, marketing, controlo de custos, entenderem também de que forma é que as parcerias com entidades externas podem melhorar esses aspetos”* (diretor de curso D) e outra diretora de curso lamenta, *“o estudante que nós temos não valoriza a pontualidade, mesmo que tu estejas todos os dias a falar sobre isso, nem sempre é assíduo, a relação com o telemóvel e as tecnologias é uma dependência”* (diretora de curso A).

Nesta linha de pensamento, há oportunidade ainda para o desenvolvimento e reforço das competências transversais a requerer aos estudantes desta licenciatura, em particular através da capacidade de efetuar transferência de competências entre contextos, tal como sugere esta docente: *“alguns alunos deveriam melhorar um pouco o seu saber-estar, um estar mais profissional, porque eu acho que já deviam ter interiorizado e já deviam ser mais profissionais no seu dia-a-dia, na sua conduta e por aí. Acho-os um pouco imaturos”* (...) *acho que falta um pouco a capacidade de aplicar as coisas que eles aprendem, abstrair as*

coisas que aprendem e depois transformar em algo mais prático, creio que os alunos ainda encaram as escolas e as unidades curriculares como uma coisa para aprender, mas depois distanciam-se da vida real deles, quando estamos a discutir números e ratios e coisas que nós damos nas aulas e que eles aprendem e demonstram na sua avaliação que compreendem os conceitos, mas depois quando há uma necessidade de ter um outro tipo de conversa parece que aquilo não está bem consolidado. Acho que isso é um ponto fraco a colmatar” (diretora de curso C).

Esta preocupação é, também, corroborada por outra diretora de curso ao dar-nos a sua perspetiva: *“só a experiência lá fora, (...) e estou-lhes sempre a dizer, o mundo do trabalho é extremamente competitivo. Vocês quando lá chegarem ou têm competências e postura, ou então não conseguem vingar no mundo do trabalho, muito menos em Hotelaria, onde não se pode chegar atrasado, temos que ter postura, temos que saber o que estamos a fazer e temos de ter sentido de responsabilidade, e isso também é extremamente importante e muitas das vezes falta aos alunos por causa da imaturidade que têm, mas acho que é um problema desta geração”* (diretora de curso B), demonstrando grande preocupação com a transição e inserção no sistema de emprego/trabalho por parte dos futuros diplomados. No entanto, não deixa de referir que *“depende muito dos alunos, da personalidade de cada um deles, há alunos que nasceram para aquilo, para a gestão hoteleira, e as características desses é serem proactivos, isto é, ainda não dissemos e eles já estão a dizer ‘professora, eu vou”* (diretora de curso B).

Prosseguindo na análise de conteúdo realizada às respostas dos diretores de curso, percebemos que a gestão aplicada e o domínio das tecnologias são uma preocupação presente. Compreendemos, também, que entre as competências técnicas ou *Hard* da profissão, as mais referidas são as relacionadas com o desempenho profissional nos departamentos de alojamentos e de alimentação e bebidas, relegando para um plano de menor relevância outras áreas, em particular as áreas das vendas ou as de carácter financeiro.

Para além das competências técnicas, as competências transversais ou *soft* são, também, elas referidas e em particular o “trabalho em equipa”, a capacidade de “resolução de problemas”, a “comunicação efetiva”, e em termos concretos da gestão, as competências

de “planeamento e organização”, “consciência financeira” e “pensamento estratégico”, sendo que o “entusiasmo” é referido como uma competência, quase que necessária e inata para se estar nesta área de atividade profissional.

Constatamos que as competências “foco no cliente” e “liderança por resultados” não são explicitamente referidas pelos diretores de curso, pese nos seus discursos podermos subentender que, simultaneamente, para se exercer atividade profissional em gestão hoteleira, a atenção com o serviço ao cliente é uma obrigatoriedade e que para se ser gestor existe a necessidade implícita de se liderar pessoas, processos e resultados.

2.2. As competências exigidas e procuradas pelo sistema de emprego/trabalho⁷⁸

No momento da transição entre os sistemas de educação/formação e o sistema de emprego/trabalho, as competências que são mais procuradas ou exigidas *“são claramente as operacionais, porque não lhes é exigido competências na área da gestão, ou seja, só mais tarde depois de demonstrarem capacidades operacionais é que lhes é exigido pouco a pouco, step by step, responsabilidades em termos de gestão, coordenando uma pequena equipa, coordenando uma equipa maior, passando a assistente de direção, comidas e bebidas por exemplo, ou a subchefe de receção por exemplo, são processos que têm a ver com a capacidade operacional que é demonstrada durante algum tempo”* (empregador C). Mas, as competências exigidas não são exclusivamente as técnicas como referido antes, uma vez que o sistema de emprego/trabalho privilegia desde sempre, *“pessoas que tenham conhecimentos técnicos muito elevados, que tenham conhecimentos de línguas, que se consigam socializar com facilidade, mas muitos destes perfis muitas vezes nós consideramos como ideais mas podem não ser manifestamente os ideais, depende do local e da função que vão executar na indústria”* (empregador B), mais ainda, *“há uma crescente importância que é dada às competências na área de gestão operacional (...), bom conhecimento da área de F&B continua a ser um requisito muitíssimo importante”* (empregador A).

⁷⁸ Neste ponto, mobilizamos os resultados da análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos diretores de curso e aos empregadores (Anexo 8.2.2 - As competências exigidas e procuradas pelo sistema de emprego)

A importância (na competência) no “enfoque no cliente” é manifestamente procurada pelos empregadores, tal como defendido: *“acho que são todas as características que se pedem a pessoas que lidam com o público, e aqui talvez uma qualidade especial para às vezes lidar com públicos de outras culturas, e de outras nacionalidades, acho que talvez seja essa a característica que possa diferenciar de outras atividades”* (empregador A), e com *“inteligência emocional e com a capacidade de se ajustar às situações”* (empregador B).

A “comunicação efetiva” e a “liderança por resultados” são também competências valorizadas e que complementam o “enfoque no cliente”, tal como se percebe na afirmação, *“um gestor de hotel tem de ser uma pessoa que saiba comunicar, que goste de estar com pessoas, que goste de comunicar, que goste de conversar, que saiba ouvir, tanto a nível de clientes como a nível de colaboradores do hotel porque ele no limite vai ser sempre visto dentro do hotel, como o último “desabafo”, é aquela pessoa em quem o pessoal ou a quem o cliente fala com ele quando precisa de alguma coisa...”* (empregador E).

Os representantes do sistema de emprego/trabalho, a complementar, apresentam outras competências, tal como a capacidade de “resolução de problemas”, o “entusiasmo” e o “pensamento estratégico”, como exigências da atividade e que obrigam a uma atitude de permanente empenho por parte dos profissionais, tal como refere um deles: *“é aquilo a que eu chamo de ter uma visão de 360 graus, para quem está na hotelaria é preciso ter uma visão de 360 graus da operação, que vai desde o simples empregado de mesa, com uma visão da sala toda, quando entra na sala, e quando se movimenta na sala, até um diretor de hotel tem de ter uma visão de 360 graus da operação e com um simples olhar deve ver lacunas ou lapsos do que está mal, portanto a visão 360 graus é muito importante”* (empregador C).

A estas exigências os empregadores associam, e não descutam, as exigências inerentes à imagem pessoal cuidada que se associa à atividade profissional e na qual é considerada fulcral, como referem os empregadores B e E, em particular: *“a imagem é importante porque para além daquilo que são esses requisitos físicos, o que é importante de facto é que as pessoas tenham alguma autoestima, alguma preocupação com o seu aspeto, com*

os cuidados que tem de si próprios porque é uma indústria muito exigente” (empregador B), ou *“a apresentação, a indumentária, o vestuário tudo isso é fundamental. A imagem física é óbvia que quanto mais bem-parecida a pessoa for mais... tem pontos a favor dela, principalmente no início da carreira”* (empregador E). Com uma opinião mais genérica o empregador C, afirma que *“há três pontos que considero, a higiene pessoal e imagem, por um lado, organização, boa formação de base do ponto de vista ético e moral, são as que eu acho, estes três pontos que são fundamentais”* (empregador C), ou seja dá-se ênfase para além das competências técnicas e transversais aos valores morais e à ética que um profissional deve possuir numa atividade na qual a disponibilidade e o entusiasmo são muito valorizados: *“a dedicação e a disponibilidade são, no meu entender, são os mais importantes, neste momento aquilo que nós chamamos de vestir a camisola, mas eu sei que isso não é fácil”* (empregador C). Através destes discursos entendemos a importância que os empregadores atribuem às competências “comunicação efetiva”, “liderança” e “planeamento e organização” que o exercício profissional exige, no seu quotidiano. Esta atividade exige que a competência “entusiasmo” seja colocada em ação sistematicamente, pois é sinónimo para os empregadores de paixão, dedicação, disponibilidade e como sintetiza um empregador: *“a disponibilidade, a entrega ao trabalho, pessoas que gostem, que estejam lá, essencialmente pela profissão, do que estão a fazer e não pelo cargo ou pelo vencimento. Dispostos para a atividade com paixão”* (empregador E).

Tomando por base as competências referenciadas no modelo *Skillnet* de Brophy & Kiely (2002), as competências de “liderança por resultados”, de “pensamento estratégico” e “consciência financeira”, também são valorizadas pelo sistema de emprego/trabalho, como é exemplo o referido: *“as competências na área de gestão, em primeiro lugar e em segundo lugar, claramente, as competências na área do marketing e cada vez mais na área do digital”* (empregador A), continuando, *“a capacidade de gerir um orçamento, claramente uma competência hoje absolutamente fundamental”* (empregador A). Como refere outro empregador, *“qualquer chefe de departamento de um hotel tem que ser, cada vez mais, um gestor do seu departamento, lidando com indicadores de gestão mínimos, como custos, rácios, línguas, relações humanas, gerir equipas e por aí adiante”* (empregador D), ou seja, colocando em ação diversas competências simultaneamente.

Contudo, este empregador alerta para o facto de *“ter uma formação teórica pode ser interessante, mas até conseguir conciliar essa formação teórica com a prática, conhecimento prático etc., precisa de algum tempo”* (empregador D), o que nos faz perceber que a experiência e traquejo profissional são variáveis importantes na consolidação das competências e nas exigências do exercício profissional.

Estamos perante a exigência de um portefólio de competências que agrega diferentes capacidades, habilidades, conhecimentos e atitudes cuja afirmação seguinte reflete: *“passa muito também, pela maneira de ser da pessoa em si, (...) que seja pró-ativo, (...) que goste do contacto com o cliente, tudo isso é importante além do conhecimento técnico que traz, é óbvio que falar línguas é importante”* (empregador E).

Face ao analisado nas opiniões dos representantes do sistema de emprego/trabalho, uma dúvida nos assola, ou seja, será que se pode definir um único perfil de diplomado que vá ao encontro das expectativas e exigências deste sistema?

A investigação realizada junto dos empregadores demonstrou que as competências procuradas por este sistema sofrem de variáveis circunstanciais e conjunturais. Por um lado, dependem de cada um dos conceitos de negócio das próprias organizações, e por outro lado, dependem, também, da tipologia de funções a desempenhar.

Face às evidências, não nos parece existir um perfil único de competências que possamos assumir como representativo, o qual vá ao encontro das exigências de todos os empregadores.

A exemplo do agora referido, apresentamos a seguinte afirmação: *“para mim o perfil de uma pessoa que esteja no back-office não é obrigatoriamente o mesmo perfil da pessoa que tem que estar no front-office e portanto uma pessoa que está por exemplo num setor fundamental para a indústria que é o economato, que é uma função que se fala muito pouco, quem está nas compras ou quem está no economato são pessoas que têm que ter um espírito, e é front-office de alguma forma não é com o cliente mas é com o fornecedor, e têm que ser pessoas que são muito combativas, muito espontâneas, muito duras porque estão a negociar, estão a fazer parte do processo negocial, deles também depende toda a*

rentabilidade do hotel” (empregador B). E continua, “devemos ter pessoas que são comunicativas, que são afáveis, que facilmente criem empatia, mas depois, para além disso, há características individuais que não têm obrigatoriamente que ser transversais porque eu se estiver a contratar, sei lá, uma pessoa da manutenção, estou-me a lembrar agora disto, num hotel, as competências e as suas qualidades pessoais já têm que ser um bocadinho diferentes e, portanto, tudo isto nós temos que jogar na hotelaria” (empregador B).

Um outro empregador acrescenta a estes factos a preponderância de outras variáveis tais como a tipologia, a dimensão⁷⁹ da unidade ou estabelecimento hoteleiro, a forma de gestão da empresa, seja ela independente ou integrada num grupo hoteleiro nacional ou cadeia internacional, assim como o nível de formação dos empresários, são exemplos de variáveis que fazem diferenciar as competências que o sistema de emprego/trabalho procura, tal como ele defende: *“o nosso parque hoteleiro possui uma quantidade de empresários com pouca formação de base enquanto empresários. E essa pouca formação permite ou faz com que a competência técnica, mais do que a transversal seja valorizada. Se estivermos a falar de grupos hoteleiros em que os estândares já estão definidos, eles vão olhar para a parte humana muito, ou seja, com outra atenção porque essa parte humana é que vai fazer a diferença. O que vai fazer a diferença ali é a parte humana, por exemplo” (empregador E), justificando e apresentando as razões que levam a uma maior procura pelas competências técnicas.*

Este último empregador resume numa afirmação, aquilo que na sua opinião é o nível de competências exigidas aos diplomados em gestão hoteleira portugueses: *“sendo uma área muito transversal, tendo em conta a estratégia que tem o plano de curso e o seu posicionamento, um estudante pode estar muito bem preparado para um tipo de empresa e menos preparado para outro, eu acho que, por exemplo, os estudantes, em geral, em Portugal estão bem preparados para os hotéis independentes, por uma razão simples, é que as cadeias hoteleiras internacionais já têm os seus sistemas formatados e que variam em algumas coisas” (empregador E).*

⁷⁹ O termo “dimensão” usado na perspetiva de capacidade instalada de uma unidade hoteleira e em concreto relativamente ao número de quartos, de camas ou de hóspedes alojados ou a serem servidos no espaço de restauração.

Assim, e pelo exposto, as circunstâncias organizacionais, a conjuntura e a tipologia de funções a desempenhar são os fatores que mais determinam as competências procuradas pelos empregadores.

Como refere outro empregador, as competências transversais são aquelas que são mais exigidas, como defende: *“privilegio as competências transversais que são essas inclusive que permitem aos profissionais crescer, até a eles, não só à organização na minha opinião”* (empregador B).

2.3. As competências difíceis de recrutar pelo sistema de emprego/trabalho⁸⁰

Paralelamente, e no decorrer do trabalho empírico, identificamos que existe alguma inconsistência entre as competências consideradas mais difíceis de recrutar, pelo sistema de emprego/trabalho, com as funções mais difíceis de encontrar para recrutar por parte deste sistema. Na verdade, foram facilmente identificadas as funções para as quais é difícil encontrar profissionais, mas não foram identificadas, embora o tenhamos perguntado, as competências consideradas difíceis de encontrar entre os candidatos à inserção profissional.

Um empregador refere, inclusive, que não acha que exista dificuldade do mercado em recrutar profissionais nesta área com as competências desejadas, acrescentando *“há uns anos diria que talvez no campo digital se notava muita dificuldade no mercado, mas hoje também não noto essa dificuldade. Vamos lá ver, hoje as empresas com muita facilidade, dão um salto para o outsourcing⁸¹, com demasiada facilidade”* (empregador A).

⁸⁰ Neste ponto, mobilizamos os resultados da análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos diretores de curso e aos empregadores (Anexo 8.2.3 As competências difíceis de recrutar pelo sistema de emprego - trabalho).

⁸¹ *Outsourcing* – o mesmo que externalização de serviços (conceito definido no capítulo 3) - refere-se à contratação de serviços de outra empresa ou indivíduo para executar uma função específica. Descentralização no exterior de atividades que não são chave no conjunto de competências distintivas da empresa, provando que uma gestão eficiente dos recursos pode ser o foco de vantagem competitiva, quer pela redução de custos fixos, quer ainda, pelos possíveis ganhos de eficiência que poderão ser obtidos pela libertação de tempo aos executivos, que por sua vez poderão dedicar-se mais atentamente às competências centrais da empresa, reforçando-as e aumentando a competitividade dos seus produtos/serviços (Lopes da Costa, 2012).

Contudo, outro empregador responde que a função mais difícil de recrutar, no seu ponto de vista, é a função de “governanta⁸²” (empregador E) e numa perspetiva mais alargada, outro dos empregadores enuncia, *“deixe-me que lhe diga que as lacunas existentes não são ao nível dos gestores de topo, gestores existem com fartura. O que faltam são os gestores intermédios, os que podem ajudar na construção da tal pirâmide organizacional”* (empregador D), referindo-se à estrutura das organizações que na sua orgânica contam com um maior número de colaboradores operacionais e chefias intermédias e não só posições de gestão de topo.

Assim sendo, e fazendo uma resenha do defendido pelos diversos representantes do sistema de emprego/trabalho, podemos referir que as competências mais valorizadas, no momento da transição para este sistema, são as competências operacionais, ou seja, as técnicas, acreditando os empregadores que a experiência é um fator determinante para o sucesso dos desempenhos profissionais futuros dos recém-diplomados.

Assim, a preocupação com o desempenho e com a gestão operacional é a primeira perspetiva dos empregadores para o recrutamento dos diplomados em gestão hoteleira, valorizando competências como a “comunicação efetiva”, “trabalho em equipa”, “resolução de problemas”, “liderança por resultados”, planeamento e organização” e dando grande importância à disponibilidade e paixão pelo trabalho, características que poderemos considerar na conceção das competências “entusiasmo” e na de “enfoque no cliente”.

Não podemos deixar de referir a menor importância dada às competências “consciência financeira” e “pensamento estratégico”, as quais são exigidas em momentos posteriores, e não aos recém-diplomados.

As competências consideradas mais difíceis de recrutar por parte dos empregadores não são, portanto, linearmente identificadas, pois as circunstâncias e os contextos organizacionais, e acima de tudo a tipologia de funções a desempenhar, são variáveis

⁸²Governanta – Chefe do serviço de andares ou *housekeeping*. É a pessoa que na unidade hoteleira tem a responsabilidade da limpeza, manutenção e aspeto estético de maneira que sempre na melhor ordem, Mata (2000).

determinantes para o perfil pretendido e que se torna moldável às exigências específicas de cada empregador. Parece-nos haver uma opinião comum de que o tipo de gestão da empresa e a sua orgânica interna são variáveis determinantes para a definição das competências mais procuradas, principalmente o facto de a empresa estar mais ou menos preparada e parametrizada em termos de processos de serviço a prestar e, por essa razão, procurar mais as competências transversais ou técnicas.

Complementarmente, a imagem pessoal é outro fator considerado relevante e importante, o qual associado, à experiência e ao entusiasmo demonstrado, parecem ser condições *sine qua non* para uma melhor integração no sistema de emprego/trabalho.

2.4. As competências e as exigências dos desempenhos profissionais na perspetiva dos diplomados

Nesta investigação, e como já referido no capítulo da metodologia, através de um inquérito por questionário foi perguntado aos diplomados qual o seu grau de confiança para colocar em ação as suas competências técnicas ou *hard e* transversais ou *soft* em diferentes momentos do seu percurso.

Assim, e no sentido de melhor percebermos as suas perspetivas, solicitámos aos diplomados que nos indicassem o seu nível de confiança nas suas competências relativamente a dois momentos do seu percurso, ou seja o “momento zero” e relativo ao início do seu percurso profissional (à saída da licenciatura); e o “momento um”, na altura da resposta ao inquérito por questionário.

Recorremos ao modelo definido e defendido por Brophy & Kiely (2002), para o projeto “*Hotel Management Skillnet*”, modelo esse no qual são identificadas as competências exigidas a um gestor, de nível intermédio, na indústria hoteleira, e a partir do qual são definidas as competências como referencial de habilidades, conhecimentos e comportamentos necessários para um desempenho profissional proficiente e considerado efetivo e consistente nesta atividade.

O modelo *Skillnet* identifica, também, as “áreas-chave” de atuação para além das competências. Nestas “áreas-chave” são identificadas as competências e os indicadores

comportamentais da atividade profissional de um gestor hoteleiro, assim como as competências, sejam elas técnicas ou *hard* ou as competências *soft* ou de carácter transversal.

Na presente investigação recorreremos à aplicação do teste t de *Student* para amostras emparelhadas o que nos permitiu comparar a avaliação das competências em função do momento do percurso do diplomado. Assim, os resultados que constituem a Tabela 5 evidenciam a existência de diferenças estatisticamente significativas entre os dois momentos em todas as competências, nas duas subescalas (*Hard* ou *Soft*) e na sua globalidade.

Tabela 5 - Comparação da avaliação das competências em função do momento

Competências	Momento	n	\bar{x}	s	t	p
Trabalho em equipa	Final da licenciatura	398	3.34	0.81	-15.759	<0.001
	Momento da resposta	398	4.04	0.64		
Foco no serviço ao cliente	Final da licenciatura	398	3.65	0.76	-17.229	<0.001
	Momento da resposta	398	4.34	0.60		
Resolução de problemas	Final da licenciatura	398	3.19	0.87	-19.040	<0.001
	Momento da resposta	398	4.04	0.68		
Entusiasmo	Final da licenciatura	398	3.43	0.82	-17.176	<0.001
	Momento da resposta	398	4.16	0.64		
Liderança pelos resultados	Final da licenciatura	398	3.29	0.82	-16.102	<0.001
	Momento da resposta	398	3.98	0.69		
Comunicação efetiva	Final da licenciatura	398	3.37	0.74	-16.848	<0.001
	Momento da resposta	398	4.00	0.59		
Planeamento e organização	Final da licenciatura	398	3.28	0.80	-11.990	<0.001
	Momento da resposta	398	3.79	0.70		
Consciência financeira	Final da licenciatura	398	3.08	0.87	-11.749	<0.001
	Momento da resposta	398	3.60	0.82		
Pensamento estratégico	Final da licenciatura	398	3.36	0.78	-17.050	<0.001
	Momento da resposta	398	4.05	0.62		
Competências técnicas (Hard)	Final da licenciatura	398	3.25	0.76	-16.034	<0.001
	Momento da resposta	398	3.89	0.62		
Competências transversais (Soft)	Final da licenciatura	398	3.42	0.76	-18.125	<0.001
	Momento da resposta	398	4.11	0.58		
Competências globais	Final da licenciatura	398	3.33	0.73	-17.646	<0.001
	Momento da resposta	398	4.00	0.57		

Assim, a análise dos valores médios permite-nos concluir que os inquiridos percecionam maior confiança nas suas competências no momento da resposta ao inquérito por questionário, por comparação com o final da licenciatura. Esta situação também se verifica em cada uma das subescalas, *hard ou soft*, e nas competências como um todo. Esta perceção permite-nos perspetivar que a experiência vivida é uma variável importante no nível de confiança dos diplomados.

Em particular as competências transversais ou *soft* são aquelas em que existe maior variação na avaliação média do grau de confiança dos diplomados. Individualmente, a competência “resolução de problemas” é aquela em que a diferença de confiança é maior entre os dois momentos (favorável ao momento da resposta) e, por oposição, é nas competências “consciência financeira” e “planeamento e organização” que se verifica a menor diferença no grau de confiança dos diplomados.

De modo semelhante, procedemos à comparação da avaliação das áreas-chave entre os dois momentos. Como podemos constatar (Tabela 6), verifica-se a existência de diferenças estatisticamente significativas em todas as áreas-chave e os valores observados para a média, o que nos permite afirmar que os diplomados da amostra revelam mais confiança nas suas competências nas áreas-chave no momento da resposta ao inquérito por questionário do que no final da licenciatura, sendo a área “qualidade de serviço” aquela em que se regista um valor mais elevado.

Tabela 6 - Comparação da avaliação das áreas-chave em função do momento

Área-chave	n	\bar{x}	s	t	p
Momento					
Enfoque no cliente					
Final da licenciatura	398	3.37	0.73	-18.056	<0.001
Momento da resposta	398	4.05	0.57		
Qualidade do serviço					
Final da licenciatura	398	3.42	0.77	-18.962	<0.001
Momento da resposta	398	4.18	0.59		
Gestão de colaboradores					
Final da licenciatura	398	3.34	0.73	-17.125	<0.001
Momento da resposta	398	4.00	0.57		
Rentabilidade e crescimento do negócio					
Final da licenciatura	398	3.29	0.76	-16.637	<0.001
Momento da resposta	398	3.93	0.61		

Noutra perspetiva, considerámos importante compreender se a avaliação feita pelos diplomados às suas competências registava variações em função da idade, do género, da realização de estágio curricular durante a licenciatura, de mobilidade para o estrangeiro ou participação em atividades internacionais, também durante a licenciatura, do facto dos diplomados terem sido Estudantes-Trabalhadores, e ainda em função de terem prosseguido estudos após a licenciatura.

Assim, os estudos de correlação envolvendo a avaliação das suas competências e a idade dos inquiridos permitiram obter os resultados que apresentamos na Tabela 7, na qual verificamos que todas as correlações estatisticamente significativas são positivas em ambos os momentos. Este facto permite-nos afirmar que, no final da licenciatura, os inquiridos mais velhos tenderam a perceberem-se mais confiantes a nível das competências: trabalho em equipa, na resolução de problemas, no entusiasmo, na liderança pelos resultados, no planeamento e organização, na consciência financeira, no pensamento estratégico, em termos das competências técnicas ou *hard* e nas competências na sua globalidade. Por outro lado, no momento da resposta ao questionário, os indivíduos mais velhos tenderam a considerar-se mais competentes na resolução de problemas, na consciência financeira e nas competências técnicas ou *hard*.

Tabela 7 - Correlação da idade com a avaliação das competências

Competências	Momento	Idade				
		Final da licenciatura			Momento da resposta	
		n	R	p	r	p
Trabalho em equipa		398	+0.12	0.021	---	---
Resolução de problemas		398	+0.21	<0.001	+0.15	0.002
Entusiasmo		398	+0.12	0.018	---	---
Liderança pelos resultados		398	+0.16	0.002	---	---
Planeamento e organização		398	+0.11	0.033	---	---
Consciência financeira		398	+0.21	<0.001	+0.19	<0.001
Pensamento estratégico		398	+0.15	0.002	---	---
Competências técnicas (Hard)		398	+0.21	<0.001	+0.14	0.007
Competências globais		398	+0.16	0.002	---	---

Por sua vez, a correlação da avaliação das competências nas áreas-chave com a idade revelou também que, no final da licenciatura, todas as correlações são positivas e estatisticamente significativas (Tabela 8). Podemos concluir assim que, ao terminar a licenciatura, os inquiridos mais velhos tendem a revelar melhor perceção das suas competências e sentem-se mais confiantes em todas as áreas-chave. Já no momento da resposta ao questionário, constata-se a existência de correlação estatisticamente significativa apenas na área-chave correspondente à rentabilidade e crescimento do negócio. Dado que a correlação é positiva, podemos afirmar que os indivíduos mais velhos tendem, no momento da resposta, a perceberem melhores competências e mais confiantes na área de competência da rentabilidade e crescimento do negócio.

Tabela 8 - Correlação da idade com a avaliação das competências

Área-chave	Momento	Idade				
		Final da licenciatura		Momento da resposta		
		n	R	p	r	p
Enfoque no cliente		398	+0.14	0.004	---	---
Qualidade do serviço		398	+0.15	0.002	---	---
Gestão de colaboradores		398	+0.13	0.010	---	---
Rentabilidade e crescimento do negócio		398	+0.17	0.001	+0.12	0.018

Continuando a discussão dos resultados e comparando a avaliação das competências em função do género, apenas observámos diferenças estatisticamente significativas no momento da resposta ao questionário (Tabela 9). Como podemos verificar, os indivíduos do género masculino tenderam a perceberem-se mais competentes e confiantes nas áreas da resolução de problemas, da liderança pelos resultados, da comunicação efetiva, do planeamento e organização, em termos de consciência financeira, das competências técnicas (hard) e nas competências globais ou como um todo.

Tabela 9 - Comparação da avaliação das competências em função do género (momento da resposta)

Competências Género	n	\bar{x}	s	t	p
Resolução de problemas					
Feminino	219	3.97	0.72	-2.400	0.017
Masculino	179	4.14	0.62		
Liderança pelos resultados					
Feminino	219	3.91	0.75	-2.053	0.041
Masculino	179	4.06	0.61		
Comunicação efetiva					
Feminino	219	3.94	0.66	-2.542	0.011
Masculino	179	4.09	0.50		
Planeamento e organização					
Feminino	219	3.72	0.75	-2.292	0.022
Masculino	179	3.88	0.62		
Consciência financeira					
Feminino	219	3.48	0.76	-3.179	0.001
Masculino	179	3.74	0.75		
Competências técnicas (Hard)					
Feminino	219	3.82	0.68	-2.705	0.006
Masculino	179	3.99	0.52		
Competências globais					
Feminino	219	3.95	0.62	-2.146	0.032
Masculino	179	4.07	0.49		

Estudo semelhante envolvendo a avaliação das competências nas áreas-chave revelou a existência de diferenças estatisticamente significativas nas áreas inerentes à gestão de colaboradores e à de rentabilidade e crescimento do negócio, no momento da resposta, pois os valores médios sugerem que os inquiridos do género masculino tendem a revelar perceção de maior confiança naquelas competências e naquelas duas áreas-chave (Tabela 10).

Tabela 10 - Comparação da avaliação das competências em função do género (momento da resposta)

Área-chave Género	n	\bar{x}	s	t	p
Gestão de colaboradores					
Feminino	219	3.94	0.63	-2.124	0.034
Masculino	179	4.06	0.48		
Rentabilidade e crescimento do negócio					
Feminino	219	3.88	0.66	-2.105	0.032
Masculino	179	4.01	0.53		

Face à relevância verificada na literatura dada ao contexto de estágios, efetuamos a comparação da avaliação das competências em função do facto dos inquiridos terem, ou não, realizado estágio(s) curricular(es) durante a licenciatura em Gestão Hoteleira. Assim, os dados revelaram que, no final da licenciatura, os indivíduos que não realizaram aquele(s)

estágio(s) tendem a considerar-se mais confiantes a nível das seguintes competências: trabalho em equipa, resolução de problemas, entusiasmo, liderança pelos resultados, comunicação efetiva, planeamento e organização, consciência financeira, pensamento estratégico, e nas competências técnicas ou *hard*, nas competências transversais ou *soft* e nas competências globais (Tabela 11), ou seja, em todas, exceto na competência “enfoque no cliente”.

Tabela 11 - Comparação da avaliação das competências em função do facto de ter realizado estágio(s) curricular(es) durante a licenciatura em Gestão Hoteleira (final da licenciatura)

Competências	Realizou estágio(s) curricular(es) durante a licenciatura em Gestão Hoteleira	n	\bar{x}	s	t	p
Trabalho em equipa	Sim	356	3.30	0.81	-2.649	0.008
	Não	42	3.65	0.78		
Resolução de problemas	Sim	356	3.13	0.85	-3.613	<0.001
	Não	42	3.64	0.88		
Entusiasmo	Sim	356	3.40	0.82	-2.602	0.010
	Não	42	3.74	0.78		
Liderança pelos resultados	Sim	356	3.26	0.81	-2.462	0.014
	Não	42	3.58	0.81		
Comunicação efetiva	Sim	356	3.34	0.73	-2.768	0.006
	Não	42	3.67	0.74		
Planeamento e organização	Sim	356	3.24	0.80	-2.791	0.006
	Não	42	3.60	0.80		
Consciência financeira	Sim	356	3.04	0.85	-3.259	0.001
	Não	42	3.49	0.95		
Pensamento estratégico	Sim	356	3.32	0.77	-2.957	0.003
	Não	42	3.70	0.78		
Competências técnicas (Hard)	Sim	356	3.21	0.74	-2.851	0.005
	Não	42	3.56	0.81		
Competências transversais (Soft)	Sim	356	3.38	0.76	-2.990	0.003
	Não	42	3.75	0.72		
Competências globais	Sim	356	3.30	0.72	-3.033	0.003
	Não	42	3.65	0.74		

Já no que diz respeito ao momento da resposta, na Tabela 12, constatamos que apenas existe diferença estatisticamente significativa ao nível da competência de consciência financeira, sendo que os inquiridos que realizaram estágio(s) curricular(es) durante a

licenciatura em Gestão Hoteleira tendem a perceber maior competência e sentem-se mais confiantes.

Tabela 12 - Comparação da avaliação das competências em função do facto de ter realizado estágio(s) curricular(es) durante a licenciatura em Gestão Hoteleira (momento da resposta)

Competências	Realizou estágio(s) curricular(es) durante a licenciatura em Gestão Hoteleira	n	\bar{x}	s	t	p
Consciência financeira	Sim	356	3.57	0.80	-2.270	0.024
	Não	42	3.87	0.94		

Também a comparação da avaliação das competências por áreas-chave revelou a existência de diferenças estatisticamente significativas apenas no momento do final da licenciatura (Tabela 13). Assim, os resultados médios observados permitem-nos afirmar que, naquele momento, os elementos da amostra que não realizaram estágio(s) curricular(es) durante a licenciatura em Gestão Hoteleira evidenciaram percepção de melhores competências e mais confiança em todas as áreas-chave.

Daí que, face a esta constatação, nos parece oportuno aventar que a realização de estágio(s) curricular(es) permite aumentar a percepção sobre o nível de responsabilidade e de exigência profissional a que os diplomados estarão sujeitos no final do seu curso e no momento em que transitam para o sistema de emprego/trabalho.

Tabela 13 - Comparação da avaliação das áreas-chave em função do facto de ter realizado estágio(s) curricular(es) durante a licenciatura em Gestão Hoteleira (final da licenciatura)

Área-chave	Realizou estágio(s) curricular(es) durante a licenciatura em Gestão Hoteleira	n	\bar{x}	s	t	p
Enfoque no cliente	Sim	356	3.33	0.72	-2.890	0.004
	Não	42	3.67	0.74		
Qualidade do serviço	Sim	356	3.39	0.76	-2.770	0.006
	Não	42	3.73	0.76		
Gestão de colaboradores	Sim	356	3.31	0.73	-2.900	0.004
	Não	42	3.65	0.73		
Rentabilidade e crescimento do negócio	Sim	356	3.25	0.75	-3.178	0.002
	Não	42	3.64	0.78		

Tal como os estágios, a mobilidade para o estrangeiro e a participação em atividades internacionais foram também consideradas importantes no desenvolvimento de

competências tanto para o sistema de educação/formação como para o sistema de emprego/trabalho, como constatámos através da análise realizada aos nossos entrevistados.

Por essa razão, o desenvolvimento de competências em contexto internacional (tais como participação em mobilidade de estudos, estágio curricular de âmbito internacional, estágio no âmbito de um programa, por exemplo Erasmus, *Programa Intensivo Erasmus, Summer Course ou International Week*), seja através das atividades curriculares ou extracurriculares, e a sua influência no nível de confiança dos diplomados, em cada um dos momentos, também foi resultado de análise nesta investigação.

Tabela 14 – Comparação do nível de confiança nas suas competências de acordo com a participação em atividades internacionais, em cada momento

Competências	No fim do curso				No momento da resposta			
	Com experiência internacional		Sem experiência internacional		Com experiência internacional		Sem experiência internacional	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
Competências técnicas (Hard)	3,20	0,78	3,27	0,74	3,95	0,51	3,86	0,67
Competências transversais (Soft)	3,38	0,78	3,44	0,75	4,18	0,46	4,06	0,63
Trabalho em equipa	3,35	0,84	3,33	0,80	4,17	0,53	3,98	0,69
Foco no serviço ao cliente	3,60	0,82	3,68	0,73	4,42	0,47	4,30	0,66
Resolução de problemas	3,08	0,89	3,24	0,85	4,09	0,58	4,02	0,73
Entusiasmo	3,41	0,82	3,44	0,83	4,23	0,51	4,11	0,69
Liderança por resultados	3,23	0,88	3,32	0,78	4,05	0,64	3,94	0,72
Comunicação efetiva	3,35	0,76	3,38	0,73	4,05	0,50	3,98	0,64
Planeamento e Organização	3,28	0,83	3,27	0,79	3,90	0,59	3,74	0,75
Consciência financeira	3,99	0,89	3,13	0,86	3,60	0,78	3,60	0,84
Pensamento estratégico	3,31	0,80	3,39	0,76	4,10	0,55	4,02	0,65

Assim, eram no final do curso os diplomados sem experiência internacional aqueles que maior confiança sentia na maioria das competências, exceto nas competências de trabalho em equipa, planeamento e organização e consciência financeira.

Já no momento da resposta ao questionário, os diplomados com experiência internacional são aqueles que se sentem com mais confiança em todas as competências e também a nível das competências técnicas e das transversais como um todo. A única exceção que poderemos referir é o facto de o nível de confiança ser exatamente o mesmo a nível da competência consciência financeira.

Face a esta constatação, parece-nos plausível referir que as experiências internacionais de carácter curricular ou extracurricular se revelam importantes no nível de confiança que os diplomados vão adquirindo no decorrer dos seus percursos profissionais e nos quais vão colocando as suas competências em ação.

A situação profissional no último ano da licenciatura e em particular o facto de os diplomados possuírem ou não o estatuto de Estudante-Trabalhador, no último ano da licenciatura, foi outra variável a que demos atenção.

A análise dos resultados que apresentamos na Tabela 15 permite-nos constatar que a comparação da avaliação das competências reportadas ao final da licenciatura em função da situação dos inquiridos no último ano da licenciatura em Gestão Hoteleira revelou a existência de diferenças estatisticamente significativas nas dimensões da resolução de problemas, liderança pelos resultados, consciência financeira, pensamento estratégico, competências técnicas ou hard e das competências globalmente. Comparando os valores médios observados, verifica-se que os diplomados, que no último ano da licenciatura possuíam estatuto de Estudante-Trabalhador, tendem a atribuir maior avaliação de confiança nas suas competências e nas áreas atrás mencionadas.

Assim, parece-nos que o facto de o diplomado possuir estatuto de Estudante-Trabalhador, no último ano de curso, não influi no nível de confiança destes diplomados no final do curso, em competências como: trabalho em equipa, comunicação efetiva, entusiasmo, enfoque no cliente, planeamento e organização e nas competências transversais como um todo.

Tabela 15 - Comparação da avaliação das competências em função da situação no último ano da licenciatura em Gestão Hoteleira (final da licenciatura)

Competências					
Situação no último ano da licenciatura em Gestão Hoteleira	n	\bar{x}	s	t	p
Resolução de problemas					
Com estatuto de Estudante-Trabalhador	81	3.49	0.94	3.629	<0.001
Sem estatuto de Estudante-Trabalhador	317	3.11	0.83		
Liderança pelos resultados					
Com estatuto de Estudante-Trabalhador	81	3.55	0.88	2.474	0.014
Sem estatuto de Estudante-Trabalhador	317	3.40	0.81		
Consciência financeira					
Com estatuto de Estudante-Trabalhador	81	3.33	0.92	2.911	0.004
Sem estatuto de Estudante-Trabalhador	317	3.02	0.85		
Pensamento estratégico					
Com estatuto de Estudante-Trabalhador	81	3.54	0.87	2.249	0.042
Sem estatuto de Estudante-Trabalhador	317	3.32	0.74		
Competências técnicas (Hard)					
Com estatuto de Estudante-Trabalhador	81	3.46	0.79	2.893	0.004
Sem estatuto de Estudante-Trabalhador	317	3.19	0.74		
Competências globais					
Com estatuto de Estudante-Trabalhador	81	3.50	0.80	2.324	0.021
Sem estatuto de Estudante-Trabalhador	317	3.29	0.71		

De modo semelhante, procedemos à comparação, em função da sua situação no último ano de curso, da avaliação das competências por parte dos diplomados no momento da resposta ao questionário, tendo obtido os resultados que constituem a Tabela 16. Constata-se a existência de diferenças estatisticamente significativas em termos das competências: trabalho em equipa, da resolução de problemas, da liderança pelos resultados, da comunicação efetiva, do planeamento e organização, da consciência financeira, das competências técnicas ou hard e nas competências no global. Os valores médios evidenciam que os indivíduos que possuíram estatuto de Estudante-Trabalhador no último ano da licenciatura tendem a perceber melhor avaliação daquelas competências, ou seja, sentem-se mais confiantes para as colocar em ação.

Nesta linha de pensamento, parece-nos que o facto de possuir estatuto de Estudante-Trabalhador, no último ano de curso, não influi o nível de confiança destes diplomados no momento da resposta, no que concerne às competências como: entusiasmo, foco no cliente, pensamento estratégico e nas competências transversais.

Salienta-se o facto de as competências comunicação efetiva e planeamento e organização passarem a ser também, mais valorizadas pelos indivíduos que possuíam estatuto de Estudante-Trabalhador, no momento da resposta ao passo que o nível de confiança na competência de pensamento estratégico deixou de ser tão bem avaliado por estes.

Tabela 16 - Comparação da avaliação das competências em função da situação no último ano da licenciatura em Gestão Hoteleira (momento da resposta)

Competências	Situação no último ano da licenciatura em Gestão Hoteleira	n	\bar{x}	s	T	p
Trabalho em equipa	Com estatuto de Estudante-Trabalhador	81	4.18	0.66	2.190	0.029
	Sem estatuto de Estudante-Trabalhador	317	4.01	0.63		
Resolução de problemas	Com estatuto de Estudante-Trabalhador	81	4.24	0.70	2.870	0.004
	Sem estatuto de Estudante-Trabalhador	317	4.00	0.67		
Liderança pelos resultados	Com estatuto de Estudante-Trabalhador	81	4.17	0.68	2.827	0.005
	Sem estatuto de Estudante-Trabalhador	317	3.93	0.69		
Comunicação efetiva	Com estatuto de Estudante-Trabalhador	81	4.14	0.66	2.275	0.023
	Sem estatuto de Estudante-Trabalhador	317	3.97	0.57		
Planeamento e organização	Com estatuto de Estudante-Trabalhador	81	3.96	0.70	2.443	0.015
	Sem estatuto de Estudante-Trabalhador	317	3.75	0.69		
Consciência financeira	Com estatuto de Estudante-Trabalhador	81	3.92	0.76	3.981	<0.001
	Sem estatuto de Estudante-Trabalhador	317	3.52	0.82		
Competências técnicas (Hard)	Com estatuto de Estudante-Trabalhador	81	4.08	0.67	3.125	0.002
	Sem estatuto de Estudante-Trabalhador	317	3.84	0.60		
Competências globais	Com estatuto de Estudante-Trabalhador	81	4.15	0.63	2.607	0.009
	Sem estatuto de Estudante-Trabalhador	317	3.96	0.55		

Ainda quanto aos diplomados com estatuto de Estudante-Trabalhador, o estudo comparativo da avaliação das competências, ao nível das áreas-chave, em função da situação no último ano da licenciatura em Gestão Hoteleira, revelou que no final da licenciatura existem diferenças estatisticamente significativas nas áreas referentes ao enfoque no cliente, à qualidade do serviço e à rentabilidade e crescimento do negócio. Os valores médios sugerem-nos que os indivíduos que no último ano da licenciatura possuíam o estatuto de Estudante-Trabalhador evidenciam perceção de maior confiança nas competências destas áreas-chave (Tabela 17).

Tabela 17 - Comparação da avaliação das áreas-chave em função da situação no último ano da licenciatura em Gestão Hoteleira (no final da licenciatura)

Área-chave	Situação no último ano da licenciatura em Gestão Hoteleira	n	\bar{x}	s	t	p
Enfoque no cliente						
	Com estatuto de Estudante-Trabalhador	81	3.53	0.80	2.230	0.026
	Sem estatuto de Estudante-Trabalhador	317	3.33	0.71		
Qualidade do serviço						
	Com estatuto de Estudante-Trabalhador	81	3.60	0.83	2.340	0.020
	Sem estatuto de Estudante-Trabalhador	317	3.38	0.74		
Rentabilidade e crescimento do negócio						
	Com estatuto de Estudante-Trabalhador	81	3.47	0.85	2.377	0.018
	Sem estatuto de Estudante-Trabalhador	317	3.25	0.74		

Já relativamente ao momento da resposta ao questionário, verificam-se diferenças estatisticamente significativas na perceção sobre as áreas-chave relativas ao enfoque no cliente, à gestão de colaboradores e à rentabilidade e crescimento do negócio, por parte dos inquiridos que no último ano da licenciatura possuíam estatuto de Estudante-Trabalhador, os quais revelaram perceção de maior confiança nas competências das áreas-chave atrás mencionadas (Tabela 18).

Fazendo uma comparação, apercebemo-nos que o nível de confiança na competência qualidade do serviço é menor no momento da resposta ao questionário face ao final da licenciatura, ao passo que para a competência gestão de colaboradores, acontece precisamente o oposto.

Tabela 18 - Comparação da avaliação das áreas-chave em função da situação no último ano da licenciatura em Gestão Hoteleira (momento da resposta)

Área-chave	Situação no último ano da licenciatura em Gestão Hoteleira	n	\bar{x}	s	t	p
Enfoque no cliente						
	Com estatuto de Estudante-Trabalhador	81	4.20	0.63	2.260	0.040
	Sem estatuto de Estudante-Trabalhador	317	4.02	0.54		
Gestão de colaboradores						
	Com estatuto de Estudante-Trabalhador	81	4.13	0.63	2.428	0.016
	Sem estatuto de Estudante-Trabalhador	317	3.96	0.55		
Rentabilidade e crescimento do negócio						
	Com estatuto de Estudante-Trabalhador	81	4.09	0.65	2.581	0.010
	Sem estatuto de Estudante-Trabalhador	317	3.90	0.59		

Uma vez que uma parte significativa dos diplomados realizaram formação (através de realização de uma ou mais ações no âmbito da segurança alimentar, marketing e Publicidade, informática, contabilidade, gestão e administração, segurança e higiene no

trabalho, saúde, hotelaria e restauração, turismo e lazer, formação pedagógica de formadores) após o fim da sua licenciatura, realizamos também a análise desta variável e os resultados que apresentamos na Tabela 19 permitem verificar que, no momento da resposta ao questionário, os inquiridos que cumpriram alguma ação de formação após terem terminado a sua licenciatura em Gestão Hoteleira tendem a fazer uma melhor avaliação das suas competências, em particular: trabalho em equipa, resolução de problemas, liderança pelos resultados, pensamento estratégico, das suas competências técnicas ou hard, das suas competências transversais ou soft e das suas competências na globalidade.

Tabela 19 - Comparação do nível de confiança nas suas competências em função do facto de ter realizado alguma ação de formação depois de ter terminado a licenciatura em Gestão Hoteleira (no momento da resposta)

Competências	Realizou alguma ação de formação depois de ter terminado a licenciatura em Gestão Hoteleira	n	\bar{x}	s	t	p
Trabalho em equipa	Sim	104	4.15	0.68	2.051	0.041
	Não	294	4.00	0.62		
Resolução de problemas	Sim	104	4.24	0.66	3.527	<0.001
	Não	294	3.97	0.68		
Liderança pelos resultados	Sim	104	4.11	0.68	2.296	0.022
	Não	294	3.93	0.69		
Pensamento estratégico	Sim	104	4.21	0.66	3.029	0.003
	Não	294	4.00	0.59		
Competências técnicas (Hard)	Sim	104	4.01	0.61	2.239	0.026
	Não	294	3.85	0.62		
Competências transversais (Soft)	Sim	104	4.21	0.59	2.148	0.032
	Não	294	4.07	0.57		
Competências globais	Sim	104	4.11	0.58	2.317	0.021
	Não	294	3.96	0.56		

Complementarmente, a avaliação sobre o nível de confiança nas suas competências em função da área de atividade em que se encontram no momento da resposta, reportada ao final da licenciatura (Tabela 20)⁸³, revelou que só na competência planeamento e organização a diferença observada não era estatisticamente significativa.

⁸³ A tabela apresenta unicamente os dados estatisticamente significativos e por essa razão não apresentar a competência 'planeamento e organização'.

Constata-se, também, que os licenciados que desenvolvem a sua atividade na área de hotelaria e restauração tendem a fazer uma avaliação mais baixa, no momento do final da licenciatura, relativamente às suas competências para: trabalho em equipa, foco no serviço ao cliente, resolução de problemas, entusiasmo, liderança pelos resultados, comunicação efetiva, consciência financeira, pensamento estratégico, nas competências técnicas ou hard, nas competências transversais ou soft e nas competências globais, o que não deixa de ser interessante por serem aqueles que se encontram no sistema de emprego/trabalho da área da licenciatura.

Tabela 20 - Comparação da avaliação das competências em função da área de atividade (final da licenciatura)

Competências	n	\bar{x}	s	t	p
Área de atividade					
Trabalho em equipa					
Em hotelaria ou restauração	242	3.28	0.80	-2.594	0.010
Outra área	87	3.54	0.82		
Foco no serviço ao cliente					
Em hotelaria ou restauração	242	3.56	0.74	-3.382	0.001
Outra área	87	3.87	0.75		
Resolução de problemas					
Em hotelaria ou restauração	242	3.11	0.83	-2.810	0.005
Outra área	87	3.40	0.86		
Entusiasmo					
Em hotelaria ou restauração	242	3.38	0.81	-2.163	0.031
Outra área	87	3.60	0.79		
Liderança pelos resultados					
Em hotelaria ou restauração	242	3.22	0.80	-2.378	0.018
Outra área	87	3.46	0.82		
Comunicação efetiva					
Em hotelaria ou restauração	242	3.30	0.73	-2.305	0.022
Outra área	87	3.51	0.69		
Consciência financeira					
Em hotelaria ou restauração	242	3.00	0.86	-2.941	0.004
Outra área	87	3.31	0.86		
Pensamento estratégico					
Em hotelaria ou restauração	242	3.28	0.74	-2.747	0.006
Outra área	87	3.54	0.80		
Competências técnicas (Hard)					
Em hotelaria ou restauração	242	3.17	0.74	-3.186	0.002
Outra área	87	3.46	0.74		
Competências transversais (Soft)					
Em hotelaria ou restauração	242	3.36	0.74	-2.222	0.027
Outra área	87	3.56	0.76		
Competências globais					
Em hotelaria ou restauração	242	3.26	0.71	-2.806	0.005
Outra área	87	3.51	0.72		

A comparação da avaliação da confiança nas suas competências reportada ao momento da resposta ao questionário (Tabela 21) permite constatar que existem diferenças

estatisticamente significativas em todas as dimensões e a análise dos valores médios revela que os licenciados que trabalham na área de hotelaria e restauração tenderam a fazer melhor avaliação das suas competências a todos os níveis e no global, ou seja, o exercício profissional parece favorecer o aumento do nível de confiança nas competências dos diplomados.

Tabela 21 - Comparação da avaliação das competências em função da área de atividade (momento da resposta)

Competências	n	\bar{x}	s	t	p
Área de atividade					
Trabalho em equipa					
Em hotelaria ou restauração	242	4.16	0.58	3.950	<0.001
Outra área	87	3.82	0.73		
Foco no serviço ao cliente					
Em hotelaria ou restauração	242	4.44	0.52	2.545	0.012
Outra área	87	4.23	0.70		
Resolução de problemas					
Em hotelaria ou restauração	242	4.16	0.61	2.253	0.025
Outra área	87	3.97	0.74		
Entusiasmo					
Em hotelaria ou restauração	242	4.28	0.56	3.574	<0.001
Outra área	87	3.98	0.72		
Liderança pelos resultados					
Em hotelaria ou restauração	242	4.09	0.64	3.132	0.002
Outra área	87	3.80	0.77		
Comunicação efetiva					
Em hotelaria ou restauração	242	4.08	0.56	2.997	0.003
Outra área	87	3.87	0.64		
Planeamento e organização					
Em hotelaria ou restauração	242	3.99	0.59	5.814	<0.001
Outra área	87	3.45	0.78		
Consciência financeira					
Em hotelaria ou restauração	242	3.69	0.78	2.070	0.039
Outra área	87	3.48	0.90		
Pensamento estratégico					
Em hotelaria ou restauração	242	4.14	0.57	2.776	0.006
Outra área	87	3.93	0.71		
Competências técnicas (Hard)					
Em hotelaria ou restauração	242	4.02	0.54	3.795	<0.001
Outra área	87	3.71	0.70		
Competências transversais (Soft)					
Em hotelaria ou restauração	242	4.21	0.52	3.078	0.003
Outra área	87	3.96	0.66		
Competências globais					
Em hotelaria ou restauração	242	4.12	0.50	4.085	<0.001
Outra área	87	3.84	0.64		

O estudo similar, envolvendo as competências organizadas por área-chave, permitiu-nos verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas em todas as áreas, quer no final da licenciatura (Tabela 22) quer no momento da resposta (Tabela 23). Comparando os resultados médios obtidos, podemos afirmar que os inquiridos que desenvolvem a sua

atividade profissional em hotelaria ou restauração tendem a valorizar menos as suas competências no final da licenciatura, mas a situação inverte-se quando consideramos o momento da resposta ao questionário, ou seja, neste momento são os profissionais que desenvolvem atividade na área da hotelaria ou restauração que evidenciam perceção de maior confiança nas suas competências em todas as áreas-chave, permitindo-nos perspetivar uma vez mais que o exercício profissional parece favorecer o aumento do nível de confiança nas suas competências, por parte dos diplomados.

Tabela 22 - Comparação da avaliação das competências em função da área de atividade (no final da licenciatura)

Área-chave	Área de atividade	n	\bar{x}	s	t	p
Enfoque no cliente	Em hotelaria ou restauração	242	3.30	0.72	-2.654	0.008
	Outra área	87	3.54	0.70		
Qualidade do serviço	Em hotelaria ou restauração	242	3.35	0.74	-2.974	0.003
	Outra área	87	3.63	0.75		
Gestão de colaboradores	Em hotelaria ou restauração	242	3.29	0.72	-2.385	0.018
	Outra área	87	3.50	0.71		
Rentabilidade e crescimento do negócio	Em hotelaria ou restauração	242	3.22	0.74	-2.841	0.005
	Outra área	87	3.48	0.76		

Tabela 23 - Comparação da avaliação das competências em função da área de atividade (no momento da resposta)

Área-chave	Área de atividade	n	\bar{x}	s	t	p
Enfoque no cliente	Em hotelaria ou restauração	242	4.17	0.50	4.315	<0.001
	Outra área	87	3.88	0.64		
Qualidade do serviço	Em hotelaria ou restauração	242	4.29	0.51	3.324	0.001
	Outra área	87	4.06	0.67		
Gestão de colaboradores	Em hotelaria ou restauração	242	4.12	0.50	4.981	<0.001
	Outra área	87	3.78	0.64		
Rentabilidade e crescimento do negócio	Em hotelaria ou restauração	242	4.04	0.55	3.269	0.001
	Outra área	87	3.80	0.69		

Como se pode verificar pela análise dos resultados apresentados nas duas tabelas anteriores, em todas as áreas-chave, os diplomados que desenvolvem no momento da resposta a sua atividade em hotelaria ou restauração foram aqueles que demonstraram um maior aumento da sua confiança, relativamente às suas competências, entre o

momento em que terminaram os seus cursos e o momento em que responderam ao questionário.

Através da análise de todas estas variáveis, constata-se que algumas delas são estatisticamente significativas no que respeita ao nível de confiança que os diplomados sentiam em cada um dos momentos.

Assim, as variáveis como: a posse de estatuto de Estudante-Trabalhador no último ano da licenciatura, o facto terem realizado formação após a conclusão da sua licenciatura, ou estarem a exercer atividade profissional em Hotelaria / Restauração são circunstâncias e variáveis que demonstram ser importantes e influenciar no nível de confiança dos diplomados, relativamente às suas competências e relativamente às áreas-chave de atuação profissional.

2.5. A transferibilidade das competências para outros campos profissionais⁸⁴

A transferibilidade das competências sejam elas técnicas e/ou transversais para outros contextos no campo profissional foi outra das perspetivas que procurámos analisar.

A perspetivados entrevistados a atividade da gestão hospitalar pode ser encarada como uma área “paralela” à hotelaria pois as premissas operacionais são em muito idênticas, constituindo um dos campos profissionais identificado. Os estabelecimentos de saúde, hospitais, clínicas e mesmo lares residenciais, à exceção da componente clínica e técnica de saúde, é enquanto espaço de prestação de serviços uma estrutura com funcionamento idêntico a uma unidade hoteleira com os serviços principais de alojamento e restauração.

Verificamos, pelos discursos que recolhemos através das entrevistas realizadas a diretores de curso e empregadores, que existe adequação das competências exigidas pelo sistema de emprego do setor dos serviços, e em particular a nível do subsistema da banca e dos seguros. A afirmação seguinte é bastante elucidativa sobre a razão da transferibilidade e importância das competências destes diplomados para este subsistema: “*em indústrias ou*

⁸⁴ Neste ponto, mobilizamos os resultados da análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos diretores de curso e aos empregadores (8.2.4-2.5 - A transferibilidade das competências para outros campos profissionais)

em setores, aliás, que parece não terem nada a ver com hotelaria, como a banca ou os seguros, há oportunidades para os alunos de gestão hoteleira, precisamente nessas entidades que estão interessadas em trabalhar com hotéis, com a área da hotelaria e não conhecem bem o negócio, então contratam profissionais com formação nessa área precisamente para ajudar a entender qual é o risco e a formalidade de contratos que sejam mais adequados à natureza de financiamentos que são solicitados” (diretor de curso D). Esta transversalidade das competências para a área profissional da banca, seguros e da gestão hospitalar é, também, reiterada por representantes dos empregadores, tal como são exemplos as afirmações seguintes: *“desde as áreas que são mais perto das nossas como a área da gestão hospitalar, ou a área da gestão de equipamentos para seniores, como toda a área ligada a próprias instituições bancárias, olhe estou a lembrar-me aqui, por exemplo do Millennium ao lado (...) nos últimos anos a esmagadora maioria dos finalistas Lausanne não ia trabalhar para a Gestão Hoteleira, muitos estão em instituições financeiras, outros até estão em seguradoras, estão espalhados por muitas atividades”* (empregador E). *“A gestão hospitalar, em termos do que é toda a parte operacional de um hospital como a parte da alimentação, como a parte do alojamento, como... todos esses serviços acabam por ser semelhantes ao que é um serviço de um hotel, mas podemos estar a falar também da parte dos lares, cada vez mais hoje são praticamente hotéis não são vistos como lares, podemos estar a falar dos hotéis-hospital, podemos estar a falar dos navios, podemos falar das próprias prisões que no fundo são hotéis forçados, mas são hotéis, a parte toda alimentar em termos de restauração pública”* (empregador E).

Uma representante do sistema de educação/formação apresenta várias razões que justificam a transferibilidade das competências desenvolvidas a um licenciado em gestão hoteleira, tais como: *“creio que os alunos ficam capacitados para trabalhar noutras áreas, sobretudo áreas que envolvam serviço ao cliente, como a banca, os seguros, serviços de saúde privados e tudo mais, porque têm uma noção dessa questão do serviço e do serviço ao cliente do que num curso, por exemplo, puro de gestão, sem ser gestão hoteleira, que eles não têm essas competências de todo e portanto acho que esses alunos são uma mais-valia”* (diretora de curso C). A competência para a atenção ao cliente aparece neste

discurso como uma razão substantiva para essa transferibilidade, o que confirma o proposto por Brophy & Kiely (2002).

Paralelamente, parece-nos que as competências técnicas também ajudam na sustentação desta deriva da transferibilidade, tal como justifica outro diretor de curso: *“o facto de darmos uma formação que acaba por ter alguma transversalidade, apesar do foco ser na área do alojamento, restauração e bebidas, ou seja, nas áreas nobres da gestão hoteleira tem alguma transversalidade e aí nesse aspeto a questão que falei do saber ser, saber estar, capacidade de iniciativa, empreendedorismo, permite-lhes adaptarem-se a outras áreas muito próximas, para que eles possam, depois, candidatar-se a essas funções”* (diretor de curso E). Pois, *“a hotelaria está presente não só nos hotéis, mas em outras áreas (...) e em termos de saídas profissionais do curso de gestão hoteleira, temos a hotelaria hospitalar, restauração hospitalar...”* (diretor de curso D).

Este último entrevistado aponta a transferibilidade das competências na área dos serviços, também, para os serviços públicos e em particular para as áreas das relações públicas e animação, como é exemplo a sua afirmação: *“ há aqui também oportunidades que têm sido aproveitadas, até na área do setor público, na área da animação das cidades e tudo mais, pelas câmaras municipais, e por outros organismos da administração (...) ou empresas de serviços, relações públicas”* (diretor de curso D).

Porém, paradoxalmente, há quem acuse estes diplomados de serem demasiados “presos” às suas competências e especialidade, pois *“os profissionais de hotelaria têm essas competências mas ficam sempre muito presos à fileira do turismo, na minha opinião se calhar há aqui algumas componentes importantes como a área de formação e docência, mas é algo redutor (...) pois a formação é transversal e nós podemos trabalhar em agências, em DMO⁸⁵, podemos trabalhar em unidades de turismo, em postos de turismo, em entidades de turismo, podemos trabalhar para as Câmaras Municipais, ou seja, é uma área que tem alguma transversalidade dentro da fileira”* (empregador B).

⁸⁵ DMO – *Destination Management Organization* - Entidade organizacional líder e gestora de um destino turístico, a qual pode abranger vários associados (público e/ou privados), e no sentido de facilitar ações e parcerias do setor de turismo em direção a uma visão coletiva e integrada do destino, UNWTO (2016).

Com efeito, esta perspetiva também está latente no discurso de outros entrevistados, que complementam as opiniões anteriores, como é exemplo: *“mesmo em Portugal já começa a ouvir-se alguns anúncios, lá fora começa a ser frequentíssimo nos outros países, que os que saem das escolas de hotelaria vão trabalhar para muitos outros setores de atividade”* (empregador A), e que *“facilmente verificam que as suas competências são aplicáveis ou são transferíveis para uma outra área e encontro rapidamente ex-alunos que tendo terminado curso se posicionam no mercado de trabalho muito rapidamente mas não na hotelaria, por opção própria ou porque não encontraram”* (diretor de curso A).

Esta última afirmação leva-nos a levantar a questão se a transferência das competências pode ser entendida como consequência da dificuldade na transição e inserção no sistema de emprego/trabalho de hotelaria/restauração, ou mesmo pelas características intrínsecas deste sistema, as quais mais à frente detalharemos.

A transversalidade da formação e das competências desenvolvidas, as quais permitem a transferibilidade de competências e para desempenhos profissionais noutras áreas, também está latente nos discursos dos próprios diplomados, tal como são exemplos as afirmações: *“Sinto que a minha licenciatura em Gestão Hoteleira me será muito útil, mesmo eu tendo decidido não trabalhar na área, porque a parte de gestão é aplicável e útil nas mais diversas áreas”* (diplomada 478) ou *“a minha área profissional não está diretamente relacionada com Hotelaria mas sim indiretamente. No entanto considero que o curso de Gestão Hoteleira e as minhas experiências em Hotelaria foram fundamentais para o meu percurso profissional atual”* (diplomado 166).

As afirmações que agora apresentamos justificam as possibilidades que tínhamos aventado de que os diplomados podem desenvolver competências que extravasam a área profissional da Hotelaria e “transferindo-se” de setor de atividade por variadas razões, tal como defende esta diretora de curso: *“alguns podem perceber que a final de contas não é bem isto, é uma área extremamente interessante, o que aprenderam foi apelativo, mas eles encontram um maior conforto num outro contexto, onde vão aplicar as competências ao nível da gestão, ao nível da contabilidade ou noutros campos, mas sem ter as exigências que são colocadas a um profissional de hotelaria, que é o horário e aquela questão de “tu és o centro das atenções”* (diretora de curso, A), ou então, como refere um empregador,

“alguns exemplos de alunos que mudaram completamente a vida, e que foram para área de vendas por exemplo, a área comercial, pois a formação que tiveram em gestão hoteleira permitiu-lhes ter uma visão, ficar com uma formação de base que permite avançar para outros setores de atividade” (empregador C).

2.6. As competências que se perspetivam para o futuro⁸⁶

Compreender que competências perspetivam os entrevistados como fundamentais num futuro próximo foi outro objetivo específico analisado nesta investigação. Segundo a opinião dos diretores de curso, podem considerar-se como competências relevantes para futuro, em primeiro plano e unanimemente, o domínio das tecnologias e a habilidade com os recursos digitais, ou seja, *“conhecimentos em tecnologia (...) ganhar competências fortes a nível da capacidade do entender como é que a interoperabilidade dos sistemas tem que funcionar”* (diretor de curso D), ou como refere outro, *“eu diria que a curto prazo a competência número um que vai ser pedida aos responsáveis de hotéis vai ser competência na área do marketing e da comercialização digital”* (empregador A).

Na mesma linha de pensamento, e como refere um dos empregadores, a globalização e o desenvolvimento tecnológico moldam a sociedade contemporânea e dominam a vidas das pessoas e das organizações, daí que para ele: *“o grande desafio para os próximos anos é os cursos e as entidades de formação se aperceberem do quanto a tecnologia está a invadir as nossas vidas, do quanto isto é rápido”* (empregador B), colocando um desafio grande às IES em geral e às que ministram estes cursos em particular, tal como este entrevistado defende: *“há este crescimento exponencial da tecnologia e quanto a mim muitas vezes o ensino tem dificuldade em acompanhar esta rapidez e tem dificuldade, porquê? Porque muitas vezes aquilo que ensinamos a metodologia que vem do passado e esquecemo-nos que hoje em dia a hotelaria procura funções para as quais os nossos profissionais não tiveram formação”* (empregador B). Neste sentido, o sistema de emprego/trabalho parece

⁸⁶ Neste ponto, mobilizamos os resultados da análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos diretores de curso e aos empregadores (Anexo 8.2.5 2.6 - As competências que se perspetivam para o futuro)

considerar que as IES estão a desenvolver competências que podem vir a ser desnecessárias e não estão a perspetivar outras que no futuro serão fundamentais.

Porquanto para os empregadores, o que se espera no futuro é que os diplomados sejam competentes a vários níveis com o domínio do digital como obrigatoriedade, *“nomeadamente ao nível dos novos canais de comercialização e distribuição de férias; das relações humanas; do conhecimento de línguas; etc. O gestor hoteleiro dos tempos modernos tem que ser sobretudo um bom comercial, seja na área de F&B, seja em outras áreas”* (empregador D). Na opinião deles, será necessário *“um diretor que saiba efetivamente, que conheça a operação suficiente para controlar a área das compras do hotel, as competências comerciais onde estão envolvidas toda a parte de marketing e de perceção futura dos mercados...nos quais o digital prevalece”* (empregador E).

No entanto, e para além do domínio das tecnologias e do digital, num segundo patamar apresentam-se as competências técnicas da gestão hoteleira e em terceiro lugar é indicada a gestão dos colaboradores e das suas relações internas, como requisito para a atuação neste campo profissional, num futuro próximo. *“A segunda competência claramente é uma competência da área da gestão na perspetiva da gestão orçamental, da gestão mínima dos fluxos financeiros, acho que é também uma competência cada vez mais importante. E depois uma terceira competência na área da gestão dos recursos humanos, não tanto na área da contratação, não tanto na área desse seu poder disciplinar, mas uma competência na área de manter o hotel, digamos toda a equipa a funcionar de uma forma equilibrada, paz social, e com eficácia, ser capaz de evitar que problemas das relações do dia-a-dia passem para a direção”* (empregador A).

Ou, como refere o empregador B, numa linha de continuidade, *“eu atrevo-me a dizer que as competências mais importantes são as que temos agora mais aquelas que nós normalmente não estamos atentos”* (empregador B).

Podemos indicar, ainda, outra competência exigida na atualidade e muito desejada para o futuro, que é a capacidade de comunicação em público, de forma oral e escrita, tanto em português como em outra língua estrangeira, tal como refere este empregador: *“Muito importante também, depois em termos pessoais é a capacidade de estar perante o público, cada vez mais deve haver apresentações em público (...) Todo o pessoal que da área da hotelaria tem que saber que tem na maior parte o público pela frente, e portanto tem que*

estar muito à vontade, cada um de nós é neste momento um técnico de acolhimento, o pessoal cada vez mais na hotelaria são técnicos de acolhimento e portanto a capacidade de dialogar, de falar, de se exprimir e a necessidade de se exprimir bem é muito importante” (empregador C).

A capacidade de possuir um pensamento sistémico, com *“a capacidade de leitura da realidade e do contexto”* tal como refere o diretor de curso D, e de ter *“um olhar sobre a inovação sempre permanente, a criatividade e inovação, a diferenciação e depois o marketing com todos os seus instrumentos e os seus meios, sempre a comunicar e a estimular a procura dos nossos produtos e serviços”* (empregador, C), são competências importantes a considerar e cada vez mais presentes no sistema de emprego/ trabalho.

Finalmente, não se pode deixar de salientar o referido e na perspetiva desta entrevistada: *“a questão da atitude”* (diretora de curso A), apelando às competências de carácter pessoal e comportamental e ao referido *“entusiasmo”*.

3. Os contextos de desenvolvimento das competências

Nas próximas páginas tentaremos compreender de que forma os diferentes contextos de formação contribuem para o desenvolvimento de competências técnicas e/ou transversais, considerando, que quando nos referimos a diferentes contextos, é nosso entendimento o contexto de formação teórico-prática em sala de aula, em laboratório, a formação em contexto de trabalho, nomeadamente pela realização de estágios (curriculares ou outros), e ainda em termos de aprendizagem noutras experiências, como sejam as experiências de mobilidade Erasmus e a participação/organização em eventos de carácter técnico ou científico.

3.1. O contexto de formação em sala de aula e em laboratório na IES⁸⁷

Começando por compreender o contributo da formação teórico-prática em sala de aula ou laboratório para o desenvolvimento de competências técnicas ou transversais, os diretores de curso consideram que o contexto de formação laboratorial é de fundamental

⁸⁷ Neste ponto, mobilizamos os resultados da análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos diretores de curso e aos empregadores (Anexo 8.3.1 - O contexto de formação em sala de aula e em laboratório na IES)

importância e aquele a que dão maior ênfase, pois para o desenvolvimento de competências técnicas é considerado relevante. *“Nós temos também o aprender a fazer, temos o restaurante de aplicação, a cozinha de aplicação, os laboratórios de IT⁸⁸, onde damos várias cadeiras, (...) privilegia muito estas competências técnicas”*, afirma o diretor de curso F, que complementa *“nós queremos dar primeiro conteúdos e portanto interessados que eles primeiro e quando vão para o seu estágio já tenham os conteúdos, já saibam algo do saber-fazer, já tenham algumas horas de prática profissional interna”* (diretor de curso F).

Nas IES em que os diretores de curso são de opinião que a formação técnica em contexto sala ou laboratorial é escassa ou deficitária, estes procuram colmatar essa lacuna através de formação complementar ou extracurricular, como é exemplo *“os nossos alunos saem com uma formação muito forte nas áreas de suporte, e nas áreas que não são de suporte em termos extra curriculares procuramos colmatar a falta de competências curriculares da tal área operacional de alimentação e bebidas”* (diretor de curso D).

A organização de outras atividades curriculares e de eventos nas IES são, também, atividades que potenciam o desenvolvimento de competências. Para sabermos a importância dada a estas atividades, também se auscultaram os diretores de curso sobre o contributo da formação através de outras experiências de aprendizagem para o desenvolvimento de competências nos estudantes de Gestão Hoteleira. Estas experiências podem passar pela dinamização interna através da realização de eventos temáticos, técnicos ou científicos nos quais os estudantes assumem algum protagonismo na sua organização, ou seja, há um claro ganho de competências técnicas e transversais, como é exemplo a opinião verbalizada *“é a participação deles nos eventos que acaba por reforçar as competências técnicas, e isso é fundamental, e é como lhes costumo dizer: um gestor hoteleiro deve saber passar por todas as secções, tem que saber fazer uma mise-en-place⁸⁹”* (diretora de curso B). Esta entrevistada reforça, ainda, que *“a participação dos alunos na*

⁸⁸ *Information Technology* - relativo a tecnologia da informação e comunicação.

⁸⁹ *Mise-en-place* – Termo técnico usado em hotelaria e restauração, o qual significa a colocação no restaurante ou na cozinha, de todos os utensílios e produtos necessários para se dar início a uma operação (Mata, 2000).

realização dos eventos, onde eles também têm que trabalhar e trabalhar passa por darem sugestões, darem um nome para o evento, delegarmos as responsabilidades neles. E notamos que o facto de delegarmos responsabilidades neles aumenta a motivação na realização deste tipo de eventos. E para saírem para o mundo do trabalho, isso também é importante” (diretora de curso B). Contudo, estas atividades são desenvolvidas no âmbito das unidades curriculares, tal como referido por um diretor de curso, *“procuramos sempre que estas atividades extracurriculares sempre que possível sejam inseridas no seu plano formativo”* (diretor de curso F). Um outro exemplo referido é a realização de aulas abertas como forma de aproximar os estudantes ao sistema de emprego/trabalho, como é exemplo a seguinte afirmação, *“tanto a nível da restauração, quer ao nível da hotelaria, por vezes saem um novo programa, convidamos uma empresa para vir apresentar esse sistema informático, como é ágil, como está concebido, quais são as particularidades. Isso acaba por ser uma aula aberta e temática que tenta trazer a realidade do que está a acontecer em diferentes áreas, trazê-la até à escola, ou levar os alunos até ela”* (diretora de curso A).

Para além das atividades realizadas “dentro de portas”, existem as realizadas em contacto com a realidade social e fora dos limites físicos da IES, as quais são muito valorizadas pelos diretores de curso, nomeadamente as saídas de campo, as visitas de estudo, as idas a conferências, a participação em eventos organizados por outras entidades/empresas e/ou a mobilidade internacional. Representam a importância dada a estes contextos as afirmações proferidas pelos diretores de curso e que se apresentam de seguida: *“Quando os alunos fazem serviços⁹⁰ e coisas assim do género, acho que sim. Porque acho que isso molda-os para essa necessidade de terem de estar ao sábado, ao domingo, à noite, quando os outros estão em festa nós estamos a servir”* (diretora de curso C) ou noutra perspetiva de atuação, *“poderemos não organizar, mas podemos estimular a ida, dizer-lhes como é importante. Dar-lhes conhecimento que vai haver aquele evento em determinado local, isso é feito”*(diretora de curso A), para quem numa *“visita de estudo estamos só a absorver informação. Ao passo que numa saída de campo, o aluno vai mostrar algumas*

⁹⁰ Em Hotelaria e Restauração entende-se por “fazer um serviço” a participação em evento de *catering* para o exercício e desempenho de tarefas de serviço de atendimento, serviço de mesa, serviço de bar ou serviço de cozinha em eventos de *catering* ou banquetes. Estas experiências não são contínuas, realizando-se de forma esporádica e através de empresas especializadas ou através das próprias IES.

competências e aplicá-las no campo” (diretora de curso A). Outra diretora de curso complementa, *“sim, eles participam, eles são convidados a participar nos congressos de relevo, no congresso da Associação dos Diretores de Hotel eles são todos convidados a participar e aderem, não todos, mas aderem alguns, nós desenvolvemos na escola um dia temático para cada curso onde trazemos profissionais das áreas que vêm partilhar as melhores práticas, em cada uma dessas áreas vêm partilhar com os alunos, os alunos são convidados inclusive a partilhar questões, portanto é muito interativo”* (diretora de curso C).

3.2. O papel do docente no contexto de sala de aula ou laboratório⁹¹

O desenvolvimento de competências em contexto de sala ou laboratório determina aos docentes das diversas unidades curriculares um papel relevante. Para além da capacidade pedagógica, aos docentes é pedido para “fazerem pontes” entre o requerido pelo sistema de educação/formação e o desejado pelo sistema de emprego/trabalho e por essa via potenciarem o desenvolvimento de competências. Nesta “construção” tanto o portefólio de experiências profissionais como o de realizações pessoais demonstram ser importantes na opinião dos diversos inquiridos. Tal como referem os diretores de curso, *“independentemente de serem hard ou soft skills se tu estás a partilhar com eles uma experiencia tua, isto é, se tu dás sinais que tens um conhecimento prático quer de um tipo de competência quer de outra, sabes dar-lhes exemplos, eu acho que eles valorizam e interiorizam muito mais facilmente, vai ficar registado”* (diretor de curso A), pois a experiência é considerada *“fundamental, tem outro enriquecimento e esclarecem melhor os alunos quando têm alguma dúvida ou alguma questão. É totalmente diferente! Os próprios alunos, creio eu, que reconhecem isso”* (diretor de curso C).

Na mesma linha de opinião, encontram-se os empregadores para quem os conhecimentos da “vida prática” são muito importantes para o desempenho da função docente. *“Quando olham para um professor que conhece o mercado de trabalho eles revêm-se nesse professor porque sabem que aquilo que ele está a dizer passa-se efetivamente (...) por isso é óbvio*

⁹¹ Neste ponto, mobilizamos os resultados da análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos diretores de curso e aos empregadores (Anexo 8.3.2 - O papel do docente no contexto de sala de aula ou laboratório).

que há uma mais-valia para os alunos terem professores da área” (empregador E). Outro empregador continua e enfatiza a experiência no desenvolvimento de competências técnicas e na prática, “os alunos sentem-se muito mais motivados após ouvir gente do sector, acabando por entender muita da teoria lecionada. Mais uma vez, a componente prática é determinante e decisiva no sector hoteleiro e turístico, sobretudo ao nível da formação” (empregador D), e prossegue exemplificando “sim, há áreas mais técnicas que exigem uma maior especialização... outras porventura mais teóricas não precisarão tanto, o marketing, por exemplo, embora exija algum conhecimento específico se for ministrado por um professor com experiência no terreno tem uma vantagem obviamente importante, apesar de ser uma área sobretudo teórica, mais teórica do que técnica, digamos” (empregador D). Defendendo que estas realidades são uma importante vantagem para os futuros diplomados “pela minha experiência pessoal os alunos são mais participativos e é mais enriquecedor para eles quando têm algum docente que tenha essa componente prática e essa ligação com o mercado profissional do que os outros, e isso é fácil de se aferir “(empregador B).

Esta perspetiva sobre a relevância da experiência profissional dos docentes para o desenvolvimento de competências técnicas é também defendida por outro empregador que é a favor da existência de docentes com diferentes *background* consoante as áreas a ministrar. Questionado se acha que um professor desta área deve ter experiência profissional na área da hotelaria, responde que “acho fundamental, há áreas em que não, nesta acho, (...), no entanto há sempre lugar para disciplinas e para conteúdos mais teóricos, e portanto não creio que seja muito importante, não estamos a falar de questões jurídicas, não estamos a falar de questões legais, quando estamos a falar de algumas áreas onde, mesmo as próprias línguas, muitas vezes até têm componentes técnicas muito próximas, mas não tem que ser obrigatoriamente alguém que esteja no mercado de trabalho, ou que esteja inserido no mercado de trabalho que tem que ministrar estas cadeiras, e portanto há sempre lugar aqui para equipas mistas com mais ou menos experiência profissional, agora que uma grande parte daquilo que é lecionado que tem aqui uma ligação prática que podia ser dado por gente que tivesse experiência profissional, disso não tenho a menor dúvida, acho que faz toda a diferença, não só para a qualidade da

formação dos alunos mas para a própria motivação dos mesmos” (empregador B). Outro entrevistado defende a mesma importância respondendo à mesma questão, “isso é uma questão velha de todo o ensino, não é? Eu acho que sim, porque senão podemos cair naquela velha frase popular de quem não sabe fazer ensina, é uma frase popular que pode ser injusta para os professores, mas acho que há determinadas atividades, senão em todas, e eu acho que quem não passou pelo setor dificilmente poderá...acho que é fundamental” (empregador A).

Da parte dos diplomados, se existe quem afirme que *“alguns dos docentes não eram os mais apropriados”* (diplomada, 521), outros consideram que os docentes podem ter um papel determinante na prossecução do desenvolvimento das suas competências, como é exemplo a seguinte afirmação, *"eu diria que os conhecimentos aprendidos nas aulas do coordenador de curso ainda hoje influenciam o meu desempenho profissional. Obrigada por nos mostrar a verdade "nua e crua" do que é a hotelaria e por nos preparar da melhor maneira possível para esse futuro que nós escolhemos!"* (diplomada 277).

Porém, para além da experiência profissional na atividade, o desafio de acompanhar as exigências do sistema de emprego/trabalho também se coloca constantemente ao corpo docente destes cursos de licenciatura, que os obriga a uma aprendizagem constante, tal como defende um dos empregadores *“os que ensinam, têm que estar permanentemente atualizados, têm que identificar corretamente as tendências, as boas práticas, para irem incorporando essa inovação de conhecimento, e portanto dessa maneira as instituições convencem-se que incorporando os últimos conhecimentos, as melhores práticas, estão a formar as pessoas melhor preparadas para o mercado de trabalho naquele momento”* (Empregador D).

Outras questões são apresentadas pelos empregadores, tais como o perfil de alguns docentes, as suas competências técnicas, a sua experiência profissional no sistema de emprego/trabalho, bem como a necessidade destes docentes evoluírem e melhorarem continuamente as suas próprias competências. *“O paradigma é que o ensino cresceu pela oportunidade, associada à oportunidade de crescimento face à procura que existia e que começou a existir neste tipo de atividade. O ensino cresceu também, associado a essa*

procura, e cresceu com recuos, penso eu, é esse o meu entendimento, professores com lacunas nesta área, ou seja, não necessariamente com as competências práticas que deveriam ter, similares a aquelas que são encontradas nas empresas e portanto, por um lado há aqui um crescimento desta oferta do ensino sustentado num conjunto de professores que têm pouca experiência prática (...) pessoas que estavam disponíveis e que tinham o mínimo de experiência profissional nessa área, mas que se calhar não estavam habilitadas do ponto de vista técnico, formativo para ministrarem” (empregador C).

Para os representantes do sistema de emprego/trabalho, os docentes que não tenham autoexigência e desejo de melhoria contínua, não deveriam integrar o sistema de educação/formação, pois na sua opinião *“são pessoas que se acomodaram, são pessoas que não têm experiência prática suficiente, e que face também a estas alterações significativas e às tendências que o mercado, só tem sucesso quem tiver um grande olhar muito crítico sobre as tendências que existem a nível da hotelaria e do turismo, e daí achar que é necessário uma relação mais íntima entre a hotelaria e sobretudo entre os grupos nacionais e internacionais e as escolas”* (empregador C), sublinhando a importância da articulação entre os sistemas, assunto este que será analisado e discutido mais à frente neste trabalho.

3.3. O contexto regional e o fator determinante da localização⁹²

A localização da IES e a sua implementação em determinados contextos geográficos, naturais e culturais, demonstrou ser um fator levado em linha de conta pelos diretores de curso no desenvolvimento de competências nos seus estudantes.

São exemplo dessa preocupação as seguintes duas afirmações dos diretores de curso: *“o facto de estarmos numa região turística, com uma forte presença de unidades hoteleiras e de estabelecimentos complementares da hotelaria, como os bares, as discotecas e a restauração orientados para os mercados externos obriga a que os alunos sejam treinados para ter muitas competências na área das línguas”* (diretor de curso D), ou seja a

⁹² Neste ponto, mobilizamos os resultados da análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos diretores de curso e empregadores (Anexo 8.3.3 -O contexto regional e o fator determinante da localização)

preocupação com o desenvolvimento de competências de comunicação. Numa outra geografia, e a nível de competências mais transversais, outra diretora de curso refere que *“há essa tentativa de envolver os nossos alunos em atividades que vão ser uma mais-valia para os atores que os circundam aqui, por exemplo, na área da biologia há muitas iniciativas de inventariação de recursos, limpeza da nossa reserva da biosfera, aqui das Berlengas e portanto os alunos são na generalidade convidados a participar”* (diretora de curso A).

3.4. O contexto de mobilidade e das experiências internacionais⁹³

Os diretores de curso consideram que a participação em programas *Erasmus* ou outros potencia o ganho de competências, principalmente as transversais, assim como alarga o espectro de ação e inserção profissional do futuro diplomado, *“porque veem que é fácil estabelecer contatos com o exterior, mesmo depois pedem para fazer estágios lá fora, (...) eu acho que sim, o ganho é muito mais em termos transversais, interculturais do que em termos de especificidades técnicas”* (diretor de curso F), até porque a atividade da gestão hoteleira é uma profissão sem fronteiras, a mobilidade é promovida pelas próprias instituições. *“Como é uma atividade internacional e como é uma licenciatura que produz profissionais que deverão seguir uma carreira profissional não regional, mas internacional, promovo desde o primeiro dia, e incentivo, a que os alunos tenham esse contato internacional”* (diretor de curso D). Outros diretores de curso estão em sintonia com esta perspetiva quando afirmam a sua preocupação em potenciar este contexto de aprendizagem, por exemplo: *“tentamos enviar ao máximo, apesar de estarmos limitados por um fundo de bolsas. Estimulamos ao máximo a ida dos alunos e gostamos, isto é, estamos abertos a receber, penso que ainda não estamos devidamente preparados a receber alunos de fora, pois ainda não temos aulas a ser lecionadas única e exclusivamente em inglês”* (diretor de curso A). Para outra diretora de curso, a mobilidade internacional é deveras importante no desenvolvimento de competências, *“tanto Erasmus como fazer um estágio no estrangeiro são sempre experiências em que eles estão fora da sua zona de conforto, que é estar perto de casa e das suas famílias e até da proteção da escola e é*

⁹³ Neste ponto, mobilizamos os resultados da análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos diretores de curso e empregadores (Anexo8.3.4 - O contexto de mobilidade e das experiências internacionais).

realmente uma mais-valia” (diretora de curso C). O contacto com o estrangeiro é uma deriva que importa a todos os diretores de curso e mesmo uma IES procura e promove a internacionalização dos contextos de aprendizagem pela realização de estágios em empresas internacionais que operam no território nacional, tal como afirmado *“procuramos que eles também trabalhem em cadeias de presença internacional precisamente para que essa mobilidade seja promovida, mesmo que façam um estágio aqui no Algarve preferimos que eles realizem o estágio em cadeias internacionais, para haver mobilidade, e isso tem-se verificado, e os alunos têm correspondido”* (diretor de curso D). No entanto, parece-nos que na perspetiva das IES existe maior preocupação em fazer *outgoing* de estudantes para o estrangeiro e pouca propensão, por razões várias, em promover o *incoming* de estudantes internacionais nas suas instituições.

As experiências internacionais são, também, valorizadas pelos empregadores e por razões profissionais, pelas competências técnicas e principalmente por ganharem competências transversais e uma nova visão e ‘mundo’. Tal como se pode perceber pelas afirmações seguintes, *“não é decisivo mas é relevante, não é decisivo porque nós podemos ter um bom profissional que não tenha essas experiências todas, mas é relevante porque demonstra duas coisas, melhor por duas razões, demonstra por um lado que há uma grande aptidão do aluno para procurar mais conhecimento, mais experiências, mais formação, isso é relevante, essa inquietude de procurar algo para melhorar para se enriquecer, por outro lado também e muito positivo é, diz-me a minha experiência de vida, que em quantas mais experiências nos envolvermos quer no âmbito profissional, quer em outros meios, mais enriquecedor se torna a experiência, mais ‘mundo’ ganhamos”* (empregador B), ou ainda, *“admito que gosto de ter alguém à minha frente, que já teve experiência, que já saiu, que já calcorreou o mundo e portanto tem uma visão diferente, também por ter feito essa experiência. (...) Assumiram o risco de ir procurar, acrescentaram, digamos, bagagem e background à experiência que já tinham, e vêm com uma experiência acrescida, mas sobretudo a vivência que tiveram, a capacidade para falar mais línguas, a forma como foi confrontado com novas experiências até nesta área da hotelaria, gera digamos traz uma “bagagem” para nós que às vezes também é importante conhece-la, dependendo também do país onde foi”* (empregador C).

Este alargamento da “visão do mundo” é entendido também, como alargamento da rede de contactos e de oportunidades por parte dos diretores de curso: *“olha vou-te ser sincero, aqui há duas perspetivas, há uma perspetiva de contactos e de internacionalização que eles obviamente adquirem muitas competências nessa área porquê? Porque veem que é fácil estabelecer contactos com o exterior mesmo depois, normalmente pedem para fazer estágios lá fora com outra confiança, muitos deles interligam-se aos destinos e a outros conhecimentos”* (diretor de curso F).

Parece-nos que a realização de programas de mobilidade internacional⁹⁴ é muito apreciado tanto pelo sistema de emprego/trabalho como pelo sistema de educação/formação, principalmente pelo facto de permitir o ganho de diversas competências. Na perspetiva dos diretores de cursos a mobilidade de estudos pode ser potenciadora e a alavanca para a realização de estágios internacionais, curriculares ou não, facto que é valorizado pelos empregadores como se pode entender por estas palavras, *“estágio no estrangeiro é talvez aquilo que eu ouço, que é mais valorizado”* (empregador A).

Contudo, é a globalidade e diversidade de experiências que nos parece ser o composto apreciado pelos representantes do sistema de emprego/trabalho, tal como se verifica nesta afirmação, *“é a experiência que ele ganhou ao longo do tempo em estágios, no Erasmus, nessas coisas todas que lhe dá conhecimento de vida e será fundamental para o desempenho dele quando chegar à unidade para trabalhar”* (empregador E).

Na perspetiva dos diplomados, e ao serem questionados se no decorrer da sua licenciatura em Gestão Hoteleira haviam participado em algum programa ou atividade internacional, como se pode analisar na Tabela 24, 140 dos inquiridos (35,2%) responderam

⁹⁴ Relativamente aos programas de mobilidade, sendo o Erasmus o mais disseminado e aquele em que se enquadra a grande maioria dos estudantes do ensino superior, foi estabelecido em 1987, e pode ser definido como um programa de apoio interuniversitário de mobilidade de estudantes, docentes e do Ensino Superior, entre os Estados membros da União Europeia e Estados associados. Na sua variante de mobilidade de estudos ou de estágios, permite aos estudantes uma experiência académica por um período de tempo entre 3 a 12 meses e tem como objetivo proporcionar uma visão alargada sobre a Europa e dos diferentes povos, culturas e sociedades.

afirmativamente, o que revela a preponderância destes contextos e a importância que os estudantes dispensaram aos mesmos.

Tabela 24 - Participação em algum programa ou atividade internacional

Participação	n	%
Sim	140	35,2
Não	258	64,8
Total	398	100,0

De entre o programa ou atividade internacional em que participaram, embora podendo indicar mais de uma opção, em função da experiência pessoal vivida, os diplomados indicam que a realização de estágios é o contexto que lhes merece maior atenção com mais de 70% de participações, o que nos levará a estudar mais aprofundadamente estas experiências, num ponto que se apresenta de seguida.

Na Tabela 25 encontram-se plasmadas e agregadas as respostas que nos permitem inferir que a mobilidade de estudos, *per si*, foi vivenciada por cerca de 10% dos diplomados, sendo as restantes experiências divididas por outros programas Erasmus ou participações em eventos ou outras atividades pontualmente desenvolvidas.

Tabela 25 – Modalidades de Participação em programa ou atividade internacional

Programa/atividade	n	%
Estágio curricular de âmbito internacional	83	35,8
Estágio de um programa, por exemplo Erasmus	83	35,8
Programa intensivo Erasmus	32	13,8
Mobilidade de estudos	24	10,4
Summer course / International Week	5	2,2
Outros		
Conferência Internacional de Turismo	1	0,4
Feiras profissionais	1	0,4
Representação em Madrid	1	0,4
Seminário	1	0,4
Certificação do curso	1	0,4
Total	232	100,0

A comparação da idade em função do facto dos inquiridos terem, ou não, participado em programas ou atividades internacionais, durante a frequência da licenciatura em Gestão Hoteleira, revelou a existência de diferença estatisticamente significativa (Tabela 26). Os valores médios sugerem que são os indivíduos mais novos que tendem a participar mais em programas ou atividades desta natureza.

Tabela 26 - Comparação da idade em função do facto de, durante a sua licenciatura em Gestão Hoteleira, ter participado em algum programa ou atividade internacional

Durante a sua licenciatura em Gestão Hoteleira, ter participado em algum programa ou atividade internacional	n	Idade		t	p
		\bar{x}	s		
Sim	140	26.59	3.66	-4.155	<0.001
Não	258	28.57	5.79		

Aos diplomados foi questionado, ainda, se as atividades de contacto internacional (mobilidade *Erasmus*, *Intensive Programmes* e outras) proporcionaram conhecimento que ainda mobilizavam no momento da resposta. A observação dos resultados que se apresentam na Tabela 27 permite-nos concluir que existe correlação estatisticamente significativa entre a idade dos inquiridos e o grau de concordância com a afirmação. Sendo a correlação negativa podemos, também, afirmar que os inquiridos mais velhos tendem a evidenciar um menor grau de concordância com a referida afirmação.

Tabela 27 - Correlação da idade com o grau de concordância com a afirmação “As atividades de contacto internacional (mobilidade Erasmus, *Intensive programmes* e outras) proporcionaram conhecimento que ainda mobilizo atualmente”

Grau de concordância	n	Idade	
		r_s	p
	200	-0.20	0.005

Estudamos, também, a associação entre a antiguidade do curso e a participação, durante a licenciatura em Gestão Hoteleira, em algum programa ou atividade internacional, o que permitiu obter os resultados que constituem a Tabela 28. Como se constata, a associação é estatisticamente significativa e a análise dos valores percentuais leva-nos a afirmar que a proporção de participação em algum programa ou atividade internacional foi mais elevada para os inquiridos que terminaram o curso entre 2012 e 2014 e foi mais baixa para os que concluíram o curso até 2008.

Tabela 28 - Associação entre o facto de, durante a licenciatura em Gestão Hoteleira, ter participado em algum programa ou atividade internacional e a antiguidade do curso

Antiguidade do curso	Durante a licenciatura em Gestão Hoteleira participou em algum programa ou atividade internacional		χ^2	p
	Sim n (%)	Não n (%)		
Até 2008	11 (7.8)	25 (9.7)	11.181	0.011
2008 a 2010	19 (13.6)	60 (23.5)		
2010 a 2012	33 (23.6)	74 (28.7)		
2012 a 2014	77 (55.0)	99 (38.4)		

Complementarmente, os diplomados, quando solicitados a avaliar o seu nível de concordância sobre se as atividades de contacto internacional (mobilidade Erasmus, *Intensive Program* e outras) lhes proporcionaram conhecimentos e competências que ainda mobilizam atualmente, como se pode analisar na Tabela 29, 99,5% dos inquiridos que as vivenciaram afirmam-no com um nível elevado de concordância, tal como exemplificado por este comentário, “*muito importante o estágio internacional*” (diplomada 160).

Tabela 29 – Mobilização de competências desenvolvidas em contexto internacional

Mobiliza	n	%	\bar{x}
Não	198	0,5	
Sim	200	99,5	3,96
Total	398	100,0	

3.5. A participação em outras atividades académicas de carácter não curricular⁹⁵

Na perspetiva dos diretores de curso, a participação nestas atividades extracurriculares são uma mais-valia na formação e desenvolvimento das competências dos, então, estudantes, tal como se percebe pelas palavras seguintes: “*ao envolvê-los em atividades extra curriculares, nomeadamente prática, o objetivo é precisamente transmitir-lhes confiança por experimentarem com situações diversas e transmitimos essas mensagens todos os dias,*

⁹⁵ Neste ponto, mobilizamos os resultados do inquérito por questionário aos diplomados (análise estatística) e anexo 8.3.5 3.3. A participação em outras atividades académicas de carácter não curricular

de que não é a mesma coisa que fazer formação em contexto de laboratório, é uma experiência muito mais rica” (diretor de curso D).

Nesta perspetiva, foi questionado aos diplomados se, enquanto estudantes da licenciatura em Gestão Hoteleira, fizeram parte de algum órgão estatutário ou se participaram em outras atividades académicas a nível de órgãos estatutários, associativos, recreativos ou programas de voluntariado. A Tabela 28 agrega as respostas obtidas a esta questão, a qual podia ser de múltipla resposta em função da experiência de cada um dos inquiridos, sendo que se torna interessante relevar que são as atividades lúdicas ligadas à música e à praxe que conjuntamente com as atividades de núcleo ou comissão de curso que maior número de respostas obteve. Mas, apenas a participação na Tuna Académica (74 respostas) e a participação no Núcleo/Comissão de curso (61 respostas) obtiveram um peso superior a 10% dos respondentes com estas experiências.

Tabela 30 – Participação em órgãos ou outras atividades durante a licenciatura

Órgão/ Atividade	n	%
Associação Académica	47	8,3
Conselho Pedagógico	31	5,5
Conselho Geral	4	0,7
Núcleo ou Comissão de Curso	61	10,8
Concurso de Ideias/Empreendedorismo	39	6,9
Tuna Académica	74	13,1
Comissão de Praxe/Finalistas	52	9,2
Equipa Desportiva	27	4,8
Erasmus <i>Buddy</i>	18	3,2
Ações de Voluntariado Social	19	3,3
Outro	7	1,2
Não, em nenhum(a)	187	33,0
Total	566	100,0

Salienta-se que um terço das respostas (187) demonstra que enquanto estudantes, os diplomados não fizeram parte de qualquer órgão ou atividade.

A comparação da idade dos inquiridos em função do facto de, enquanto estudantes da licenciatura em Gestão Hoteleira, terem feito parte de algum órgão estatutário ou terem

participado em alguma estrutura académica (Tabela 31) permitiu constatar a existência de diferenças estatisticamente significativas em termos da participação no núcleo ou comissão de curso, da participação na tuna académica e, ainda, da participação em qualquer órgão estatutário ou estrutura académica. Os valores médios revelam que os indivíduos mais velhos tendem a não participar neste tipo de órgãos/atividades.

Tabela 31 - Comparação da idade em função do facto de, enquanto estudante da licenciatura em Gestão Hoteleira, ter feito parte de algum órgão estatutário ou ter participado em alguma estrutura académica

Enquanto estudante da licenciatura em Gestão Hoteleira, ter feito parte de algum órgão estatutário ou ter participado em alguma estrutura académica	n	Idade		t	p
		\bar{x}	s		
Núcleo ou comissão de curso					
Sim	61	26.66	4.54	1.984	0.048
Não	337	28.09	5.31		
Tuna académica					
Sim	74	26.15	2.50	4.979	<0.001
Não	324	28.26	5.59		
Não participou em nenhuma					
Sim	187	28.51	5.57	-2.301	0.022
Não	211	27.30	4.83		

O estudo da associação entre o género e o facto de, enquanto estudante da licenciatura em Gestão Hoteleira, ter feito parte de algum órgão estatutário ou ter participado em alguma estrutura académica (Tabela 32) revelou a existência de associações estatisticamente significativas nas situações de participação em associação académica, no conselho geral, em núcleo ou comissão de curso, em concursos de ideias/empreendedorismo e em equipas desportivas. Verificamos, ainda, a existência de associação estatisticamente significativa no caso de não participação em qualquer órgão estatutário ou estrutura académica. Verificamos, então, que a percentagem de indivíduos do género masculino que participou em associação académica, no conselho geral, em núcleo ou comissão de curso e em equipas desportivas é significativamente mais elevada que a do feminino. Por outro lado, a percentagem de não participação em qualquer órgão estatutário ou estrutura académica é significativamente mais elevada no género feminino.

Tabela 32 - Associação entre o género e o facto de, enquanto estudante da licenciatura em Gestão Hoteleira, ter feito parte de algum órgão estatutário ou ter participado em alguma estrutura académica

Enquanto estudante da licenciatura em Gestão Hoteleira, ter feito parte de algum órgão estatutário ou ter participado em alguma estrutura académica	Género		χ^2	p
	Feminino n (%)	Masculino n (%)		
Associação académica				
Sim	19 (8.7)	28 (15.6)	4.590	0.032
Não	200 (91.3)	151 (84.4)		
Conselho geral				
Sim	0 (0.0)	4 (2.2)	---	0.040
Não	219 (100.0)	175 (97.8)		
Núcleo ou comissão de curso				
Sim	25 (11.4)	36 (20.1)	5.740	0.017
Não	194 (88.6)	143 (79.9)		
Concurso de ideias/empreendedorismo				
Sim	10 (4.6)	29 (16.2)	15.085	<0.001
Não	209 (95.4)	150 (83.8)		
Equipa desportiva				
Sim	7 (3.2)	20 (11.2)	9.911	0.002
Não	212 (96.8)	159 (88.8)		
Não participou em nenhuma				
Sim	115 (52.5)	72 (40.2)	5.971	0.015
Não	104 (47.5)	107 (59.8)		

3.6. O papel preponderante dos estágios⁹⁶

Pelas referências proferidas pelos diretores de curso e tal como verificamos nos planos de curso que analisamos anteriormente, as IES encaram a realização de estágios curriculares como contextos importantes, até fundamentais, para o desenvolvimento de competências dos seus estudantes. Nesse sentido, compreende-se a existência de uma preocupação com a preparação e formação dos estudantes, no sentido de desenvolver as competências necessárias que terão de anteceder a realização dos referidos estágios curriculares. Como defendido por uma diretora de curso, *“têm que saber como funciona uma cozinha, como funciona um economato e eles só aprendem isso no terreno. Neste tipo de curso é fundamental! As competências práticas e técnicas são fundamentais”* (diretora de curso B).

Para além da aplicação de conhecimentos, a promoção do contacto com a realidade do mercado de trabalho, as suas práticas e rotinas são consideradas muito relevantes para a

⁹⁶ Neste ponto, mobilizamos os resultados da análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos diretores de curso (Anexo 8.3.6 - O papel preponderante dos estágios), assim como os resultados do inquérito por questionário aos diplomados (análise estatística).

formação do estudante, que amadurece a sua postura, pois unicamente em contexto de sala, neste tipo de curso, não se consegue replicar a realidade da atividade profissional. *“Mesmo que façam algumas simulações no restaurante de aplicação e nalgumas aulas práticas, não têm a pressão que têm num hotel, isso são vivências que eles têm durante o estágio”* (diretora de curso C), e ainda noutra opinião, *“permite-lhes ganhar outra maturidade e outra visão”* refere o diretor de curso E, que complementa *“o estágio, nesta área é fundamental, por várias razões, por um lado permite-lhe consolidar algumas coisas que aprendeu, ou seja as competências que foram adquiridas, por outro lado permite um conhecimento e uma integração do que é que é o mercado de trabalho, o que é que é estar numa empresa a trabalhar, quais são as rotinas, o que é a realidade e verificar/ comparar que aquilo que aprendeu e aquilo que se faz na empresa muitas das vezes verificar-se se aquilo que se faz na empresa é mais correto ou menos correto ou que aquilo que aprendeu, eventualmente, também não é assim tão bom e ao mesmo tempo aprender. Acho que aqui a grande vantagem é consolidar conhecimentos e desenvolver novas competências, também, ao mesmo tempo permite ao estudante este contacto com o mercado de trabalho, permite-lhe ganhar outra maturidade e outra visão e perceber se realmente é aquilo que quer, se não é aquilo que quer”* (diretor de curso E).

Outros dois diretores acrescentam e sublinham a relevância da realização de estágios, *“há anos que andamos aqui, e percebemos, por muito prático que seja um curso, nunca conseguimos substituir uma experiência de estar no terreno, os problemas de última da hora, o estar-se habituado a ter uma tarefa, atender todos os dias telefonemas, e tu sabes, pode surgir uma situação a que não estás habituado, e mesmo para ti que tens muita experiência, é complicado lidar com determinado contexto. Isso é extremamente importante, existe muita experiência prática que não podemos replicar nem reproduzir”* (diretora de curso A), ou ainda *“o estágio é completamente diferente, há um horário de trabalho diferente, deixa de ter contacto com os colegas, porque passa a ter aquele horário de trabalho, há um relacionamento diferente com outras pessoas que não conhece, com os colaboradores do hotel, com quem tem de se integrar, adaptar e trabalhar, e por isso é um treino muito importante a esse nível”* (diretor de curso E) e é considerado como fundamental, *“é fundamental, acho que é a consolidação das competências que adquiriram*

e de certa forma pode surgir ali uma oportunidade para eles” (diretora de curso B), perspetivando estas experiências como facilitadoras da transição entre o sistema de educação/formação e o sistema de emprego/trabalho.

3.7. Características e contingências do estágio⁹⁷

Os diretores de curso são unânimes a considerar que os estágios devem integrar os planos de curso e por essa razão assumirem-se como unidades curriculares, tanto ao longo do curso como no final do mesmo e em acordo com o posicionamento definido por cada IES. Este carácter curricular e, por conseguinte, de realização obrigatória não hipoteca, de todo, a realização de estágios extracurriculares antes ou depois dos obrigatórios, sendo aqueles incentivados pelos diretores de curso das IES como forma de complementar ou reforçar as competências desenvolvidas.

Em consonância com os objetivos que são pretendidos, os estágios podem ser de aplicação de conhecimentos já ministrados em contexto sala ou laboratório, ou em alternativa podem assumir-se como de aprendizagem de novos conhecimentos e desenvolvimento de competências que as IES não requerem nos seus planos de estudo. Em termos de áreas funcionais a maioria ou quase totalidade dos estágios são realizados nas áreas de operação das unidades hoteleiras, onde se destacam com grande notoriedade as áreas de alimentação e bebidas também denominadas de *Food and Beverage*⁹⁸ (dentro destas as operações de serviço de cozinha ou produção alimentar, serviço de restaurante, serviço de bar ou outros afins) e na área de alojamentos (donde se destacam os serviços de reservas, atendimento, *front-office*⁹⁹ ou *housekeeping*¹⁰⁰).

⁹⁷ Neste ponto, mobilizamos os resultados da análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos diretores de curso e dos empregadores (Anexo 8.3.7 - Características e contingências do estágio), assim como os resultados do inquérito por questionário aos diplomados (análise estatística).

⁹⁸ Food and Beverage assume na maioria das vezes o acrónimo “F&B” na comunicação técnica de hotelaria e restauração, conceito explicitado em momento anterior.

⁹⁹ Front-Office – Departamento do hotel que engloba normalmente a receção, a portaria e os telefones. Pode, em hotéis de maior dimensão incluir ainda a segurança, a garagem ou parques de estacionamento pagos, *business center* e etc, Mata (2000).

¹⁰⁰ Housekeeping ou serviço de andares ou serviço de governanta é o departamento responsável pela limpeza, manutenção e cuidado estético do hotel, Mata (2000).

Verifica-se pelos relatos dos participantes, tanto dos diretores de curso, como dos empregadores ou ainda dos próprios diplomados, que a realização de estágios nas áreas de gestão propriamente dita, ou seja, a nível da direção departamental ou da direção geral de unidades hoteleiras, são raros e pouco acessíveis aos estudantes da licenciatura em gestão hoteleira.

Tal como vimos na matriz dos planos curriculares, as unidades curriculares de estágio são de carácter obrigatório, à exceção de uma IES na qual é optativa, sendo que as IES também definem as áreas de atuação e desempenho dos estudantes tendo em vista as competências que pretendem ver desenvolvidas. *“O plano de estudos contempla então 3 estágios. Sendo que o último é um estágio facultativo ou opcional, fazem-no ou fazem um projeto de final de curso (...) O estágio no 1º ano é um estágio sobretudo na área do serviço e da produção de cozinha, e o estágio do 2º ano é um estágio sobre tudo na área do alojamento, housekeeping, receção, reservas, e alguns vão até ao departamento de marketing e tudo mais e, portanto, eles com esses dois estágios têm uma visão alargada do que é o hotel, não se confinam a um só departamento”* (diretora de curso C).

Porém, em determinadas IES o desenvolvimento de um estágio curricular não é tão “formatado” como noutros casos, pois *“o plano de estágio é de acordo com a entidade de acolhimento e a vontade do estudante, ou seja, eu costumo dizer que convém logo na entrevista para que departamentos vão, pois vamos supor, e já tem acontecido, há alunos que fizeram um estágio extracurricular no departamento da F&B, enquanto vão para o estágio curricular já não têm interesse para esse departamento, querem ir para o departamento de alojamento”* (diretora de curso B).

Quanto ao seu posicionamento no plano de curso, os entrevistados não são unânimes nas suas observações e todos relativizam essa questão pois assumem que em todos os exemplos existem vantagens e desvantagens. Uma diretora de curso concretiza que no seu caso o estágio curricular é *“no 2º semestre do 3º ano (...) a maioria deles, praticamente todos, vão estagiar para unidades hoteleiras, e de uma forma geral passam por todas as áreas, mas a maioria passa pela receção (...) Em relação ao estágio curricular são 3 meses, obrigatoriamente no mínimo”* (diretora de curso B).

Noutro caso, *“há vantagens e desvantagens de ser no 4º semestre ...a experiência mostra-nos que o facto de ser naquela fase que o estudante vem com uma outra maturidade diferente, outra forma de ver, outras competências e o 3º ano para nós é também um ano mais de gestão, no fundo o estágio permite consolidar uma aprendizagem mais técnica, embora tendo contactos com atividades de gestão, permite-lhes consolidar mais isso, e ver partes de gestão de outra forma e com outros olhos”* (diretor de curso E) e continua quanto ao plano de estágio, *“aquilo que nós prevemos é que os estudantes no mínimo passem por 2 áreas, área de alojamento e de alimentação e bebidas, são quase 5 meses. No entanto é sempre uma negociação tripartida, entre nós (a instituição e o curso), o hotel e também o interesse dos estudantes (...) e por regra, começam sempre por áreas mais operacionais, somos nós que até insistimos e até sempre que possível ocupamos áreas mais de gestão e de apoio à gestão”* (diretor de curso E).

Por oposição a esta IES, que tem no seu plano de estudos uma unidade curricular de estágio com uma duração de 5 meses, outra há em que *“o estágio é uma disciplina do último semestre, o 6º semestre, e é optativo, isto é, os estudantes podem optar por estágio ou por projeto”* e prossegue, *“nós sabemos que um mês não é suficiente, pois os alunos apercebem-se que acaba por ser muito pouco tempo e o próprio mercado determinou que não podia ser só um mês (...) e fazem-nos dentro das áreas, particularmente F&B, operação prática... e depois a receção”* (diretora de curso A).

Na IES do diretor de curso F, tal como nas IES dos diretores de curso A, C e D, a organização do plano de estudos determina o posicionamento dos estágios curriculares no último semestre. *“No terceiro ano, porque é que há o estágio do terceiro ano? Porque eles tiveram toda a prática profissional de receção e alojamento durante esse ano, é aqui que eles têm técnicas de receção e alojamento hoteleiro com os softwares, como o (nome de uma marca comercial)¹⁰¹”* (diretor de curso F), e continua, *“portanto eles vão para estágio não é bem para aprender mas para aplicar, pois o objetivo do estágio é esse e depois de terem aprendido conteúdos”* (diretor de curso F). Este diretor de curso, relativamente à duração

¹⁰¹ Marca comercial de um software/sistema informático que integra toda a informação e gestão de uma unidade hoteleira.

e ao plano de estágio, defende a existência de alguma flexibilidade e defende-a com a sua própria experiência, tal como refere: *“há ainda uma questão, embora o estágio um seja de alimentos e bebidas, receção e alojamento no estágio dois, são dois meses obrigatórios em cada um deles, mas no terceiro mês por exemplo eu tenho alunos que fazem receção/alojamento e depois um terceiro mês noutra área, portanto eles têm um grau de liberdade para além das horas e semanas a que são obrigados a fazer noutras e às vezes até trocam. Por exemplo, imagina que temos alguém a fazer o estágio na área de reservas e canais de e-commerce, portanto na área de channel manager ou distribuição, faz um mês depois vai para a receção o outro mês, alojamento o outro mês ou dois meses de receção”* (diretor de curso F).

As IES estudadas posicionam estas unidades curriculares de estágio no último semestre do curso, na perspetiva de consolidar as competências já adquiridas, bem porque defendem que estas experiências de contacto com o sistema de emprego/trabalho potenciam a transição e inserção nesse sistema tanto em Portugal como no estrangeiro.

Verifica-se, também, que para algumas IES a unidade curricular de estágio é tida como fulcral para desenvolver competências não explicitamente contempladas nos seus planos de estudo e por essa razão os estágios extracurriculares são fomentados e aconselhados aos estudantes. *“O estágio curricular é no final do curso, mesmo no terceiro ano e tentámos ultrapassar essa limitação, incentivando os alunos a terem estágios logo no primeiro e segundo ano, extracurriculares (...) consta no seu currículo, mas como extracurricular, consta no certificado do aluno, formal, nos serviços académicos, mas como extracurricular”* (diretor de curso D). E continua, *“o primeiro contato que se pretende que os alunos tenham com o mercado de trabalho, com o tal estágio extracurricular no primeiro ano e no segundo, e o estágio curricular no terceiro. Este plano permite aos alunos quando frequentarem o tal estágio curricular, já não sintam a tal insegurança, portanto já têm meses e meses de prática profissional, portanto abordam já a unidade hoteleira e todos os requisitos profissionais que a unidade lhes exige de uma forma profissional e com segurança”* (idem).

Esta opção de incentivar à realização de estágios extracurriculares é justificada por um dos diretores de curso como uma dupla função, por um lado como complemento à formação

já ministrada e por outro como período introdutório ao sistema de emprego/trabalho, tal como refere: *“no primeiro ano também há estágio, mas opcional, não é curricular, não é obrigatório e porquê? Porque ainda não foram dadas competências suficientemente, têm introduções às operações hoteleiras etc.”* (diretor de curso F).

A realização de estágios e o desenvolvimento de competências em contexto real de trabalho, na opinião dos diretores de curso, promovem o amadurecimento dos estudantes em termos profissionais e principalmente ao nível da sua postura e sentido de responsabilidade. Esta mudança é mais visível nos estudantes que realizam estágios intercalares e ao longo do curso, os quais alteram a sua forma de encarar o restante percurso de formação. Tais ideias estão plasmadas nas palavras proferidas por aqueles diretores de curso e que se apresentam de seguida: *“Um aluno que volta no segundo ano à escola é um aluno completamente diferente depois de passar por um estágio, e quando volta no terceiro ainda é mais diferente porque muitos, efetivamente, nunca tinham trabalhado na vida”* (diretor de curso C), ou *“e depois chegam ao pé de ti com 1, 2, 3 meses de experiência no estágio e vêm verdadeiros profissionais e é um orgulho imenso e afinal descobres que o aluno é uma outra pessoa, e a experiência dá em si isto tudo”* (diretora de curso A). *“Têm outra noção, vêm mais maduros, mais profissionais, com mais postura, com algum saber-estar, ainda não é o ideal, mas vêm com algum saber-estar, vêm mais cientes daquilo que é importante, da necessidade das línguas, questões como a apresentação, eles valorizam, que no 1º ano temos sempre alguma dificuldade em trabalhar, têm a noção do serviço ao cliente, a importância que um cliente tem no hotel, parece-me que o estágio é fundamental (...) inclusivamente permite-lhes perceber se a área de Hotel é a que eles querem para si, em termos de carreira para o futuro”* (diretora de curso C) e, como refere outra diretora de curso, a mudança de contexto até ajuda a mudar hábitos, pois *“se tiveres contacto com eles sabes, são estudantes para quem a questão da pontualidade não é importante, mas empenham-se e vão sempre bem apresentados e se calhar até vão um bocadinho antes da hora”* (diretora de curso A).

Esta perspetiva dos diretores de curso é sublinhada e defendida, também, pelos empregadores como é exemplo o seguinte comentário, *“até deveriam existir ao longo da*

duração do seu curso, não deveria ser no segundo ano, não deveria ser só no terceiro, apesar de ter vantagens, poderia eventualmente ficar nas organizações, mas devia ser transversal aos 3 anos” (empregador B) ou como defende o empregador D, “acho que a formação em gestão hoteleira deveria ser sempre intercalada com estágios profissionais nas empresas. Ao fim de cada ano escolar deveria haver um estágio”. E continua, “em todas as áreas. A gestão hoteleira é demasiado multifacetada para ser resumida a uma única especialidade. A especialização em determinada área só por si, sendo importante, não faz muito sentido sem um conhecimento mais alargado de outras áreas. As pessoas para assumirem responsabilidades de chefia ou gestão devem ter um conhecimento global do hotel, embora a sua especialização possa ser numa área específica, com o F&B, alojamento ou vendas”.

Podemos apresentar a seguinte afirmação como um resumo das opiniões: *“acho que o estágio é uma boa oportunidade para o jovem percorrer a empresa. Eu diria que ao longo do curso, que de acordo com a estrutura do próprio programa escolar, o estágio se fizesse todos os anos e deve ser valorizado pela escola. Valorizar passa também por escolher as suas entidades onde se vai fazer o estágio, e contratualizar com essas entidades as condições” (empregador A).* Este empregador reforça a importância do estágio não só como período e contexto de aprendizagem, mas também como etapa probatória para a transição entre o sistema de educação/formação e o sistema de emprego/trabalho, por parte do estudante/diplomado, defendendo que *“o estágio é inevitavelmente obrigatório mesmo que não seja, não é? Dificilmente uma organização vai aceitar alguém a trabalhar, sem um período de estágio na organização, ou numa outra organização, aliás o próprio governo instituiu o estágio com a figura do estágio profissional” (empregador A).*

Os diplomados inquiridos nesta investigação, por sua vez, também reconhecem a relevância dos estágios, como podemos verificar na Tabela 33, 89,4% dos inquiridos realizou estágio curricular.

Tabela 33 – Realização de estágio(s) curricular(es)

	Frequência	%
Sim	356	89,4
Não	42	10,6
Total	398	100,0

Os diplomados que responderam afirmativamente, 86,7% consideram-no como muito importante esse contexto de aprendizagem, tal como se pode visualizar na Tabela 34.

Tabela 34 - Grau de importância dada aos estágios curriculares

Grau de importância	n	%
Nada importante	1	0,3
Pouco importante	3	0,8
Relativamente importante	5	1,3
Importante	44	11,1
Muito importante	345	86,7
Total	398	100,0

No que concerne à realização de estágios curriculares, os diplomados que os realizaram, na sua maioria (58,7%) fizeram dois períodos de estágio e cerca de um terço (34%) realizaram um único estágio.

Estes resultados que podemos observar na Tabela 32 permitem-nos inferir que a realização de estágios curriculares é uma deriva comum na formação em Gestão Hoteleira e das IES estudadas, que além de incluírem nos seus planos de estudo este contexto de formação, também incentivam a sua realização extra curricularmente e por essa razão existem estudantes que completaram 3 ou mais estágios.

Tabela 35 – Número de estágios realizados durante o curso

Número de estágios	n	%
Um	121	34,0
Dois	209	58,7
Três	22	6,2
Mais de três	4	1,1
Total	356	100,0

As respostas à questão sobre o número de estágios realizados, cruzadas com as respostas à questão sobre o ano letivo em que tal aconteceu, permitem perceber que o segundo ano letivo é aquele em que os respondentes mais realizam estágios, com 45,1% dos estágios concretizados nesse ano, sendo o terceiro ano, com 23,5%, o ano menos referido e o primeiro ano com 31,3% de realizações. Esta constatação não vai ao encontro com o posicionamento dos diretores de curso que referiram o 3º ano como o momento principal para a sua realização.

Talvez a experiência de aprendizagem e a perspetiva sobre os estágios curriculares, por parte dos diplomados, justifique o entendimento destes sobre um “ideal” posicionamento dos estágios no plano de estudos de um curso, tendo cerca de 70% respondido que o estágio curricular deveria acontecer em todos os anos da licenciatura (Tabela 36).

Tabela 36 – Posicionamento dos estágios no plano de estudos

Momento	n	%
No final do 1º ano	2	0,5
No final do 2º ano	8	2,0
No final do 3º ano	29	7,3
No final do 1º ano e no final do 2º ano	22	5,5
No final do 1º ano e no final do 3º ano	10	2,5
No final do 2º ano e no final do 3º ano	50	12,6
Em todos os anos do curso	277	69,6
Total	398	100,0

No que concerne às competências adquiridas em contexto de estágio, os respondentes do questionário abordam a existência de estágios com diversos tipos de carácter.

A esmagadora maioria dos diplomados respondentes (78,1%) considera que os estágios por si realizados foram tanto de aplicação de conhecimentos já apreendidos em contexto de sala de aula ou laboratório, como de aprendizagem de conhecimentos não ministrados em contexto de aulas. Somente uma minoria (5,9%) disse ter aprendido novos conhecimentos tal como se pode perceber pela análise do Tabela 37.

Tabela 37 – Caráter do(s) estágio(s) curricular(es)

Caráter	n	%
Aplicação de conhecimentos aprendidos no curso	57	16,0
Aprendizagem de conhecimentos não ministrados em contexto de aulas	21	5,9
Ambos	278	78,1
Total	356	100,0

Porém, e como se pode visualizar no Tabela 38, para a maioria (68,5%) dos respondentes as atividades desempenhadas foram tanto a nível de operação e do serviço ao cliente como de organização e gestão, quedando-se por um valor muito baixo (somente 3,4%) os diplomados que em contexto de estágio tiveram oportunidade de desenvolver competências a nível de organização e gestão de serviços, competências essas desenvolvidas numa licenciatura em Gestão Hoteleira.

Tabela 38 – Atividades desempenhadas durante os estágios

Atividades	n	%
A nível da operação e do serviço ao cliente	95	26,7
A nível da organização e gestão dos serviços	12	3,4
Ambos	244	68,5
Nenhum dos anteriores	5	1,4
Total	356	100,0

É importante referir que a quase totalidade dos diplomados (99,9%) concorda bastante com a afirmação de que “a experiência adquirida nos estágios continua a influenciar a sua forma de trabalhar”, como se pode perceber pela Tabela 39

Tabela 39 – Influência da experiência adquirida nos estágios

Influência	n	%	\bar{x}
Não	33	0,1	
Sim	365	99,9	4,24
Total	398	100,0	

Comparando a idade dos inquiridos em função do facto de, durante a licenciatura em Gestão Hoteleira, terem realizado estágio(s) curricular(es), constatamos que existe diferença estatisticamente significativa e os valores médios permitem-nos, ainda, afirmar que os indivíduos mais novos revelam maior tendência para a realização daquele(s) estágio(s) que os mais velhos (Tabela 40).

Tabela 40 - Comparação da idade em função do facto de, durante a licenciatura em Gestão Hoteleira, ter realizado estágio(s) curricular(es)

Durante a licenciatura em Gestão Hoteleira, ter realizado estágio(s) curricular(es)	n	Idade		t	p
		\bar{x}	s		
Sim	356	27.33	4.50	-4.019	<0.001
Não	42	32.43	8.07		

Como se pode analisar na tabela anterior, 42 respondentes afirmaram não terem realizados estágios curricular ou extracurricular. Esta circunstância, levou-nos a analisar quais as principais razões para tal e obtivemos como resposta para tal, o facto de exercer atividade profissional na área (35,7%), ou por ter obtido equivalência de um curso anterior (19%) ou ainda, pelo facto do plano de curso não contemplar esta unidade curricular (38,1%) ou ser opcional (7,1), tal como se pode verificar no Tabela 41. Os dados apresentam, ainda que 38,1% dos respondentes que não realizaram estágio, não o terem concretizado por causa do plano de estudos não o contemplar.

Tabela 41 – Razões para não ter realizado estágio curricular

Escala	Frequência	%
Porque era Estudante-Trabalhador nesta atividade e me foi creditada competência	15	35,7
Porque me foi atribuída equivalência académica de um curso anterior	8	19,0
Porque a unidade curricular era optativa	3	7,1
Porque o curso não contemplava essa unidade curricular	16	38,1
Total	42	100,0

Pela análise à importância dos estágios como contexto de aprendizagem, apercebemo-nos, também, que na opinião de diversos intervenientes existe a ideia dos estágios constituírem

uma forma das organizações obterem e usufruírem de recursos humanos com formação e a baixos ou nenhuns custos salariais. Este assunto, está presente no discurso dos empregadores, como é exemplo a afirmação do empregador B, *“o aproveitamento do estágio, do estagiário, para tapar buracos de mão-de-obra, isso é uma circunstância, uma coisa que sabemos que existe em muitos estabelecimentos, e nomeadamente, no maior pico de procura, mas penso que não era propriamente disso que estávamos aqui a falar, porque isso, vamos lá ver, há mecanismos também para regulamentar isso, não é?”* ou ainda a afirmação de outro representante do sistema de emprego/trabalho, *“formar alunos fazendo com que eles passem sistematicamente por estágios curriculares nas unidades hoteleiras é de facto importante, é uma atividade que ainda não está devidamente regulada na minha opinião”* (empregador A), logo parece-nos possível melhorar este tipo de experiências.

Relativamente a esta regulação ou falta dela, pode ser entendida tanto a nível dos planos de estágio como das competências a desenvolver pelos estudantes, assim como pela qualidade da supervisão e orientação dos estudantes na sua aprendizagem. Tal como afirma o empregador B, a formação neste contexto, a formação proporcionada, está *“enviesada, porque a ideia era que eles fossem para lá aprenderem no contexto de trabalho de facto as funções que mais tarde poderão exercer com a sua licenciatura e na maior parte dos casos são colocados de facto em serviços secundários ou terciários, estão a preencher só lugares para mão-de-obra barata e, portanto, infelizmente quanto a mim, ainda há muita coisa a regular”*. Esta preocupação está latente e taxativamente explícita no comentário de uma diplomada: *“o estágio da licenciatura serviu para eu servir de ‘carne para canhão’”* (diplomada 255).

Porém, através dos discursos percecionamos a existência de dualidade de interesses e que a desarticulação está presente entre os sistemas, pois de acordo com as palavras do empregador C, *“eu acho que os estágios deveriam ser curriculares. A questão aqui é, o grande problema de serem curriculares é que para os alunos é fantástico, é importante, ou seja, é dado simultaneamente com a parte académica, para as empresas muitas vezes, ou melhor eu atrevo-me a dizer que na grande maioria há um aproveitamento desses*

profissionais não para os formar, devia ser uma preocupação ética, mas muitas vezes é entendido como mão-de-obra barata”.

Parece-nos, assim, que a desarticulação entre as competências que as IES pretendem desenvolver nos estudantes e as procuradas pelos empregadores está claramente identificada naquilo que é o padrão ou expectativa dos empregadores face aos estágios curriculares e claramente explícito na observação seguinte, *“eu acho que devem ser obrigatórios, preferencialmente ao longo dos anos do curso e acho que o modelo que é usado, pelo menos pela grande parte das escolas que eu conheço, que é o estágio inicialmente de F&B, cozinha/restaurante/bar, no segundo ano receção/andares, e o terceiro ano área comercial e possivelmente junto à direção quando isso é possível, sabendo nós que não é fácil a direção dos hotéis aceitarem estagiários”* (empregador E), sejam estes estágios curriculares ou extracurriculares.

Noutro ponto de vista, o empregador C, salienta o importante papel que a organização de acolhimento possui no desenvolvimento dos estágios, *“são bons nesse ponto de vista, são do lado da empresa que recebe o estagiário, que faz o acolhimento ao estagiário, há uma grande responsabilidade porque se essa empresa tem competências claras e tem a nível de direção departamental, pessoas com capacidades e com competências para estimular o formando pode-se tornar interessante, pode encaixar na cabeça do formando que afinal ele tem gosto por aquilo que está a fazer, ele é motivado por aquilo que está a fazer, e se calhar se ele tinha algumas dúvidas até interpretar aquilo como sendo o futuro dele”*. Sem esquecer, no entanto, o aspeto economicista da integração dos estudantes nas empresas, enquanto estagiários, *“até porque há escolas neste momento que estimulam as empresas a pagar qualquer coisa, a pagar uma determinada importância mínima, que seja razoável para um estágio de verão, que é um estágio em que os alunos abdicam das férias, estão a trabalhar, dão o ‘litro’ alguns deles. É o verão, uma época de grande intensidade sobretudo no mês de agosto, nós acreditamos que sim, que deve haver uma compensação sobretudo para aqueles que têm empenho e têm uma assimilação muito rápida dos conhecimentos”* (empregador C).

Na opinião dos diplomados, por sua vez, as competências desenvolvidas na formação em contexto real de trabalho/estágio ainda não são as suficientes, por acharem que *“são necessários estágios curriculares em todos os anos letivos. Quando terminamos o curso não fazemos a mínima ideia do que se passa “lá fora”. Esta é uma área bastante técnica e se não tivermos experiência anterior, necessitamos de algum tempo para nos adaptarmos e ambientarmo-nos”* (diplomada 218), ou uma outra opinião *“não tive estágios suficientes e as aulas não se proporcionam à realidade da gestão hoteleira”* (diplomado 220) e uma terceira opinião, *“na minha opinião, seriam mais úteis aulas práticas, principalmente a nível administrativo, assim como um estágio na mesma área. Existe uma discrepância grande entre as capacidades adquiridas e a real capacidade/conhecimento para o desempenho de uma função”* (diplomada 130).

Mesmo aqueles que realizaram um estágio, acharam esta experiência em contexto curta. *“O facto de o curso ter apenas programado um estágio curricular julgo ser pouco. Na minha opinião os alunos ficariam melhor preparados para o mercado de trabalho com a realização de três estágios curriculares, um no final de cada ano”* (diplomado 24). A importância deste contexto de aprendizagem é reforçada mesmo para aqueles que já realizam estágios nos dois primeiros anos, *“o facto de haver um terceiro estágio para que seja ainda mais fácil o acesso ao mundo do trabalho”* (diplomada 160).

Numa única frase, este diplomado acentua a tónica e a importância dos contextos práticos, sejam eles quais forem, para o desenvolvimento de competências nos estudantes desta área profissional, *“a prática faz a perfeição”. Os estágios e a vertente prática dos cursos de gestão hoteleira são a chave para o sucesso. Uma vez dentro de uma organização, a aprendizagem não estagna e quem realmente quer, tem de lutar por isso!”* (diplomado 171).

4. Em síntese

Analisadas as características do ciclo de estudo nas diversas instituições públicas que integram esta investigação, constatamos um crescente interesse nesta área de estudo, assim como a existência de uma diversidade de áreas científicas e disciplinares que integram os diversos planos de estudo.

As diversas unidades curriculares tendem a possuir um carácter teórico-prático e a importância das dimensões de formação laboratorial e de contexto de trabalho /estágio estão plasmadas na maioria dos planos de estudo, tanto a nível de horas de formação como de créditos atribuídos.

Através desta análise alcançamos o objetivo um, com o qual pretendemos caracterizar a formação, conhecer a sua matriz curricular e as áreas disciplinares que a constitui.

Embora com linearidade na sua composição, verifica-se a existência de dispersão entre as diversas IES, facto que vem linha com o postulado por Salgado (2007) de ser importante a articulação da formação entre as IES

Parece-nos que existe alguma ambiguidade relativamente às áreas científicas, dado que existem diferentes contextos regionais que influenciam a preponderância de determinadas áreas relativamente a outras. Esta ambiguidade estende-se, também, à definição das competências a desenvolver em cada uma delas e nas disciplinas que as integram dada a necessidade que os diretores de curso indicam ter em conciliar as dimensões da gestão empresarial, da técnica hoteleira e da gestão operacional. É exemplo dessa ambiguidade o facto o exemplo: *“temos que gastar muitas horas numa parte teórica e muitas horas depois na componente prática. São três anos! Depois há um conjunto de outras competências que são extremamente importantes nessa área, o saber receber e lá está, aí estamos numa componente fortemente prática e tentamos em várias disciplinas dar-lhes as bases essenciais ao nível da gestão e, portanto, alguma teoria, mas sempre aplicada à hotelaria e ao setor, e a última reestruturação curricular exigiu”*

“O estudante assume um papel ativo na angariação do próprio estágio, pois é ele que contacta as entidades formadoras. Aprende a dirigir-se às “empresas”, através da carta de apresentação, do curriculum vitae e da preparação para a entrevista. Em parceria com a entidade formadora, e tendo em conta as tarefas a desempenhar em estágio, o estudante planifica o seu estágio curricular de forma individualizada. Delineia as funções e tarefas que irá desempenhar e em que departamentos/setores da empresa/instituição irão decorrer. O estágio é um momento privilegiado de desenvolvimento vocacional, uma vez que permite a reflexão acerca do mundo do trabalho e das próprias características pessoais: aptidões, interesses, estilos de vida, valores. O estudante tem de ajustar de forma equilibrada as duas realidades: eu e o mundo do trabalho, de maneira a realizar a melhor escolha possível em termos de estágio” (Diretor de curso D).

Neste capítulo foram, também, analisadas as competências valorizadas pelo sistema de educação/formação e comparando estas com as exigidas e procuradas pelo sistema de emprego/trabalho deparamo-nos com muitas analogias e algumas diferenças.

O recurso ao referencial de competências para um gestor hoteleiro defendido por Brophy & Kiely (2002) permitiu-nos perceber quais as competências técnicas e transversais em que os diplomados sentiam maior confiança nos dois momentos do seu percurso, ou seja, no final da licenciatura e no momento de resposta ao questionário.

Verifica-se no total das competências que a experiência profissional aumenta o nível de confiança dos diplomados face aos comparativos entre o final do curso e o momento da resposta. Concretamente, em termos globais (3,33/4,0); competências transversais (3,42/4,11); competências técnicas (3,25/3,89); trabalho em equipa (3,34 /4,04); foco no serviço ao cliente (3,65/4,34); resolução de problemas (3,19/4,04); entusiasmo (3,43/4,16); liderança pelos resultados (3,29/3,98); comunicação efetiva (3,37/4,00); planeamento e organização (3,28/3,79); consciência financeira (3,08/3,60); pensamento estratégico (3,36/4,05). Verifica-se que o maior aumento de confiança dos diplomados se evidenciou nas competências relacionadas com entusiasmo e trabalho em equipa.

Constata-se também que relativamente ao género os homens são os que apresentam níveis de confiança mais elevados.

Percebemos que o “entusiasmo” assumido como paixão pela atividade por parte dos representantes de ambos os sistemas é uma competência muito valorizada por estes. No entanto, o nível de confiança dos diplomados nesta competência é variável e influenciado por circunstâncias próprias e pelos percursos de cada um deles, sendo de referir que no momento da resposta a confiança é maior relativamente ao final da licenciatura. Paradoxalmente, os diplomados que não realizaram estágios durante o curso são aqueles que se consideram mais “entusiasmados” no final do curso, tal como os que participaram em contextos de mobilidade internacional

A nível das áreas-chave destaca-se a menor valorização dada pelo sistema de educação/formação à área-chave relacionada com o “enfoque no serviço ao cliente”, facto que reforça a nossa perceção sobre as preocupações que este sistema concentra na gestão operacional em termos técnicos e descura a sua atenção em termos das competências transversais.

Estes resultados permitem alcançar o objetivo que procurava compreender o processo de desenvolvimento das competências profissionais destes diplomados, ou seja o nosso terceiro objetivo.

Capítulo 6 INSERÇÃO PROFISSIONAL DOS DIPLOMADOS EM GESTÃO HOTELEIRA

1. A Transição¹⁰²

Compreender o processo de transição dos diplomados entre os sistemas de educação/formação e o sistema de emprego/trabalho é outro dos objetivos desta investigação. Face a este desígnio, foi nossa preocupação compreender as perspetivas sobre este processo, por parte dos representantes dos dois sistemas, assim como as práticas que preconizam para esse efeito. Na mesma linha de pensamento, preocupamo-nos em auscultar e perceber junto dos diplomados as características identificadoras dos seus processos de transição e inserção, assim como qual a sua sensibilidade sobre as variáveis que influenciam os momentos da transição.

Relativamente ao sistema de educação/formação, há uma mensagem dos diferentes diretores de curso, que é verbalizada e referenciada comumente aos futuros diplomados e que poderemos enunciar como denominador comum no momento da transição entre sistemas e de que apresentamos como exemplo paradigmático o seguinte excerto: *"a imagem que passamos ou que pelo menos procuramos passar aos diplomados é dizer-lhes que o mercado de trabalho não é fácil, ou seja, é preciso lutar, é preciso batalhar, podem-se ouvir muitos "nãos", nem que seja ao milésimo primeiro que digam sim, isto no sentido que dizer-lhes que as coisas não são fáceis!"* (diretor de curso E).

No entanto, tal como analisado, aquando da discussão sobre os contextos de aprendizagem, os estágios curriculares e extracurriculares demonstraram ser importantes para o desenvolvimento de competências nos diplomados em Gestão Hoteleira, assim como para o processo de transição entre os sistemas de educação/formação e de emprego/trabalho.

¹⁰² Neste ponto, mobilizamos os resultados da análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos diretores de curso (Anexo 8.4.1 – Transição)

1.1. Os estágios pós-licenciatura como um primeiro passo¹⁰³

A promoção de estágios tanto nacionais como internacionais para os diplomados é uma das ações mais referida e considerada relevante pelas instituições de ensino, no apoio à transição da escola para o sistema de emprego. Tal premissa está plasmada nos discursos dos diretores de curso, os quais consideram como estágio “extracurricular”, o estágio pós- formação que o recém graduado realiza no momento imediato ao término do curso e para o qual teve o apoio da IES na sua angariação. *“Nós damos-lhes a possibilidade de um estágio extracurricular no 3º ano. Nós não o temos, mas promovemos isso, e aqueles que não voltam ao hotel onde estiveram ou que, entretanto, não arranjam um trabalho ou que, entretanto, não arranjam um estágio, nós arranjam estágios extracurriculares e, por regra, ficam sempre a trabalhar”* (diretor de curso E). Face a este facto, iniciamos esta reflexão analisando a importância dos estágios pós-licenciatura como alavanca da transição e inserção profissional dos diplomados.

Assim, e como podemos perceber na Tabela 1, cerca de um terço dos diplomados realizou, pelo menos, um estágio após a sua formação em Gestão Hoteleira, e somente cerca de 10,3% dos diplomados que realizaram estágios, o fizeram por duas ou mais vezes.

Tabela 1 – Realização de estágios após a sua licenciatura em Gestão Hoteleira

Realização de estágio pós-licenciatura	n	%
Sim	136	34,2
Não	262	65,8
Total	398	100,0
Quantos realizou		
Um estágio	122	89,7
Dois estágios	10	7,4
Mais que dois estágios	4	2,9

Através da Tabela 2 verifica-se que cerca de 80% dos diplomados realizaram os estágios esses seus pós-licenciatura em Portugal e os restantes 20% fizeram-no no estrangeiro.

¹⁰³ Neste ponto, mobilizamos os resultados da análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos diretores de curso e dos empregadores (Anexo 8.4.2 - Os estágios pós-licenciatura como um primeiro passo), assim como os resultados do inquérito por questionário aos diplomados (análise estatística).

Tabela 2 – País de realização de estágios após licenciatura em Gestão Hoteleira

Realização de estágio pós-licenciatura	n	%
Portugal	109	80,1
Estrangeiro	27	19,8
Total	136	100,0

No que à localização desses estágios no estrangeiro diz respeito, a Figura 1 identifica os países onde os mesmos ocorreram e verifica-se que a UE, com 17 diplomados a responder, é o destino privilegiado para a sua realização, talvez pela liberdade de circulação que este espaço económico permite, e onde a Espanha com 5 respostas é o país com maior incidência, sendo secundado pelo Reino Unido com 3.

No que aos outros destinos fora dos limites da UE, com 10 respostas, a China, onde se inclui Macau, com 4, é o mercado com maior número de referências, seguido de países como o Dubai, os Estados Unidos da América, a Guiné-Bissau, a Jordânia, Moçambique e a Tailândia.

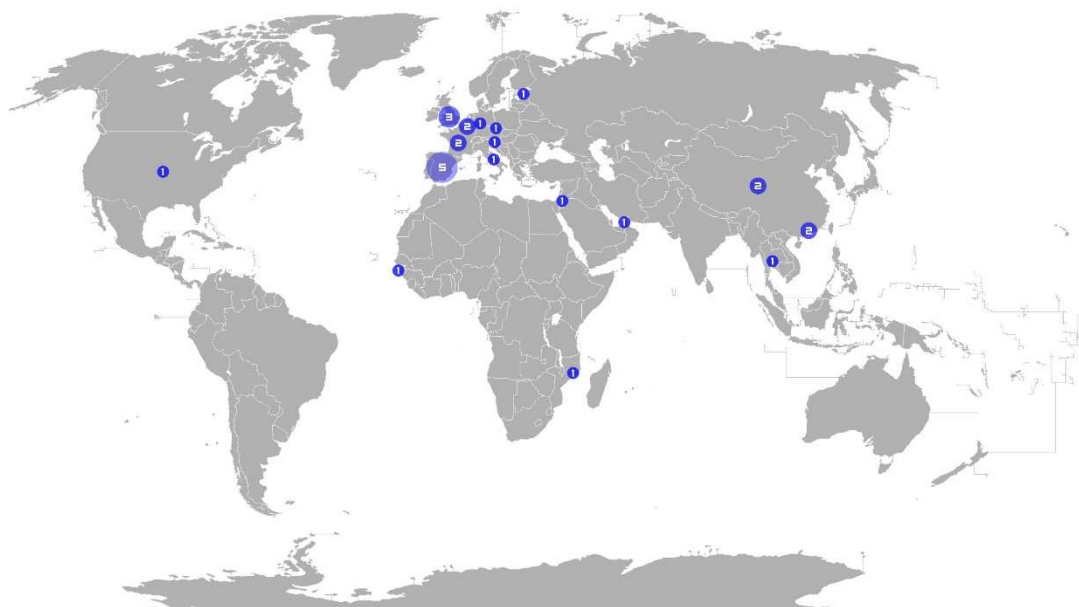


Figura 1 - Mapa com a distribuição geográfica, por países estrangeiros nos quais os diplomados realizaram os seus estágios pós-licenciatura

Relativamente à duração dos estágios pós-licenciatura, a Tabela 3 mostra-nos que a maioria dos diplomados realizaram estágios acima de 9 meses de duração, tendo 24,3% tido experiências de um ano, mas os estágios de 3 e 6 meses são, também eles, períodos de referência com 12,5% e 15,4% de resposta, respetivamente.

Tabela 3 – Duração do estágio pós-licenciatura

Número de meses	n	%
1	2	1,5
2	11	8,1
3	17	12,5
4	3	2,2
5	3	2,2
6	21	15,4
7	3	2,2
8	3	2,2
9	38	27,9
10	1	0,7
12	33	24,3
13	1	0,7
Total	136	100,0

Tal como podemos verificar na Tabela 4, a maioria destes estágios (57,4%) ocorreram sobre a égide de um programa de estágio (ou medida política para o efeito), e alguns também no âmbito de um programa de mobilidade internacional para diplomados do ensino superior (10,3%). Salienta-se, contudo, a realização de estágios sob autoproposta do próprio diplomado, quer sem qualquer remuneração (17,6%), quer com remuneração (11,0%).

Tabela 4 – Tipo de vínculo do estágio pós-licenciatura

Tipo de vínculo	n	%
Estágio profissional ao abrigo de um programa (IEFP, INOV Contacto...)	78	57,4
Autoproposta e não remunerado	24	17,6
Autoproposto com remuneração	15	11,0
No âmbito de um programa de mobilidade internacional para diplomados	14	10,3
No âmbito de um programa de estágios de uma cadeia hoteleira	5	3,7
Total	136	100,0

No sentido de percebermos qual o apoio que os recém-diplomados tiveram para a organização e realização desse(s) estágio(s) pós-licenciatura, analisamos a forma de obtenção do(s) mesmo(s). Assim, e como se pode verificar pela Tabela 5, cerca de metade foram resultados de candidaturas espontâneas ou a programas de estágio, aparecendo com cerca de 17% das respostas, e como terceira opção, os contactos pessoais, de familiares ou de amigos referidos como forma de obtenção. É de salientar o facto de somente 8,1% dos estágios pós-licenciatura serem proporcionados pelo sistema de educação/formação, nomeadamente através dos gabinetes de estágio e de apoio à transição, das IES, quedando-se estas ofertas abaixo das provenientes do sistema de emprego/trabalho, que promoveu 12,5% de ofertas deste tipo de estágios aos diplomados.

Tabela 5 – Forma de obtenção do estágio pós-licenciatura

Forma de obtenção	n	%
Foi-me proporcionado no final de um estágio curricular	8	5,9
Através do gabinete de estágios da instituição onde me licenci em Gestão Hoteleira	11	8,1
Através de uma candidatura espontânea	36	26,5
Através de uma empresa angariadora de estágios	1	0,7
Concorri a uma oferta da empresa acolhedora	17	12,5
Através de contactos pessoais, de familiares ou de amigos	23	16,9
Candidatura a um programa específico (IEFP, INOV Contacto...)	31	22,8
Outra	9	6,6
Total	136	100,0

A importância dos estágios pós-licenciatura é significativa no processo de transição, pois através da análise da Tabela 6, apercebemo-nos que estes permitiram a inserção no sistema de emprego/trabalho de cerca de 60% destes diplomados, ao serem admitidos nas organizações onde os realizaram.

Tabela 6 – Admissão na organização após a conclusão do estágio

Admissão	n	%
Sim	82	60,3
Não	54	39,7
Total	136	100,0

Analisando os resultados que constituem a Tabela 7, podemos verificar que a proporção dos diplomados que foram admitidos na organização após a conclusão de um estágio é significativamente mais elevada para os que atualmente desenvolvem a sua atividade profissional na área da hotelaria e restauração.

Tabela 7 - Associação entre a área de atividade e o facto de ter sido admitido na organização após a conclusão do estágio

Área de atividade	Foi admitido na organização após a conclusão do estágio		χ^2	p
	Sim	Não		
	n (%)	n (%)		
Hotelaria e Restauração	61 (84.7)	21 (55.3)	11.376	0.001
Outra área	11 (15.3)	17 (44.7)		

Também na perspetiva dos diplomados, a realização de estágios revela-se fulcral para a transição entre sistemas, pois, na sua ótica e para 34,2% dos inquiridos, a realização de um estágio após terminar a sua licenciatura foi fundamental para ingressar no sistema de emprego/trabalho.

Também do lado do sistema de emprego/trabalho, os estágios, de uma forma geral, e os estágios profissionais promovidos pelo IEF - Instituto de Emprego e Formação Profissional, são encarados, nos dias de hoje, de forma incontornável, como uma porta de acesso ao mundo profissional. Estes funcionam, também, como um “crivo” e uma maneira “informal” de avaliação às competências dos diplomados e que potencia ou não a sua empregabilidade. *“Eles chegam, fazem um estágio profissional, é sempre o primeiro passo normalmente, é um estágio profissional, começam a ser avaliados e geralmente fazendo*

uma boa temporada, e tendo um bom desempenho no estágio profissional geralmente ficam” (empregador C). Sendo que a avaliação de desempenho é contínua e sistemática, pois “a avaliação é permanente, do desempenho deles, é permanente e precisamente também porque é preciso decidir no fim do estágio, se fica ou se não fica” (idem).

A realização de estágios profissionais é considerada, também, pelos empregadores, como uma inevitabilidade, *“é inevitável, é o sistema que a cria é o sistema que a alimenta, em momento algum a regulamentação do estágio profissional exige qualquer tipo de comprometimento com a contratualização daquela pessoa. Portanto o estágio profissional para mim é perverso. Este sim é que cria ilusão de emprego às pessoas” (empregador A).* Outro empregador refere, ainda, que a transição para o sistema de emprego/trabalho pela via da realização de estágios profissionais, para além de ser uma oportunidade de formação em contexto real de trabalho, é encarada, nos dias de hoje, como um complemento de formação às licenciaturas de três anos que a Declaração de Bolonha preconiza nesta área de formação. *“Os estágios profissionais têm uma vantagem diferente, apesar de muita gente dizer hoje que os estágios profissionais no modelo em que existem, que o estado paga grande parte dos custos e as empresas pagam só os custos sociais, e que como tal acaba por ser também mão-de-obra barata, já não é assim tão linear, porquê? Porque mesmo sendo assim, e que em muitos casos acontece, o que é um facto é que nessa altura como já têm alguns custos, e como já estão no final da formação as empresas já entendem isto de uma forma diferente e muitas vezes o facto de empurrar os profissionais para lugares principais, ou seja, para lugares de relevância na organização faz com que esses profissionais estejam integrados num contexto real de trabalho e portanto esse ano é fundamental para eles, ou seja, as empresas beneficiam, quem paga é o Estado, mas na prática os alunos acabam a sua licenciatura de Bolonha. Quase que isto já está integrado, ou seja, quase que nós podemos dizer que, bom eles fizeram três anos mais um, o mais um é pago pelo Estado, quase na totalidade” (empregador B).*

Contudo, há quem ache da parte dos empregadores que esta forma de apoio à transição por parte do Estado é criticável face à subversão dos interesses que o programa encerra, tal como refere o empregador D: *“Os estágios profissionais do instituto de emprego...bem esses, como sabemos, têm associados outros objetivos que me escuso de enunciar”. E*

continua afirmando que *“temos de concordar que estas situações tendem a institucionalizar-se subvertendo os objetivos iniciais, salvo a diminuição das estatísticas do desemprego. No final desses estágios, na vez de contratarem aquela pessoa, vão buscar outro(a) estagiário(a). Os mecanismos estão disponíveis, só não aproveita quem não puder”* (Idem). Ainda com a mesma linha de pensamento escutamos um outro empregador a afirmar: *“os programas de emprego de uma forma geral são “tapar o sol com a peneira”, não é? Porque não vejo, fazer um desconto de 5% ou de 6% na TSU¹⁰⁴. No fundo os estágios vão meter pessoas a quem não pagam ou que pagam pouquinho só para... é mascarar o desemprego, mas não acho que seja isso que vai resolver”* (empregador E).

De outro ponto de vista, há quem seja da opinião que o interesse na realização dos estágios profissionais está ou deve estar centrado no diplomado, *“o formando já tem claramente noção que é isso que quer fazer da vida, a expectativa é maior porque foi-lhe oferecido um estágio profissional, e está a ser remunerado, valores que às vezes até são interessantes, a nível... para começar a vida dele, tem segurança social também, portanto passou a ser aliciente a possibilidade de depois no fim do estágio profissional não ficar na empresa mas ter até acesso ao subsídio de desemprego”* (empregador C). O mesmo entrevistado é da opinião que para as empresas *“os estágios profissionais são um custo, não eram um grande custo para as empresas, não eram, eu estou a falar em termos absolutos há uns anos atrás, mas neste momento são, um estágio profissional devia ser encarado quase como a custo zero para as empresas, há aqui uma formação que é dada durante um largo período de tempo, portanto praticamente tem saída profissional para a pessoa a quem é dado o estágio, neste momento inverteu-se essa situação, é mesmo um custo para a empresa com esta situação da segurança social, com o valor que foi reduzido da participação pública é um custo para a empresa, e portanto começa-se a questionar se vale a pena proporcionar*

¹⁰⁴ TSU -Taxa Social Única – De acordo com a Lei nº 110/2009, de 16 de setembro – Código dos Regimes Contributivos do Sistema Previdencial de Segurança Social, aquilo que vulgarmente se denomina de TSU tecnicamente é designado por “contribuição”. O Regime Contributivo do Sistema Previdencial de Segurança Social é aplicável à generalidade dos trabalhadores por conta de outrem, consubstanciado uma relação jurídica de vinculação e contributiva estabelecida entre as pessoas singulares ou coletivas e o sistema previdencial de segurança social. A taxa contributiva global do regime geral correspondente ao elenco das eventualidades protegidas é de 34,75 % do vencimento nominal de um trabalhador, cabendo 23,75 % à entidade empregadora e 11 % ao próprio

um estágio profissional para uma pessoa que não tem experiência, ou se é preferível recrutar alguém que já tem meia dúzia de anos de experiência” (empregador C). Ou seja, na perspetiva deste empregador o apoio à transição dos diplomados é vista como um custo financeiro.

Mas esta abordagem não pode ser generalizada a todas as empresas, uma vez que algumas delas (na sua maioria que atuam num espectro internacional) promovem a realização de estágios de longa duração, por várias áreas da gestão hoteleira e por diversas das suas unidades, no sentido de preparar os diplomados para o ingresso e desenvolvimento de carreiras profissionais nessas cadeias. A exemplo disso transcrevemos o texto escrito por um diplomado que se encontrava a realizar estágio aquando da sua resposta ao nosso questionário, através de um programa de formação pertencente a uma dessas cadeias hoteleiras internacionais, *“considero-me uma exceção por fazer parte do...’designação de um programa internacional de estágios desenvolvido por uma cadeia hoteleira* ¹⁰⁵. *Muitos dos meus colegas (diria mais de 80%) estão neste momento em estágios, alguns deles não remunerados “* (diplomado 429).

Como se verifica pelas “diversas palavras”, a realização de estágios após a graduação, constitui uma forma utilizada e importante na transição entre os dois sistemas por parte dos diplomados, mesmo nos casos em que as condições proporcionadas são reduzidas.

1.2. O apoio das Instituições de Ensino Superior¹⁰⁶

Mas que ações promovem as IES para ajudar à transição e promover a inserção dos seus diplomados no sistema de emprego/trabalho, será por certo uma questão oportuna para a qual tentaremos obter respostas. Tal pesquisa permitiu-nos perceber que o apoio à preparação do *curriculum vitae* e a preparação para as entrevistas de emprego são uma

¹⁰⁵ Programa internacional de estágios desenvolvido por uma cadeia hoteleira de âmbito mundial, destinado aos diplomados em Gestão Hoteleira, o qual visa a preparação em contexto de estágio, a inserção profissional e a integração numa carreira na empresa.

¹⁰⁶ Neste ponto, mobilizamos os resultados da análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos diretores de curso (Anexo 8.4.3 - O apoio da IES), assim como os resultados do inquérito por questionário aos diplomados (análise estatística).

prática comumente referida e considerada essencial para os primeiros passos na transição. *“Nomeadamente a internacionalização o ir procurar emprego ou quais são as oportunidades de emprego lá fora, quer para uns quer para outros, convidamos o centro de emprego, convidamos o gabinete central das relações internacionais do instituto politécnico, convidamos um conjunto de outras entidades que promovem programas lá fora de trabalho, mais prolongado. Também aquela questão do currículo, construção do currículo, saber apresentar o currículo, a postura para uma entrevista de trabalho, dirigido aos estudantes só do 3º ano”* (diretora de curso A).

Com maior relevância, surgem as ações e eventos de promoção da transição e potenciadores da empregabilidade, as quais são consideradas relevantes e das mais dinamizadas pelas IES, *“nós todos os anos temos um fórum da empregabilidade e trazemos empresas para falarem sobre quais são as exigências que são colocadas, qual é o perfil, quais são as competências, qual é a postura que procuram”* (diretora de curso A). Estes eventos de promoção e divulgação da IES e de apoio à transição dos diplomados, é complementado com um contacto permanente entre os gabinetes de estágio e saídas profissionais da IES e as organizações do setor sejam elas nacionais ou estrangeiras. *“Tivemos já dois anos seguidos, duas feiras de emprego. Tivemos algumas empresas de recrutamento, onde os alunos puderam inscrever-se, tivemos um grupo hoteleiro que participou e divulgou o grupo no sentido de poderem oferecer tanto estágios extracurriculares como estágios curriculares e futuros empregos. Isto em dois anos seguidos, pois no primeiro ano foi um sucesso e no segundo ano voltou a ser um sucesso. Depois temos muitas empresas da região que nos contactam e nós, de acordo com o perfil indicamos os estudantes”* (diretora de curso B) ou *“Não é só feira de emprego, essa feira depois tem associado também um portal onde empregadores e alunos trocam entre si CV e trocam entre si informação que permite que aqueles que ainda não estão empregados tenham acesso a propostas”* (diretor de curso F). No caso de outra IES, estas ações são feitas ao longo do ano, *“há várias formas, em Março a escola através do SIP¹⁰⁷ com a associação dos estudantes, em conjunto, organizam uma semana, chamam-lhe a semana*

¹⁰⁷ Serviço de Inserção Profissional nesta IES, gabinete que tem por missão o apoio à transição e inserção dos diplomados no sistema de emprego/trabalho. Em algumas instituições pode ter uma designação diferente, como seja por exemplo GESP – Gabinete de Estágios e Saídas Profissionais.

académica (...) realizam um conjunto de seminários, de encontros com empresas, chamam empresários e nós também, ao longo do ano vamos convidando pessoas e empresas para nos visitarem e para verem um pouco daquilo que fazemos com os estudantes, que ajuda também um bocado a promover” (diretor de curso E).

Nesta linha de pesquisa perguntámos, também, aos diplomados qual o apoio que sentiram ou as atividades desenvolvidas pela instituição de ensino superior onde se diplomaram em Gestão Hoteleira e estes referiram diversas maneiras como aquelas que mais representam as ajudas recebidas, especificamente a divulgação de ofertas de emprego (69%), divulgação de eventos relacionados com o emprego (29,1%), promoção de estágios extracurriculares a serem realizados tanto em Portugal como no estrangeiro com 23,4% e a dinamização de *workshops* para preparação do curriculum com 14,3%, a dinamização de *workshops* sobre competências transversais com 9,5% e a preparação de entrevistas com 6,0%, completam esta lista (Tabela 8), na qual se destaca, significativamente que 24,1% destes respondentes não sentiram qualquer apoio por parte da IES onde se diplomaram.

Tabela 8 – Apoio da instituição de ensino superior na procura de emprego

Apoio	Sim	
	n	%
Preparação do CV	57	14,3
Divulgação de ofertas de emprego	275	69,0
Divulgação de eventos relacionados com emprego	116	29,1
Preparação para entrevistas	24	6,0
Dinamização de <i>workshops</i> sobre competências transversais	38	9,5
Promoção de estágios extracurriculares para diplomados	93	23,4
Nenhum apoio	96	24,1

Complementarmente, e na tentativa de perceber mais aprofundadamente qual o papel que as IES desempenharam no apoio à transição dos diplomados entre os sistemas de educação/formação e emprego/trabalho, questionámos os diplomados que se encontram a trabalhar em hotelaria/restauração ou noutra área, sobre a realização de eventos

relacionados com o emprego por parte da instituição onde se formou. Verificamos assim, a particularidade de serem os diplomados mais recentes aqueles que referem a existência desses eventos com maior frequência, como se pode perceber pela análise da Tabela 9.

Tabela 9 - Associação entre o facto de a instituição de ensino onde se licenciou em Gestão Hoteleira fazer divulgação de eventos relacionados com emprego e a antiguidade do curso

	A instituição de ensino onde se licenciou em Gestão Hoteleira faz divulgação de eventos relacionados com emprego		χ^2	p
	Sim n (%)	Não n (%)		
Antiguidade do curso				
Até 2008	9 (7.8)	27 (9.6)	15.895	0.001
2008 a 2010	10 (8.6)	69 (24.5)		
2010 a 2012	32 (27.6)	75 (26.6)		
2012 a 2014	65 (56.0)	111 (39.4)		
Área de atividade				
Hotelaria e Restauração	77 (81.1)	165 (70.5)	3.859	0.049
Outra área	18 (18.9)	69 (29.5)		

Consideramos importante reiterar que, nas respostas obtidas, foram dadas 96 indicações sobre o facto de os diplomados não sentirem qualquer apoio no período de transição, por parte da instituição onde obtiveram o seu grau de licenciado, o que parece contrariar as perspetivas dos diretores de curso, atrás identificadas. Contudo, não podemos ignorar que, para alguns destes agentes, o processo de transição dos diplomados entre os dois sistemas deve ser “liderado” pelos próprios, como resultado de uma postura proactiva de procura e pesquisa de oportunidades, tal como é exemplo: *“acho que os alunos terminam o curso e também faz parte da vida dar o passo seguinte e irem à sua vida sem a ajuda da escola, quanto muito a escola tem o papel de quando é contactada à procura de um aluno com um certo perfil, a escola sabe dar resposta e portanto sabe encaminhar e potencia esse contacto com esses empregadores, e isso nós vimos, temos exemplos práticos”* (diretora de curso C). Ou noutra opinião, *“o que acontece é que os jovens quando entram no mercado de trabalho vão confiantes porque inclusive nós temos uma política de não angariação dos estágios através da negociação com as empresas, ou seja, por defeito a escola não faz acordos com as empresas, ao abrigo dos quais ficam com uma bolsa de estagiários para depois mandar para lá os estagiários”* (diretor de curso D), ficando para o

estudante/diplomado a total responsabilidade na decisão e orientação do seu percurso de transição.

1.3. A perspetiva dos empregadores¹⁰⁸

Na perspetiva dos empregadores, quando questionados sobre se um diplomado sente dificuldades em transitar no mercado de trabalho, as suas respostas são diferenciadas e até antagónicas, mas a importância das medidas legais para a promoção da inserção profissional é destacada.

Se, para um deles, *“nesta área? Não!”* (empregador C), para outro, *“em Portugal, hoje em geral, há uma dificuldade grande, nos setores em geral e no nosso setor também, não creio que seja por ser licenciado que será diferente”* (empregador A), ou ainda uma outra opinião, *“eu acho que é mais fácil do que aquilo que se diz! “Não acho que seja difícil de serem absorvidos, por questões que têm a ver com aquilo que já disse, por vezes pelas razões erradas de estarem a contratar licenciados porque são mais baratos que os outros mas também porque estes instrumentos, independentemente de qual foi a motivação para os escolher, estes instrumentos de estágio profissional estão de facto a produzir um efeito positivo, estão a permitir que muito dos alunos que saem das licenciaturas tenham quase de imediato uma colocação nas unidades hoteleiras e nas outras unidades”* (empregador B).

Porém, para outro empregador, a mobilidade é uma variável relevante na transição, pois as condições e circunstâncias em que os recém-diplomados ingressam nas organizações e a perspetiva de progressão que os mesmos vislumbram fazem com que se sintam desalentados e procurem novas oportunidades noutras geografias. *“Essa frustração que disse, leva a que por vezes se esteja a verificar que está a haver uma saída maciça de jovens para o exterior. Porque estão frustrados pelas competências que lhes são dadas nas empresas, por um lado, estão frustrados porque o valor que lhes é pago não é aquele que seria expetável face à dedicação e face ao envolvimento que têm com a empresa, e,*

¹⁰⁸ Neste ponto, mobilizamos os resultados da análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos empregadores (Anexo 8.4.4 - A perspetivas dos empregadores), assim como os resultados do inquérito por questionário aos diplomados (análise estatística).

portanto, resolvem emigrar, pura e simplesmente, e, portanto, neste momento até há alguma, em certas zonas do país, uma dificuldade em recrutar pessoal formado nesta área para as empresas hoteleiras” (empregador C).

No entanto, este empregador salienta e reforça a preponderância do “entusiasmo” com o qual os diplomados encaram a inserção no sistema de emprego, tal como refere *“eu acho que o que é determinante na entrevista, é “ler” o nível de ambição, que a pessoa tem à nossa frente, o que é que ele pretende, o que é que ele fez, qual é o contributo que ele acha que pode dar à empresa, mesmo sendo novo, qual é o contributo, quais são as características que ele tem”* (empregador C).

1.4. A experiência dos próprios diplomados¹⁰⁹

Para analisar estes resultados, começámos por dividir os diplomados em dois grupos com percursos de formação distintos, ou seja, os estudantes ordinários e os estudantes com estatuto de trabalhador, no último ano do curso. Esta nossa opção deveu-se ao facto de considerarmos que os estudantes com estatuto de trabalhador no seu último ano do curso, por esta razão já tinham realizado anteriormente a transição do sistema de educação/formação para o sistema de emprego/trabalho em geral e não o específico da área do curso. Concomitantemente com o referido, também, foi nossa opção perceber o processo de transição/migração, ou não, dos estudantes com este estatuto de estudante-trabalhador para o sistema de emprego/trabalho especificamente da área do curso.

Assim e para os respondentes que no último ano do seu curso eram considerados estudantes ordinários por não possuírem estatuto de Estudante-Trabalhador, o processo de transição para o sistema de emprego/trabalho foi vivenciado com diferentes períodos de tempo entre a conclusão do curso e a obtenção do seu primeiro emprego. Constata-se, então, que no que concerne ao tempo que mediou entre a conclusão do curso e a obtenção do seu primeiro emprego, cerca de 40% obteve a sua colocação em menos de três meses e que sensivelmente outros 20% demoraram até seis meses nessa obtenção; globalmente,

¹⁰⁹ Neste ponto, mobilizamos os resultados do inquérito por questionário aos diplomados (análise estatística).

no prazo de um ano 87,5% do total dos diplomados encontravam-se empregados, tal como se pode analisar na Tabela 10. Paralelamente, cerca de 3% dos respondentes (13), ainda se encontravam à procura do primeiro emprego à data da resposta ao questionário e 2,5%, ou seja, 10 diplomados, não o procuraram por terem optado por continuar a estudar.

Tabela 10 – Tempo entre a conclusão da licenciatura e a obtenção do seu primeiro emprego

	Nº	%
Não procurei emprego porque já trabalhava e mantive a mesma atividade	79	19.8
Menos de 3 meses	159	39.9
Entre 3 e 6 meses	77	19.3
Entre 6 meses e 1 ano	34	8.5
Mais de 1 ano	26	6.5
Ainda me mantenho à procura do primeiro emprego	13	3.3
Não procuro emprego porque continuei a estudar	10	2.5
Total	398	100.0

1.5. As particularidades dos Estudantes-Trabalhadores

Relativamente ao total de diplomados em Gestão Hoteleira que participaram nesta investigação, como já identificamos anteriormente, 20,4% dos mesmos, ou seja, 81 indivíduos, no seu último ano do seu curso possuíam o estatuto de Estudante-Trabalhador o que nos permite questionar as particularidades dos seus processos de transição entre os sistemas de educação/formação e emprego/trabalho, assim como perceber algumas das suas características.

Assim, começamos por caracterizar estes diplomados de acordo com as variáveis cujos resultados das associações são estatisticamente significativos, ou seja, o ano em que terminaram o curso e o género.

Considerando os resultados que apresentamos na Tabela 11, podemos afirmar que existe associação estatisticamente significativa entre a situação (com ou sem estatuto de Estudante-Trabalhador), durante o último ano da licenciatura em Gestão Hoteleira e a

antiguidade do curso. A proporção de indivíduos que usufruíram de estatuto de Estudante-Trabalhador tende a ser mais elevada nos que terminaram a licenciatura há mais tempo enquanto os que a terminaram há menos tempo tendem a não ter esse estatuto.

Tabela 11 - Associação entre a situação durante o último ano da licenciatura em Gestão Hoteleira e a antiguidade do curso

Antiguidade do curso	Situação durante o último ano da licenciatura em Gestão Hoteleira		χ^2	p
	Com estatuto de	Sem estatuto de		
	Estudante-Trabalhador	Estudante-Trabalhador		
	n (%)	n (%)		
Até 2008	7 (8.7)	29 (9.1)		
2008 a 2010	26 (32.1)	53 (16.7)	9.715	0.021
2010 a 2012	18 (22.2)	89 (28.1)		
2012 a 2014	30 (37.0)	146 (46.1)		
Total	81 (100)	317 (100)		

Analisando os resultados que apresentamos na Tabela 12, podemos verificar que a proporção de indivíduos do género masculino, que no último ano da licenciatura em Gestão Hoteleira tiveram estatuto de Estudante-Trabalhador era mais elevada que nos indivíduos do género feminino, assim como a percentagem dos elementos do género masculino que enquanto estudantes desenvolveram alguma atividade como trabalhadores eventuais, que participaram em eventos de catering ou na organização/operação de eventos, também, era mais elevada que nos elementos do género feminino.

Esta nossa preocupação com as atividades de carácter profissional prende-se com a perceção que estes contextos poderão ser propícios ao desenvolvimento de competências, assim como potenciadores de outras formas de transição em acordo com o defendido por Monteiro, Almeida e Garcia-Aracil (2016) e Vieira e Marques (2014).

Tabela 12 - Associação entre o género, a situação no último ano da licenciatura e o facto de ter desenvolvido alguma atividade

	Género		χ^2	p
	Feminino	Masculino		
	n (%)	n (%)		
Situação no último ano da licenciatura em Gestão Hoteleira				
Com estatuto de Estudante-Trabalhador	33 (15.1)	48 (26.8)	8.385	0.004
Sem estatuto de Estudante-Trabalhador	186 (84.9)	131 (73.2)		
Enquanto estudante desenvolveu alguma atividade como trabalhador eventual				
Sim	95 (51.1)	85 (64.9)	5.974	0.015
Não	91 (48.9)	46 (35.1)		
Eventos de catering				
Sim	31 (32.6)	45 (52.9)	7.585	0.006
Não	64 (67.4)	40 (47.1)		
Organização/operação de eventos				
Sim	16 (16.8)	25 (29.4)	4.030	0.045
Não	79 (83.2)	60 (70.6)		

Para além dos estudantes com estatuto de Estudante-Trabalhador, importa realçar que cerca de 56,8% (180 estudantes) dos estudantes ordinários desenvolveram, no seu último ano do curso, alguma atividade como trabalhador eventual. Do percurso destes estudantes destaca-se, portanto, que enquanto estudantes, desenvolveram alguma atividade eventual mesmo sem vínculo contratual e sem remuneração, por exemplo como participar em eventos de catering ou outros eventos e na realização de part-time ou fins de semana, em atividades ligadas a outra área que não a hotelaria.

A percentagem de elementos da amostra que afirmaram ter colaborado em eventos de catering é mais elevada entre os que terminaram a licenciatura há menos tempo. A situação tende a ser oposta para os que terminaram a licenciatura há mais tempo, tal como se pode ver na Tabela 13. A razão de ser para esta particularidade talvez se possa centrar no facto, entre outras razões, de o número de respondentes ser maior entre os diplomados mais recentes e por outro lado, pelo facto de o mercado do negócio dos eventos e do catering se ter alargado substancialmente nos últimos anos.

Tabela 13 - Associação entre a colaboração em eventos de catering e a antiguidade do curso

Antiguidade do curso	Eventos de catering		χ^2	p
	Sim	Não		
	n (%)	n (%)		
Até 2008	9 (6.8)	4 (3.8)		
2008 a 2010	8 (6.1)	28 (26.9)	11.376	0.010
2010 a 2012	39 (29.5)	31 (29.8)		
2012 a 2014	76 (57.6)	41 (39.4)		

Relativamente aos Estudantes-Trabalhadores, como se pode visualizar na Tabela 14, a maioria deles (66,%) exerciam uma atividade profissional na área da hotelaria e restauração, sendo a área dos serviços a que se posiciona na segunda posição.

Tabela 14 – Áreas de atividade dos diplomados no último ano do curso

Área de atividade	n	%
Hotelaria	37	45.7
Restauração	17	21.0
Turismo	2	2.5
Outra área de serviços	20	24.7
Indústria	5	6.2
Total	81	100.0

Relativamente, ainda, aos Estudantes-Trabalhadores foi-lhes, também, questionado se no final do seu curso permaneceram no mesmo emprego, tendo a maioria (59,3%) respondido afirmativamente. Tentou-se então perceber junto destes que se mantiveram no mesmo emprego, quais as condições em que se tinham mantido e obtiveram-se as razões que se apresentam na Tabela 15. Nela, pode-se constatar que mais de metade deles manteve a mesma categoria profissional e a mesma remuneração. Cerca de um terço (31,3%) melhorou a sua categoria e a sua remuneração, e somente 10,4% melhorou a sua categoria profissional embora mantendo a remuneração. Unicamente um diplomado teve melhoria da remuneração com a mesma categoria profissional.

Tabela 15 – Condições em manteve o seu emprego

Condições	n	%
Mantive a mesma categoria profissional e a mesma remuneração	27	56.3
Melhorei a categoria profissional e mantive a mesma remuneração	5	10.4
Mantive a categoria profissional mas melhorei a remuneração	1	2.1
Melhorei a categoria profissional e melhorei a remuneração	15	31.3
Total	48	100.0

Os resultados que constituem a Tabela 16 permitem-nos verificar, ainda, que os licenciados que no último ano da licenciatura em Gestão Hoteleira possuíam o estatuto de Estudante-Trabalhador tendem a ser significativamente mais velhos do que os que não usufruíram deste estatuto (média acima dos 33 anos). Verificamos, também, que os indivíduos mais velhos, que já trabalhavam, são aqueles que quando concluíram a licenciatura em Gestão Hoteleira mantiveram a mesma atividade após a conclusão do curso, evidenciando-se, assim, a variável idade como significativa no processo de transição.

Tabela 16 - Comparação da idade em função da situação no último ano da licenciatura, do tempo decorrido entre a conclusão da licenciatura e a obtenção do primeiro emprego

s	n	Idade		F/t	p
		\bar{x}	s		
Situação no último ano da licenciatura em Gestão Hoteleira					
Com estatuto de Estudante-Trabalhador	81	33.47	7.12	8.634	<0.001
Sem estatuto de Estudante-Trabalhador	317	26.44	3.36		

2. Os percursos profissionais

Após a discussão do processo de transição dos diplomados em Gestão Hoteleira, parece-nos ser importante refletir, agora, sobre a sua situação profissional e os percursos por eles realizados, e dessa forma virmos a compreender, também, as suas opiniões acerca da

articulação ou desarticulação entre as competências desenvolvidas e as exigidas pelos sistemas de educação/formação e de emprego/trabalho.

2.1. Os diferentes percursos profissionais dos diplomados

Relativamente à situação profissional dos diplomados no momento da resposta ao questionário, são várias as realidades encontradas, desde os que se encontram a trabalhar em hotelaria e restauração ou a trabalhar noutras áreas, aos que se encontram desempregados e a realizar procura ativa de emprego na área ou noutras áreas profissionais, passando por aqueles que já se consideram inativos e não procuram emprego. Encontramos, ainda, quem esteja à procura do seu primeiro emprego e por outro lado, aqueles que, por opção, tenham continuado a estudar e não iniciaram, ainda, a sua vida profissional.

Uma vez que a mobilidade geográfica foi indicada pelos diplomados, e corroborada pelos representantes do sistema de emprego/trabalho, como uma característica da atividade profissional em hotelaria e restauração, pareceu-nos relevante perceber qual a relevância desta variável junto dos diplomados que integram esta investigação. Assim e de acordo com os dados reunidos na Tabela 17, 53,8% dos respondentes, no momento da resposta, não continuavam a residir na mesma localidade em que residiam quando ingressaram na sua licenciatura em Gestão Hoteleira, ou seja, para mais de metade dos diplomados registou-se mobilidade geográfica, independentemente da sua situação profissional atual.

Tabela 17 – Mantem o local de residência de quando ingressou na IES

Mantém a residência	n	%
Sim	184	46,2
Não	214	53,8
Total	398	100,0

Quanto à situação profissional dos inquiridos e como se sistematiza na Tabela 18, podemos verificar que 82,7% se encontravam a trabalhar ao passo que cerca de 11% estavam desempregados. Os restantes, cerca de 6,3% dos inquiridos, ainda não se encontravam no

sistema de emprego/trabalho por uma de duas razões: para 3,8% deles por estarem à procura do primeiro emprego, enquanto para 2,5% por terem decidido prosseguir estudos.

Tabela 18 – Situação profissional atual

Situação Profissional	n	%
Estou a trabalhar	329	82,7
Na área de hotelaria e restauração	242	60,8
Outra área	87	21,9
Estou desempregado/Inativo	44	11,1
Procura emprego	35	8,8
Inativo e não procura emprego	9	2,3
Estou à procura do primeiro emprego	15	3,8
Continuou a estudar	10	2,5
Total	398	100,0

De seguida, passamos a analisar e a discutir a realidade profissional de cada uma das diferentes situações profissionais dos inquiridos.

2.1.1. Os que se encontravam a trabalhar

Do total de diplomados que se encontravam a trabalhar, os quais representam 82,7% dos respondentes, 60,8% fá-lo em Hotelaria e Restauração, ao passo que cerca de 22% o faz em outras áreas de atividade, como vimos na Tabela 18.

Independentemente da área em que se encontram, no momento de resposta ao questionário (Tabela 19), dos 329 inquiridos que estavam a trabalhar, 90,9% possuíam um único emprego ao passo que os remanescentes 9,1% tinham mais que um emprego.

Tabela 19 – Número de empregos na atualidade

Número de empregos	n	%
Um emprego	299	90,9
Mais que um emprego	30	9,1

Total	329	100,0
-------	-----	-------

Do total dos 329 inquiridos que estavam a trabalhar, relativamente ao país onde desenvolvem a sua atividade, verifica-se que 249 respondentes, o que equivale a 75,7%, o fazem em Portugal, seguidos de 17,3% que trabalhavam em outro país da UE e de 7,0% que exercem a sua atividade em outro país fora da UE (Tabela 20).

Tabela 20 – País onde desenvolve a atividade profissional

País de atividade	n	%
Em Portugal	249	75,7
Outro país da UE	57	17,3
Outro país fora da UE	23	7,0
Total	329	100,0

Assim, como se pode analisar pela Figura 2, da totalidade dos oitenta diplomados que trabalham fora de Portugal, 71,2% fazem-no na UE, e dentro desta, os países com maior representatividade são o Reino Unido com 26 respondentes e a Espanha com 13. Já no que diz respeito aos diplomados que trabalham em outros países que não integram a UE, no total 23 respostas ou seja 28,8%, salienta-se como países com maior representação de diplomados a Suíça com 10 respostas, secundada pela China e Angola com 4 respostas cada. Parece-nos relevante o facto de sensivelmente um quarto dos diplomados exercer a sua atividade no estrangeiro e parece-nos ser natural que nesse espectro de emigração a EU seja o destino com maior fator de atratividade, onde o Reino Unido representa quase metade dessa emigração, num espaço cuja liberdade de circulação de pessoas e bens é um dos pilares dessa União.

No entanto, na atualidade e face à confirmação da efetiva da saída do Reino Unido da União Europeia, admite-se que se farão sentir os efeitos do Brexit em toda esta União. “Prevê-se uma redução de empregos, mesmo num cenário de “soft Brexit”, a UE-27 perderia cerca de 200 000 empregos (...) e Portugal 6 000” (Sousa, 2020, p. 56).

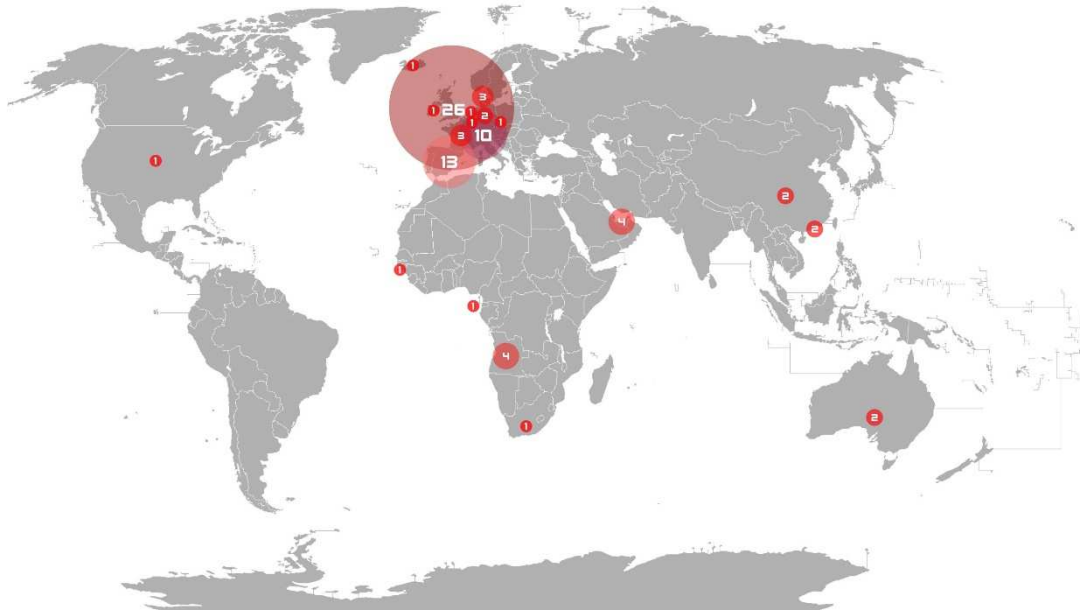


Figura 2 – Mapa com a distribuição geográfica, por países estrangeiros, onde se encontram a trabalhar os diplomados.

Quanto ao processo de inserção no sistema de emprego/trabalho e de acordo com o que se apresenta na Tabela 21, relativamente ao meio de obtenção do seu atual emprego, percebemos que a candidatura espontânea foi a forma referida por 21,3%, secundada pela resposta a anúncio na internet, jornal ou outros meios, com 17,6% das respostas, e seguida por convite da entidade patronal, com 14,0%. Verifica-se, também, a indicação de uma extensa tipologia de meios para a obtenção do seu atual emprego, tal como se demonstra de seguida. É salientar que o meio “estágios”, quer curriculares (6,4%), quer profissionais (4,3%) assumem percentagens pouco significativas, quando comparadas com os meios anteriores, em particular com as candidaturas espontâneas ou respostas a anúncios. Tal constatação contraria a perspetiva dos diretores de curso e dos empregadores como descrevemos anteriormente.

Tabela 21 – Meio de obtenção do seu atual emprego

Meio de obtenção	n	%
Candidatura espontânea	70	21.3
Resposta a anúncio	58	17.6
Convite de entidade empregadora	46	14.0
Conhecimentos de familiares e amigos	42	12.8
Recomendação do meio académico	22	6.7
Convite na sequência de um estágio curricular	21	6.4
Criação do próprio emprego	14	4.3
Convite na sequência de um estágio profissional	11	3.3
IEFP – Centro de Emprego	12	3.6
Convite da família para ingressar no negócio da mesma	12	3.6
Registo do CV em bolsas de emprego	5	1.5
Redes Sociais	4	1.2
Outros meios	12	3.6
Total	329	100.0

Procurámos perceber quais os motivos que pesaram na escolha do seu último emprego, à data do momento da resposta, para tal procedemos à sistematização de todas as respostas na Tabela 22 e na qual se podem visualizar os motivos identificados e considerados mais importantes pelos diplomados.

Assim, o motivo mais referido foi o de “proporcionar boas perspetivas de carreira” (25,4%), sendo secundado pelo “agradaram-me as características das atividades a desempenhar” (18,8%), a seguir ao qual aparecem o “nível remuneratório” (13,4%), “a necessidade de ter de trabalhar” (12,0%) e o facto de o emprego ser “próximo da residência” (11,4%). As últimas duas razões desta lista, e com menor número de referências, prendem-se com “o desejo de ganhar alguma experiência até obter a posição desejada” (10,3) e com “o facto de a função a exercer ser um lugar de responsabilidade” (8,7%).

Tabela 22 – Motivos que mais pesaram na escolha desse emprego

Motivo	n	%
Proporcionava boas perspetivas de carreira	161	2,4
Agradaram-me as características das atividades a desempenhar	119	18,8
A remuneração era atrativa	85	13,4
Estava desempregado e precisava de trabalhar	76	12,0
Era próximo da minha zona de residência	72	11,4
Quis ganhar alguma experiência até obter a ocupação que realmente desejava	65	10,3
Era um lugar de responsabilidade	55	8,7
Total	633	100,0

Relativamente ao seu vínculo laboral, dos inquiridos que estavam a trabalhar no momento da resposta (Tabela 23), 84,2% faziam-no por conta de outrem e 7,0% ao abrigo de um programa de estágio ou bolsa. Somente 6,4% dos que trabalhavam, o faziam por conta própria e apenas 2,4% em regime de prestação de serviços (“Recibos-Verdes”). Estes factos permitem-nos perceber que a deriva do empreendedorismo ainda é muito residual para os diplomados com esta licenciatura, sendo a grande maioria dos respondentes funcionários assalariados.

Tabela 23 – Tipologia de vínculo

Tipo de vínculo	n	%
Por conta de outrem / Assalariado	277	84,2
Prestação de serviços / “Recibos-verdes”	8	2,4
Por conta própria	21	6,4
Ao abrigo de um programa de estágio ou bolsa	23	7,0
Total	329	100,0

No que aos rendimentos auferidos diz respeito, e conforme se pode constatar na Tabela 26, dos 329 inquiridos que estavam a trabalhar no momento da resposta, 61,7% auferiam um rendimento médio mensal líquido inferior a 1.000,00 euros. Embora com uma

expressão reduzida 5,5%, ou seja, o correspondente a 18 inquiridos, auferiam um rendimento líquido mensal inferior ao valor do SMN - salário mínimo nacional - em vigor em vigor ao momento da resposta ao inquérito por questionário, ou seja, 505 euros, o que nos parece ser uma circunstância que particular, embora este valor seja líquido de impostos e taxas e possa incorporar outras regalias ou possa ser relativo a trabalho a tempo parcial.

Em contraposição, somente 9,1% possuíam um rendimento médio mensal líquido superior a 2.000,00 euros, o valor mais elevado colocado no inquérito. Não podemos deixar de sublinhar que o valor modal, e que representa cerca de 40% dos respondentes, aponta vencimentos inferiores a 750€ mensais.

Tabela 24 – Rendimento médio mensal líquido (com outras regalias)

Valor do salário	n	%
Até 505 euros (SMN ¹¹⁰)	18	5,5
Entre 505 e 750 euros	129	39,2
Entre 751 e 999 euros	56	17,0
Entre 1000 e 1250 euros	37	11,2
Entre 1251 e 1500 euros	31	9,4
Entre 1501 e 1750 euros	15	4,6
Entre 1751 e 2000 euros	13	4
Mais de 2000 euros	30	9,1
Total	329	100,0

Como se observa na Tabela 25, o tempo de experiência profissional dos diplomados foi outra das variáveis analisadas e dos 329 inquiridos que declararam estar a trabalhar no momento em que responderam ao questionário, 50,8% já o faziam entre 1 e 4 anos, ao passo que cerca de 20% trabalham entre 5 e 8 anos. Paralelamente, 17% têm essa experiência há menos de um ano e por oposição, quase na mesma quantidade, os remanescentes 12,2% já o fazem há 9 ou mais anos.

¹¹⁰ SMN – Salário Mínimo Nacional – 505€ - Valor do vencimento mínimo nacional à data da aplicação dos instrumentos de recolha de informação

Tabela 25 – Tempo de experiência

Tempo	n	%
< 1 ano	57	17,3
1 a 4 anos	167	50,8
5 a 8 anos	65	19,8
9 a 12 anos	20	6,1
= > 13 anos	20	6,1
Total	329	100,0

De acordo com o já referido, quanto à área de atividade profissional, cerca de 74% dos inquiridos que se encontravam a trabalhar, ou seja 242, faziam-no na área de Hotelaria e Restauração e os restantes noutra área de atividade, tal como demonstra a Tabela 26.

Tabela 26 – Área de atividade profissional

Área de atividade	N	%
Em Hotelaria e Restauração	242	73,6
Noutra área	87	26,4
Total	329	100,0

2.1.1.1. A situação profissional dos que se encontram a trabalhar em Hotelaria/Restauração

Especificamente em relação aos 242 respondentes que afirmaram trabalhar na área de hotelaria/ restauração foi-lhes feito um pedido de resposta que mostrasse um conjunto de indicadores que pudessem caracterizar a organização onde desenvolvem a sua atividade.

Como se pode verificar, na Tabela 27, 67,8% dos diplomados que trabalhavam na área da Hotelaria/Restauração, faziam-no em estabelecimentos hoteleiros, 18,2% em estabelecimentos de restauração e os restantes cerca de 14% distribuíam-se por empresas de eventos e *catering*, empresas de turismo em espaço rural, alojamento local ou empresas de serviços.

Tabela 27 – Tipologia de organização

Tipologia de organização	Nº	%
Estabelecimento Hoteleiro	164	67,8
Estabelecimento de Restauração	44	18,2
Empresa de eventos e catering	4	1,7
Empresa de serviços	9	3,7
Turismo em Espaço Rural	4	1,7
Hostel / Alojamento Local	14	5,8
Outra (Estabelecimento de ensino ou Club de Golf)	3	1,2
Total	242	100.0

Dentro das diversas organizações de hotelaria e restauração e analisando a Tabela 28 podemos verificar que a distribuição dos diplomados se faz, maioritariamente, pelos departamentos de alojamentos (33,1%) e de alimentação e bebidas (30,2%), quedando-se a Direção Geral / Gerência na terceira posição, com cerca de 20%. A desempenhar funções em diversos outros departamentos havia 16,5% dos diplomados que trabalhavam na área da Hotelaria/Restauração.

Tabela 28 – Departamento onde exerce funções

Departamento	Nº	%
Direção Geral/Gerência	49	20,2
Alojamentos	80	33,1
Alimentação e Bebidas	73	30,2
Marketing e Vendas	18	7,4
Administrativo-Financeiro	17	7,0
Animação e Lazer	2	0,8
Formação	3	1,2
Total	242	100.0

Quanto à função exercida nas organizações onde trabalham, existe alguma diversidade, desde estagiários (7,0%) a gerente da sua própria empresa, tal como se pode visualizar na Tabela 29. A maior representatividade encontra-se na função de técnico de um departamento, com 33,1%, e na função de chefe ou supervisor, com 24,4% das respostas. Salienta-se, ainda, o facto de 14% se assumirem como colaboradores polivalentes e de

somente 7,4% serem assistentes de direção; e 6,2% são diretores ou subdiretores no momento da resposta ao questionário, havendo ainda as funções de consultores e formadores. Assim, pela análise podemos aferir que existe uma diversidade funcional entre os diversos diplomados em Gestão Hoteleira.

Tabela 29 – Função exercida

Função	n	%
Estagiário	17	7,0
Técnico de um departamento	80	33,1
Chefe ou supervisor de um departamento	59	24,4
Polivalente para vários departamentos	34	14,0
Assistente de direção	18	7,4
Direção ou subdireção	15	6,2
Administrador	2	0,8
Gerente da sua própria organização	10	4,1
Consultor ou Assessor	4	1,7
Formador	3	1,2
Total	242	100,0

No que à dimensão das organizações onde trabalhavam os inquiridos na área da Hotelaria e Restauração diz respeito, verifica-se que cerca de 31,0% o faziam em empresas de pequena dimensão¹¹¹, seguindo-se as empresas de média dimensão (30,6%). Por sua vez, cerca de 20% dos diplomados trabalhavam em empresas de grande dimensão e próximo de 18% exercem funções em microempresas (Tabela 30).

Tabela 30 – Número de colaboradores na organização

Número de trabalhadores	N	%
Menos de 10 colaboradores	44	18,2
Entre 10 e 50 colaboradores	75	31,0
Entre 51 e 250 colaboradores	74	30,6
Mais de 250 colaboradores	49	20,2
Total	242	100,0

¹¹¹ De acordo com o Decreto-Lei nº 372/2007 alterado e republicado pelo Decreto-Lei nº 81/2017, que de acordo com o critério UTA-Unidade de Trabalho Ano a categoria de uma empresa pode ser definida pelo número de efetivos da mesma, aplicando-se a seguinte escala: “Micro” <10 efetivos; “Pequena” <50 efetivos; “Média” <250 efetivos, subentendendo-se como “Grande” aquelas que possuam mais de 250 colaboradores.

No que se refere à tipologia de gestão da empresa hoteleira, tal como podemos analisar na Tabela 33, a maioria das empresas de hotelaria são unidades independentes (36,8%), seguida de perto por unidades pertencentes a cadeias internacionais, com 34,3%, e em terceiro lugar, 19,4% das unidades a pertencerem a um grupo hoteleiro nacional.

Tabela - 31 – Tipologia de gestão da empresa

Tipologia de gestão	n	%
Unidade independente	89	36,8
Pertence a um grupo hoteleiro nacional	47	19,4
Pertence a uma cadeia internacional	83	34,3
Nenhuma das anteriores	23	9,5
Total	242	100,0

2.1.1.2. A situação profissional daqueles que não se encontram a trabalhar em Hotelaria/Restauração

No que concerne aos diplomados que não estão a exercer a sua atividade profissional na área da hotelaria/restauração, a maioria (62,1%), trabalha em organizações da área dos serviços, ao passo que uma franja de 16,1% trabalha especificamente na área do turismo ou na área industrial, sendo residual o valor daqueles que trabalham no setor primário. Destaca-se, assim, a relevância que a área de serviços possui para a inserção profissional destes diplomados, tal como se pode analisar na Tabela 32.

Tabela 32 – Área profissional

Área Profissional	N	%
Na área do turismo	14	16,1
Noutra área de serviços	54	62,1
Numa área da indústria	14	16,1
Numa área da agricultura ou pesca	4	4,6
Outra	1	1,1
Total	87	100,0

Por outro lado, da totalidade de diplomados que não se encontram a trabalhar na área de Hotelaria/Restauração, cerca de 20% dos mesmos nunca exerceram a sua profissão nesta

área por duas razões. A primeira, e para cerca de 61% deles, por nunca ter tido essa oportunidade, a segunda, para os cerca de 39% remanescentes, pelo facto de a Hotelaria/Restauração nunca ter sido a sua opção como área profissional.

Compreendemos, desta forma, que a inserção nesta área não se revelou fácil para estes diplomados, embora também se constate que, com um valor residual, existem diplomados em Gestão Hoteleira que por opção fizeram o seu curso, mas não desejaram transitar para o sistema de emprego/trabalho nesta atividade profissional.

Por outro lado, não estando a exercer na área de Hotelaria/Restauração, cerca de 79,3% deles já o fizeram em outra altura das suas vidas, tendo-o realizado por períodos distintos. Destaca-se, no entanto, que mais de dois terços deles, 71% precisamente, fizeram-no por um período inferior a 4 anos, tal como pode ser percebido pela Tabela 33, e na qual também se pode verificar que o valor daqueles que trabalharam na área por mais de 10 anos é inferior a 10%, ou seja, poder-se-á considerar que a permanência nesta atividade é de curta duração.

Tabela 33 – Tempo de atividade em Hotelaria/Restauração

Tempo	n	%
< 1 ano	17	24,6
1 a 4 anos	32	46,4
5 a 8 anos	11	15,9
9 a 12 anos	4	5,8
= > 13 anos	5	7,2
Total	69	100,0

Quanto ao país onde desenvolveram a sua atividade, 86,7% fizeram-no maioritariamente em Portugal, ao passo que os restantes 13,3% tiveram experiências além-fronteiras, sendo de destacar o Reino Unido como o destino com maior frequência com cinco diplomados a referi-lo.

A maioria dos diplomados (73,9%), que trabalharam em hotelaria/restauração e que de momento não o está a fazer, nessas suas experiências, trabalharam como assalariados, por conta de outrem, enquanto 14,5% deles o fizeram ao abrigo de um programa de estágio ou bolsa. Por último, sem vínculo e como trabalhador independente, trabalharam 11,6% dos diplomados, tal como se pode perceber na Tabela 34.

Tabela 34 – Tipo de vínculo

Vínculo	n	%
Por conta de outrem / Assalariado	51	73,9
Prestação de serviços / “Recibos-verdes”	8	11,6
Ao abrigo de um programa de estágio ou bolsa	10	14,5
Total	69	100,0

Uma larga maioria destes diplomados trabalhou em estabelecimentos hoteleiros (60,9%) e cerca de 20% trabalhou em estabelecimento de restauração ou em empresas de eventos e catering (11,6%). Os remanescentes trabalharam em empresas de serviços, Hostel/Alojamento Local ou outra, respetivamente é possível de ser analisado na Tabela 35.

Tabela 35 – Tipologia de unidade

Tipo de empresa	N	%
Estabelecimento Hoteleiro	42	60,9
Estabelecimento de Restauração	14	20,3
Empresa de Eventos e Catering	8	11,6
Empresa de Serviços	2	2,9
Hostel / Alojamento Local	1	1,4
Outra	2	2,9
Total	69	100,0

Quanto à dimensão da empresa, a maioria 66,7%, trabalhavam em empresas de pequena dimensão e cerca de 20% em organizações que possuíam entre 51 e 250 colaboradores, ou seja, de dimensão média. Somente 13% possuíam mais de 250 colaboradores e por tal facto podem ser consideradas de grande dimensão. Como se pode ver na Tabela 36, que se apresenta de seguida, a dimensão das empresas de hotelaria onde estes diplomados trabalharam possuem uma distribuição idêntica àquelas onde trabalham os que se encontram ainda em exercício profissional nesta área.

Tabela 36 – Dimensão da empresa onde trabalharam

Dimensão	n	%
Menos de 10 colaboradores	16	23,2
Entre 10 e 50 colaboradores	30	43,5
Entre 51 e 250 colaboradores	14	20,3
Mais de 250 colaboradores	9	13,0
Total	69	100,0

No que respeita à tipologia de gestão das empresas em que trabalharam, 62,3% destas eram unidades independentes, sendo que 20,3% pertenciam a um grupo hoteleiro nacional e 14,5% a uma cadeia internacional. Parece-nos relevante mencionar, também, que ao contrário dos diplomados que ainda trabalham em hotelaria/restauração, estes que já não se encontram nesta área profissional, na sua grande maioria, trabalharam em unidades com gestão independente (Tabela 37).

Tabela 37 – Tipo de gestão dessa organização

Tipo de gestão	n	%
Unidade independente	43	62,3
Pertence a um grupo hoteleiro nacional	14	20,3
Pertence a uma cadeia internacional	10	14,5
Nenhuma das anteriores	2	2,9
Total	69	100,0

Quase metade destes inquiridos (49,3%) trabalhou no departamento de Alimentação e Bebidas, ao passo que 27,5% o fizeram no departamento de Alojamento e unicamente 14,5% em cargos de Direção Geral ou Gerência, quedando-se os restantes por funções em outros departamentos. Neste grupo de diplomados, tal como verificámos relativamente aos diplomados que atualmente trabalham na área, os departamentos de alimentação e bebidas e de alojamentos são aqueles que integram o maior número de respondentes, tal como se pode ver na Tabela 38.

Tabela 38 – Departamento onde exercia funções

Departamento	n	%
Direção geral / Gerência	10	14,5
Departamento de Alojamento	19	27,5
Departamento de Alimentação e Bebidas	34	49,3
Departamento de Marketing e Vendas	3	4,3
Departamento Administrativo-Financeiro	1	1,4
Departamento de Animação e Lazer	2	2,9
Total	69	100,0

A Tabela 39 mostra-nos a função exercida por estes diplomados e nela podemos ver que quase metade desempenhou as suas funções a nível de estagiário ou de técnico de um departamento (23,2% respetivamente cada função). Complementarmente, cerca de 30% dos diplomados tinha exercido funções de supervisão, chefia ou direção. É de salientar o valor de 17,4% para a função de “polivalente para vários departamentos”, valor este um pouco acima dos que ainda se encontram na atividade.

Tabela 39 – Função exercida

Função	n	%
Estagiário	16	23,2
Técnico de um departamento	16	23,2
Chefe ou supervisor de um departamento	13	18,8
Polivalente para vários departamentos	12	17,4
Assistente de direção	1	1,4
Direção ou subdireção	7	10,1
Administrador	1	1,4
Gerente da sua própria organização	2	2,9
Formador	1	1,4
Total	69	100,0

2.1.2. Os que se encontravam desempregados ou inativos

Tal como referido anteriormente, sensivelmente 11% dos respondentes desta investigação encontravam-se desempregados ou inativos no momento da resposta ao questionário.

Como se pode constatar na Tabela 40, neste universo de 44 diplomados, unicamente 2 deles nunca tinham trabalhado até ao momento da resposta. somente 21% deste grupo de diplomados se considera inativo porque afirma não procurar emprego, ao passo que os restantes 79% o fazem e concentram as suas energias nessa procura ativa, sendo que a maioria (62,9%) concentra as suas energias na área da hotelaria/restauração enquanto os restantes se concentram em várias para além desta, como nas do turismo e em outras áreas de serviço ou em qualquer área de atividade profissional.

Tabela 40 – Procura emprego

	Frequência	%
Sim	35	79,5
Não, estou inativo e não procuro emprego	9	20,5
Total	44	100,0

Tal como se pode perceber pela Tabela 41, da totalidade de desempregados, cerca de 83% já esteve empregado após a conclusão da licenciatura em Gestão Hoteleira. No entanto, e no momento em que responderam ao questionário, ainda havia cerca de 16,6% dos diplomados que considera não ter tido qualquer emprego e, por sua decisão, não se incluíram naqueles que se encontram à “procura do primeiro emprego”, pese o questionário reservar um campo específico para este tipo de respondentes.

Assim, e complementarmente, daqueles que afirmam já terem trabalhado, a maioria (38 %) afirmou que já tinha tido pelo menos um emprego, os quais eram secundados por outros 33,3 % de elementos que responderam terem tido “até 3 empregos”, ao passo que os restantes já tiveram no mínimo “entre 3 e 6 empregos”.

Tabela 41 – Número de empregos tidos até ao momento na área da Hotelaria

Nº. de empregos	n	%
Nenhum	7	16,6
Um emprego	16	38,0
Até 3 empregos	14	33,3
Entre 3 e 6 empregos	5	11,9
Total	42	100,0

Especificamente em relação ao último emprego, os diplomados desempregados indicaram que a obtenção do mesmo foi conseguida através de diferentes meios, de acordo com a Tabela 42, e na qual se destaca que os três principais meios de obtenção do último emprego foram a candidatura espontânea (28,6%), resposta a anúncio (26,2%) e o convite da entidade empregadora (14,3%), aparecendo em quarto e quinto lugar o “convite na sequência de um estágio”, reforçando a importância deste contexto na educação/formação da Gestão Hoteleira. No entanto, comparando com as candidaturas espontâneas ou respostas a anúncios, do ponto de vista da inserção, são menos potenciadores do que os outros meios.

Tabela 42 – Meio de obtenção do seu último emprego

Meio	n	%
IEFP – Centro de Emprego	2	4,8
Candidatura espontânea	12	28,6
Recomendação do meio académico	1	2,4
Conhecimentos de familiares e amigos	1	2,4
Resposta a anúncio	11	26,2
Candidatura a concurso oficial	2	4,8
Convite da entidade empregadora	6	14,3
Convite na sequência de um estágio curricular	3	7,1
Convite na sequência de um estágio profissional	2	4,8
Feira de emprego generalista	1	2,4
Redes sociais	1	2,4
Total	42	100,0

À semelhança do analisado para os inquiridos que estavam a trabalhar, procurámos perceber quais os motivos que mais pesaram na escolha do seu último emprego por parte dos diplomados desempregados e também estes inquiridos poderiam indicar até 3 motivos que tivessem influenciado a sua escolha. Assim, e após a sistematização de todas as respostas, elaboramos o ranking que se apresenta na Tabela 43 e na qual indicamos os cinco motivos mais referenciados.

Como se pode verificar, o nível de remuneração mais atrativa é o motivo mais indicado (17), logo seguido do facto de se encontrar desempregado e necessitar de trabalhar (15), sendo a terceira razão a tipologia de tarefas que a função a desempenhar proporcionaria (13). As últimas deste *ranking* são a intenção de ganhar experiência (10) e a do emprego fazer perspetivar uma carreira (10).

Outros motivos, como o emprego ser próximo da zona de residência ou ser uma função com autonomia no desempenho das tarefas, não foram muito valorizados por este grupo de diplomados, ao contrário dos diplomados que se encontravam a trabalhar.

Tabela 43 – Motivos que pesaram na escolha do seu último emprego

Motivo	Citações
A remuneração era atrativa	17
Estava desempregado e precisava de trabalhar	15
Agradavam-me as características das atividades a desempenhar	13
Quis ganhar alguma experiência até obter a ocupação que realmente desejava	10
Proporcionava boas perspetivas de carreira	10

Percebemos, através da análise da Tabela 44 que a grande maioria dos diplomados (76,2%) em situação de desemprego estavam na mesma há menos de um ano, logo seguidos por cerca de 19% por aqueles que se encontram nesta situação há um ano, no entanto havia um inquirido que afirmou estar desempregado há 8 anos.

Tabela 44 - Tempo no desemprego

Anos	n	%
>1	32	76,2
1	8	19,0
2	1	2,4
8	1	2,4
Total	42	100,0

Constatou-se, ainda, que o principal motivo para a situação de desemprego no momento da resposta por parte destes inquiridos, tal como demonstra a Tabela 45, foi a “cessação do contrato de trabalho a termo” para 35,7% destes, seguida da decisão do próprio de se despedir para 36% deles e, para 14,3% destes diplomados, esta situação foi em virtude de a empresa na qual trabalhavam operar de forma sazonal. Considerando que quem trabalhava numa empresa de forma sazonal estaria a fazê-lo ao abrigo de um contrato a termo, ou mesmo sem qualquer contrato, somando a resposta destes inquiridos com os que mencionaram que a situação de desemprego ocorreu devido ao termo do contrato, então poderemos considerar que 50% destes diplomados estavam a trabalhar numa situação precária.

Tabela 45 – Razão para estar desempregado

Razão	N	%
Terminou o contrato a termo	15	35,7
Despedi-me	13	31,0
A empresa trabalha de forma sazonal	6	14,3
Outra	8	19,0
Total	42	100,0

Tal como se pode verificar na Tabela 46, antes de ficarem na situação de desempregados, 71,4% dos diplomados deste grupo trabalhavam em Portugal e 21,4% em outro país da UE e somente 7,1% noutra país extracomunitário. Esta dispersão geográfica é em tudo idêntica à realidade que já foi apresentada sobre os diplomados que se encontram a trabalhar no momento da resposta ao questionário.

Tabela 46 – País onde desenvolvia a sua atividade profissional

País	n	%
Em Portugal	30	71,4
Outro país da UE	9	21,4
Outro país fora da UE	3	7,1
Total	42	100,0

Tal similitude é, também, relativamente aos países anfitriões destas experiências profissionais, assim e na Tabela 47 os valores que apresentam mostram o Reino Unido como o destino de maior relevância com quase 42% deste subgrupo de diplomados.

Tabela 47– País onde desenvolvia a sua atividade profissional

País	n	%
Alemanha	1	8,3
Angola	1	8,3
Espanha	1	8,3
Grécia	1	8,3
Inglaterra	3	25,0
Noruega	1	8,3
Reino Unido	2	16,7
Suíça	1	8,3
Timor-Leste	1	0,083
Total	12	100,0

Relativamente ao seu último emprego e antes de ficarem desempregados, 88,1% destes diplomados eram trabalhadores por conta de outrem e somente 7,1% eram trabalhadores independentes, ao passo que 4,8% o faziam ao abrigo de um programa de estágio ou bolsa, tal como se pode perceber pela análise à Tabela 48.

Tabela 48 – Tipo de vínculo que possuía no seu último emprego

Tipo de vínculo	n	%
Por conta de outrem / Assalariado	37	88,1
Prestação de serviços / “Recibos-verdes”	3	7,1
Ao abrigo de um programa de estágio ou bolsa	2	4,8
Total	42	100,0

Quanto ao rendimento médio líquido mensal que os desempregados possuíam no seu último emprego, estes seguiam a tendência verificada relativamente aos inquiridos que estavam a trabalhar no momento da resposta ao questionário, já que a grande maioria deles (76,1%) auferiam um rendimento líquido inferior a 1000 euros, sendo que 35,7% deste subgrupo ganhavam entre 505 e 750 euros e, por último, cerca de 21% o vencimento mínimo nacional. A partir do valor de 1000 euros e com rendimentos líquidos superiores, o número de diplomados diminui, sendo a maior representatividade para aqueles 11,9% que se inserem na classe que auferem entre 1000 e 1250 euros, tal como a Tabela 49 o demonstra.

Tabela 49 – Rendimento médio mensal líquido no último emprego

Vencimento	n	%
Até 505 euros (SMN)	9	21,4
Entre 505 e 750 euros	15	35,7
Entre 751 e 999 euros	8	19,0
Entre 1000 e 1250 euros	5	11,9
Entre 1251 e 1500 euros	2	4,8
Entre 1501 e 1750 euros	0	0
Entre 1751 e 2000 euros	1	2,4
Mais de 2000 euros	2	4,8
Total	42	100,0

No que à área de atividade diz respeito, a Tabela 50 mostra-nos que 71,4%, ou seja, 30 destes diplomados, trabalhavam em hotelaria/restauração no seu último emprego. Os restantes desempregados, 12 em número absoluto, que já trabalharam, fizeram-no maioritariamente em outras áreas de serviços e alguns na área de turismo.

Tabela 50 – Área de atividade

Área de atividade	n	%
Em Hotelaria ou Restauração	30	71,4
Noutra área	12	28,6
Total	42	100,0

Destes 30 inquiridos desempregados que no seu último emprego trabalhavam em Hotelaria/Restauração, verifica-se que 96,7% consideram-se trabalhadores “por conta de outrem”, tal como identifica a Tabela 51, valor este bastante acima do verificado para os diplomados homólogos que se encontravam no ativo, no momento da resposta ao questionário.

Tabela 51 – Tipo de vínculo que possuíam os desempregados, no seu último emprego na área

Tipo de vínculo	n	%
Por conta de outrem / assalariado	29	96,7
Prestação de serviços / “Recibos Verdes”	1	3,3
Total	30	100,0

No que respeita às características das empresas onde trabalharam, verifica-se uma maior representatividade das que eram de média dimensão (43,3%), sendo as de grande dimensão somente identificadas por 6,7% destes respondentes (Tabela 52).

Tabela 52 – Dimensão da última empresa de Hotelaria/Restauração onde trabalharam

Dimensão	n	%
Menos de 10 colaboradores	6	20,0
Entre 10 e 50 colaboradores	9	30,0
Entre 51 e 250 colaboradores	13	43,3
Mais de 250 colaboradores	2	6,7
Total	30	100,0

Quanto à tipologia das organizações onde estes diplomados exerciam as suas funções, 76,7% eram estabelecimentos hoteleiros, outros 16,75% eram estabelecimentos de restauração e as restantes unidades eram tipificadas como de turismo em espaço rural, ou

seja, estamos perante um cenário idêntico aos das empresas onde os diplomados no ativo trabalhavam (Tabela 53).

Tabela 53 - Tipologia de empresa

Tipologia de empresa	n	%
Estabelecimento Hoteleiro	23	76,7
Estabelecimento de Restauração	5	16,7
Turismo em Espaço Rural	2	6,7
Total	30	100,0

Já no que diz respeito ao tipo de gestão dessas empresas, cerca de 43% eram unidades independentes, secundadas por 40,0% de empresas que pertenciam a cadeias internacionais e as últimas 16,7% pertencentes a um grupo hoteleiro nacional (Tabela 54).

Tabela 54 – Tipologia de gestão da última empresa de Hotelaria/Restauração onde trabalharam

Tipologia de gestão	n	%
Unidade independente	13	43,3
Pertence a um grupo hoteleiro nacional	5	16,7
Pertence a uma cadeia internacional	12	40,0
Total	30	100,0

O departamento a que estes diplomados pertenciam e no qual exerciam as suas funções, era, para metade deles, o departamento de alojamentos, sendo o segundo lugar ocupado pelo departamento de alimentação e bebidas com 1/3 deste grupo. Salienta-se que os diplomados que exerciam funções noutros departamentos eram-no em número residual, assim como os que exerciam funções de Direção Geral /Gerência, tal como se apresenta na Tabela 55.

Tabela 55 – Departamento onde exerciam funções

Departamento	n	%
Direção geral / Gerência	2	6,7
Departamento de Alojamentos	15	50,0
Departamento de Alimentação e Bebidas	10	33,3
Departamento de Marketing e Vendas	1	3,3
Departamento Administrativo-Financeiro	2	6,7
Total	30	100,0

Dentro de cada departamento existem diversas funções a serem executadas e, a esse nível, o “técnico de um departamento” é a função indicada por 50% destes diplomados, sendo a função de “polivalente para vários departamentos” aquela que se apresenta em segundo lugar com 20%. As funções de chefe ou supervisor e a de assistente de direção são as que apresentam menores valores com 16,7% e 13,3% respetivamente (Tabela 56) de entre as funções que os diplomados desempregados desempenhavam no seu último emprego.

Tabela 56 – Função exercida

Função	n	%
Técnico de um departamento	15	50,0
Chefe ou supervisor de um departamento	5	16,7
Polivalente para vários departamentos	6	20,0
Assistente de direção	4	13,3
Total	30	100,0

2.1.3. Os que se encontravam à procura do 1º emprego

Aos diplomados que se mantinham à procura do seu primeiro emprego, embora representassem 3,8% da amostra (15 indivíduos), foi-lhes perguntado onde concentravam as suas energias nessa procura. As respostas obtidas permitem indicar que estes diplomados se concentram na área de hotelaria/restauração, elegendo a área do turismo como a sua segunda prioridade e somente 13,3% promovem essa pesquisa em qualquer área.

Esta opção poderá derivar do facto de 13,3% destes diplomados afirmarem que estavam à procura de emprego há algum tempo, nomeadamente entre 6 meses e um ano (Tabela 57).

Tabela 57 – Tempo de procura ativa de emprego

Tempo	n	%
Menos de 3 meses	9	60,0
Entre 3 e 6 meses	4	26,7
Entre 6 meses e 1 ano	2	13,3
Total	15	100,0

Destes 15 diplomados que estavam à procura do primeiro emprego, 33,3% dos mesmos, no entanto, iam efetuando atividades para ganhar experiência. De acordo com a Tabela 58, 40% destes inquiridos desenvolviam “*part-time* não remunerado” ligado às áreas e os restantes 60% que referiram outra situação, desenvolviam estágio ou serviços eventuais na área da restauração.

Tabela 58 – Tipo de atividade

Atividade	n	%
<i>Part-time</i> não remunerado ligado à área	2	40,0
Outra	3	60,0
Total	5	100,0

2.1.3.1. Relativamente aos que unicamente continuaram a estudar e não mudaram de sistema

Embora estejamos perante um pequeno grupo de 10 diplomados, o qual representa menos de 3% da amostra desta investigação, pareceu-nos pertinente perceber qual a sua ligação relativamente ao sistema de emprego/trabalho.

Percebemos que somente 30% destes diplomados, enquanto estuda, tem efetuado alguma atividade para ganhar experiência. As atividades desenvolvidas, como se pode analisar na Tabela 59, centram-se em atividades de *part-time* na área, na mesma linha de atuação dos que se encontram à procura do primeiro emprego.

Tabela 59 – Tipo de atividade

Atividade	n	%
<i>Part-time</i> remunerado ligado a hotelaria	1	33,3
<i>Part-time</i> remunerado num bar	1	33,3
Trabalho remunerado sem contrato nas férias de verão	1	33,3
Total	3	100,0

2.1.4. Relativamente aos diplomados que possuíam estatuto de “estudante-trabalhador”, no último ano da licenciatura

Daqueles que durante a licenciatura em Gestão Hoteleira possuíam o estatuto de Estudante-Trabalhador (20,3%, como assinalámos no ponto 1.5 deste capítulo), como podemos constatar na Tabela 60, 59,3% deles permaneceram no mesmo emprego.

Tabela 60 – Permanência no mesmo emprego

Permanência	n	%
Sim	48	59,3
Não	33	40,7
Total	81	100,0

Dos inquiridos que permaneceram no mesmo emprego, 56,3% deles mantiveram a mesma categoria e a mesma remuneração, ao passo que 31,3% melhoraram tanto a categoria profissional como a remuneração. Cerca de 10,4% melhoraram a categoria profissional, mas mantiveram a remuneração e 2,1% mantiveram a categoria profissional, mas melhoraram a remuneração, tal como pode ser observado na Tabela 61.

Percebemos, através destes diplomados, que após a conclusão da licenciatura, para mais de metade deles, não existiram melhorias na sua atividade profissional. Porém, para os restantes que sentiram mudanças, estas fizeram-se notar mais na categoria profissional que na remuneração.

Tabela 61 – Condições em que permaneceu no emprego

Condição	n	%
Mantive a mesma categoria profissional e a mesma remuneração	27	56,3
Melhorei a categoria profissional e melhorei a remuneração	15	31,3
Melhorei a categoria profissional e mantive a remuneração	5	10,4
Mantive a categoria profissional mas melhorei a remuneração	1	2,1
Total	48	100,0

No que aos diplomados “Estudante-Trabalhador” que mudaram de emprego no final da sua licenciatura diz respeito, as suas respostas e caracterização está incluída nos percursos profissionais já apresentados anteriormente.

2.1.5. O percurso dos que, mesmo já a trabalhar continuaram a apostar na sua educação/formação

Para além da análise ao percurso dos que possuíam estatuto de Estudante-Trabalhador, também nos interessa analisar os percursos daqueles que depois de licenciados, mesmo já a trabalhar, decidiram continuar a apostar na sua educação/formação.

Assim, após concluírem a sua licenciatura em Gestão Hoteleira, cerca de 24% dos diplomados prosseguiram estudos académicos e aproximadamente 26% deles frequentaram alguma ação de formação profissional, sendo que somente 2,51% dos diplomados, ou seja 10 indivíduos, optaram por não ingressar no sistema de emprego/trabalho e continuar, unicamente, a estudar.

Para os 95 diplomados, tal como se observa na Tabela 62, que decidiram prosseguir estudos académicos, eles tanto o fizeram na área da hotelaria/restauração como o fizeram em outras áreas, tendo a maioria (58,9%) optado por realizar um curso de mestrado, seguidos

por outros 30,5% que optaram por uma pós-graduação e 9,5% por outra licenciatura e 1,1% por um programa doutoral.

Tabela 62 – Área em que prosseguiu estudos académicos

Área de Estudos	Mesma área (n)	Outra área (n)	Total (n)	%
Mestrado	24	32	56	58,9
Pós-Graduação	12	17	29	30,5
Outra Licenciatura	0	9	9	9,5
Doutoramento	1	0	1	1,1
Total	37	58	95	100

A maioria dos diplomados que tomou a decisão de prosseguir os estudos fê-lo em outra área de conhecimento porque queriam construir alternativas profissionais (36,5%), para aprender ‘coisas’ novas (28,2%).

Os que continuaram os estudos na mesma área fizeram-no porque sentiam necessidade de saber mais (32,9%), outros porque se sentiram “obrigados” para progredirem na sua carreira profissional ou pela empresa onde estavam inseridos (2,4%), tal como revela a Tabela 63.

Tabela 63 - Razões para prosseguir estudos

Razão	n	%
Porque queria construir alternativas profissionais noutra área	35	36,5
Porque senti necessidade de saber mais sobre esta área	31	32,9
Porque senti necessidade de aprender ‘coisas’ novas	27	28,2
Porque era obrigado para progredir na carreira ou pela sua organização	2	2,4
Total	95	100,0

Através das respostas dos 26% de diplomados que frequentaram pelo menos uma ação de formação profissional, verificamos que as áreas de formação mais representativas foram as de hotelaria/restauração e a de formação pedagógica de formadores que, no seu conjunto, representam cerca de 50% das ações, tal como identificado na Tabela 64. As

áreas de gestão e administração e segurança e higiene no trabalho seguem-se, com a mesma representatividade (11,5%) e, além destas, uma série de outras áreas são assinaladas, todas com menor expressão e que no seu todo equivalem a (26,7%) das ações frequentadas.

Tabela 64 - Áreas das ações de formação frequentadas

Área	n	%
Hotelaria e Restauração	43	26,1
Formação Pedagógica de Formadores	40	24,2
Gestão e Administração	19	11,5
Segurança e Higiene no Trabalho	19	11,5
Segurança Alimentar	12	7,3
Marketing e Publicidade	9	5,5
Contabilidade	8	4,9
Línguas	6	3,6
Informática	4	2,4
Turismo e Lazer	4	2,4
Saúde	1	0,6
Total	165	100,0

As razões, e respetivo valor de frequência, evocadas para a realização destas ações de formação são passíveis de serem analisadas na Tabela 65. Através da sua leitura, poderemos perceber que principal era construir alternativas noutras áreas (36,5%), seguir porque senti necessidade de saber mais sobre esta área (32,9%) e por fim com o intuito de aprender ‘coisas’ novas (28,2%).

Completam as razões evocadas a necessidade de desenvolver competências técnicas. No entanto, não podemos deixar de referenciar algumas das razões apresentadas pelos diplomados quando escolheram no questionário “outra razão”, e em particular as seguintes afirmações: *“para colmatar deficiências existentes na licenciatura”, “por necessidade de aprender áreas que não foram ensinadas propriamente no curso superior, como revenue management e finanças, que ainda são temas que são pouco aplicados à hotelaria portuguesa”, “porque senti necessidade de aprender ‘coisas’ novas e para obter novas oportunidades de emprego”, ou “ter mais competências e maior possibilidade de*

conseguir emprego” ou simplesmente para *“reciclar”* ou *“por gosto e para complementar conhecimentos já adquiridos”*, ou seja parecem haver razões associadas a carências sentidas na formação inicial, por um lado, e à necessidade de incrementar as possibilidades de conseguir emprego, por outro, que levam os diplomados a realizar ações de formação..

Tabela 65 – Razões para realizar a ação de formação profissional

Razão	n	%
Porque gosto de aprender áreas técnicas	24	14,4
Porque senti necessidade de aprender ‘coisas’ novas	51	30,8
Porque era obrigado pela minha organização	10	5,8
Para progredir na carreira	67	40,4
Outra razão	14	8,6
Total	165	100,0

Paralelamente às considerações feitas sobre a atividade da Gestão Hoteleira e ao seu percurso profissional, nas diferentes circunstâncias dos diplomados, as suas respostas dadas às questões abertas do questionário permitem-nos perceber outras particularidades das experiências e dos percursos profissionais, bem como relacionar os dados obtidos, o que apresentamos de seguida.

2.2. Análise das características dos percursos profissionais dos diplomados

Neste ponto, procuraremos caracterizar os percursos profissionais dos diplomados através da análise de alguns indicadores centrais nestes percursos, de acordo com as variáveis cujos os resultados das associações são estatisticamente significativos, o número de anos trabalho, tempo de trabalho na atividade da Hotelaria/Restauração, possuir estatuto de estudante-trabalhador, Idade ou género.

Os resultados que apresentamos na Tabela 66 permitem-nos constatar que são os inquiridos do género masculino que tendem a trabalhar há mais tempo, assim como se verifica para aqueles que concluíram as suas licenciaturas há mais tempo. São os que trabalham há menos tempo os que mais realizaram estágio(s) curricular(es) durante a

licenciatura em Gestão Hoteleira e são, também, aqueles que realizaram estágio(s) depois de terminarem a licenciatura, os que há menos tempo exercem atividade profissional.

Verifica-se a mesma tendência para os que tinham estatuto de Estudante-Trabalhador durante o último ano da licenciatura, e para os que realizaram alguma ação de formação profissional depois de terem terminado a licenciatura. São também maioritariamente os homens os que no momento da resposta ao questionário tinham mais do que um emprego.

Tabela 66 – Comparação do tempo de trabalho em função do género, da antiguidade do curso, da realização de estágio(s) curricular(es) durante ou estágio(s) após terminar a licenciatura, da situação no último ano da licenciatura em Gestão Hoteleira, da realização de alguma ação de formação e do número de empregos na atualidade

	n	Tempo de trabalho		F/t	p
		\bar{x}	s		
Género					
Feminino	175	3.85	4.06	-2.277	0.023
Masculino	154	5.02	5.11		
Antiguidade do curso					
Até 2008	32	7.70	0.47		
2008 a 2010	66	6.46	0.50	16.369	<0.001
2010 a 2012	95	3.79	0.37		
2012 a 2014	136	3.05	0.44		
Realizou estágio(s) curricular(es) durante a licenciatura em Gestão Hoteleira					
Sim	291	3.79	3.58	-4.064	<0.001
Não	38	9.07	7.90		
Realizou estágio(s) depois de terminar a licenciatura em Gestão Hoteleira					
Sim	110	3.52	3.78	-2.693	0.008
Não	219	4.84	4.92		
Situação no último ano da licenciatura em Gestão Hoteleira					
Com estatuto de Estudante-Trabalhador	72	9.38	6.84	7.780	<0.001
Sem estatuto de Estudante-Trabalhador	257	3.00	2.31		
Realizou alguma ação de formação profissional depois de ter terminado a licenciatura em Gestão Hoteleira					
Sim	91	5.34	4.39	2.311	0.021
Não	238	4.04	4.65		
Número de empregos na atualidade					
Um emprego	299	4.03	4.20	-3.309	0.002

Mais do que um emprego	30	8.10	6.60
------------------------	----	------	------

Para além do tempo global de trabalho, procurámos correlacionar, também, o tempo de exercício da profissão, o tempo de trabalho na área da hotelaria e o tempo de profissão, com a idade. Analisando os resultados que constituem a Tabela 67, verificamos que os inquiridos mais velhos tendem a revelar maior tempo de exercício profissional, maior tempo de trabalho na área da hotelaria/restauração e maior tempo decorrido desde que começou a trabalhar na área da hotelaria e restauração.

Tabela 67-Correlação do tempo de exercício profissional, tempo de trabalho na área da hotelaria e restauração e tempo decorrido desde que começou a trabalhar na área da de hotelaria e restauração com a idade

Tempo	n	Idade	
		r _s	p
Tempo de exercício da profissão	329	0.70	<0.001
Tempo de trabalho na área da hotelaria e restauração	69	0.69	<0.001
O tempo decorrido desde que começou a trabalhar na área da hotelaria e restauração	42	0.82	<0.001

Avançando na análise, com o objetivo de compreender se a idade dos inquiridos fazia variar a sua situação profissional, o país no qual exerceram e o departamento onde desenvolveram a respetiva atividade profissional, a função desempenhada, o tipo vínculo na área da hotelaria/ restauração e do departamento onde desenvolvem a profissão na área da hotelaria e restauração, no caso dos atualmente a trabalhar noutra área que não a hotelaria/restauração., apresentamos na Tabela 68 os dados obtidos através da aplicação do teste ANOVA

Assim, e como podemos constatar, os inquiridos que se encontram na situação de procura do primeiro emprego são os mais novos.

Dos que estão empregados são, também, os mais novos que desenvolvem a sua atividade profissional em outro país da UE que não Portugal, que trabalham em departamentos de marketing e vendas, são técnicos de um departamento ou estão a realizar estágio. Entre os que trabalham noutra área, que não a hotelaria e restauração, são os mais novos que afirmaram ter trabalhado nesta área ao abrigo de programas de estágio ou bolsa e

desenvolveram a sua atividade nos departamentos de alimentação e bebidas ou de alojamento.

Por outro lado, verifica-se que os indivíduos que estão a trabalhar ou estão desempregados/inativos, que trabalham em Portugal ou em outro país fora da UE desenvolvem a sua atividade em departamentos de direção Geral/Direção ou em departamentos Administrativo-Financeiros, têm funções de direção ou subdireção, de chefia ou supervisão de departamento ou são polyvalentes trabalhando em vários departamentos são os mais velhos. Entre os que atualmente não trabalham nesta área e trabalham noutra, quando desenvolveram atividade em hotelaria e restauração, são os mais velhos que o fizeram por conta de outrem/assalariados e pertenceram ao departamento de Direção Geral/Gerência.

Tabela 68 - Comparação da idade em função da situação profissional, do país, do departamento, da função desempenhada, do tipo vínculo profissional e do departamento onde desenvolve a atividade profissional na área da hotelaria e restauração

	n	Idade		F	p
		\bar{x}	s		
Situação profissional atual					
Está a trabalhar	329	28.12	5.15	3.965	0.020
Está desempregado/inativo	44	28.09	5.89		
Está à procura o primeiro emprego	15	24.27	3.73		
País onde desenvolve a atividade profissional					
Em Portugal	249	28.43	5.52	3.064	0.048
Outro país da UE	57	26.60	3.34		
Outro país fora da UE	23	28.52	4.07		
Departamento onde desenvolve a atividade profissional					
Direção Geral/Gerência	49	29.96	5.95	3.859	0.005
Departamento de Alojamentos	80	27.24	4.73		
Departamento de Alimentação e Bebidas	73	27.49	4.54		
Departamento de marketing e vendas	18	25.39	2.23		
Departamento Administrativo-Financeiro	17	28.41	5.82		
Função desempenhada					
Estagiário	17	26.88	4.85	5.396	<0.001
Técnico de um departamento	80	25.82	3.07		
Chefe ou supervisor de um departamento	59	28.92	4.90		
Polivalente para vários departamentos	34	28.35	5.34		
Assistente de Direção	18	27.72	5.98		
Direção ou Subdireção	15	31.13	6.09		
Tipo vínculo profissional dos que já trabalharam na área da hotelaria e restauração					
Por conta de outrem/assalariado	51	29.90	5.30	6.084	0.004
Prestação de serviços/"recibos verdes"	8	26.50	2.88		
Ao abrigo de um programa de estágio ou bolsa	10	24.60	2.55		
Departamento onde desenvolveram a atividade profissional na área da hotelaria e restauração					
Direção Geral/Gerência	10	34.70	5.03	8.566	0.001
Departamento de Alojamentos	19	28.10	3.46		

Departamento de Alimentação e Bebidas	34	27.94	5.16
---------------------------------------	----	-------	------

Relativamente à análise à associação do ao rendimento médio mensal, o departamento onde desenvolve atividade e a função desempenhada na área da hotelaria e restauração se diferenciavam por género, constatámos a existência de associações estatisticamente significativas nas situações apresentadas na Tabela 69.

Na mesma, verificamos que os inquiridos do género feminino tendem a ter rendimento médio mensal líquido mais baixo que os do género masculino. Também os do género feminino, em maior percentagem, tendem a trabalhar em departamentos de alojamentos e de marketing e vendas, ao passo que os do género masculino tendem a desenvolver a sua atividade profissional em departamentos de direção geral/gerência, de alimentação e bebidas e no departamento administrativo-financeiro.

Dos profissionais que atualmente trabalham noutras áreas, quando desenvolveram atividade em hotelaria e restauração, são os do género feminino que tenderam a desempenhar funções como estagiários, como técnicos de um departamento ou como polyvalentes para vários departamentos, ao passo que são os inquiridos do género masculino que tenderam a desempenhar funções de chefia ou supervisão de um departamento, ou seja a, variável do género revela estar marcadamente presente nas características e situação profissional dos diplomados em gestão hoteleira.

Tabela 69 - Associação entre o género e o rendimento médio mensal, o departamento onde desenvolve atividade e a função desempenhada na área da hotelaria e restauração

	Género		χ^2	p
	Feminino n (%)	Masculino n (%)		
Rendimento médio mensal líquido				
Até 505 euros	13 (7.4)	5 (3.2)		
Entre 505 e 750 euros	80 (45.7)	49 (31.8)		
Entre 751 e 999 euros	30 (17.1)	26 (16.9)		
Entre 1000 e 1250 euros	15 (8.6)	22 (14.3)	15.040	0.035
Entre 1251 e 1500 euros	12 (6.9)	19 (12.3)		
Entre 1501 e 1750 euros	7 (4.0)	8 (5.2)		
Entre 1751 e 2000 euros	4 (2.3)	9 (5.8)		
Mais de 2000 euros	14 (8.0)	16 (10.4)		
Departamento onde desenvolve a atividade profissional				
Direção Geral/Gerência	23 (19.3)	26 (22.0)		
Departamento de Alojamentos	50 (42.0)	30 (25.4)	11.073	0.026
Departamento de Alimentação e Bebidas	27 (22.7)	46 (39.0)		
Departamento de marketing e vendas	11 (9.2)	7 (5.9)		
Departamento Administrativo-Financeiro	8 (6.7)	9 (7.6)		
Função que desempenharam na área da hotelaria e restauração				
Estagiário	11 (32.4)	5 (21.7)		
Técnico de um departamento	12 (35.3)	4 (17.4)	9.587	0.022
Chefe ou supervisor de um departamento	3 (8.8)	10 (43.5)		
Polivalente para vários departamentos	8 (23.5)	4 (17.4)		

Como analisado na tabela anterior, os inquiridos do género feminino tendem a ter rendimento médio mensal líquido mais baixo que os do género masculino. Voltando à análise aos que atualmente trabalham em hotelaria/restauração, no que ao rendimento médio mensal diz respeito, é o intervalo compreendido “entre os 505 e os 750 euros” o mais referido, sendo secundado pelo intervalo “entre os 751 e os 999 euros”, em ambos os géneros.

Existe, também, associação estatisticamente significativa entre a realização de estágio(s) depois de terminar a licenciatura em Gestão Hoteleira e tipo de vínculo profissional (Tabela 70).

Verificamos que os inquiridos que realizaram este(s) estágio(s) tendem a trabalhar por conta de outrem/assalariados ou trabalhavam ao abrigo de programas de estágio ou bolsa. Por outro lado, os inquiridos que não realizaram estágio(s) trabalham por conta própria ou prestavam serviços/"recibos verdes".

Tabela 70 - Associação entre o facto de ter realizado estágio(s) após terminar a licenciatura e o tipo de vínculo profissional

Tipo de vínculo	Realizou estágio(s)		χ^2	p
	Sim n (%)	Não n (%)		
Por conta de outrem/assalariado	95 (86.4)	182 (83.1)	11.734	0.008
Prestação de serviços / "recibos verdes"	2 (1.8)	6 (2.7)		
Por conta própria	1 (0.9)	20 (9.1)		
Ao abrigo de um programa de estágio ou bolsa	12 (10.9)	11 (5.0)		

Em termos de mobilidade geográfica e de acordo com o referido anteriormente, é mais uma vez evidenciado que são aqueles que trabalham em hotelaria/restauração, cerca de 53,8%, que já não residem no mesmo local em que o faziam quando ingressaram no seu curso de gestão hoteleira, tendo 82,2% destes, afirmado que essa mudança se tinha ficado a dever a razões de ordem profissional.

Relativamente aos inquiridos que trabalhavam noutra área profissional, no momento da resposta ao questionário e que tiveram estatuto de Estudante-Trabalhador no último ano da licenciatura, revelaram tempo de trabalho em hotelaria e restauração significativamente mais elevado que aqueles que não tiveram esse estatuto. A mesma situação se verifica para os mesmos profissionais que, na atualidade, tinham mais do que um emprego face aos que tinham um único emprego (Tabela 71).

Tabela 71 - Comparação do tempo de trabalho em função da situação no último ano da licenciatura e de empregos na atualidade

	n	Tempo de trabalho em hotelaria e restauração		t	p
		\bar{x}	s		
Situação no último ano da licenciatura em Gestão Hoteleira					
Com estatuto de Estudante-Trabalhador	17	8.22	7.17	3.141	0.006
Sem estatuto de Estudante-Trabalhador	52	2.63	2.66		
Número de empregos na atualidade					
Um emprego	59	3.22	3.95	-2.455	0.034
Mais do que um emprego	10	8.67	6.84		

Analisando os resultados que constituem a Tabela 72, podemos verificar que, para os inquiridos que trabalhavam em outra área, são aqueles que tiveram o estatuto de Estudante-Trabalhador no último ano do curso que evidenciaram ter começado a trabalhar na área de hotelaria e restauração há mais tempo. O mesmo se constata para os que prosseguiram os estudos académicos depois de terem terminado a licenciatura.

Tabela 72 - Comparação do tempo de trabalho na área de hotelaria e restauração em função da situação no último ano da licenciatura e do facto de ter prosseguido estudos académicos

	n	Tempo decorrido desde que começou a trabalhar na área de hotelaria e restauração		t	p
		\bar{x}	s		
Situação no último ano da licenciatura em Gestão Hoteleira					
Com estatuto de Estudante-Trabalhador	9	11.22	9.49	2.573	0.032
Sem estatuto de Estudante-Trabalhador	33	3.03	2.00		
Prosseguiu estudos académicos depois de ter terminado a licenciatura em Gestão Hoteleira					
Sim	19	5.90	6.08	2.058	0.044
Não	50	3.29	4.40		

O estudo da associação entre a área de atividade e diversas variáveis revelou a existência de associações estatisticamente significativas com o tipo de vínculo, com o rendimento médio mensal líquido e com o número de empregos na atualidade (Tabela 73). Como podemos verificar, os diplomados que trabalhavam na área de hotelaria e restauração tendem a apresentar vínculo de trabalho por conta de outrem/assalariado ao passo que os que trabalhavam noutra área revelaram proporções mais elevadas de trabalho por conta própria ou de prestação de serviços / "recibos verdes".

Tabela 73 - Associação entre a área de atividade, o tipo de vínculo profissional, o rendimento médio mensal líquido e o número de empregos na atualidade

	Área de atividade		χ^2	p
	Hotelaria ou restauração n (%)	Noutra área n (%)		
Tipo de vínculo				
Por conta de outrem/assalariado	210 (86.8)	67 (77.0)		
Prestação de serviços/"recibos verdes"	3 (1.2)	5 (5.7)	8.982	0.030
Por conta própria	12 (5.0)	9 (10.3)		
Ao abrigo de um programa de estágio ou bolsa	17 (7.0)	6 (6.9)		
Rendimento médio mensal líquido				
Até 505 euros	9 (3.7)	9 (10.3)		
Entre 505 e 750 euros	102 (42.1)	27 (31.0)		
Entre 751 e 999 euros	42 (17.4)	14 (16.1)		
Entre 1000 e 1250 euros	29 (12.0)	8 (9.2)	15.151	0.034
Entre 1251 e 1500 euros	23 (9.5)	8 (9.2)		
Entre 1501 e 1750 euros	10 (4.1)	5 (5.7)		
Entre 1751 e 2000 euros	11 (4.5)	2 (2.3)		
Mais de 2000 euros	16 (6.6)	14 (16.1)		
Número de empregos na atualidade				
Um emprego	225 (93.0)	74 (85.1)	4.841	0.028
Mais do que um emprego	17 (7.0)	13 (14.9)		

Constatamos, também, que as proporções dos diplomados que trabalhavam na área de hotelaria ou restauração são mais elevadas para os que auferiam rendimento médio

mensal líquido entre os 505 euros e os 1500 euros. Os que trabalhavam noutra área evidenciaram percentagens significativamente superiores nos rendimentos mais baixos e mais elevados. Por último, constata-se que os diplomados que trabalhavam na área da hotelaria e restauração evidenciam proporções mais elevadas de um único emprego ao passo que os que trabalhavam noutra área tendem a ter mais do que um emprego.

Relativamente às respostas algumas considerações gerais sobre a atividade e o percurso profissional do diplomado, as respostas permitem-nos realizar uma comparação da sua avaliação (através de uma escala de 1 a 5 de Likert) em função de diversas variáveis permitiu-nos, também, constatar a existência de diferenças estatisticamente significativas em função do género, da situação no último ano da licenciatura em Gestão Hoteleira e da área de atividade (Tabela 74).

Assim, verifica-se que os inquiridos do género masculino, que no último ano da licenciatura usufruíram do estatuto de Estudante-Trabalhador e que desenvolvem a respetiva atividade profissional na área da hotelaria e restauração, tendem a fazer uma avaliação mais favorável do seu percurso profissional, comparativamente aos que não possuíam aquele estatuto.

Tabela 74 - Comparação da avaliação do percurso profissional em função do género, da situação no último ano da licenciatura em Gestão Hoteleira e da área de atividade

Variáveis	N	Percurso profissional		t	p
		\bar{x}	s		
Género					
Feminino	216	3.77	0.62	-2.699	0.007
Masculino	178	3.94	0.56		
Situação no último ano da licenciatura em Gestão Hoteleira					
Com estatuto de Estudante-Trabalhador	80	3.98	0.61	2.308	0.022
Sem estatuto de Estudante-Trabalhador	314	3.81	0.59		
Área de atividade					
Hotelaria e restauração	242	3.94	0.53	2.222	0.027
Outra área	84	3.78	0.62		

2.3. As considerações dos diplomados sobre os seus percursos profissionais

Após a análise anterior, passamos de seguida a apresentar as considerações que os diplomados abrangidos por esta investigação fizeram no momento da resposta ao questionário, e relativas à própria atividade profissional e ao seu percurso profissional em Gestão Hoteleira.

Assim, e como se pode verificar na Tabela 78, para cada afirmação apresentada no questionário, os diplomados avaliaram o seu grau de concordância relativamente à sua experiência pessoal e ao seu percurso.

Por conseguinte, face à média da avaliação dada a cada uma das afirmações, achamos pertinente salientar que existem características avaliadas positivamente ou muito positivamente, as quais são a maioria, e que por oposição a estas existem outras, em menor número, com um nível de concordância inferior e mesmo com discordância ou seja com apreciação negativa.

Assim, e relativamente aos seus percursos profissionais, os diplomados caracterizaram com elevada concordância as seguintes afirmações relativamente à sua perceção sobre a sua experiência na atividade e sobre esta mesma atividade:

- i. “A capacidade de lidar com o *stress* é determinante para o desempenho profissional” (4,69);
- ii. A “experiência profissional é importante para o desenvolvimento de competências” (4,62);
- iii. “Tem de se ser polivalente em hotelaria” (4,51).

Complementarmente, embora com valores inferiores, mas reveladores de concordância e quase em unanimidade, encontramos as afirmações seguintes:

- i. “Possuo características pessoais e a atitude adequadas para a hotelaria” (4,30);
- ii. “A experiência adquirida nos estágios continua a influenciar a minha maneira de trabalhar” (4,24);
- iii. Sinto confiança para poder trabalhar em outra atividade” (4,18);
- iv. “Os conhecimentos aprendidos nas aulas influenciam o desempenho profissional” (3,63);

- v. “As atividades de contacto internacional proporcionam conhecimento que ainda mobilizo” (3,96).

Através destas avaliações, percebemos que os estágios, as aulas, as experiências de contacto internacional, assim como a experiência profissional são, no entender dos diplomados, contextos importantes para o desenvolvimento de competências, mas que o contexto da formação em sala aquele que menor apreço foi atribuído.

Importa, também, referir o valor que é dado à polivalência funcional, às competências transversais para os desempenhos profissionais (tal como as características pessoais, a capacidade de lidar com o *stress*) e à atitude, elementos que os fazem sentir confiantes para poderem trabalhar noutros campos profissionais.

Paralelamente e com valores menos positivos, o que é revelador de discordância relativamente ao que é referido, encontramos afirmações como:

- i. “A remuneração é adequada ao diploma” (2,59);
- ii. “O mercado de trabalho valoriza os detentores de uma licenciatura em Gestão Hoteleira” (2,78).

Estas duas avaliações demonstram o desencanto dos diplomados relativamente à imagem social da profissão e à baixa remuneração associada à mesma

Mesmo assim, os diplomados avaliam positivamente a afirmação de que “existem boas perspectivas de chegar ao lugar de Diretor de Hotel”, ou seja, a posição profissional mais elevada e tradicional que o curso de Gestão Hoteleira preconiza para o exercício profissional neste setor.

Porém, face ao referido, também estamos perante afirmações reveladores do descontentamento dos licenciados em gestão hoteleira, quanto à subvalorização do seu grau e ao baixo nível de remunerações.

Pese as considerações anteriores, os diplomados avaliam de forma positiva a sua situação profissional, sentem-se realizados nesta área de trabalho e consideram que a licenciatura em Gestão Hoteleira é fundamental para o exercício da profissão em hotelaria.

Com estas afirmações, depreendemos que a amostra concorda fruir das características necessárias para trabalhar na atividade área de hotelaria

Tabela 75 – Considerações sobre a atividade e o seu percurso profissional em Gestão Hoteleira

Considerações	n	Nível de Concordância	
		\bar{x}	s
Estou satisfeito com a minha situação profissional	370	3,52	1,141
A Hotelaria é a área profissional em que me sinto realizado a trabalhar	359	3,90	1,123
Possuo características pessoais e a atitude adequadas para a hotelaria	384	4,30	0,813
A licenciatura em Gestão Hoteleira é fundamental para o exercício da profissão em hotelaria	356	3,71	1,195
Os conhecimentos aprendidos nas aulas influenciam o desempenho profissional	383	3,63	1,138
A experiência adquirida nos estágios continua a influenciar a minha maneira de trabalhar	365	4,24	0,970
As atividades de contacto internacional proporcionam conhecimento que ainda mobilizo	200	3,96	1,269
A remuneração é adequada ao diploma	340	2,59	1,319
Existem boas perspetivas de chegar ao lugar de Diretor de Hotel	323	3,29	1,37
Sinto confiança para poder trabalhar em outra atividade	312	4,18	0,946
O mercado de trabalho valoriza os detentores de uma licenciatura em Gestão Hoteleira	378	2,78	1,303
Tem de se ser polivalente em Hotelaria	351	4,51	0,807
A experiência profissional é importante para o desenvolvimento de competências	376	4,62	0,682
A capacidade de lidar com o <i>stress</i> é determinante para o desempenho profissional	365	4,69	0,578

3. As características e particularidades deste setor do sistema de emprego/trabalho¹¹²

O sistema de emprego/trabalho no setor da hotelaria possui algumas particularidades e características que facilitam ou condicionam os desempenhos profissionais dos diplomados em Gestão Hoteleira.

A primeira variável que poderemos referir é a localização e a forma como o contexto regional das organizações, as suas especificidades e os seus condicionalismos influenciam este setor do sistema de emprego/trabalho nessas zonas. Esta variável é considerada importante pelas instituições de ensino,, como é o caso de uma localizada no Algarve: *“Nós temos aqui um mercado de trabalho no Algarve com determinadas características, que não corresponde ao de Lisboa, que não corresponde a outras geografias, e portanto é um mercado de trabalho que tem uma característica de sazonalidade, muito delicada e que*

¹¹² Neste ponto, mobilizamos os resultados das entrevistas realizadas aos diretores de curso e aos empregadores (Anexo – 8.5.1 – As características e particularidades deste sistema de emprego/trabalho) e do inquérito por questionário aos diplomados (análise estatística).

tem elevados impactos em toda esta integração dos profissionais no mercado de trabalho, dos recém-licenciados no mercado de trabalho, e podemos dar a melhor formação, o melhor alinhamento com as necessidades do mercado, quando chega o inverno IATA¹¹³, os hotéis fecham, e não pode ficar toda a gente no hotel, e haverá aí depois outros fatores a ter em conta” (Diretor de Curso D).

Do ponto de vista dos empregadores, o contexto regional e as particularidades que cada circunstância encerra é considerada mais uma barreira aos desempenhos profissionais, de que é exemplo mais uma afirmação deste empregador: *“temos de concordar que a hotelaria hoje em dia, sobretudo aqui no Algarve, não é muito atrativa, porque a atividade é muito sazonal, é cada vez mais sazonal, pelo que os melhores profissionais, isso é um problema com o qual as empresas se confrontam, emigram para o exterior em busca de melhores condições salariais. O trabalho no turismo é muito sazonal. No resto do país, uma parte significativa desta mão-de-obra é também assegurada por trabalhadores imigrantes”* identificando outra variável que condiciona os desempenhos profissionais, *“a sazonalidade é a maior fraqueza do turismo do Algarve, tendo reflexos negativos a vários níveis, nomeadamente ao nível do emprego”* (Empregador D), o qual acrescenta mesmo que para aqueles que já possuem outras vivências nacionais ou internacionais, *“a experiência externa nem sempre é decisiva, mas é, obviamente, muito importante. Há profissionais que são excelentes diretores hoteleiros em Londres ou outra grande capital europeia ou mundial, mas aqui encontram algumas dificuldades de adaptação. A situação inversa também é verdadeira”*. Ou seja, as duas variáveis, a localização e a sazonalidade podem ser identificadas como duas das primeiras características que influem nos desempenhos profissionais, pelo menos na opinião dos representantes algarvios.

Como terceira variável que caracteriza e condiciona os desempenhos profissionais dos diplomados, apresentamos a, muitas vezes necessária, mobilidade geográfica como condição para a inserção ou “permanência” no sistema de emprego/trabalho do setor. Para os empregadores o sistema é global, tal como um afirma, *“não vejo, como disse, que seja*

¹¹³ IATA – *International Air Transport Association*, representa e serve a indústria aeronáutica de transportes, incluindo o sistema mundial de transporte aéreo, as companhias aéreas, os governos, o público em geral e fornecedores tão diferenciados como agentes de viagens e de carga ou fornecedores de equipamento (Mata, 2000).

negativo porque os alunos não podem encarar ou não devem encarar o mercado de trabalho como um mercado natural, só o nacional, ou seja, na hotelaria não devem fazer isso, é uma opinião pessoal, (Empregador B), assim como para outro empregador, os novos desafios profissionais promovem ou prescrevem essa mobilidade, pois, “a mobilidade dentro do setor, também às vezes está ligada a ser um projeto novo, esta mobilidade é sugestionada não só pelo facto de poder vir a receber mais um pouco, do que aquilo que está a receber, e portanto a nível da remuneração ser ligeiramente mais elevado, mas também por ser um projeto novo” (Empregador C).

A este nível, um diplomado tem uma opinião muito objetiva e com dupla interpretação: *“(in)felizmente a mobilidade geográfica está diretamente ligada à progressão na carreira” (Diplomado 171), a qual reflete a oportunidade e a ameaça que tal ambivalência provoca nos desempenhos profissionais.*

Para além das três variáveis já apresentadas, o sistema de emprego/trabalho possui outra característica determinante, principalmente para o exercício de funções a nível de gestão, designadamente a experiência profissional.

A inexperiência na profissão é uma barreira à inserção ou progressão profissional, *“é óbvio que um licenciado, apenas porque é licenciado, não vai conseguir desempenhar uma função de gestão num hotel. Não conhece o meio nem conhece a envolvente, tanto mais que durante o curso não teve oportunidade de se adaptar à realidade. Colocar um recém-licenciado a gerir um hotel, assim sem mais nem menos, seria condená-lo ao insucesso” (Empregador D). E, como defende este empregador: “a experiência acumulada e as provas dadas são fundamentais e determinantes quando se tem de contratar um gestor. A capacidade de gestão está muito associada à componente prática. A profissão, por outro lado, já é muito exigente, sobretudo no respeitante ao envolvimento da pessoa com os meios turísticos e empresariais, quer a nível interno quer internacionalmente” (Empregador D).*

Mas esta quarta característica está, ela própria, relacionada com uma outra que o sistema de emprego também valoriza bastante e que se centra no alegado entusiasmo e paixão com que se encara a profissão e que no meio se identifica como disponibilidade e gosto,

tal como refere um outro empregador: *“é preciso gostar-se de hotelaria para trabalhar, é preciso gostar-se! Não há fins-de-semana, geralmente os fins-de-semana até são os mais solicitados, são os que envolvem mais trabalho, e portanto logo por ai há um grande desafio, e é o desafio que eu acho, que eu coloco também a nível dos diretores de hotel, quando foi decidido que qualquer pessoa podia ser diretor de hotel, ou podia ter esse cargo, foi mal decidido efetivamente, só quem é diretor de hotel é que assume que os sete dias da semana são todos iguais, e portanto...”* (Empregador C), ou seja neste entendimento, a profissão passa muito por uma vida de “sacerdócio e dedicação”.

Porém esta paixão e entusiasmo pela atividade, atrás referida, já não é tão presente nos dias de hoje, pois de acordo com o Empregador B, *“só vinha para a hotelaria quem gostava, é uma profissão muito dura. Quem não gostava depressa mudava de profissão. Isso hoje acontece menos do que no passado. Reconheço que a paixão que presidia à escolha desta profissão já não é o que era. Acredito que muitos dos que vieram por curiosidade acabaram por se apaixonar por esta atividade e acabaram por ficar. Neste sentido, qualquer empregador gosta de ter trabalhadores apaixonados pela sua profissão.”* E continua acrescentando, *“hoje em dia acho que as pessoas já não têm o mesmo tipo de complexos quando trabalham nesta indústria, relativamente ao passado”*.

Os empregadores parecem considerar que as profissões nesta área já não são encaradas como pouco prestigiadas e começam a atrair novos públicos, tal como evidencia a seguinte observação: *“há esta perceção de que são carreiras novas, que não tinham tanta visibilidade no passado, e até onde há uma certa tolerância para a falta de experiência e um certo carinho até quando estes profissionais começam”* (Empregador B).

Porém, tal exigência de disponibilidade, para um dos representantes do sistema de emprego/trabalho, não é uma obrigação profissional mas sim uma forma de estar profissional, pois para ele trabalhar em hotelaria é mais do que uma profissão tal como defende: *“o que a gente tenta sempre dizer às pessoas que estão envolvidas é que, quem vem para esta área escolhe mais do que uma profissão, escolhe uma opção de vida (...) por isso é fundamental que as pessoas percebam, e é isso o que a gente quer que as escolas e que as pessoas percebam e que consigam transmitir aos futuros diretores”* (Empregador E),

assumindo que caberá ao sistema de educação/formação a responsabilidade de “configurar” esta maneira de ver a profissão, nos seus estudantes e futuros profissionais, para que a desarticulação entre sistemas seja a menor possível.

Relativamente a este tema, uma das diretoras de curso, quando questionada, respondeu: *“há um desencontro? Talvez haja! Na primeira abordagem penso que a pessoa que entra no mercado, dizem que tem de trabalhar mais horas, tem de trabalhar ao fim de semana, mas não está preparada para tantas exigências, e depois é um cansaço. (...) O ritmo, não termina! Na capacidade de resistência, há um desencontro nesse aspeto”* (Diretora de Curso A), tentando justificar a razão para tal facto ao afirmar *“se calhar porque não nos deram um pouco de ouvidos, ou nós dificilmente falámos desses contextos e dessas exigências, mas na verdade só estando no terreno é que nos apercebemos”* (Diretora de Curso A).

No entanto, para outra das diretoras de curso, estas premissas já são do conhecimento dos diplomados enquanto estudantes e acha que essa disponibilidade é bem encarada pelo sistema de emprego/trabalho, é exemplo a afirmação, *“acho que eles têm a noção do trabalho, acho que eles são, de grosso modo, trabalhadores que têm a noção que num hotel trabalham muito, não têm fins-de-semana, trabalham à noite, que têm longas horas, que os eventos não acabam à hora que têm que terminar, acabam quando calha e essa noção é uma coisa boa. O espírito de trabalho, a maior parte deles têm e, portanto, isso parece-me importante, as empresas presam muito esse modo de estar. Têm uma atitude boa em relação ao trabalho em si!”* (Diretora de Curso C), estamos perante, então, a exigência do sistema de trabalho em relação à atitude e disponibilidade para o trabalho o que pode ser sinónimo do entusiasmo como competência valorizada pelos empregadores.

Esta dimensão dos horários de trabalho, muitas vezes antissociais, é também, evidente no discurso dos diplomados e sobre a qual alguns deles são muito críticos, como é exemplo este: *“muitas horas de trabalho para pouco respeito. Exploração e um sector que exige muito sacrifício”* (Diplomado 323) ou ainda a nível do tempo de trabalho que a profissão exige, como refere outro respondente, *“exclusivamente porque não se tem vida, e não é saudável! Trabalhar demasiadas horas seguidas, ou não ter tempo para uma refeição, ou*

trabalhar por turnos” (Diplomada 338), ou seja, são afirmações que identificam uma característica do sistema de emprego/trabalho, a qual é do desagrado dos diplomados/profissionais e que influencia negativamente o seu desempenho e motivação, pese durante o seu período de formação, algumas dessas particularidades lhes tenham sido referidas.

É exemplo dessa preocupação por parte do sistema de educação/formação, o que incutido nos estudantes antes e durante a realização dos estágios curriculares, maioritariamente realizados em departamentos operacionais, tal como é exemplo: *“antes de ir para o estágio ouvem várias vezes isso, as questões dos horários, que se trabalha quando os outros estão já em casa a comer, ou a dormir, ou ao fim de semana, por vezes são muitas horas de trabalho, e que nem sempre, para quem desempenha algumas funções operacionais, os ordenados na sua maioria são baixos, mas aquilo que eles têm que ter a perspetiva é se querem ficar com uma base operacional, se entrarem para um hotel ou para uma empresa hoteleira com um cargo operacional, a questão é se querem ficar ali a vida toda ou se querem progredir, se quiserem progredir, o curso deu-lhes competências para eles conseguirem progredir, mas isso depende deles, não depende só de nós.” (Diretor de Curso E).*

Estas formas de organização do tempo de trabalho constituem um entrave à inserção e retenção no sistema de emprego/trabalho. Um bom exemplo disso são as afirmações feitas pelos empregadores, neste caso o empregador (A), relativamente à retenção de profissionais no setor, *“o estresse na organização do seu tempo de trabalho! As pessoas consideravam que a organização no tempo de trabalho do setor lhes causava, enfim, dificuldades na sua vida pessoal”* e ainda outra opinião, *“o ponto de vista da questão social está mais ligado à opção dos profissionais, ou seja, esta é uma profissão de grande desgaste, que obriga a que as pessoas estejam muito tempo no local de trabalho, sujeitarem-se a um sem número de pressões, num negócio que é atípico porque as pessoas de facto trabalham. Quando vão para a licenciatura ou quando fazem formação dizem que sabem todas para o que vão, mas não percebem muito bem o que é ficar sem verões, o que é ficar sem fins-de-semana, sem Natal, sem feriados, não percebem muito bem o que é isso, ou seja, no fundo não percebem...” (Empregador B).*

Outro entrevistado identifica outra das particularidades do sistema de emprego/trabalho que condiciona os desempenhos profissionais dos diplomados e que é o nível baixo de remuneração que o setor do turismo em geral e que a hotelaria, em particular pratica, quando refere que *“há uma questão que é sempre colocada que é a questão salarial, é considerado que é um setor mal pago e, portanto, tem sido criticado amiúde por esse facto. O que é certo, é que continuo a dizer, que nós pagamos 14 meses, não pagamos 12 meses como outros países da Europa, pagamos 14 meses, o ordenado mínimo não é aquele que se fala mas é superior ao ordenado mínimo, neste momento se pensarmos em 12 meses é de 650€, não é de 505€¹¹⁴”* (Empregador C), embora tais circunstâncias são exatamente iguais para todos os setores de atividade do sistema de emprego/trabalho.

Mas além do valor nominal do ordenado, o empregador B salienta a desvalorização dos vencimentos através do recurso ao emprego *“inexperiente”* e desejoso de ingressar no sistema e por isso *“mais barato”*. *“Vejo um outro inconveniente nisto tudo que é de facto de estarmos a defraudar e a baixar o valor desses profissionais no mercado, ou seja, hoje em dia o que nós estamos a fazer e nós sabemos pelas notícias que há grandes grupos hoteleiros que despedem pessoas com muita experiência, com muito tempo de “casa” em função de ordenados baixos dos licenciados que acabam por sair das universidades ávidos de querer trabalhar em termos de experiência profissional e acabam por os contratar por valores pouco acima do ordenado mínimo”*. Ou seja, *“a substituição fica sempre mais barata, é uma coisa que digamos a prazo pode ser um bocado terrível, não é? Em termos da qualificação de quem está a trabalhar nas instituições”* (Empregador A), *“empurrando”* para baixo o valor dos salários e das remunerações pagas aos jovens que tentam ingressar no sistema de emprego/trabalho.

Tais circunstâncias são perfeitamente identificadas nos discursos dos diplomados, nos quais manifestam a sua frustração e a razão para abandonarem este sector de atividade ou então emigrarem para se manterem na profissão. *“Quanto à qualidade do serviço de hotelaria em Portugal, penso que a questão não se centra apenas na formação que as pessoas têm, mas também o que as pessoas ganham ao trabalhar nesta área. Adorei o meu*

¹¹⁴ SMN – Salário Mínimo Nacional – 505€ - Valor do vencimento mínimo nacional à data da aplicação dos instrumentos de recolha de informação

curso, voltaria a tirar a minha licenciatura, mas por opção não quero trabalhar em hotelaria, e se o tiver de fazer, farei de tudo para que não seja em Portugal” (Diplomada 478), ou noutro caso, *“como estive no estrangeiro e consegui aperceber-me de muitas diferenças, em Portugal na Hotelaria a progressão na carreira é lenta, os salários muito aquém do nosso esforço e dedicação e surge a desmotivação. Sou um dos casos que desistiu da Hotelaria em si e passei para a Consultoria de Viagens, algo que me tem agradado muito mais”* (Diplomada 195). De facto, o nível da remuneração é para os diplomados algo que consistentemente evocam e criticam negativamente no setor, como se pode perceber pelas afirmações: *“área mal remunerada e com um esforço muito grande da pessoa”* (Diplomado 117), ou *“é uma área muito mal paga e muito pouco valorizada”* (Diplomado 209), na qual *“os salários são baixos”* (diplomada, 684), ou *“ordenados baixos e foco apenas na Hotelaria”* (Diplomado 559).

Além do nível de remuneração, os diplomados identificam outra característica do sistema de emprego, nomeadamente: *“é uma área profissional onde as condições de trabalho e remuneração são más e o mercado procura sobretudo funções de operação, para as quais me sinto sobre qualificado”* (Diplomado 489), ou como neste comentário, no qual uma diplomada sintetiza, *“não é um curso valorizado como tal, a remuneração não é apelativa nem compatível com as funções desempenhadas, é subvalorizado. É difícil chegar ao cargo para o qual estudamos, o de diretor ou gestor”* (Diplomada 601). Ou seja, estamos perante outra característica do sistema de emprego/trabalho, que denominamos de subvalorização do grau de licenciado nos desempenhos profissionais.

Uma afirmação proferida pelo Empregador (B), a qual coloca a subvalorização do grau de licenciado como uma situação “natural” na dinâmica do sistema de emprego/trabalho e como uma estratégia de recrutamento de novos colaboradores com salários mais baixos: pode ser apresentada como identificadora desta corrente de pensamento: *“o que é que acontece hoje em dia? Nós apercebemo-nos claramente hoje em dia, que são mais caros profissionais com experiência mesmo sem formação académica do que os licenciados e portanto o que acontece é que o mercado, pelo menos o nacional, está claramente a apostar em licenciados que podendo não ser muito bons, nem ter experiência mas têm disponibilidade e a tentar fazer alguma coisa por eles, aproveitando aí a parte negativa, ou*

seja, não é ir buscar pessoas bem formadas para termos os melhores no nosso negócio é ir buscar pessoas formadas, licenciadas e que tenham um custo muito simpático” (Empregador B) e complementa ainda, *“são mais baratas e isso é perverso porque o que nós estamos a dizer na prática é que se formos buscar um profissional experiente para a receção, com muita prática vamos pagar em média também 30 a 40% mais do que pagamos a um licenciado, isso é perverso, escolhemos pelas razões erradas”,* ou seja a subvalorização assume-se como uma dupla condicionante, tanto na inserção no sistema como depois acarreta, por si mesma, uma remuneração inferior comparativamente aos que já se encontram a trabalhar.

Daí que sobre esta característica do sistema de emprego/trabalho e sobre a subvalorização do seu grau, os diplomados são explícitos ao afirmarem e reforçarem a sua indignação ou desalento, como são exemplo as afirmações seguintes: *“as unidades hoteleiras não dão a devida importância a uma licenciatura em gestão hoteleira e tudo passa pela experiência”* (Diplomado 104) ou *“não sinto que esta licenciatura me tenha facilitado a encontrar trabalho, como rececionista, concorria com pessoas com o 9º ou 12º ano e até pessoas que nunca tinham trabalhado em hotelaria. Nos locais por onde passei sempre encontrei colegas ou chefias que não estudaram hotelaria ou turismo sequer (...) não quero dizer com isto que não gosto de hotelaria, mas é desanimador quando não vejo vantagem nenhuma por ser licenciada em hotelaria, sendo isso bastante visível nos requisitos das ofertas de emprego”* (Diplomada 521), *“e nós com licenciatura, na maior parte dos casos, exercemos cargos e temos remunerações iguais a outros trabalhadores não licenciados”* (Diplomada 479).

Os diplomados defendem que a subvalorização do grau é uma realidade que vivenciam com bastante frequência, tal como já foi referido e tal como se pode depreender de outras afirmações, como estas: *“com a licenciatura as portas que se abriam eram apenas para trabalhos mais “básicos”, como empregada de mesa ou rececionista, e que muito sinceramente não foi isso que me levou a escolher o meu curso”* (Diplomada 96), ou *“no mundo de hoje, ter uma licenciatura é inconveniente para as empresas que preferem*

estudos profissionais¹¹⁵” (Diplomada 85), tal como uma outra congénere: *“porque a licenciatura na área é desvalorizada em comparação com os cursos técnicos com menor nível de formação. Em Portugal, a licenciatura é considerada formação a mais para área e no país em que resido, Reino Unido, ter licenciatura ou não ter é igual”* (Diplomada 101).

Tais circunstâncias são reiteradas por outras diplomadas inquiridas, as quais defendem que *“a realidade profissional da hotelaria não aceita um gestor hoteleiro como tal. Quando entrei em Gestão Hoteleira não sabia exatamente o que me esperava. Sempre soube que para ser um gestor hoteleiro teria de conhecer todas as funções desde o grau mais baixo para conseguir gerir criteriosamente e racionalmente uma unidade. No entanto, após ter passado por todas as secções, percebi que nem o vencimento nem a categoria iam aumentar, sendo num grupo hoteleiro internacional, ou um hotel familiar. O que grande parte das unidades hoteleiras pretendem é mão-de-obra qualificada e barata. Para ser empregado de mesa ou rececionista ou empregado de andares não é necessária toda a formação em gestão hoteleira, no entanto é isso que fazem destes licenciados. O melhor exemplo a dar é: um engenheiro termina a licenciatura e vai trabalhar como engenheiro, um gestor hoteleiro termina o curso e vai ser, quem sabe até quando, empregado de mesa, rececionista ou empregado de andares”* (Diplomada 139). Ou, como afirmam outras diplomadas, *“acho que o curso em si é muito bom mas no mercado de trabalho, em Portugal, ainda é muito desvalorizado por muitas entidades patronais em Hotelaria levando sem dúvida ao desânimo e muitas vezes a pergunta de “o porquê ter perdido tanto tempo nisto”* (Diplomada 180), ou *“em Portugal o mercado de trabalho que temos hoje em dia não valoriza um licenciado em Gestão Hoteleira, é como se os anos de curso de nada valessem e tivéssemos que aprender tudo de novo, mas agora no terreno”* (Diplomada 96). Estas opiniões evidenciam a subvalorização do grau e a sobre qualificação face às funções exercidas, como realidade sentida no sistema de emprego/trabalho por estes diplomados que exercem a sua atividade, tanto em Portugal como no estrangeiro. Uma diplomada (101) referiu-nos, ainda, o enfoque dado por parte dos empregadores às competências técnicas: *“a licenciatura na área é desvalorizada em comparação com os cursos técnicos”*

¹¹⁵ Refere-se aos titulares de um Curso Técnico Profissional, ao nível do ensino secundário, ou a um curso de nível superior como seja um Curso de Especialização Tecnológica ou um Curso Técnico Superior Profissional, os quais não conferem grau académico.

pois a preponderância das competências é uma realidade e pelo que nos apercebemos, também o é para o sistema de educação/formação como veremos de imediato.

Através das opiniões verbalizadas pelos diretores de curso percebemos que a assunção, por parte dos diplomados, da subvalorização do grau de licenciado é considerada como forma natural no processo de transição entre sistemas e, também, interiorizada como uma perspetiva quase inevitável, pelos próprios diplomados aquando do fim dos seus cursos. Esta ilação pode perceber-se pelas citações proferidas pelos inquiridos nesta investigação, tal como é exemplo: *“mas naturalmente, há uma tensão quando alguém, que termine uma formação e pretende ingressar no mercado de trabalho, não vai muito confiante, tem consciência das limitações. Por outro lado, também sabemos que as empresas independentemente do nível de formação obtido por alguém, não é de imediato, pelo menos não é comum, que proporcionem oportunidades no nível para o qual as pessoas foram formadas, a tal questão de que a prática é utilizada como critério de verdade. Vem para cá, sim senhor, mas vai começando a fazer outras coisas e nós vamos ver se de facto, pelos perfis de formação, pela capacidade de iniciativa, pela capacidade até, de integração, e relacionamento, etc., pelos soft skills e de alguns hard skills também, satisfaz tanto no domínio técnico como no domínio das atitudes. O que pode acontecer é que a pessoa faça uma progressão mais rápida que os outros que não têm o mesmo nível de formação, mas nunca está garantido que assim vai ser, há aqui sempre o filtro que as empresas, por norma colocam e que as pessoas estão conscientes que existe. Não se sai de uma licenciatura em gestão hoteleira seja onde for e se começa imediatamente a ser diretor de hotel, ou diretor de departamento. As pessoas estão nessa expectativa, já aceitam perfeitamente isso, se calhar se lhes dessem essa oportunidade nem aceitariam porque não se sentiriam capacitados”* (Diretor de Curso D).

Inclusivamente, a postura de “começar por baixo” é incutida no sistema de educação/formação, como se pode verificar, *“eu estou constantemente a dizer-lhes isso, sabem que temos de começar de baixo, é como eu lhes digo, eu comecei como empregada de mesa, não é? E que têm muito orgulho e dizer que comecei como uma empregada de mesa ainda eu era uma miúda! O que posso dizer é que adorava fazer aquilo, e trabalhava 16 horas por dia, muitas das vezes (...) mas que é uma área única. Já têm havido cometários*

dos estudantes do género "eu vim para aqui não é para ser empregado de mesa, é para ser diretor hoteleiro" e o que eu costumo dizer é que para se chegar lá em cima tem que saber passar por todos os degraus" (Diretora de Curso B). Ou, como refere outra das Diretoras de Curso, "eles têm uma expectativa que depois às vezes é um pouco desfasada da realidade, mas nós procuramos, pelo menos eu, enquanto professora deles, procuro chamá-los um pouco à realidade, porque eles são muito jovens e vão entrar no mercado em cargos intermédios. Portanto, vão ser rececionistas, vão ser empregados de mesa, vão trabalhar nas cozinhas, vão trabalhar nessas áreas, alguns poderão já assumir um ou outro cargo de chefia, chefe de receção num pequeno hotel, ou uma coisa desse género, mas depois os salários ficam um pouco aquém das expectativas deles" (Diretora de Curso C), reforçando outro docente que o percurso profissional é um desafio individual, tal como diz: "nós aquilo que transmitimos é que quando saírem não vão para diretores gerais de um hotel, que isso é um caminho que cada um tem de percorrer, e que depende do interesse de cada um" (Diretor de Curso E).

As afirmações apresentadas anteriormente encontram-se no mesmo registo que esta proferida pelo entrevistado pertencente ao sistema de emprego/trabalho: *"para já o que se nota é que na verdade em termos práticos, os miúdos não estão preparados para a vida profissional, mesmo tendo feito alguns estágios curriculares ao longo do percurso, não estão preparados para a vida profissional, mas isso eu admito que não seja o mais importante, até porque digo que as competências são-lhes dadas nas empresas, mas mesmo as competências serem dadas nas empresas, eles não podem esperar que tenham cargos de coordenação ao fim de um ano ou dois anos. Neste momento é tudo muito rápido, eles assimilam que realmente devem chegar ao topo muito rapidamente, é um erro tentar chegar muito rapidamente" (Empregador C). Face a esta constatação, parece-nos haver uma deriva por parte dos empregadores a qual considera que as competências necessárias e exigidas para a profissão são essencialmente as desenvolvidas nas organizações em contexto laboral e não as adquiridas no sistema de educação/formação, o que nos parece deveras injusto para com este sistema, uma vez que o sistema de emprego/trabalho se preocupa, em primeira instância, com as competências técnicas no momento da transição*

dos diplomados e assume-se mesmo como o primeiro avaliador dessas mesmas, sejam elas quais forem, tal como se verifica pelos discursos que se apresentam de seguida.

“As empresas são os avaliadores finais relativamente às competências dos diplomados, na medida em que decidindo o emprego e a carreira da pessoa. (...) quem vai fazer a avaliação são as empresas” (Empregador A) ou *“os avaliadores finais são os nossos clientes, não é? No final o reflexo acaba por ser os clientes, os clientes é que têm de fato a perceção daquilo que é a qualidade dos profissionais hoje”*. (Empregador B). A ênfase dada por este sistema ao contexto profissional e aos desempenhos profissionais dos diplomados é significativamente importante, para que no seu entender exista uma completa inserção profissional. *“As empresas, nem que seja involuntariamente, têm que ser forçosamente os avaliadores finais, não podem ser outros. Mais que o resultado dos exames, a prática no terreno é que vai ditar a verdadeira avaliação dos diplomados”* (Empregador D). Um dos entrevistados defende mesmo a preponderância dos desempenhos profissionais para o sucesso, ao afirmar que *“o grau académico não é garantia de nada, em termos de emprego. Portanto, nesse sentido há uma avaliação, a empresa vai validar depois na prática, digamos, as competências dele”* (Empregador A).

Acresce que em termos de inserção, o sistema emprego/trabalho promove a contratação casuística para suprir necessidades imediatas e contratualizando, maioritariamente, de forma muito precária, o que condiciona, e muito, o desempenho profissional dos diplomados. Para estas constatações, em primeiro lugar sobressaem a exigência por parte do sistema de emprego/trabalho para que os diplomados possuam competências técnicas. Outra característica do sistema de emprego/trabalho que, também, condiciona é a tipologia de vínculos assente em contratação precária e casuística, além do facto de não existir uma visão preocupada sobre o desenvolvimento de competências nos colaboradores e nas suas carreiras, por parte da maioria do sistema de emprego/trabalho.

De facto, nível da tipologia dos vínculos contratuais, verificamos que os diplomados vivem uma época na qual as empresas de trabalho temporário são um importante promotor de emprego ao posicionarem-se como a “entidade patronal” para muitos deles. Tal como é referido pelo sistema de educação/formação, um novo paradigma está vigente por razões

conjunturais do próprio sistema de emprego/trabalho, pois *“à medida que os hotéis adotam estratégias de recrutamento por subcontratação, se os alunos, se as pessoas estão no mercado e não têm empregos oferecidos diretamente pelas unidades hoteleiras, mas se o emprego existe, o mercado funcionará. Não será, é da maneira que funcionava antigamente. Por conseguinte, se as pessoas não têm possibilidades de contratar diretamente com os hotéis, começam a contratar diretamente com as empresas de trabalho temporário, não é?”* (Diretor de Curso D). Os novos paradigmas de gestão empresarial e as novas circunstâncias e formas de trabalho também ajudam e ajudaram a alterar a forma como os diplomados em Gestão Hoteleira podem perspetivar as suas atividades/carreiras profissionais. *“O que aconteceu nos últimos anos, é que os hotéis pretendem quase não ter funcionários, não ter um quadro estável de funcionários”* (Diretor de Curso D), optando por colaboradores em regime de tempo trabalho parcial/ trabalho temporário ou em *outsourcing*. O empregador A, face às circunstâncias, afirma; *“vamos lá ver, hoje as empresas com muita facilidade, dão um salto para o outsourcing, com demasiada facilidade”* (Empregador A), ou seja, a flexibilidade contratual é uma realidade evidente e desejada pelo sistema de emprego/trabalho.

Tal deriva da gestão e o recurso à externalização de serviços e ao trabalho temporário provoca nas organizações e na atividade turística em geral, também, alterações significativas na qualidade e nos padrões de serviço que é prestado aos clientes/turistas, bem como no nos desempenhos dos profissionais, tal como é referido, *“o que nós estamos a constatar é que, no setor da hotelaria, e eu não crítico ninguém, é que as empresas de trabalho temporário, nem de perto nem de longe garantem estes estândaes às empresas hoteleiras, nem as empresas hoteleiras os exigem de forma adequada, e portanto há aqui um problema sério de observação de níveis de qualidade, de estândaes, que levam a muitas outras desconformidades”* (Diretor de Curso D).

Face a esta conjuntura, não nos parece haver uma visão estratégica no que ao desenvolvimento de carreiras e dos percursos profissionais, diz respeito. Tal como refere um dos seus representantes *“não existe um critério, (...), a contratação faz-se muitas vezes, na maior parte dos casos, para não dizer que é cem por cento, que é sempre arriscado, faz-se na base da circunstância do momento, para tapar o buraco que há naquela altura, não*

é? Mas há uma lógica também importante que nomeadamente a substituição de pessoal, não é?” (Empregador A). Outro empregador acha que “contratam casuisticamente por uma lacuna que estão a sentir no momento (...) são necessidades pontuais, e que o recrutamento se pautе geralmente por, tirando cargos de elevada responsabilidade como sendo o diretor de comidas e bebidas, o diretor de alojamentos em que realmente se procura alguém já com essas características, e já com alguma notoriedade, todos os outros são questões casuísticas e pontuais” (Empregador C). A visão é para o imediato, “as empresas não estão muito preocupadas com o médio e longo prazo nesse aspeto da contratação a médio/longo prazo” (Empregador D), a sua preocupação assenta na resposta às necessidades do momento sentidas na operação, assim como no controlo dos custos com pessoal, face à sazonalidade do negócio, daí contratarem casuisticamente e segundo os seus interesses. De facto, esta realidade é sentida, também, pelos diplomados e é por um deles, comentada claramente: “são muito poucas as oportunidades que o sector dá. As empresas hoteleiras em Portugal procuram trabalho gratuito (estágios) em vez de bons profissionais” (Diplomado 672). E, vem ao encontro do que afirma um dos entrevistados e empregador, “infelizmente, também, há muitas unidades hoteleiras e alguns grupos que fazem um recurso exagerado em determinadas épocas do ano, em termos de estágios tendo uma equipa, uma estrutura, um núcleo duro básico, depois fazendo um recurso maciço a estagiários durante por exemplo as épocas altas, nos destinos de sol e mar, e portanto isso também, considero eu que às vezes não é a melhor solução face à qualidade do serviço que está claramente associada a uma determinada categoria de uma unidade hoteleira, que não pode ser posta em causa, porque se colocam uma percentagem larga de estagiários” (Empregador C), o que consubstancia tanto a inexistência de uma aposta duradoura no emprego, bem como a ausência de uma cultura de desenvolvimento do potencial humano que cada novo colaborador pode significar, assim como hipoteca os padrões de qualidade dos serviços prestados aos clientes.

Face a estas constatações, subjaz a impressão que o setor profissional da hotelaria não é competitivo no sistema de emprego/trabalho nacional, tal como defende, numa perspetiva menos economicista comparativamente a outros, um empregador para quem *“o setor fica aquém, eu duvido que o nosso setor hoje seja competitivo no mercado de emprego, no*

modo geral nós exigimos, o setor exige das pessoas, um conjunto, digamos de cumprimentos em termos de tempo de trabalho, organização de tempo de trabalho, para o qual, provavelmente, não tem condições de remunerar face a outros setores” (Empregador A). Esta opinião coincide com a de outro representante ao afirmar que *“infelizmente o setor também não paga bons ordenados e as pessoas vão-se desmotivando e vão acabando por procurar outras áreas onde paguem melhor”* (Empregador E). Além de que é um setor de atividade que não promove o rejuvenescimento profissional dadas as suas particularidades intrínsecas e organizacionais. *“Uma pessoa que não tenha sucesso numa determinada empresa dificilmente virá a ter sucesso noutra. Considero que isso só poderá acontecer em alguns casos, tanto mais que a harmonização e homogeneização de processos é cada vez mais uma constante em todas as empresas”* (Empregador D).

Estes factos reforçam as perspetivas dos empregadores A e D, os que defendem que *“socialmente nos últimos tempos, é um setor de refúgio para muita gente, e isso leva a que as pessoas queiram sair, assim que têm uma oportunidade saem e vão-se embora. Há uma parte no nosso setor, que é um setor de refúgio, vão para o nosso setor porque não têm para onde ir”* (Empregador A) e que *“é preciso perceber que, de uma maneira geral, salvo honrosas exceções, as pessoas encaram a profissão como uma situação sempre de transição para outra coisa melhor, ou para emigrar para o estrangeiro, salvo no caso das profissões de topo ou chefias departamentais”* (Empregador D). Como setor de refúgio, atrai para si um conjunto de profissionais de outras áreas e com outros conhecimentos e tal como defende um dos empregadores, cria um problema de retenção no seu sistema de emprego/trabalho da atividade, pois, *“o problema da chegada de pessoas que vêm de outras áreas à hotelaria é um bocadinho inevitável pela falta de saídas profissionais que há noutras áreas e que felizmente ainda não acontece totalmente em hotelaria, é que as pessoas tendem vir até pelo charme por toda a imagem que os hotéis hoje em dia têm”* (Empregador E). Porém, esta expectativa e este encantamento quando ingressam numa determinada empresa hoteleira, pode não corresponder à posterior realidade vivenciada, como defende um diretor de curso *“são hotéis muito modernos que têm “vision statements” muito arrojados e que nós olhamos para elas e pensamos, este hotel deve ser um prazer trabalhar lá, mas depois quando as pessoas começam a relatar experiências,*

começamos a ver que afinal não é bem assim! São organizações que podem ser muito boas do ponto de vista da exigência que colocam, por exemplo aos trabalhadores, mas que na realidade não se transforma essa exigência em excelência operacional, é mais uma forma de impor regras de funcionamento que, no fim, levam a um maior turnover¹¹⁶ do pessoal”, ou seja o “*glamour*” da hotelaria nem sempre significa uma experiência profissional gratificante e o desânimo e a vontade de mudar de atividade profissional ou de organização é identificadora de mais uma deriva característica deste sistema de emprego/trabalho, que é a elevada rotatividade.

Assim, esta elevada rotatividade de pessoas nas empresas hoteleiras é resultado de vários fatores e condiciona, para além da inserção, os percursos profissionais dos diplomados em gestão hoteleira.

Um desses fatores é o crescimento da oferta turística em geral, aliado ao número de novas unidades hoteleiras, em particular, o que promove a mudança de emprego entre os profissionais. Um dos representantes do sistema de emprego/trabalho exemplifica, “*os hotéis abrem no Porto e rapidamente são constituídas equipas, uma boa parte à custa da rotatividade, se calhar um hotel que abre agora no Porto a equipa vai ser feita do que está no hotel A, do que está no hotel B, portanto à custa da rotatividade. Quando estamos na parte de baixo de uma pirâmide, aí têm-se as dificuldades inerentes ao concurso de entrada...*”, (empregador A), ou seja, no início de uma carreira e talvez no momento de inserção os diplomados sofrem de desvantagens comparativas relativamente aos profissionais que já possuem experiência e que já se encontram em posições hierárquicas superiores.

Mas se a abertura de novas unidades hoteleiras representa sempre uma oportunidade para os jovens diplomados ingressarem no sistema de emprego/trabalho, a motivação para progredir na carreira por parte dos que se encontram a exercer, faz “abrir as portas” para outros, potenciando a referida rotação por parte dos profissionais. Estamos perante um segundo fator. “*Já, só por si, os profissionais não vão para um sítio e querem lá ficar a vida*

¹¹⁶ *Turnover* – “Rotação (...), mudança de turno”, Mata (2000, p. 281). Na indústria hoteleira é um termo comumente usado para designar a rotação de lugares de clientes e do número de colaboradores.

toda, sempre permanentemente inquietos a tentar arranjar melhor, essa é uma das razões da rotatividade (Empregador, D), Este interlocutor, apresenta, ainda, um terceiro fator potenciador da rotatividade de profissionais, quando refere *“há outra razão para a rotatividade, a economicista por parte do empregador, nós vivemos num país com uma forte sazonalidade nacional, não é só no interior e portanto as empresas o que fazem com alguma frequência é, de facto, despedir massivamente nas épocas baixas e contratar nas épocas altas, com dois riscos enormes, um é de não conseguir ter as equipas com espírito, uma visão, valores, e missão da empresa porque as pessoas quando adquirem esses valores estão de saída outra vez não havendo essa continuidade e portanto, o que perde é o serviço ao cliente”* (Empregador B), associando à característica da rotatividade, a já enunciada característica da sazonalidade inerente ao sistema de emprego e à própria atividade profissional.

Mas, outro empregador, complementa a ideia da vontade de progredir como deriva para a rotatividade e centra a mesma no nível de competências que os diplomados possuem, *“hoje em dia face ao nível de conhecimento técnico que é muito elevado, e face à globalização, os miúdos que saem são trabalhadores do conhecimento, pela carga que eles trazem teórica e pela globalização, portanto, a eles só lhe interessa estarem em projetos que sejam motivantes para eles, e só participam em projetos que sejam motivantes para eles, quando um projeto deixa de ser motivante eles vão-se embora”* (Empregador C), ou seja a competitividade do sistema de emprego/trabalho, nesta opinião está centrada no nível de conhecimento e desenvolvimento organizacional e simultaneamente na perspetiva de desenvolvimento pessoal e profissional que potencia nos seus membros e quando os profissionais não se sentem confortáveis, partem para outros desafios.

Complementarmente, outro empregador faz o apelo aos benefícios desta atividade profissional, ao afirmar: *“há outras vantagens que são dadas aos trabalhadores de hotelaria que não existem noutras atividades, como a refeição, as refeições gratuitas, e a uma série de suplementos¹¹⁷ que são dados também na hotelaria, são esquecidos*

¹¹⁷ De acordo com o contrato coletivo entre a APHORT e a FESAHT as retribuições e outras prestações patrimoniais - são aquilo a que, nos termos do contrato, das normas que o regem ou dos usos, o trabalhador tem direito como contrapartida do seu trabalho. Na contrapartida do trabalho inclui-se a retribuição base e todas as prestações regulares e periódicas feitas, direta ou indiretamente, em dinheiro ou em espécie, a

nomeadamente pelos sindicatos, são esquecidos propositadamente, e é um setor interessante, é um setor onde se pode crescer neste momento, é um setor onde se pode crescer, e onde se pode melhorar claramente o rendimento” (Empregador C), pese esta opinião não coincidir com todas as outras referidas e que sustentavam o nível baixo de remuneração como uma característica distintiva deste sistema de emprego/trabalho, a qual aliando o facto de para alguns ser um setor de refúgio, potencia a anteriormente referida, rotatividade de colaboradores, tal como justifica este entrevistado: *“eu acho que nesta altura em que os ordenados são relativamente baixos, as pessoas usavam a entrada no mercado de trabalho pela hotelaria e em posições menos vantajosas mas que assim que arranjassem uma coisa melhor sairiam para outra situação”* (empregador E).

Não se julgue, porém, que este tema não seja ele uma preocupação dos empregadores, tal como refere um deles relativamente à sua associação, *“eu diria que o papel fundamental que a associação desempenha é no seu contrato social com o sindicato, na construção daquele que é indiscutivelmente, considerado, o contrato coletivo de trabalho mais avançado do país”* (Empregador A). E continua, *“nós temos procurado desenvolver duas grandes linhas, uma linha para acabar com a informalidade no setor, que é um dos problemas estruturais mais graves que o setor tem, não é? E que nós temos de combater porque isso prejudica claramente o funcionamento do mercado, portanto uma linha da informalidade, e uma linha pelo emprego que tem de estabelecer uma lógica de carreiras, nós estávamos exatamente neste momento a negociar, digamos, está na nossa mesa de trabalho com o sindicato, esse desenvolvimento numa perspetiva de carreiras dentro das empresas, não tanto para a tornar obrigatória a todos, mas numa primeira fase para se tentar criar, digamos uma recomendação para que as empresas tenham essa perspetiva. Portanto, o nosso trabalho faz-se sobretudo no diálogo social”* (Empregador A), ou seja, claramente para este entrevistado, para além da característica já apresentada e relativa à ausência de uma estratégia de desenvolvimento de carreiras, o mesmo coloca em lugar de

saber: subsídio de Natal, retribuição do período de férias, subsídio de férias, trabalho suplementar, abono para falhas, diuturnidades, prémio de conhecimento de línguas, direito à alimentação (FESAHT, 2018). Sendo considerados pelo sistema de emprego/trabalho os referidos “suplementos e nos quais se podem, ainda, incluir, o subsídio de transporte ou alojamento quando aplicável, os prémios de desempenho ou outros.

destaque outra variável preocupante deste sistema, que é a informalidade de emprego que regulamente acontece e que potencia o subemprego.

4. Em síntese¹¹⁸

O processo de transição dos diplomados entre os dois sistemas é um tema suscetível de abordagens a diferentes níveis e por cada uma das perspetivas estudadas.

De facto, ao analisarmos e cruzarmos as opiniões dos representantes das IES, nesta investigação pela voz, tanto dos diretores de curso como na opinião dos representantes do sistema de emprego/trabalho, verificamos a existência de pontos em comum e de pontos de divergência, sendo o principal tema de discussão o custo financeiro e económico da medida política emanada do poder central e denominada, entre outras nomenclaturas, como “estágio profissional”. Mesmo que este mecanismo vá ao encontro daquilo que o sistema emprego/trabalho valoriza, uma vez que este encara a realização de estágios como formação em contexto real de trabalho e como um complemento da formação dos recém-diplomados, além de ser uma prática corrente nas empresas e cadeias de carácter internacional, onde alguns dos diplomados tiveram oportunidade de estagiar, a realidade dos percursos profissionais dos inquiridos demonstra que a realização deste tipo de estágios se revelou fulcral na transição de uma parte significativa de licenciados.

As evidências da investigação demonstram que as principais ações levadas a cabo pelas IES no sentido de apoiar os diplomados na transição entre os sistemas são essencialmente a realização e a divulgação de eventos que promovam o emprego e o contacto dos futuros diplomados com as organizações empregadoras e a divulgação de oportunidades de emprego, deixando à proatividade dos diplomados a responsabilidade de encontrarem o seu caminho.

¹¹⁸ Neste ponto, mobilizamos os resultados das entrevistas realizadas aos diretores de curso e aos empregadores (Anexo – 8.5.2 – Síntese das características e particularidades deste sistema de emprego/trabalho) e do inquérito por questionário aos diplomados (análise estatística).

Relativamente ao processo de inserção dos estudantes ordinários, o período necessário para a sua integração no sistema de emprego/trabalho é na maioria dos casos inferior a 3 meses e a principal motivação para a escolha do último emprego é a perspetiva de carreira que o mesmo oferecia. Já no que respeita aos estudantes que usufruíam estatuto de Estudante-Trabalhador, no último ano do curso, cerca de sessenta por cento deles manteve-se na mesma empresa, mas a maioria com condições diferentes, tanto a nível de categoria como de remuneração.

Na perspetiva dos representantes de ambos os sistemas, a proatividade e o entusiasmo são competências consideradas determinantes para a inserção. Na análise dos diferentes percursos formativos é estatisticamente significativo, para a inserção e permanência na atividade de hotelaria e restauração, o facto de durante o curso e enquanto estudante ter participado e obtido experiência em atividades extracurriculares/práticas tais como sejam os eventos de catering ou outro tipo de eventos.

Salienta-se, também, que na perspetiva dos empregadores, o sucesso da transição dos diplomados de uma determinada IES, será sempre um critério de aferição para essa instituição, tal como defende: *“Se os alunos souberem que determinada escola não tem saída profissional isso vai condenar a escola a médio prazo”* (Empregador E).

Após a análise efetuada a partir das respostas obtidas constata-se que, quanto à situação profissional atual dos diplomados, 82,7% dos mesmos se encontravam a trabalhar no momento em que responderam ao questionário. O valor relativo de diplomados desempregados ou inativos é de 11,3%, e 3,9% da amostra de diplomados ainda se encontra à procura do primeiro emprego, para além de que 2,5% destes diplomados optaram por continuar a estudar em vez de tentarem a sua inserção no sistema de emprego/trabalho. São percursos dos diplomados demonstram ser instáveis e com níveis de salários baixos e com vínculos precários.

As considerações e a avaliação da sua situação e dos seus percursos profissionais, pelos próprios diplomados, é variável e depende das circunstâncias de cada diplomado, pois as opções tomadas e os contextos em que exercitaram as suas curtas carreiras profissionais na hotelaria ou noutra área, são determinantes para os percursos tidos.

Verificamos, ainda, a existência de uma realidade profissional e de percursos próprios no que aos diplomados que possuíam estatuto de Estudante-trabalhador diz respeito, no último ano da licenciatura.

Face ao apresentado, relativamente aos condicionalismos sentidos pelos diplomados nos seus percursos profissionais, recorreremos a duas citações escritas por dois diplomados inquiridos, as quais reúnem, em si mesmas, algumas das determinantes evocadas por aqueles que se encontram descontentes com o sistema de emprego/trabalho em hotelaria. A primeira refere que *“quanto à situação da hotelaria em Portugal? Falta de empregos, falta de oportunidades, falta de possibilidade de progressão na carreira, demasiada rotatividade de horários e folgas, não valorização da formação, poucos benefícios e regalias, aposta em equipas baratas em detrimento de equipas competentes, salários ridiculamente baixos tendo em conta: a formação, as capacidades adquiridas, o volume de trabalho, a importância do trabalhador para o empregador (relativamente às áreas operacionais), os níveis de estresse e pressão existentes na hotelaria”* (Diplomado 337). A segunda referente a um comentário efetuado por um diplomado que se encontra emigrado, *“Não acho que o mercado dê valor ao diploma, mas considera este antes um mínimo indispensável. Por estar a trabalhar no Dubai, a realidade cá é muito diferente da de Portugal, começando pelas condições que são oferecidas e acabando na operação, de uma dimensão sem comparação possível a Portugal. Considero, neste momento, difícil progredir na carreira em Portugal. Na minha opinião, a solução passa por sair do país, subir na hierarquia cá fora, e voltar mais tarde para uma posição diferente”* (Diplomado 429). Apresentam-se como determinantes dos seus percursos profissionais a precariedade, a instabilidade e necessária flexibilidade na dimensão de mobilidade geográfica e profissional.

Por sua vez, da parte do sistema de educação/formação parece-nos haver alguma aceitação destas circunstâncias e dos condicionalismos apresentados e vivenciados pelos diplomados, para quem estes factos são encarados como uma realidade inevitável com a qual os diplomados terão de saber viver. Tal como é referido por um representante deste sistema: *“se há curso em que os alunos têm uma perspetiva muito mais precisa do que é o mercado, das exigências e dos aspetos negativos e do que os espera, eu penso que são os*

alunos de gestão hoteleira, eles conhecem muito bem o mercado, eles conhecem os aspetos menos positivos do que é trabalhar na hotelaria, o trabalho duro, as horas de trabalho, as longas horas de trabalho, o não reconhecimento em termos monetários e sociais, eles têm essa perspetiva e não há tanto esses medos de entrar no mercado de trabalho como eu sinto noutros cursos, o que é muito curioso” (Diretora de Curso A).

Parece-nos que a perspetiva das diversas particularidades é já um sentimento que os diplomados vão ouvindo no decorrer dos seus percursos formativos, o qual resulta de um discurso premonitório dos próprios diretores de curso, tal como é exemplo aqui por outros entrevistados: *“eles ao longo do percurso vão tendo essa consciência, o que nós achamos é que são características inerentes ao setor de atividade e que de certa forma não se pode fugir delas”* (Diretora de Curso B) ou, como outro acrescenta, *“eu acho que quem trabalha em hotelaria gosta”* (Diretor de Curso F), sendo o entusiasmo considerado uma competência relevante neste sistema.

Assim, e em síntese, as características do sistema de emprego/trabalho neste setor que condicionam os percursos profissionais dos diplomados prendem-se com diversas particularidades da atividade turística, que a seguir equacionamos.

Da análise efetuada, é possível extrair que possuir flexibilidade é uma exigência que impera neste setor do sistema de emprego/trabalho. Como exemplos, pudemos perceber pelos comentários dos inquiridos sobre trabalho sazonal, a tempo parcial, o trabalho por turnos, a elevada carga horária, a qual fica plasmada no número de horas de trabalho diário acima da média, razões que justificam a caracterização dos horários como antissociais.

Para além do tempo de trabalho se desenrolar em períodos ininterruptos, pois a atividade turística está em permanente exercício e quase nunca encerra para descanso diário, semanal ou período de férias, outros fatores como a localização das empresas e as particularidades da mesma e a sazonalidade da atividade nalgumas dessas localizações, promovem, nalguns casos a informalidade do emprego neste setor e obrigam à mobilidade geográfica dos profissionais.

Outra característica intrínseca deste sistema é a elevada rotatividade profissional, a qual não sendo unicamente causada pelo fator localização, é fortemente associada à

sazonalidade do negócio, à transição entre empregos e aos novos desafios profissionais que são colocados aos trabalhadores e a quem é exigida paixão, entusiasmo e enfoque sistemático no serviço ao cliente, por parte dos empregadores que, por sua vez, valorizam a experiência profissional, facto este que se revela uma barreira à inserção profissional dos recém-diplomados que desejam transitar entre o sistema de educação/formação e o sistema de emprego/trabalho.

Os diplomados, no momento da sua inserção profissional, deparam-se com ofertas profissionais caracterizadas por vínculos precários, remunerações baixas num setor de atividade profissional que dá grande preponderância às competências técnicas e as exige aos jovens diplomados do ensino superior que sentem que o sistema subvaloriza o seu grau de licenciado e promove uma baixa imagem social dos seus profissionais e das funções que por eles são exercidas.

Todas estas situações e características determinam desajustamentos entre as expectativas geradas pelo sistema de educação/formação e as funções efetivamente exercidas e os cargos desempenhados pelos diplomados entrantes no sistema de emprego/trabalho.

A evidência dos resultados permite-nos responder aos três - compreender de que forma as competências dos diplomados em Gestão Hoteleira, se articulam com os percursos profissionais na perspetiva dos diversos atores. Ao objetivo quatro, caracterizar as especificidades do sistema de emprego/trabalho em Gestão Hoteleira e ao objetivo cinco, descrever e compreender os percursos formativos e de inserção profissional dos diplomados em Gestão Hoteleira, equacionando os fatores socio- demográficos, educativos e organizacionais, que os moldam.

Capítulo 7 A (DES) ARTICULAÇÃO ENTRE OS SISTEMAS

A articulação ou desarticulação entre os sistemas de educação/formação e de emprego/trabalho pode ser analisada sobre diversas perspetivas e de acordo com o objeto em análise. Assim, neste capítulo discutimos diversas discrepâncias entre estes sistemas, na área da Gestão Hoteleira, na ótica dos diversos intervenientes que participaram na investigação.

A adequação dos *curricula*, a quantidade de estudantes e de diplomados no curso de Gestão Hoteleira, as competências privilegiadas durante a formação e o perfil de saída, os contextos de aprendizagem, o apoio prestado para a transição e as características do sistema de emprego/trabalho que facilitam ou dificultam o percurso e promovem a vinculação ou a saída da profissão, a vontade de repetir o seu percurso académico ou o diálogo, ou falta dele, entre os sistemas são os pontos e variáveis que discutiremos de seguida.

Parece-nos oportuno começar pela análise do número de diplomados que o sistema de educação/formação tem estado a oferecer ao sistema de emprego/trabalho.

1. Quanto à oferta de diplomados¹¹⁹

Relativamente ao número de diplomados que estão a ser formados pelo sistema de educação/formação, na expectativa de inserção no sistema de emprego/trabalho, para os representantes deste último, é considerada excessivo, tal como referido por um empregador: *“sim, claramente há um elevado número de diplomados que pode colocar em causa a sua perspetiva e a expectativa de ocupar cargos de direção”*, pois na sua opinião *“a formação universitária na área do turismo e em outras áreas é manifestamente excessiva, sobretudo se considerarmos que as pessoas que finalizam estes cursos virão um dia a desempenhar funções de gestão. O que acontece, como é sabido, é a maior parte dos*

¹¹⁹ Neste ponto, mobilizamos os resultados das entrevistas realizadas aos diretores de curso e aos empregadores (Anexo – 8.6.1 – Quanto à oferta de diplomados)

licenciados não exercem funções de gestão, o que de alguma forma acaba por defraudar as suas expectativas. Esta realidade não deixa de ser uma contradição, uma vez que quase todas as escolas superiores em Portugal disponibilizam cursos superiores de gestão hoteleira ou de turismo. O número de licenciados tem aumentado exponencialmente, todos os anos, não havendo hotéis nem empresas suficientes para absorver todos estes licenciados, quer em funções de gestão, quer mesmo em chefias intermédias” (Empregador D). Complementarmente, outro representante do sistema de emprego/trabalho, com a mesma opinião, considera que *“começa a haver um número excessivo de licenciados para os lugares disponíveis. Nós sentimos hoje na indústria é que de facto começa a haver um número excessivo de licenciados e, portanto, como em todas as áreas apercebemo-nos, também, que naturalmente a opção passa por ir trabalhar para fora, vão ganhar experiências no mundo e portanto não tem que ser necessariamente uma coisa com este peso negativo, porque ao contrário de outras atividades esta é uma que permite de facto aos licenciados poderem trabalhar em qualquer canto do mundo (...) mas começamos a ter mais alunos do que aquilo que o mercado pode absorver”* (Empregador B).

A adequação destas licenciaturas à Declaração de Bolonha e a consequente redução do número de anos de formação é uma das razões apontada para este excesso da quantidade de diplomados, tal como defende o empregador D, *“eu acho que se está a formar muita gente para engrossar o desemprego. Ao encurtar os cursos lançam-se mais pessoas no mercado de trabalho”*. Este representante levanta outra questão interessante em termos de articulação dos dois sistemas, pois, para ele *“não restam dúvidas que existem diplomados a mais para as necessidades, pelo menos no caso da hotelaria e do turismo (...) porém, confrontamo-nos com a falta de quadros intermédios, ou seja, chefias devidamente habilitadas, o que cria desequilíbrios graves na produtividade pretendida. O exemplo da limpeza e dos andares é um bom exemplo do que acabo de afirmar”*. Pelo exposto, parece-nos que existem carências de profissionais diplomados na área de hotelaria, particularmente a nível de cargos intermédios para os quais os diplomados em gestão hoteleira serão sobre qualificados, como veremos mais à frente aquando da análise do perfil de saída destes diplomados.

2. Quanto aos *curricula* e aos contextos de aprendizagem¹²⁰

Outros diplomados referem outras lacunas mais específicas, tais como: *“algo que deveria estar presente no curso é como lidar com reclamações e stress”* (diplomada 468), ou criticando negativamente o plano do curso que realizou, ao considerar *“curso bastante incompleto. Falta de uma cadeira que nos dê conhecimentos de Recursos Humanos, liderança de equipas, gestão de reclamações... Exagero nas cadeiras de contabilidade que pouco servem”* (diplomado 594). Uma outra diplomada questiona esta mesma centralidade do seu curso e acrescenta que no seu percurso: *“a escola (...) tinha 5 unidades curriculares relativas a contabilidade que deram um segundo percurso ao curso e desvalorizou a sua essência”* (diplomada 664).

Porém, esta perspetiva não é consensual, pois, para outra diplomada, as unidades curriculares da área da contabilidade foram importantes, pese embora ter procurado o desenvolvimento de competências técnicas e de operação, autonomamente, no sistema de emprego/trabalho (para complementar a sua formação) e de achar que o seu *“curso é muito teórico e, à exceção das disciplinas de contabilidade, aprendi a desempenhar melhor a minha função porque esforcei-me para entrar no mercado de trabalho em hotelaria mal entrei no primeiro ano. Aí sim, conciliei sempre a componente teórica á prática que ia adquirindo no meu trabalho”* (diplomada 29).

Um outro fator que emerge das perspetivas dos diplomados é a componente prática das licenciaturas, os diplomados identificam lacunas nessa componente dos cursos e a necessidade de formação em contexto real, sublinhadas quando afirmam, por exemplo que *“o curso da (...) é muito teórico e quase nada prático e ao fim de alguns anos na área, sinto que a prática é quase tão importante quanto a teoria”* (Diplomado 209). Outros diplomados referindo-se à mesma IES, afirmam: *“penso que o que está mais em falta no curso de Gestão Hoteleira da (...) é a falta de atividades práticas”* (Diplomado 24), ou *“formação incompleta, disciplinas incompatíveis com o curso, falta de estágios integrados”* (Diplomado 291), reforçando a necessidade das componentes técnicas e dos contextos práticos.

¹²⁰ Neste ponto, mobilizamos os resultados das entrevistas realizadas aos diretores de curso e aos empregadores (Anexo – 8.6.2 – Quanto aos *curricula* e aos contextos de aprendizagem) e do inquérito por questionário aos diplomados (análise estatística).

No mesmo sentido, outros diplomados apontam: *“o plano de estudos ainda não é adequado para preparar o aluno para o mercado de trabalho. O curso deveria ter uma vertente mais prática”* (Diplomada 39), *“disciplinas muito genéricas, que não permitem aprofundar conhecimentos o suficiente ao ponto de perceber em que área quero trabalhar um dia”* (Diplomado 36), ou ainda *“a licenciatura tem uma base muito teórica e distanciada da realidade do mercado de trabalho”* (Diplomado 516).

Sobre esta desarticulação dos *currícula*, no que à componente prática diz respeito, apresentamos esta outras observações feitas pelos inquiridos, representativas desta corrente de opinião: *“não fale da parte prática das licenciaturas, nem todas têm essa componente como dizem ter”* (Diplomada 266), ou *“falta de ligação entre o ensino teórico e a prática”*, o qual aconselha *“a atualização e melhor adequação dos conteúdos teóricos”* (Diplomado 650).

Noutra linha de argumentação, o diplomado 489, apresenta uma crítica à falta de diferenciação deste sistema de ensino relativamente aos cursos profissionais de nível secundário, quando afirma *“não faz sentido que a formação académica faculte a mesma formação e oportunidades de trabalho que um curso profissional, assim como a seleção das matérias de estudo e docentes aponte nesse sentido”* (Diplomado 489). Esta última afirmação, em nosso entender, descreve a desarticulação das competências desenvolvidas nos planos de estudo e do processo de ensino-aprendizagem face às expectativas dos estudantes e futuros profissionais.

Na tentativa de promoção do diálogo entre os sistemas de educação/formação e emprego/trabalho e de um alinhamento das competências privilegiadas pelos dois, foi-nos referida, por um os representantes das associações do sistema de emprego/trabalho, a tentativa de conciliar os diferentes interesses, protocolando um acordo de princípios entre as IES e aquela associação profissional para que o perfil de saída dos diplomados pudesse ser mais facilmente reconhecido pelo seu sistema. Assim, na perspetiva deste entrevistado, *“a associação tentou em conjunto com as escolas criar esse perfil. Dos 180 créditos dos cursos de gestão hoteleira, 60 créditos pertencem às áreas mais técnicas, 60 créditos na parte de línguas, na parte de turismo, nas ciências empresariais e depois os outros 60,*

seriam para a diferença para o que cada escola desejar. (...) Dentro destes números todos nós nos sentimos confortáveis, ou seja, tem uma componente prática que é técnica/prática que é de 1/3 do curso, tem outro terço que é uma parte mais das ciências e da parte de línguas e para fazer a diferença a última parte. (Empregador E). Na nossa investigação, analisamos este documento e verificamos que cinco das IES por nós estudadas tinham assinado este protocolo, o que deixa transparecer a existência de uma convergência de opiniões no sentido de haver um conjunto de melhorias a implementar nos planos de estudo e nos conteúdos programáticos das unidades curriculares, no sentido da articulação entre as competências desenvolvidas pelo sistema de educação/formação e as competências exigidas pelo sistema de emprego/trabalho.

Continuando esta discussão, daremos agora atenção a outros pontos passíveis de estudo, tais como os contextos de ensino/aprendizagem e, dentro destes, em particular, os estágios, pois são tema central de discussão dentro dos dois sistemas.

Os diretores de curso consideram, quase sempre, que os conteúdos ministrados são os mais apropriados que as competências desenvolvidas vão ao encontro das exigências que um futuro licenciado em Gestão hoteleira encontrará no sistema de emprego/trabalho, tal como é exemplo a afirmação seguinte: *“eu pelo menos tento sempre ensinar de acordo com aquilo que é mais atual e preparar os alunos para aquilo que acontece no mercado de trabalho”* (Diretora de Curso B).

Já as lacunas que por eles são identificadas e relativas ao processo de ensino/aprendizagem, em contexto de sala de aula ou laboratório, centram-se em aspetos de carácter técnico e que permitam o desenvolvimento de competências desse nível dentro da IES. Assim, *“a limitação desta formação consiste em que os alunos não ganham uma visão, um envolvimento, em práticas aprofundadas de alimentação e bebidas, mas nós colmatámos essa limitação, em parte, com um acordo que fizemos com a Escola de Hotelaria e Turismo do ...¹²¹”* (Diretor de Curso D), referindo-se à formação em contexto

¹²¹ Escola de uma determinada localidade, a qual é uma unidade orgânica do Turismo de Portugal I.P. na qual se promovem cursos de especialização tecnológica não conferentes de grau académico superior.

laboratorial que a sua instituição promove e organiza em formato de parceria com uma escola técnica de nível não superior.

A carência de infraestruturas ou laboratórios é um facto referido por vários inquiridos e como uma diplomada aponta, uma das ineficiências no sistema de educação/formação: *“acredito que atualmente tenha progredido mas no ano em que entrei estreei as instalações, umas quantas coisas falharam na minha licenciatura, por exemplo as salas de bar e cozinha que ficaram inacabadas ou por motivos de “não estragar nada” não tivemos acesso ou foi muito restrito, logo ficou em falta a componente mais próxima da prática”* (Diplomada 521).

Os diretores de curso consideram, quase sempre, que os conteúdos ministrados são os mais apropriados que as competências desenvolvidas vão ao encontro das exigências que um futuro licenciado em Gestão hoteleira encontrará no sistema de emprego/trabalho, tal como é exemplo a afirmação seguinte: *“eu pelo menos tento sempre ensinar de acordo com aquilo que é mais atual e preparar os alunos para aquilo que acontece no mercado de trabalho”* (Diretora de Curso B).

Já as lacunas que por eles são identificadas e relativas ao processo de ensino/aprendizagem, em contexto de sala de aula ou laboratório, centram-se em aspetos de carácter técnico e que permitam o desenvolvimento de competências desse nível dentro da IES. Assim, *“a limitação desta formação consiste em que os alunos não ganham uma visão, um envolvimento, em práticas aprofundadas de alimentação e bebidas, mas nós colmatámos essa limitação, em parte, com um acordo que fizemos com a Escola de Hotelaria e Turismo do ...”*¹²² (Diretor de Curso D), referindo-se à formação em contexto laboratorial que a sua instituição promove e organiza em formato de parceria com uma escola técnica de nível não superior.

A carência de infraestruturas ou laboratórios é um facto referido por vários entrevistados e como uma diplomada aponta, uma das ineficiências no sistema de educação/formação: *“acredito que atualmente tenha progredido mas no ano em que entrei estreei as*

¹²² Escola de uma determinada localidade, a qual é uma unidade orgânica do Turismo de Portugal I.P. na qual se promovem cursos de especialização tecnológica não conferentes de grau académico superior.

instalações, umas quantas coisas falharam na minha licenciatura, por exemplo as salas de bar e cozinha que ficaram inacabadas ou por motivos de "não estragar nada" não tivemos acesso ou foi muito restrito, logo ficou em falta a componente mais próxima da prática" (Diplomada 521).

Estas afirmações identificam as lacunas no processo de ensino-aprendizagem que os próprios diretores de curso reconhecem, pois para um dos diretores de curso tal situação implica que os estudantes, *"não tenham tanta experiência na área das operações de alimentação e bebidas porque falta esse envolvimento mais prático nas operações, e eventualmente não estarão muito à vontade nesse domínio quando vão para as unidades hoteleiras"* (Diretor de Curso D). Por contraposição, há uma outra opinião proferida por outro diretor de curso cuja IES possui um laboratório específico para o desenvolvimento das referidas competências, mas que mesmo assim continua a achar que esse contexto não é por si o ideal, pois *"é uma experiência profissional que é dada no nosso restaurante de aplicação na área do F&B, com dois estágios obrigatórios, mas mesmo assim tem como ponto fraco, de qualquer licenciado, o de não ter noção ainda da realidade profissional futura, não é? Portanto, por muito que nós como politécnico façamos uma simulação muito real, ou realista, de uma prática profissional é diferente de viver o dia-a-dia, viver num ambiente que não deixa de ser académico ou um estágio"* (Diretor de Curso F). Através destas palavras, entendemos que ambos os interlocutores consideram relevante a experiência *in loco* e a vivência no ambiente próprio, tanto podendo ser desenvolvida dentro da instituição, como complementada através de estágios curriculares ou extracurriculares.

Continuando esta discussão, daremos agora atenção a outros pontos passíveis de estudo, tais como os contextos de ensino/aprendizagem e, dentro destes, em particular, os estágios, pois são tema central de discussão dentro dos dois sistemas.

Tal como já escrevemos, a integração de estágios curriculares nos planos de estudos dos cursos são uma realidade na quase a totalidade das IES. Todos eles visam a aproximação da formação ao contexto real de trabalho, ao reforço da formação prática e ao desenvolvimento de competências tanto técnicas como transversais, sendo importante

perceber a existência de articulação entre o que é desenvolvido nos estudantes por parte das IES e aquilo que é exigido quando vivenciam esses períodos de estágios.

Para melhor ficarmos elucidados, questionamos os diplomados sobre este contexto específico da sua formação e como se pode analisar na Tabela 1, cerca de 57% dos diplomados inquiridos nesta investigação e que realizaram estágios curriculares são de opinião que existe muita ou total articulação entre os conhecimentos aprendidos na licenciatura em Gestão Hoteleira e as exigências do mercado de trabalho, ao passo que somente para cerca de 13% tal articulação não existe ou é reduzida.

Tabela 1 – Nível de articulação entre os conhecimentos aprendidos na licenciatura as exigências do mercado de trabalho em contexto de estágio

Escala	n	%
Nenhuma articulação	9	2,5
Pouca articulação	37	10,4
Alguma Articulação	107	30,1
Muita articulação	157	44,1
Total articulação	46	12,9
Total	356	100,0

Alguns diretores de curso consideram que existe um principal interesse por parte das empresas e do sistema de emprego/trabalho em acolherem estudantes estagiários, o qual não se centra unicamente no desenvolvimento das competências destes, mas também no alcance dos resultados operacionais da sua organização e no facto de um estágio representar mão-de-obra com formação a baixo custo. É exemplo desta forma de pensamento a resposta de um dos diretores de curso à questão colocada sobre a articulação entre os interesses nos estágios por parte de cada um dos sistemas; *“nunca vai existir, eu acho que nos últimos anos houve um progresso, uma maior aproximação, embora acho que as empresas, neste caso os gestores, os diretores hoteleiros veem mais o estagiário como uma forma de reduzir custos, ou seja, por regra, ou não lhe dá a bolsa ou se dá a bolsa é muito baixa, e não o ver como a mais-valia com um conjunto de competências que pode potenciar”* (Diretor de Curso E).

Noutra perspetiva, um diplomado apresenta um outro argumento relevante sobre o interesse na realização de estágios e sobre o facto de recair sobre os estudantes a responsabilidade de construir o seu próprio portefólio de competências: *“a realidade do*

mercado em Portugal, infelizmente, não é a ideal e de facto, na minha opinião, há muitos aspetos que deveriam ser alterados, a começar pelos estágios e condições oferecidas aos estagiários, e aquilo que se espera deles. No entanto, penso que nos cabe a nós, recém-graduados, percebermos essa situação e anteciparmos os problemas que já sabemos (ou deveríamos saber) que vamos enfrentar quando formos para o mercado de trabalho. Cabe-nos destacar dos outros, e ser pró-ativos e certificarmo-nos que temos todas as "armas" possíveis. E infelizmente não é isso que vejo. A maior parte dos estudantes apoia-se nos estágios curriculares obrigatórios, conta as horas ou dias às décimas necessárias para os realizar, e no final desse período termina o estágio. Alguns nem chegam a 1 mês e meio" (Diplomado 429). A opinião deste diplomado vai ao encontro do defendido por um diretor de curso, o qual refere que os estudantes devem ser proactivos no "processo de estágio", pois isso será mais uma forma de desenvolver as suas competências, tal como defende: "nós dizemos que eles é que têm de ir à procura do próprio estágio, isso às empresas causa um bocadinho de confusão dizem "ah, e depois vêm todos e não sei quê, e mandam para cá muitos currículos e nós temos de lidar com isso... preferimos ter um acordo com a escola", mas a verdade é que isso também ajuda a preparar os alunos para enviarem currículos, para negociar, para se apresentarem ao mercado. Para possuírem capacidade de iniciativa" (Diretor de curso D).

Há ainda outra desarticulação no que aos estágios e ao seu plano diz respeito, como contextos de desenvolvimento de competências, e sobre a qual deverá haver maior monitorização, pois, de acordo com um dos diplomados, que afirma: "*parece-me importante cada vez mais haver um controlo efetivo das funções desempenhadas nos estágios curriculares. É necessário proporcionar às estudantes experiências de gestão propriamente dita, e reduzir ao mínimo o tempo dedicado ao desempenho da operação tanto em estágio como em aula/laboratório" (Diplomado 489), ou seja, mais uma vez a questão da tipologia de competências a desenvolver na área da gestão e menos preocupação com as competências técnicas mais focadas na operação.*

Pese embora haver diplomados que pugnem por mais horas de formação prática em operação, tal como já verificamos antes, também há os que apelam para que as horas de formação em contexto de estágio sejam mais e em mais momentos: "*Os estágios deveriam*

ser nos 3 anos e um estágio profissional. As aulas práticas poderiam ter mais horas de práticas e o projeto não devia ser obrigatório. Deveria haver um hotel escola para que os alunos pudessem praticar ao longo do curso” (Diplomada 169), ou seja, no ponto de vista desta diplomada, o enfoque deve ser dado ao saber fazer e às competências técnicas e operacionais.

Ainda relativamente à desarticulação entre os contextos de aprendizagem e o desenvolvimento de competências, apresentamos a opinião de uma diplomada, a qual identifica os aspetos que não estão em articulação: *“Apesar de concordar que a experiência é muito importante para fazer um bom profissional, o investimento que fazemos na licenciatura e em todo o seu conteúdo deveria estar também associado à atividade profissional que desejamos, o que na maior parte das vezes não acontece. Por exemplo, no meu curso os estágios que são obrigatórios não contemplam a componente de Gestão, fazemos estágio em F&B e Front-Office - operação. Compreendo que seja necessário estar dentro da operação, no entanto não é esse o nosso âmbito pois como já ouvi muitas vezes por empregadores: “não precisas de ter um curso para servir às mesas ou ser rececionista.” E aí, apesar de tudo que fazemos, ser uma aprendizagem não está adequado à teoria de 3 anos de estudo”* (Diplomada 195), alertando para outra deriva já estudada, a da subvalorização do grau académico face às funções profissionais que exerce. Relembramos que, na perspetiva dos inquiridos, os estágios são momentos e contextos de aprendizagem importantes, pois em alguns casos o plano de estudos possui um número insuficiente de horas de contacto/formação em contexto sala ou laboratório, para o desenvolvimento de determinadas competências técnicas e transversais, tal como refere a diplomada 432: *“durante o curso deveria haver mais estágios e experiência real ao nível da hotelaria em vez de ser somente aulas teóricas. Estágio curricular apenas de 3 meses no último ano, é muito pouco para todo o trabalho que é exigido a nível hoteleiro, daí não nos permitir ter uma visão do curso na íntegra”*. Uma outra diplomada considera mesmo que a organização dos planos de curso deveria ser reequacionada, ao afirmar: *“futuramente o curso deveria dar mais importância aos estágios ao longo dos três anos, pois só assim teríamos uma perceção da realidade do mercado de trabalho”* (diplomada 228), perspetiva que reforça a preponderância do contexto de estágio e da sua importância nesta formação superior na perspetiva das três tipologias de interlocutores.

Não podemos terminar este ponto sem questionar a relevância do desenvolvimento de competências através da participação em contextos internacionais, sejam eles de mobilidade de estudos ou para a realização de estágios (este muito valorizado tal como verificámos no capítulo 6 ou de mobilidade de estudos de maior ou menor duração.

Por um lado, surgiram perspetivas críticas, designadamente por parte dos diretores de curso, relativamente ao facto de os contextos de internacionalização passarem maioritariamente pelo *outgoing* de estudantes nacionais para IES estrangeiras, não sendo criadas verdadeiras condições para a existência de formação em contexto internacional, para os que fazem *incoming*, nas IES nacionais. O *incoming* ainda não é suficientemente dinamizado e a oferta das IES é residual e pouco estruturada para os estudantes estrangeiros. Com efeito, no que diz respeito ao acolhimento e desenvolvimento de competências aos estudantes estrangeiros, nomeadamente a receção destes e ministrarlhe formação em inglês (criando contextos internacionais dentro das salas de aulas portuguesas), uma das entrevistadas considera que ainda um vasto caminho terá de ser percorrido: : *“isto é, estamos abertos a receber, penso que ainda não estamos é devidamente preparados a receber alunos de fora, pois ainda não temos aulas a ser lecionadas única e exclusivamente em inglês”* (Diretor de Curso A). Na nossa perspetiva, a resolução de tal fraqueza nas IES portuguesas seria uma forma bastante interessante de potenciar o desenvolvimento de competências, particularmente as de carácter transversal.

Seguindo esta linha de raciocínio, apresentamos a opinião crítica deste diplomado que reforça a importância dos contextos internacionais e a pertinência da melhoria dos planos de estudo, defendendo que *“existe falta de ligação com a realidade e exigência do mercado de trabalho. É imperativa a adequação dos conteúdos programáticos à realidade da indústria. É obrigatório o ensino em inglês. É vital a presença de menos teoria e mais prática através de estágios longos e sucessivos até ao fim da licenciatura. É imprescindível que haja acordos com as principais cadeias hoteleiras no país e no exterior”* (Diplomado 475).

Como corolário da posição do sistema, apresentamos mais uma opinião de um empregador sobre a formação em gestão hoteleira: *“do ponto de vista dos princípios, e se analisarmos bem, os cursos na sua essência até nem estão errados, sobretudo na perspetiva teórica.*

Porém, falta a interligação com a iniciativa privada, com a vida prática” (Empregador D), parecendo-nos que consubstanciar a articulação entre os sistemas é um desafio que urge concretizar.

Na tentativa de promoção do diálogo entre sistemas e de um alinhamento das competências privilegiadas pelos dois, foi-nos referida, por um os representantes das associações do sistema de emprego/trabalho, a tentativa de conciliar os diferentes interesses, protocolando um acordo de princípios entre as IES e a sua associação para que o perfil de saída dos diplomados pudesse ser mais facilmente reconhecido pelo seu sistema. Assim, na perspetiva deste entrevistado, *“a associação tentou em conjunto com as escolas criar esse perfil. Dos 180 créditos dos cursos de gestão hoteleira, 60 créditos pertencem às áreas mais técnicas, 60 créditos na parte de línguas, na parte de turismo, nas ciências empresariais e depois os outros 60, seriam para a diferença para o que cada escola desejar. (...) Dentro destes números todos nós nos sentimos confortáveis, ou seja, tem uma componente prática que é técnica/prática que é de 1/3 do curso, tem outro terço que é uma parte mais das ciências e da parte de línguas e para fazer a diferença a última parte.* (Empregador E). Na nossa investigação, analisamos este documento e verificamos que cinco das IES por nós estudadas tinham assinado este protocolo, o que deixa transparecer a existência de uma convergência de opiniões no sentido de haver um conjunto de melhorias a implementar nos planos de estudo e nos conteúdos programáticos das unidades curriculares, no sentido da articulação entre as competências desenvolvidas pelo sistema de educação/formação e as competências exigidas pelo sistema de emprego/trabalho.

3. Quanto às competências e ao perfil dos diplomados¹²³

Na perspetiva dos diplomados, a desarticulação entre o perfil procurado pelos empregadores e o perfil que possuem aquando da sua transição para o sistema de emprego/trabalho tem por base as lacunas que, no momento da resposta ao nosso questionário, consideram que tiveram na sua formação em gestão hoteleira, responsabilizando o sistema de educação/formação por esse facto. Tal como alguns afirmam, *“esqueceram-se que GH é essencialmente à base da Gestão e não em formar apenas rececionistas e empregados de mesa! A Licenciatura já não é o que era!”* (Diplomada 280), ou *“muito certamente não se consegue entrar para uma posição relevante porque, contrariamente a outras licenciaturas, esta deve servir para aprender a “lidar” com o cliente”* (Diplomado 484). Tal como já transpareceu no ponto anterior, a crítica apresentada por alguns diplomados centra-se no enfoque que é dado, na formação inicial, às competências técnicas ou *hard skills* mais operacionais, em detrimento das competências de gestão e na transferibilidade para outras atividades ou áreas de trabalho, tal como sintetiza este diplomado: *“o curso de gestão hoteleira é muito restrito e deixa poucas escolhas a quem quiser optar por fazer carreira noutra área. Como no caso de gestão empresarial. Além disso, penso que os cursos se focam demasiado no atendimento ao cliente e não dão devida importância a outros departamentos como o marketing e vendas ou administração”* (Diplomado 484).

Estamos, mais uma vez, perante a dicotomia entre a formação de competências orientadas à operação e as competências orientadas para a gestão, questão determinante na definição do perfil de saída dos diplomados e na sua inserção a seguir.

Para os representantes do sistema de emprego/trabalho serão as primeiras as mais pertinentes e necessárias. Tal como defendem dois dos seus interlocutores, assiste-se hoje a uma massificação na formação de gestores em detrimento da formação de chefias intermédias: *“deixe-me que lhe diga que as lacunas existentes não são ao nível dos gestores de topo, gestores existem com fartura. O que faltam são os gestores intermédios, os que*

¹²³ Neste ponto, mobilizamos os resultados das entrevistas realizadas aos diretores de curso e aos empregadores (Anexo – 8.6.3 – quanto às competências e ao perfil dos diplomados) e do inquérito por questionário aos diplomados (análise estatística).

podem ajudar na construção da tal pirâmide organizacional” (Empregador D), ao que outro acrescenta, concretamente a função de “Governantas¹²⁴” (Empregador E). Ou seja, para estes interlocutores o que claramente é procurado é quem saiba aplicar conhecimentos técnicos orientados à operação e não unicamente quem faça o exercício da gestão.

Tal deriva é claramente identificada por um dos diplomados, quando refere: *“as competências que ganhamos no percurso académico em gestão hoteleira não são suficientemente valorizadas pelos detentores dos cargos de gestão de topo hoje em dia em hotelaria. Tenho muita pena que não seja permitido aos profissionais que terminam a licenciatura desenvolverem as competências a nível de gestão que adquiriram, pois, a impossibilidade de praticar faz, na minha opinião, com que grande parte do conhecimento não se solidifique e quando realmente os recém-licenciados têm oportunidade de pôr em prática os conhecimentos, grande parte da informação já está esquecida” (Diplomado 137).*

Assim sendo, o perfil de saída atual com que os diplomados estão a encarar o sistema de emprego/trabalho ainda não é o desejado pelos empregadores: *“alguns diplomados não têm perfil e portanto, quando digo isto é por conhecimento próprio, portanto, por ver e por falar com os nossos diretores” (Empregador C). Este interlocutor acrescenta que esta desarticulação entre o perfil de saída e o desejado pelo sistema de emprego/trabalho provocará um desajustamento entre as competências que o diplomado possui e as que lhe são exigidas e por essa razão se verifica uma potencial inserção profissional numa posição aquém do grau académico: “portanto, eles vão estacionar num determinado ponto. Vão ter gestão hoteleira no currículo, mas não vão exercer gestão hoteleira, e vão se calhar manter-se num determinado exercício” (Empregador C).*

Porém, a preocupação com o perfil de saída dos diplomados e a desarticulação existente, para um dos empregadores, é responsabilidade do sistema de emprego/trabalho, pois defende que a formação deve ir ao encontro das necessidades do seu sistema: *“obviamente, que tem que partir da parte das empresas este pressionar e dar sinais, estes sinais têm de ser colocados ao ensino superior na perspetiva de que as coisas têm que ser*

¹²⁴ Governanta – Chefia do serviço de andares. É a pessoa que no hotel tem a responsabilidade da limpeza, manutenção e aspeto estético de maneira a que esteja sempre na melhor ordem, Mata (2000).

ajustadas e vocês têm de formar profissionais em função das nossas necessidades e não contrário” (Empregador B). Porém, esta posição é claramente refutada por uma das representantes do sistema educação/formação ao defender, *“acho que as escolas têm que formar uma banda larga porque um perfil adaptado a uma empresa, quer dizer, não podemos formar para uma empresa específica que os alunos depois são muitos e não vão todos trabalhar”* (Diretora de Curso C), perspectiva partilhada por outro diretor de curso, ao afirmar que *“nós temos gosto que os alunos estejam preparados para trabalhar nas cadeias, nos hotéis de mais alto nível, ou nos tais SOP¹²⁵ mais elevados, no entanto temos, na nossa realidade, temos alunos integrados nos vários níveis de hotelaria”* (Diretor de Curso D), o que traduz a ideia de que o perfil exigido pelo sistema de emprego/trabalho não será uniforme e haverá diferentes perfis e diferentes competências de acordo com os níveis de serviço e tipologia da organização empresarial.

Esta preocupação e desarticulação nos perfis dos estudantes/diplomados é, em nosso entender, ainda mais preocupante face à existência, desde há uns anos, de dois níveis formativos em paralelo a nível do ensino superior. Referimo-nos à oferta no sistema de educação/formação de cursos de licenciatura em Gestão Hoteleira ou afins, e a oferta e promoção de CTESP - Cursos Técnicos Superiores Profissionais¹²⁶ com designações iguais ou idênticas e ministrados nas mesmas instituições, que com nomes similares e perfis de saída próximos, geram entropia e confusão.

Na opinião de um dos representantes do sistema de emprego/trabalho, a existência de vários perfis de cursos e saídas profissionais não será de todo clara, tanto para os empregadores como para os próprios estudantes. Com efeito, *“acho que o grau é indiferente, nesta fase ainda é indiferente, talvez valorizem a formação e as competências. Agora se a formação é licenciado ou se é um técnico, penso que não tem importância,*

¹²⁵ SOP - *Standard Operating Procedures* – Referencial de procedimentos a executar na prestação de serviços aos clientes e de acordo com o nível de qualidade de serviço que se pretende prestar nas unidades hoteleiras ou empresas de serviços por forma a quês este se torne consistente (Stacciarini e Cunha, 2014).

¹²⁶ CTESP - Cursos Técnicos Superiores Profissionais - um novo tipo de formação superior curta não conferente de grau. Estes ciclos de estudos serão ministrados no âmbito do ensino superior politécnico e têm uma componente de formação geral e científica, uma componente de formação técnica e uma componente de formação em contexto de trabalho, que se concretiza através de um estágio (Decreto-Lei nº 43/2014, 2014). Podem permitir ao seu titular, equivalência de créditos num curso de licenciatura da mesma área científica e por fazer prosseguimento de estudos, pese não ser esse o principal objetivo destes cursos.

grosso modo, as pessoas que estão à frente das empresas, salvo exceções, não têm formação nem conhecimentos sobre qual é a diferença e a confusão é um bocadinho generalizada” (Empregador E). Mas continua e adverte que “a mistura é complicada, a mistura que o mercado entende é por exemplo, provavelmente para a A3ES ou para quem está dentro das universidades que consegue distinguir, mas o mercado não distingue facilmente o que é um curso de gestão de empreendimento turístico do que é um curso de gestão hoteleira, mesmo para um aluno que acabou o 12º ano e vai à procura do seu futuro, se calhar tem alguma dificuldade em perceber de que é que estamos a falar à primeira vista e essa confusão que acho que prejudica um bocadinho a formação” (Empregador E).

Esta circunstância também é, ela própria, reconhecida pelo sistema de educação/formação, tal como justifica esta interlocutora: *“acho que com este boom, desta importância que o turismo tem, mesmo politicamente a referência ao turismo e ao seu crescimento e a importância que tem a área, faz com que muitas escolas desenvolvam cursos que são intermédios, que são CET¹²⁷ e universidades também” (Diretora de Curso C)..*

Porém, uma diplomada é perentória a considerar que a preparação das escolas profissionais, em particular as do Turismo de Portugal I.P. é mais valorizada pelo sistema de emprego/trabalho, quiçá porque os diplomados daquelas instituições possuem competências técnicas mais articuladas com as exigidas por aquele sistema: *“penso que as escolas de hotelaria preparam muito melhor os alunos, em comparação com a escola onde me licenciiei. Com mais estágios e um nível de exigência mais elevado. Os alunos licenciados apesar de terem um grau de escolaridade maior acabam por ter menos experiência e mesmo capacidades. E nós com licenciatura, na maior parte dos casos, exercemos cargos e temos remunerações iguais a outros trabalhadores não licenciados. Se fosse hoje, eu teria optado por ir para a escola de hotelaria” (Diplomada 479).* Fica patente uma evidente

¹²⁷ CET – Cursos de Especialização Tecnológica são cursos pós-secundários não superiores que visam a aquisição do nível 4 de formação profissional. Este nível profissional obtém-se através da conjugação de uma formação secundária, geral ou profissional, com uma formação técnica pós-secundária e caracteriza-se por: a) Ser uma formação técnica de alto nível; b) A qualificação dela resultante incluir conhecimentos e capacidades que pertencem ao nível superior; c) Não exigir, em geral, o domínio dos fundamentos científicos das diferentes áreas em causa; d) As capacidades e conhecimentos adquiridos através dela permitirem assumir, de forma geralmente autónoma ou de forma independente, responsabilidades de conceção e ou de direção e ou de gestão (Decreto-Lei Nº 88/2006, 2006). Estes cursos vieram a ser substituídos pelos Cursos Técnico Superior Profissional já enunciados.

descrença no seu curso de licenciatura em Gestão Hoteleira, por comparação com os perfis técnicos profissionais, nos quais as competências são mais desenvolvidas em contextos práticos, assim como a subvalorização do grau, a confusa diferença dos graus e dos perfis por parte do sistema de emprego/trabalho.

Contudo, para um dos representantes deste sistema, a formação nesta área é de qualidade, tal como refere, *“conheço profissionais de outros países que não têm a mesma qualidade que têm os nossos profissionais em termos médios, e, portanto, muita coisa já se fez e temos apesar de tudo uma boa formação nesta área, como aliás em outras”* (Empregador B). O mesmo acontece no que aos diplomados diz respeito, pois mesmo neste cenário, há quem considere que *“embora não desempenhe funções no ramo da Hotelaria o curso fez-me crescer e aprender muito ao nível da Gestão”*, (Diplomado 256).

Há quem valorize em muito o seu percurso e que enuncie que assume o curso de Gestão Hoteleira como uma área muito mais vasta que a gestão ou direção de unidades hoteleiras, criticando *“a mentalidade que existe em Portugal, a qual passa no ensino hoteleiro (...) é que o único cargo de sucesso é ser Diretor de hotel. Essa mentalidade tem de mudar! Diretor de hotel é um cargo como outro qualquer. Existem pessoas que têm aspirações de maior dimensão como ser CEO¹²⁸ ou CFO¹²⁹ de um grupo hoteleiro, ou menores como ser supervisor ou diretor de departamento”* (Diplomado 454).

Porém, também há diplomados que defendem que *“a Licenciatura em Gestão Hoteleira não é essencial e decisiva para um bom percurso profissional nacional e internacional neste ramo”* (Diplomado 98).

¹²⁸ CEO – *Chief Executive Officer* – Diretor Geral da empresa ou do Conselho de Administração, o qual tem funções executivas, ao contrário do *Chairman* ou Presidente do Conselho de Administração, o qual preside ao conselho de administração, mas não tem funções executivas.

¹²⁹ CFO – *Chief Financial Officer* – Executivo Sénior responsável pela área financeira de uma organização ou empresa.

4. Quanto à inserção profissional dos diplomados¹³⁰

Quanto à sua inserção profissional, os diplomados reforçam a subvalorização do seu grau e a sua sobre qualificação relativamente às funções que lhes são oferecidas e que exercem. Reforçam, também, que esse pressuposto lhes é inculcado, durante o seu percurso formativo pelas IES, tal como é exemplo, este comentário: *“Não querendo desvalorizar esse aspeto, apenas acho que erradamente nos é imposto que devemos começar “por baixo” e isso significa normalmente trabalhar como empregado de mesa ou rececionista. Para isso não faz falta uma licenciatura”* (Diplomado 484).

Por outro lado, alguns diplomados evidenciam desânimo quando se referem, de forma crítica, à forma como o sistema de emprego/trabalho promove a sua integração: *“hoje em dia os alunos saem das licenciaturas de GH sem qualquer preparação para o mundo real da hotelaria. E são muito poucas as oportunidades que o sector dá a estes. As empresas hoteleiras em Portugal procuram trabalho gratuito (estágios) em vez de bons profissionais”* (Diplomado 672), ou ainda, *“a tradição que persiste é a formatação dos futuros profissionais para a aceitação de salários baixos (porque “o desemprego é alto e ter trabalho é uma sorte”) e para a disponibilidade total para dedicar uma vida ao trabalho, seja em horas extra ou no exercício de atividades que não competem à função do trabalhador”* (Diplomado 489).

Já para os representantes do sistema de educação/formação, a transição *“depende muito das pessoas, eu acho que o processo não é difícil, porque há empregabilidade, porque há procura, eles às vezes até têm mais que um local a escolher”* (Diretor de Curso F), ou noutra opinião *“a experiência que temos, normalmente, eles têm tido capacidade de iniciativa de ir para o estrangeiro, procurar trabalho, são ligeiramente poucos os que acabam por ficar na sua zona de conforto, se ficam é porque têm algum trabalho próximo”* (Diretor de Curso E). Parece-nos, pois, que o diplomado no momento da transição entre sistemas fica na maioria dos casos entregue a si mesmo e às ações ao seu alcance, quedando-se o sistema de emprego/trabalho a procurar funcionários para as suas necessidades e a promover

¹³⁰ Neste ponto, mobilizamos os resultados das entrevistas realizadas aos diretores de curso e aos empregadores (Anexo – 8.6.4 – Quanto à inserção profissional dos diplomados) e do inquérito por questionário aos diplomados (análise estatística).

programas de estágios profissionais como forma essencial para a inserção profissional dos diplomados nas suas organizações, como refere um dos seus representantes: *“as empresas nossas associadas colaboram a cem por cento com todos os estabelecimentos de ensino na realização dos estágios profissionais que são solicitados. A associação desempenha nesta matéria um papel de mediador”* (Empregador D), numa posição expectante das iniciativas das IES e dos diplomados.

Complementando este cenário, e na opinião do mesmo representante, *“as coisas são como são, não vale a pena ter em mente que as empresas vão manter ou contratar pessoas quando não precisam delas. A ideia de empresas mecenas que se substituem ao Estado não existe mais!”* (Empregador D), ou seja, não parece haver disponibilidade para o sistema de emprego/trabalho ter uma atitude desinteressada, não meramente economicista no apoio à transição dos recém-diplomados.

Assim, e face ao exposto, estamos perante duas das principais determinantes da inserção profissional dos diplomados, como sejam, por um lado a precariedade em termos remuneratórios através da retribuição com salários baixos e com recurso a programas de estágio, e, por outro lado, em termos de desajustamento da formação face à atividade exercida pelo nível de formação dos diplomados, factos que não nos fazem considerar estranho o considerando deste empregador: *“Muito pouca gente que frequenta as Escolas de Hotelaria fica a trabalhar no sector”* (Empregador D), o qual sublinha a fuga desta atividade profissional dos indivíduos com formação específica.

E, nas expectativas e nos percursos¹³¹

Perspetivámos no início da nossa investigação que uma das formas de perceber a articulação entre os dois sistemas seria através de evidências relacionadas com a satisfação das expectativas dos diplomados face ao seu percurso académico.

¹³¹ Neste ponto, mobilizamos os resultados dos inquéritos aos diplomados (Anexo – 8.6.5 – E, nas expectativas e nos percursos)

Assim, e questionados os diplomados se voltariam a repetir o seu percurso académico, como se pode verificar na Tabela 2, a maioria respondeu afirmativamente e cerca de 22% dos diplomados que afirmaram que não o voltariam a realizar.

Tabela 2 – Repetição do seu percurso académico em Gestão Hoteleira

	n	%
Sim	311	78,1
Não	87	21,9
Total	398	100,0

São vários os fatores para justificar essa intenção por parte dos diplomados. Os resultados que apresentamos na Tabela 3 permitem-nos verificar que existem associações estatisticamente significativas entre o facto de os diplomados afirmarem que repetiriam o seu percurso académico em Gestão Hoteleira e a antiguidade do curso, a área de atividade em que se encontram a exercer e o facto de depois de terminarem a licenciatura terem prosseguido ou não estudos académicos.

Assim, constatamos que a percentagem de diplomados que afirmaram que voltariam a repetir o percurso académico é mais elevada para aqueles que concluíram a licenciatura há menos tempo, assim como para aqueles que desenvolvem atividade profissional na área da hotelaria e restauração, e ainda para os que não prosseguiram estudos (80%).

Tabela 3 - Associação entre a intenção de repetir o percurso académico e a antiguidade, a +área de atividade e ter prosseguido estudos académicos

	Voltava a repetir o percurso académico em Gestão Hoteleira		χ^2	p
	Sim n (%)	Não n (%)		
Antiguidade do curso				
Até 2008	30 (9.6)	6 (6.9)		
2008 a 2010	52 (16.7)	27 (31.0)	13.923	0.003
2010 a 2012	79 (25.4)	28 (32.2)		
2012 a 2014	150 (48.2)	26 (29.9)		
Área de atividade				
Hotelaria e restauração	202 (76.2)	40 (62.5)	4.993	0.025
Outra área	63 (23.8)	24 (37.5)		
Depois de terminar a licenciatura ter prosseguido os estudos académicos				
Sim	61 (19.6)	30 (34.5)	8.522	0.004
Não	250 (80.4)	57 (65.5)		

São 87 os diplomados (21,9%) que responderam nas questões abertas que não voltariam a repetir os seus percursos académicos, apresentando razões de vária ordem para tal decisão. Se uns indicam razões pessoais, questões de personalidade e a falta de apetência para a atividade profissional, outros justificam a sua opção através das lacunas e aspetos relacionados com o sistema de educação/ formação na IES onde foram estudantes. Há, ainda, outros que atribuem a razão de ser da sua opção a situações que vivenciaram no sistema de emprego/trabalho.

Daqueles que afirmaram que não repetiriam o seu percurso académico, cerca de vinte, assumem-no por acharem que “esta não é área certa para mim” e alguns destes justificam a sua posição com afirmações de carácter pessoal, tal como: “*escolhi o curso em termo de saídas profissionais e não pelo que realmente gostaria de fazer no futuro*” (Diplomada 359), “*porque existem outras áreas que me interessam e com 18 anos será muito cedo para escolher uma área de trabalho!*” (Diplomado 510), ou simplesmente, “*porque depois de ter começado a trabalhar pressenti que não é esta a área que me faz sentir realizada*”

(Diplomada 218). Para além destes, que afirmam não se enquadrar por razões pessoais, outros há que justificam a não repetição do curso por se sentirem mais confortáveis em outras áreas profissionais de gestão como sejam a gestão hospitalar ou na área da gestão financeira. São exemplo dessas vontades, as afirmações seguintes: *“amo a Gestão Hoteleira na vertente Hospitalar. A minha ambição apenas é colaborar num serviço de Gestão Hoteleira de um Hospital. Se fosse hoje optava por Licenciatura em Gestão, Pós-Graduação em Gestão Hoteleira e Mestrado em Gestão de Unidades de Saúde”* (Diplomada 255), ou noutro caso, *“porque a minha área de eleição deveria ter sido, desde sempre, a área de Economia e Finanças. Para mim, é mais desafiante. Pese embora o facto de não me arrependo do caminho que percorri, da experiência profissional que adquiri e das pessoas com quem lidei, que me proporcionaram uma visão diferente do mundo”* (Diplomada 632).

Paralelamente, existem aqueles que evocam algumas fragilidades do sistema de educação/formação, em particular da IES onde se licenciaram e dos planos curriculares do seu curso. São exemplo dessas posições, estas citações: *“teria optado por uma Licenciatura mais exigente e numa escola de maior renome no mercado”* (Diplomado 628), *“teria escolhido uma instituição com mais prestígio no mercado e melhores contactos com cadeias hoteleiras internacionais (fora de Portugal)”* (Diplomado 587), ou ainda, *“a meu ver a licenciatura em Gestão Hoteleira na minha escola não me preparou consistentemente para enfrentar os desafios de um mercado de trabalho cada vez mais exigente”* (Diplomado 20). Estamos, pois, perante discursos críticos face à formação inicial, no que às competências desenvolvidas e a alguns dos contextos de aprendizagem diz respeito.

Outras afirmações fazem-nos refletir sobre a preponderância das competências técnicas e operacionais que são ministradas nos cursos face à fragilidade da formação nas competências em gestão, sobre as quais alguns diplomados são críticos, tal como evidenciam os discursos seguintes: *“tiraria o curso de Gestão, por ser uma área mais abrangente que me permitiria também trabalhar tanto em Hotelaria como noutra área caso fosse esse o meu desejo, seja agora ou seja no futuro. A Gestão Hoteleira também o permite, mas uma empresa de contabilidade (por exemplo) dá mais prioridade a um candidato que tirou Gestão/Economia a um que tirou Gestão Hoteleira”* (Diplomado 24); *“Teria enveredado por outra área ligada à Gestão, mas não tão específica como Gestão*

Hoteleira” (Diplomado 175), ou ainda no caso de um diplomado em que a opção por gestão hoteleira ficaria para uma formação avançada: “faria licenciatura em Gestão e Empresas e só depois o mestrado em Gestão Hoteleira” (Diplomado 672).

Mas há quem justifique a sua opção de não repetir o seu percurso por achar que existe redundância a nível de competências técnicas aprendidas no curso profissional realizado antes da licenciatura, as quais seriam suficientes para o exercício profissional, tal como refere um dos diplomados: *“voltaria a repetir a minha formação anterior em gestão hoteleira pela Escola de Hotelaria e Turismo do...”¹³². Contudo, acho que na licenciatura podia ter optado por uma formação diferente (gestão de empresas, marketing, etc) e assim adquirir um conhecimento mais aprofundado noutra área que também poderia ser uma mais-valia para a função que já exercia em hotelaria” (Diplomado 673), evidenciando o facto de já estar a trabalhar no setor, e aplicar competências obtidas no ensino profissional, durante o período de formação superior.*

Há outro conjunto de diplomados que, por sua vez, entende que não repetiria o seu percurso académico por se sentir defraudado relativamente ao sistema de emprego/trabalho e em particular pelas características do mesmo, as quais já foram nesta investigação evidenciadas, tais como os horários de trabalho antissociais, o nível de remuneração, a subvalorização do grau ou o foco unicamente nas funções operacionais, de que são exemplo as afirmações seguintes: *“é uma atividade que exige muito, que interfere imenso na vida das pessoas, e na qual as pessoas são muito pouco “recompensadas”. Ouvei muitas vezes falar no “amor à camisola” mas acho que isso é uma grande treta, já conheci casas de diretores de hotel e lhe garanto que estes não vivem, nem fazem a vida que fazem com o “amor à camisola” mas infelizmente ainda há muito boa gente que “come” isto e trabalha muito tempo a ganhar o mínimo e a trabalhar 12 horas por dia” (Diplomada 478), ou então porque “as unidades hoteleiras exigem cada vez mais colaboradores polivalentes aos quais pagam ordenados mínimos, mesmo aos licenciados! Não pode ser...” (Diplomada 42), por “não abrir portas na área de gestão, só na operação” (Diplomada 467), ou “por entender que é uma área um pouco limitativa” (Diplomado 624). Outros há, que afirmam*

¹³² Escola numa determinada localidade, unidade orgânica pertence ao Turismo de Portugal I. P.

que será *“pela situação atual do mercado e por achar que as vantagens poderiam não ser as mesmas”* (Diplomada 338), ou então por trabalharem em diferentes geografias e nesses contextos não verem valorizado o seu grau académico, como são os casos destes diplomados: *“estou fora do país e onde me encontro não dão valor ao meu curso pois agora as empresas hoteleiras fornecem muitos cursos”* (Diplomada 468), ou *“devido à desvalorização do mesmo em Inglaterra”* (Diplomada 94) e por *“em Portugal o curso não é reconhecido”* (Diplomada 417). Ou, porque se sentem desvalorizados em termos profissionais como afirmam: *“não me valorizou em nada profissionalmente”* (Diplomado 662) e *“penso que não me deu nenhuma mais-valia a nível profissional”* (Diplomado 226).

5. No(s) diálogo(s) entre os dois sistemas¹³³

Como uma última dimensão de análise nesta discussão sobre a articulação ou desarticulação entre os sistemas de educação/formação e de emprego/trabalho, centrar-nos-emos de seguida na (in)existência de diálogo e interação entre os mesmos.

Assim, e no que respeita a este aspeto, as evidências que a seguir apresentamos fazem-nos perceber que o mesmo é muito circunscrito a situações específicas que beneficiam ou interessam a ambas as partes, bem como nos parece haver unicamente uma ação concertada ou medida estratégica conjunta relativamente a alguns aspetos que analisamos ou ao futuro. Tal como refere um diplomado, a desarticulação existente é grande, e será cada vez maior, se não houver aproximação entre os sistemas de educação/formação e de emprego/trabalho, pois na sua opinião, *“há uma discrepância brutal entre o que é exigido como mínimo aos estudantes, e depois o que o mercado exige em termos de experiência, e é daí que vem muita frustração que sei que existe entre muitos recém-graduados em hotelaria. Que papel deveria ter o ensino no meio disto? Bem sei que os recursos não abundam, pelo menos na minha escola, pelo que ouvia, só havia cortes atrás de cortes no apoio do Estado, e tive aulas em instalações em estado lamentável, mas penso que ainda assim deveria estar na hora de se abordar o ensino hoteleiro numa forma diferente. Olhar*

¹³³ Neste ponto, mobilizamos os resultados das entrevistas realizadas aos diretores de curso e aos empregadores (Anexo – 8.6.6 – Nos diálogos entre os dois sistemas) e do inquérito por questionário aos diplomados (análise estatística).

para o que se faz lá fora, inovar, trabalhar diretamente com o sector privado, sair das salas de aula e promover parcerias entre a escola e o sector a nível curricular, levar os alunos a diferentes tipos de hotéis. O sector privado tem trazido alguma inovação nestes aspetos, que mesmo assim gostaria de ver, um dia, no sector público” (Diplomado 429).

Como já vimos anteriormente, a tipologia de formação ministrada, os planos curriculares, as competências desenvolvidas e as competências exigidas, as formas de apoio à transição ou inserção dos diplomados não se encontram articuladas e não nos parece haver um plano conjunto de ações ou mesmo um discurso alinhado entre os sistemas, à exceção da articulação na oferta e procura de estágios, sejam eles curriculares, extracurriculares ou profissionais (pós formação).

Percebemos, também, que só casuisticamente e numa IES, existe um conselho consultivo no qual tomam assento os representantes do sistema de emprego/trabalho e por essa razão ajudam na tomada de decisões estratégicas. Esta evidência é resultado da nossa análise dos discursos dos empregadores através das afirmações seguintes: *“acho que de uma forma geral trabalham cada uma para o seu lado. As poucas exceções que há ao contrário são por mérito de quem está ou esteve à frente delas do que propriamente porque isso seja pensado ou seja interiorizado por todo o corpo docente das próprias”* (Empregador E), dando preponderância ao papel importante que alguns dos Diretores de Curso, com ligações profissionais ao sistema de emprego/trabalho na atualidade ou no seu passado, exercem neste diálogo entre as partes.

Mas do lado do sistema de educação/formação, os diretores de curso, também, alinham pelo mesmo diapasão e há quem afirme, relativamente aos interlocutores do sistema de emprego/trabalho, que *“não há diálogo, acho que muitas delas se fecham muito, embora todas as procurem, agora o diálogo tu tens de falar, e ser ouvido e ouvir, portanto, diálogo, diálogo, acho que não, no nosso caso há muito porque nós temos muita ligação ao trade¹³⁴, em outros casos que eu conheço também sei que há, conheço outros cursos de instituições, e tu também, que fazem uma forte aproximação, viu-se por exemplo na ADHP^{135”}* (Diretor de Curso F), deixando este docente, a ideia de que a ausência de diálogo é da

¹³⁴ Trade – Comércio, mercado, comumente usado para designar a indústria hoteleira (Mata, 2000)

¹³⁵ ADHP – Associação dos Diretores de Hotéis de Portugal

responsabilidade dos empregadores e não das IES. Esta perspectiva é partilhada por outra diretora de curso, quando afirma que *“não acho que haja uma articulação muito perfeita, porque eu acho que ainda assim, as empresas, muito embora nós procuramos, que haja essa proximidade e chamamos essas empresas às escolas e as empresas quando se finalizam os estágios falam sobre as suas necessidades, mas não há uma verdadeira articulação sobre o que é exatamente o perfil de pessoas que vocês precisam na vossa empresa e o que é que nós vamos fazer para criar esse perfil. Assim essa articulação, assim pura, não acho que exista”* (Diretora de Curso C). Parece-nos, portanto, que do ponto de vista dos representantes do sistema de educação/formação entrevistados existe a perspectiva de que a ausência de diálogo se deve aos agentes do sistema de emprego/trabalho, considerando que, do seu lado, existe um esforço nesse sentido.

A afirmação efetuada por um outro representante do sistema de educação/formação evidencia, também, esta perspectiva: *“acho que as escolas procuram mais as empresas do que as empresas as escolas. Neste sentido, as empresas procuram as escolas para resolver problemas pontuais, porque precisam de colaboradores com uma formação ou outra muito pontual. De resto não há um relacionamento muito próximo, as escolas já procuram ouvir as empresas por quem já têm um respeito grande e procuram ir ao encontro dessas necessidades. (Diretor de Curso D). As empresas por vezes estão desatualizadas, ou seja, aquilo que acusam as instituições de ensino acontece-lhes a elas próprias também, que eles dizem que as instituições de ensino estão cristalizadas, mas as empresas, às vezes, estão um bocadinho desatualizadas. Portanto eu diria que tem que haver da parte das empresas, também, uma melhor perceção da realidade para poderem, inclusive, contribuir com essa perceção para a tal melhoria das condições de ensino e de incorporação de boas práticas”* (Diretor de Curso D).

Esta preocupação também está presente e é defendida pelos representantes do sistema de emprego/trabalho, pois como refere o empregador B, existem muitas intenções, mas as ações são pouco frequentes. Outro empregador é mais taxativo: *“não, não há diálogo entre as empresas, entre a economia e a formação, ponto final parágrafo! Não há diálogo, não há plataformas de diálogo, não existem”* (Empregador A). E, para o empregador C, *“é necessário uma relação mais íntima entre a hotelaria e sobretudo entre os grupos nacionais e internacionais (alguns deles já têm um olhar sobre as tendências, visão sobre aquilo que*

se está a passar no mundo, também porque investem noutros continentes), e a terem uma relação maior com as escolas, para de uma forma regular poderem dar o seu contributo” (Empregador C).

Contudo, para estes agentes, a ausência de diálogo parece resultar, principalmente, da ação do sistema de educação/formação, como indica o um empregador: *“as universidades repito, funcionam muito fechadas sobre si próprias, não envolvendo as empresas no processo de formação”*. Este entrevistado critica, ainda, a forma de avaliação do próprio sistema de educação/formação e o seu afastamento relativamente ao sistema de emprego/trabalho: *“pois isso parece-me evidente, devem ser pessoas com experiência. O mundo académico fala muito entre si, ou seja, uns para os outros, estando pouco preocupados em agradar ou satisfazer as necessidades do mundo exterior. Os trabalhos científicos e técnicos dos académicos são valorizados em função da aceitação interna dos seus pares. Participei uma vez na avaliação de uma escola superior de gestão hoteleira e os restantes avaliadores eram os professores de uma outra escola similar, num processo mais ou menos recíproco”* (Empregador D). Este representante do sistema de emprego/trabalho sublinha, ainda, a intermitência dos contactos entre as partes, ao afirmar: *“a universidade tem períodos, alternando épocas de grande aproximação com outras de afastamento quase total”* (Empregador D). Indo o empregador D ao ponto de criticar este “fechamento” das IES ao “exterior”, quando afirma que *“a falta de ligação às empresas faz com que muitos licenciados em gestão hoteleira nunca tenham entrado num hotel antes de acabar o curso, o que não deixa de ser algo caricato”*. Apesar de esta ser a única referência a este facto no decurso da nossa investigação, no nosso ponto de vista é uma afirmação forte e preocupante.

O empregador A concretiza a forma como a falta de diálogo é patente, afirmando que *“não há estabelecidas plataformas de encontro entre as partes. O diálogo em geral em Portugal é muito básico, é um problema geral do país, mas concretamente aqui não há, não é? Não conheço nenhuma escola que tenha, nem que fosse um conselho de opinião¹³⁶, nem que*

¹³⁶ Como já referido antes, numa IES existe um órgão denominado de “Conselho Consultivo” o qual estatutariamente foi previsto. Parece-nos, contudo, que tal realidade não seja uma prática comum a outras instituições.

Revedo o discurso do Diretor de Curso da IES que possui o órgão, este conselho recolhe a opinião do sistema de emprego/trabalho, mas não especifica se existem ou não ações estratégicas ou somente aproximação e diálogo, tal como refere: “nós temos uma proximidade muito grande ao setor de atividade, somos

servisse apenas para quem está lá na escola, ouvir as pessoas, não para seguir os conselhos” (Empregador A).

Com uma visão divergente relativamente aos seus pares, no que toca à responsabilidade pela promoção de diálogo, o empregador C considera que a iniciativa poderia partir do sistema a que pertence, justificando esta posição da seguinte forma: *“disse ao nosso conselho geral, não basta... nós não podemos ser críticos, dentro do conselho geral da associação, onde estão todos os grupos hoteleiros nacionais, não podemos ser críticos e dizer que as escolas, que os miúdos que vêm das escolas não percebem nada, não darmos o nosso contributo às escolas, sobretudo por parte dos grandes grupos que têm que dar necessariamente o seu contributo para as escolas, e responsabilizar-se pela matéria-prima que sai das escolas” (Empregador C).*

Contudo é para nós claro que esta opinião não é unânime dentro do sistema de emprego/trabalho. A afirmação de outro representante deste sistema confirma-o: *“alguém tem de dar o primeiro passo, e neste momento as condições objetivas levam a que o primeiro passo tem de ser dado pelas escolas, que é quem tem essa capacidade, se as escolas o querem dar ou não, eu não sei” (Empregador A).* Ainda na perspetiva dos empregadores, a ausência de diálogo inicia-se precisamente dentro do próprio sistema de educação/formação, pois considera que: *“não as vejo entre si a conversarem, isso então é impossível!” (Empregador A).*

A par das evidências obtidas sobre a inexistência de diálogo entre os diferentes interlocutores, foi possível apreender, também perspetivas, por parte dos empregadores, que sublinham a importância dos profissionais terem um papel mais interventivo, diretamente, nas aulas desenvolvidas nas IES, de que é exemplo a seguinte: *“as entidades de ensino deviam poder ter capacidade e autonomia financeira para poder pagar a diretores de diversas áreas de departamentos hoteleiros, para poderem dar aulas práticas de forma regular nas instituições de ensino, e pagar-lhes o preço justo para eles serem estimulados a darem as aulas, eu acho que é fundamental” (Empregador C).*

constituídos por conselheiros que são da prática profissional (...), no nosso corpo docente procuramos ter especialistas nas funções de prática profissional” (Diretor de Curso F)

6. Em síntese

As discrepâncias e desarticulações que verificamos existirem entre os sistemas são de várias ordens e a vários níveis.

Em termos do diálogo entre as partes, verificamos que o mesmo é circunstancial às necessidades mútuas e com algumas ações concretizadas de forma errática, mas a avaliação das mesmas não existe ou é pouco rigorosa.

O recurso aos protocolos de estágios é a maior referência efetuada por ambos os sistemas sobre a aproximação de um sistema ao outro, sendo que muito há ainda a fazer para que esta aproximação possa ser considerada efetiva, técnica e academicamente relevante para todos os intervenientes, em particular para os estudantes.

Relativamente ao perfil dos diplomados, o sistema de emprego/trabalho parece procurar, sobretudo, um profissional com competências técnicas e que rapidamente as possa pôr em ação nas operações, já para o sistema de educação/formação o perfil privilegiado é o de um técnico superior com competências de gestão e também de gestão operacional e não somente de operação hoteleira.

Esta visão desarticulada do perfil também influencia os contextos de aprendizagem dos estudantes e futuros diplomados, assim como as competências técnicas e transversais que moldam o seu perfil e que estarão ou aquém ou além dependendo dos interesses imediatos e casuísticos, na vertente operacional dos empregadores ou a consolidar e a alcançar através da experiência profissional, para serem gestores, para os diretores de curso.

Para os diplomados, as expectativas de virem a ser gestores hoteleiros são legítimas e fundamentadas nos objetivos, planos de estudos e discursos que o sistema de educação/formação lhes transmite. No entanto, ao longo dos contextos de aprendizagem vão sendo socializados para quando iniciarem o seu percurso profissional estarem disponíveis para “começar por baixo” e, tal como o curso demonstra pelas suas áreas científicas, disciplinares e contextos, destaca-se a sua primeira deriva de formação, ou seja, “saber-fazer” para poder “saber-mandar”.

As particularidades, formas e apoios recebidos pelos diplomados para a sua transição entre sistemas e respetiva inserção no sistema de emprego/trabalho é outra das discrepâncias latentes e que merece a nossa reflexão dadas as dificuldades e características com que este momento marcante dos diplomados é por eles vivido e suportado, tudo isto numa sociedade que encara a atividade turística como desígnio atual de Portugal e as empresas hoteleiras como espaços glamorosos e de exercício profissional interessante e promissor. Os resultados deste capítulo de forma eclética e transversal ajudam-nos a responder à pergunta de partida da nossa investigação e a refinar o nosso entendimento sobre cada um dos cinco objetivos enunciados.

Considerações finais

Esta última parte da Tese está estruturada nas seguintes três secções: principais resultados da investigação, onde se revisitam ideias estruturantes do estudo e se sintetizam os seus principais resultados; contributos do estudo e recomendações, onde se listam as principais implicações emergentes do estudo; e limitações e sugestões de investigação futura, onde se identificam os constrangimentos ocorridos durante a investigação e se lançam vias que possam dar continuidade ao estudo realizado.

1. Principais resultados da Investigação

Atualmente, o turismo é encarado como um dos setores mais importantes para a economia portuguesa. Assente em operações complexas que exigem competências técnicas e transversais, a atividade turística em geral, e a da gestão hoteleira, em particular, carece de profissionais competentes, motivados e disponíveis para a interação com os diferentes públicos, isto é, de profissionais qualificados nomeadamente com formação no ensino superior.

Da pretensão à realidade da formação em gestão hoteleira

“São necessárias competências muito práticas para estes cursos, por outro lado tem que haver um conjunto de conhecimentos muito teóricos, a base da contabilidade, a base da gestão, a parte da gestão de recursos humanos, a base do marketing, a base do turismo, tem aqui muitos conceitos e para dar depois a componente prática é muito complicada e completar com uma experiência no mercado, um estágio...” (diretor de curso A)

A citação acima ilustra a sensibilidade e a preocupação que as instituições de ensino superior sentem ao ministrar o curso de licenciatura em Gestão Hoteleira dada a

quantidade de áreas científicas a lecionar, às quais sentem ser necessário adicionar um período de prática em contexto de trabalho.

Com planos de estudos vigentes, os diretores de curso sentem-se confrontados com a falta de tempo e espaço curricular para desenvolverem as competências que acham que devem ser desenvolvidas aos seus futuros diplomados e que dificilmente se concretiza o objetivo de desenvolver uma formação teórico-prática adequada ao sistema de emprego/trabalho como enunciado pelas instituições de ensino.

Neste ponto, propomo-nos a analisar, como primeiro resultado da nossa investigação, o paradigma de formação e o perfil do diplomado em Gestão Hoteleira apresentados pelo sistema de educação/formação e identificar as razões que promovem a diferença entre a pretensão e a realidade que nos apercebemos existir.

O paradigma de formação vigente

Passados cerca de doze anos desde que a Declaração de Bolonha passou a fazer parte do léxico corrente dos diversos atores do sistema de educação/formação superior, no que à área da Gestão Hoteleira diz respeito, é para nós uma evidência que o ensino superior politécnico é o mais adequado para esta área de formação, dada a missão deste subsistema e o carácter teórico-prático que adota. Por sua vez, denota-se, a partir dos diretores de curso entrevistados, a preocupação com as particularidades regionais inerentes à localização de cada instituição, utilizada, em cada plano de estudos, para promover competências específicas e que reverterão em benefícios para o sistema de emprego/trabalho de cada zona, cumprindo assim um dos pressupostos da missão deste subsistema de ensino superior.

Face ao grande desenvolvimento que a atividade turística tem tido em Portugal, o número de candidatos a estudantes nos seus ciclos de estudo relacionados com o Turismo e com a Gestão Hoteleira tem vindo a crescer, assim como número de diplomados, o qual é substancialmente maior relativamente aos números do início do século XXI e anterior àquela declaração europeia, como analisámos no Capítulo 1.

Sendo uma área de atividade para a qual, em Portugal, se iniciou a formação superior há pouco de mais de 30 anos, ainda se perspetiva tratar-se de uma área em constante

desenvolvimento e por consolidar. Parece-nos, pois, que este crescimento que se tem vindo a notar é resultado das circunstâncias económicas, sociais e culturais da sociedade em geral, a que não é alheia a democratização do acesso ao ensino superior, assim como é resultado, também, do holofote em termos económicos e empresariais que tem sido dado às atividades turísticas, em geral, e que conjugadamente tem sido aproveitado pelo sistema de educação/formação que nos últimos anos alargou e diversificou a sua oferta formativa.

O paradigma de formação em Gestão Hoteleira, nas IES analisadas, assenta em planos de estudo ainda pouco consolidados face à sua recente criação e aos ajustes impostos pela A3ES após as suas primeiras intervenções desde que foi instituída. Nesses planos verifica-se a tentativa de conjugação das diversas áreas científicas e de entre as quais a relacionada com a operação e técnica de hotelaria ilharga com a das ciências empresariais. Porém, existem entendimentos híbridos sobre a denominação das áreas científicas e das unidades curriculares que integram cada uma. Para além deste fator, a preocupação com a inclusão de estágios curriculares tem sido uma preocupação e é já uma realidade nos planos de estudos em vigor neste momento. É unânime, entre os diversos participantes do estudo, a importância dada às aulas teórico-práticas, à existência de laboratórios e aos estágios como formas de desenvolver competências.

Porém, as metodologias de ensino utilizadas nas IES ainda parecem assentar, de acordo com as perspetivas de empregadores e diplomados, em métodos teóricos, maioritariamente expositivos e pouco relacionados com os conceitos contemporâneos da hotelaria, em particular a gestão hoteleira internacional e os desafios que a globalização e as tecnologias prescrevem para o século XXI. Pareceu-nos pouco presente nos discursos dos representantes das IES a noção do dinamismo que o desenvolvimento de competências impõe na atualidade, assim como nos pareceu ainda não estarem claras as diferenças entre unidades curriculares (designações e especificidades), conteúdos programáticos e competências a desenvolver por cada área científica e na globalidade do plano de estudos.

Os contextos de aprendizagem são fundamentais e internamente as IES recorrem a salas de aula e a laboratórios para ministrarem a formação, sendo que estes últimos são considerados fundamentais, pelos diretores de curso, para o desenvolvimento de competências técnicas e para ajudar os docentes a fazer transpor para a realidade que se

passa no sistema de emprego/trabalho. Porém, a existência desses laboratórios ou a sua utilização efetiva no percurso académico dos estudantes ainda não é uma realidade em todas IES estudadas, sendo que, noutros casos, um maior número de horas de contacto com os mesmos é um desejo dos diplomados. Acresce que as IES se preocupam, maioritariamente, com a existência dos laboratórios da vertente de restauração e do alojamento, mas descuram a sua atenção aos laboratórios relacionados com simuladores de gestão. Esta lacuna do sistema de educação/formação far-se-á notar no desenvolvimento de competências e em contexto de estágio, como veremos mais à frente.

A dinamização de atividades académicas não curriculares, nas quais destacamos os eventos (muito relacionados com a formação em alimentação e bebidas), como uma boa prática comum às IES, são também muito valorizados pelos representantes do sistema de emprego/trabalho e que permitem aos que nelas participam o desenvolvimento de competências tanto técnicas como transversais.

Paralelamente, acresce à nossa preocupação, e como resultado de estarmos perante uma atividade profissional global e internacionalizada, o facto de estas IES se revelarem pouco competitivas em termos de mobilidade internacional na sua vertente de estudos, seja *incoming* ou *outgoing*. De facto, transparece nas IES estudadas que os ambientes e contextos internacionais são reduzidos, com quase total inexistência de aulas em inglês ou com turmas específicas para o efeito, o que se torna uma barreira para a receção de estudantes em mobilidade. De facto, as atividades de mobilidade mais presentes são na sua grande maioria as realizadas em contexto de estágios, e sobre essas falaremos posteriormente neste capítulo.

Se a experiência e vivência internacional e a fluência de línguas/idiomas estrangeiros pode constituir um fator decisivo para o futuro profissional dos diplomados, salientamos que a preocupação com a mobilidade dos estudantes tem vindo a ser gradual, pois verificamos que são os diplomados mais novos aqueles que mais participaram nas atividades de contacto internacional.

Não menos importante, relativamente ao paradigma de formação vigente, identificamos, através das vozes de diretores de curso e também de empregadores, o papel aparentemente pouco comprometido do sistema de emprego/trabalho relativamente ao

processo de formação e evolução dos futuros profissionais. Parece-nos que este sistema se tem colocado numa posição maioritariamente de espectador, por razões e responsabilidades que não serão só suas, seguramente. Este afastamento, por parte dos empregadores, face ao domínio da educação/formação é por nós entendido como resultado de uma posição ambivalente em que os mesmos se colocam.

Assim, e se por um lado afirmam que não são chamados a intervir por não existirem nas IES os denominados conselhos consultivos, nos quais tomariam assento os representantes locais, regionais ou nacionais deste setor de atividade e destas profissões, o que permitiria uma maior e efetiva ligação e por consequência, conhecimento mútuo e articulação a vários níveis, por outro lado, consideram existir qualidade na educação/formação nesta área, salientando inclusive que os diplomados estão a ser melhor formados hoje que no passado, apesar de alguns não deixarem de criticar o facto do ensino ser demasiado teórico e desligado da realidade.

No âmbito do ensino superior politécnico, e no que ao corpo docente diz respeito, a investigação demonstra-nos que os diretores de curso inquiridos, os quais na nossa ótica possuem um papel relevante na coordenação pedagógica da licenciatura, são quase todos doutorados, mas nem todos os docentes que lecionam neste curso, na perspetiva de alguns dos diplomados, possuem conhecimentos técnicos e especializados sobre a atividade hoteleira por nunca terem exercido profissão na área, o que não lhes permitiu ter experiência profissional na atividade. Paralelamente, quanto aos docentes com título de especialista, nem todos exercem a sua atividade docente a tempo integral, facto que se repercute na sua atuação pedagógica e consolida o afastamento entre os sistemas de educação/formação e de emprego/trabalho.

Ficou para nós evidente pelos diversos discursos dos diplomados que a experiência prática dos docentes é considerada relevante para a formação e na avaliação da qualidade da mesma por parte dos diplomados, seja pela motivação transmitida, como pelos conhecimentos que mostram ter sobre a realidade no exercício profissional da hotelaria.

O perfil do licenciado em Gestão Hoteleira

Face à designação dos cursos e às saídas profissionais enunciadas pelas instituições de ensino superior relativamente às licenciaturas em Gestão Hoteleira, compreendemos que as expectativas dos diplomados, no início da sua formação e relativamente ao seu futuro profissional, sejam no sentido de exercer funções e possuir cargos de responsabilidade em organizações hoteleiras ou afins.

Porém, como reforçaremos mais à frente, tal não é uma realidade alargada à maioria dos percursos profissionais dos diplomados, facto este, que associamos à forma como os representantes dos empregadores encaram o perfil de um diplomado em gestão hoteleira e às competências que o mesmo possui ou que lhes são exigidas. De facto, os representantes do sistema de emprego/trabalho não apresentam unanimidade sobre o perfil que deve possuir um licenciado em gestão hoteleira, seja pela transversalidade das funções a desempenhar, seja pela diversidade de responsabilidades a assumir e/ou pela diferença dos públicos a atender, sejam eles internos ou externos à organização com que o profissional lida no seu quotidiano. Acresce, ainda, que estes interlocutores parecem não diferenciar claramente o perfil de um diplomado licenciado em gestão hoteleira, ou de outro portador de um curso técnico na área da hotelaria (seja técnico superior profissional ou de um curso de especialização tecnológica). Ressalvamos que, efetivamente, as designações e nomenclaturas dos referidos cursos são muito próximas ou mesmo iguais às das licenciaturas e que a generalização do termo “Gestão Hoteleira” suscita confusão a quem não conhece com rigor as diferenças dos níveis e dos graus de formação, sejam estes os empregadores, os candidatos ou a sociedade civil.

Por seu turno, o sistema de educação/formação responde com uma formação de “banda larga”, não se circunscrevendo a determinado perfil organizacional, pese embora as competências privilegiadas na formação serem premonitórias de um determinado perfil profissional como veremos mais à frente.

Para a obtenção deste perfil e da formação de banda larga, os planos de estudos nas diversas IES integram áreas científicas e disciplinares variadas e requerem competências técnicas de gestão aplicada e competências técnicas de hotelaria na sua vertente operacional. Nos planos de estudo não estão, claramente, apresentadas e enunciadas as

competências transversais que as IES referem nos seus discursos e que pretendem desenvolver nos seus estudantes, em particular as necessárias nas relações entre pessoas e para o contacto pessoal da atividade (sejam elas clientes, hóspedes, colegas de equipa, fornecedores ou outros). Esta insuficiência faz-se notar no menor nível de confiança dos diplomados, no momento final da sua licenciatura na área-chave “enfoque no cliente”, área esta que os próprios diplomados consideram determinante e uma exigência do seu exercício profissional, a par da paixão e entusiasmo com a atividade.

Com carácter preocupante relativamente ao perfil de saída destes licenciados, percebemos que cerca de 1/5 dos diplomados não repetiriam o seu percurso académico e justificavam a sua opção, quer por considerarem a sua licenciatura redundante face aos cursos de nível técnico profissional, quer por acentuarem fragilidades no desenvolvimento de competências técnicas na formação, consideradas idênticas às dos cursos técnico-profissionais. No entanto, salienta-se o facto de ser nas gerações recentes de diplomados que a disponibilidade para repetir o percurso académico era maior.

Positivamente, outros diplomados assumem que os conhecimentos adquiridos nas aulas influenciam o seu desempenho profissional e que as atividades de contacto internacional proporcionam conhecimento que ainda mobilizam o que demonstra a importância destes contextos de aprendizagem na construção dos seus perfis. Não deixa de ser paradoxal que esta preocupação com a construção de um perfil “internacional” dos diplomados, faça com que o sistema de educação/formação (inadvertidamente ou não) esteja a promover a internacionalização dos estudantes/diplomados e simultaneamente a potenciar a emigração e a contribuir para a diminuição e envelhecimento demográfico de Portugal.

Por último, e não menos importante, salientamos a importância do estabelecimento de um protocolo entre um número significativo de IES incluídas na nossa investigação e uma associação de profissionais de gestão hoteleira, no sentido de ser discutida a articulação dos planos de estudos relativamente às necessidades do setor, em particular no que ao número de ECTS de determinadas áreas científicas diz respeito, e que representa um princípio de comprometimento, de um ator externo ao sistema de educação/formação, com os processos de ensino-aprendizagem.

Estágios - Da relevância das aprendizagens aos interesses dos intervenientes, passando pela debilidade dos processos

“Considero-me uma exceção por fazer parte do... (designação de um programa internacional de estágios desenvolvido por uma cadeia hoteleira). Muitos dos meus colegas (diria mais de 80%) estão neste momento em estágios, alguns deles não remunerados” (Diplomado 429)

A dupla preponderância dos estágios como contextos fundamentais para o desenvolvimento de competências e para o processo de inserção profissional dos diplomados, sendo do interesse e responsabilidade de todas partes envolvidas, é outra das relevantes conclusões que retiramos da nossa investigação.

As dinâmicas próprias de cada um dos sistemas implicados no processo influenciam o planeamento, a organização e o desenvolvimento dos estágios como contextos que geram oportunidades, ou não, nos percursos académicos e nos percursos profissionais de quem neles se envolve como estudante e que com eles pode terminar como profissional.

Seguidamente apresentamos o resultado da nossa análise sobre a relevância das aprendizagens em contexto de estágio repartida por cinco pontos de vista

Contexto de aprendizagem e de oportunidades várias para os diplomados

Como contextos de aprendizagem, os estágios promovem o desenvolvimento e a consolidação de competências, ajudam a integrar os estudantes na dinâmica das empresas/organizações, nas suas particularidades, vicissitudes e exigências.

Percebemos que na sua qualidade de estudante, ao futuro diplomado muito pouco é exigido em termos de planeamento e formalização destes momentos, cabendo o papel e a responsabilidade de promover e organizar os estágios, maioritariamente, às IES, que os incluem nos seus planos de estudos, circunscrevendo-se o estudante a exercer um papel secundário, em muitos casos meramente de cumprimento do estabelecido, tal se como de outra unidade curricular se tratasse.

Na época em que nos parece haver um reforço dos estágios de longa duração (neste estudo, na maioria os de pós-licenciatura foram de quase um ano (34 inquiridos) e o sistema de emprego/trabalho pugna por isso, como aferimos pelas vozes dos empregadores entrevistados), é nosso entendimento que cada vez mais é exigida ao estudante proatividade no planeamento e organização desta etapa. Na perspetiva dos diretores de curso, a angariação do seu estágio é uma forma de desenvolvimento de competências, essencialmente transversais, pela necessidade de articulação com diferentes agentes, interesses e contextos regionais.

Complementarmente, estes períodos de estágio poderão servir como motivação para a atividade profissional e como assunção de um desejo de autoafirmação académica e profissional, ao invés de ser mais um momento de obediência curricular, em que as particularidades e interesses individuais em pouco ou nada sejam levadas em linha de conta.

Perspetivamos que através desta atitude os futuros estudantes possam vir a beneficiar de contextos mais interessantes, motivadores e preparados para o desenvolvimento de competências e para não continuarem a experienciar nestes contextos, o designadamente, referido por alguns diplomados, por parte de algumas organizações do setor hoteleiro, de se servirem dos estagiários como mão de obra a baixo custo.

O interesse relativo do sistema de emprego/trabalho

Verificámos ao longo desta investigação que ao sistema de emprego/trabalho está reservado um papel importante no potenciar de estágios curriculares e após a licenciatura e, ao mesmo tempo, de pouca ou nenhuma intervenção na formação.

A este sistema está reservado o papel de quase mero acolhimento de, tal como verbalizado por alguns diplomados, recetor de mão-de-obra barata (e nalguns casos massivamente), para que nas suas organizações os estudantes possam colocar em prática as suas competências (na perspetiva dos diretores de curso), ou para que nelas possam desenvolver e praticar as competências importantes que as escolas não desenvolvem (na perspetiva dos empregadores).

Face às evidências, é nosso entendimento que às organizações empregadoras deve ser reservado um papel mais interventivo, como um parceiro estratégico, nos processos de ensino e aprendizagem, o que não é sinónimo de defender uma subordinação da formação e das IES aos interesses e expectativas dos empregadores. Paralelamente, é também nosso entendimento que deverá ser o sistema de emprego/trabalho responsabilizado por esta parceria e dotar as suas organizações com recursos capazes para participar na persecução dos objetivos e avaliação criteriosa destes contextos de formação.

Pressupomos que, através deste envolvimento, seja o sistema de educação/formação capaz de obter o comprometimento necessário do sistema de emprego/trabalho para uma necessária clarificação sobre os níveis de formação, os planos de estágio operacional e os planos de estágio em gestão, os quais possam promover o ganho de competências e que estas possam ser exigidas em cada momento e, assim, por essa via definir claramente os percursos probatórios que atualmente antecedem a inserção profissional.

Em cada etapa deste processo de formação aos estudantes e futuros diplomados devem ser desenvolvidas competências condizentes com o seu estágio de desenvolvimento formativo, não sendo empurrados para o círculo vicioso da repetição dos planos de estágio (já concretizados anteriormente) e para não lhes serem exigidas ações do mesmo nível de competências que aos estudantes dos cursos técnico-profissionais.

A persecução do comprometimento de todos os intervenientes neste contexto de formação potenciará a transferência de conhecimento das instituições de ensino/formação para as organizações acolhedoras através dos seus diplomados que, em simultâneo, desenvolvem as competências.

Oportunidade para o sistema de educação/formação

Nas instituições estudadas ao longo desta investigação, todos os planos de estudos contemplam um ou mais estágios (somente numa delas de carácter opcional). Contudo, é nosso entendimento que há oportunidade de melhorias deste contexto formativo nos diversos planos de estudos, eventualmente até homogeneizando, entre as diversas IES, algumas das suas características. Com efeito, o seu posicionamento ao longo do curriculum

não é uniforme, embora o segundo ano do curso seja o momento de maior incidência, tal como não existem precedências à sua concretização em nenhum plano, sendo ainda variável o número de ECTS que lhes estão atribuídos e conseqüentemente a sua duração, para além das questões que enunciamos de seguida.

Assim, não nos apercebemos da existência, em nenhuma das IES abordadas, através da análise documental e das entrevistas aos diretores de curso, de uma matriz de correspondência entre as competências técnicas e transversais a desenvolver nas diversas unidades curriculares e a sua articulação com as competências para a realização de estágios, vertida na unidade curricular que lhe corresponde, bem como não nos apercebemos do cruzamento entre as competências planeadas para os estágios e as efetivamente adquiridas pelos estudantes.

A existência da referida matriz poderia potenciar o efetivo planeamento, controlo e supervisão dos estágios, algo que nos parece débil na atualidade, tendo em conta as vozes dos diretores de curso como consequência da falta de recursos das instituições para realizar a eficaz supervisão e desta forma responder à crítica generalizada feita pelos diplomados a falta de acompanhamento que potencia a desarticulação entre os agentes e o já referido aproveitamento económico da situação de estágio por parte dos empregadores. Tal matriz poderia constituir-se, portanto, como uma plataforma de realização de *follow-up* visando o colmatar das debilidades dos estágios e a sua melhoria continua.

Parece-nos, ainda, ainda haver oportunidade para melhorar o posicionamento do(s) estágio(s) nos planos de estudos, assim como já defendido, o planeamento dos mesmos em termos de duração, momento de realização, nas funções a desempenhar, competências a desenvolver durante a sua concretização e mais importante, ainda, o carácter das funções a exercer, ou seja, de aplicação ou aquisição de conhecimentos por um lado e do seu âmbito operacional ou de gestão. As evidências do nosso trabalho levam-nos a compreender que a esmagadora maioria dos diplomados considera as suas experiências de estágio como de aplicação de conhecimentos e desenvolvidos no âmbito das operações (na prestação do serviço ao cliente maioritariamente) e são poucos os que praticaram funções de gestão e/ou supervisão (3,4% dos inquiridos).

Estas ações, em nosso entender, promoveriam uma mais equitativa formação das instituições de ensino e ajudariam a contrariar a deriva, da qual se queixam os diplomados, dos estágios servirem para colmatar a ausência de formação técnica em contexto de sala/laboratório no sistema de educação/formação (perspetiva corroborada pelos diretores de curso), e evitar colocar os estudantes em situações para as quais não tinham sido preparados.

Preponderante plataforma de transição e inserção para os diplomados

Como enunciado anteriormente, ao sistema de emprego/trabalho está reservado o papel de potenciar as vagas para os estudantes e diplomados realizarem os seus estágios curriculares e de pós-licenciatura.

Se, após a realização dos estágios e no regresso às instituições de educação/formação, para os diretores de curso, os estudantes apresentam uma postura mais madura e um maior sentido de responsabilidade, visível na forma como encararam o que resta do seu (per)curso, a importância dos estágios após a licenciatura é ainda maior, pois apresenta-se como preponderante plataforma para o diplomado na sua transição entre o sistema de educação/formação e o sistema de emprego/trabalho. Esta preponderância dos estágios pós-licenciatura é por nós entendida face ao resultado empírico de que são os diplomados que trabalham há menos tempo, aqueles que mais estágios realizaram no fim da licenciatura em contraponto aos que terminaram há mais tempo o seu curso serem os que menos os realizaram, ou seja esta prática de inserção tem vindo a acentuar-se para as gerações formadas mais recentemente.

Tal como já referido anteriormente, o interesse do sistema de emprego/trabalho na oferta/promoção dos estágios junto dos recém-licenciados pode ser visto de várias perspetivas, sendo uma delas a de criação de oportunidades de inserção profissional, sendo certo que 17,6% destes estágios ocorreram sem qualquer remuneração, pois há quem os considere um custo para as suas empresas, de acordo com um representante dos empregadores.

É importante realçar que estas oportunidades se revelam fundamentais para que estes ex-estudantes comecem a exercer a sua atividade profissional, pois (34,2%) 1/3 dos diplomados inquiridos realizaram-nos, sendo a maioria deles por cerca de um ano. Salientamos que 57,4% desses estágios realizados pelos inquiridos desta investigação, terem-no sido sob a égide de uma medida política (estágio profissional) ou programa de mobilidade tal como Erasmus, INOV Contacto ou outro e, ainda, que 20% destes estágios pós-licenciatura, terem sido concretizados no estrangeiro, no qual a UE é o destino privilegiado, facto que subscreve e sublinha os princípios da Declaração de Bolonha.

Mais relevante ainda, é a constatação de que 60% destes estagiários foram admitidos após a realização do estágio, com particular incidência para aqueles que no momento da resposta ao questionário se encontravam a exercer funções profissionais em hotelaria/restauração, tendo mais de 1/3 destes considerado fulcral a sua realização.

Não nos apraz registar que as instituições de ensino superior se limitam à divulgação destes estágios e à realização de *workshops* preparatórios para as entrevistas e preparação do currículo, circunscrevendo a estas ações o seu parco apoio à transição; somente 8,1% dos diplomados referiram que a obtenção do seu primeiro emprego foi resultado de ações das IES. Salienta-se, contudo, que estas situações são mais frequentes entre os diplomados mais recentes, facto este que indicia que o apoio ao processo de transição tem vindo a sofrer maior consideração por parte do sistema de educação/formação.

No entanto, parece-nos haver a oportunidade para que estes estágios de pós-licenciatura, e ao abrigo de medidas políticas, possam ser acompanhados e avaliados com mais critério por parte da sua tutela para que as competências exigidas aos diplomados sejam coerentes com os percursos já percorridos ou que venham a percorrer e, cumulativamente, não sejam interpretados como um mecanismo de redução do número de licenciados à procura do primeiro emprego.

Fazemos uma última referência à importância da realização de estágios na inserção dos diplomados no sistema de emprego/trabalho a qual deriva da nossa investigação empírica. Com efeito, concluímos que os diplomados que exercem a sua atividade profissional em Hotelaria/Restauração são dos que realizaram estágios após o seu curso os quais tendem a trabalhar por conta de outrem ou ao abrigo de programas de estágio/bolsa. Ao passo que

aqueles diplomados que não realizaram estágios após o final do curso, tendem a trabalhar por conta própria ou a serem prestadores de serviços, recebendo os seus honorários através da emissão dos denominados recibos verdes.

Alguns desafios

Tal como descrito atrás, são vários os aspetos em que cada um dos atores pode contribuir em prol da melhoria do processo de ensino/aprendizagem em gestão hoteleira.

Ao sistema de emprego/trabalho pode-se pedir para ter um olhar mais humanista do processo de transição e no exercício do seu papel social. Para tal, será suficiente um olhar aos vários exemplos provenientes de empresas que atuam no contexto internacional e que promovem a realização de estágios (pós-curso) de longa duração com a perspetiva de integração e desenvolvimento de carreiras, apostando em planos individualizados de progressão e aprendizagem. Este potencial posicionamento seria quase diametralmente oposto ao que é demonstrado pelo atual sistema de emprego/trabalho português, deste campo profissional, que inclusive confunde e não diferencia a tipologia dos estágios e os seus níveis de formação, seja superior ou de ensino profissional, como acentuámos atrás.

No nosso ponto de vista, ao sistema de educação/formação caberá a responsabilidade de definir e planear as competências a desenvolver neste contexto de estágio e sobre elas trabalhar, em parceria e de forma efetiva, com o sistema de emprego/trabalho para que as mesmas venham a ser desenvolvidas durante a realização dos estágios.

Paralelamente, o sistema de educação/formação tem a oportunidade de articular entre as suas instituições a harmonização do número de horas de realização e/ou período de duração, a atribuição dos respetivos ECTS e promover processos de supervisão-avaliação criteriosos destes contextos de estágio.

Assim, a harmonização referida potenciará a solução para a lacuna identificada e fará que aos futuros estudantes de gestão hoteleira seja dada a oportunidade de realização de estágios efetivamente em funções de gestão nas organizações de acolhimento e não como ocorre maioritariamente e somente, atualmente, nas áreas operacionais. Para se consubstanciar este entendimento nos contextos de estágios, parece-nos oportuno que tanto os

momentos de realização como o posicionamento dos estágios no plano de estudos, sejam distintos e que o carácter de realização seja obrigatório.

Por fim e por sua vez, aos diplomados enquanto estudantes e no momento da sua transição, caberá a responsabilidade de serem parceiros e promotores da desejada articulação sendo para tal necessário que assumam um papel proactivo na construção dos seus próprios percursos académicos e profissionais.

Muito trabalho por pouco dinheiro

“É uma área profissional onde as condições de trabalho e remuneração são más e o mercado procura sobretudo funções de operação, para as quais me sinto sobre qualificado” (Diplomado 489)

Iniciamos este terceiro ponto da apresentação dos principais resultados da nossa investigação por dizer que é nossa convicção que o sistema de emprego/trabalho na área da gestão hoteleira é pouco atrativo, face às muitas particularidades e exigências que possui.

Para além da falta de atratividade é um sistema que obriga a começar por baixo em termos hierárquicos e em termos de exercício funcional e de responsabilidade organizacional. Somente após um período de demonstração, geralmente potenciado através da realização de estágios, é que o diplomado pode almejar a um lugar de chefia, supervisão ou direcção, para o qual o tempo de experiência e a paixão e entusiasmo demonstrados pela profissão são variáveis importantes para a sua ascensão profissional, como apresentamos de imediato.

Sistema de emprego/trabalho

Podemos começar por enunciar que estamos perante um setor de atividade profissional de carácter global, o qual permite desempenhos em qualquer parte do mundo, pois pode-

se denominar como uma profissão de cariz internacional. Parece-nos importante assinalar o facto de cerca 74% dos da totalidade diplomados da nossa amostra se encontrarem a trabalhar em hotelaria/restauração e do nível de emprego se cifrar próximo dos 83%. Porém, várias outras características da atividade e da profissão justificam a afirmação sobre a baixa competitividade deste setor no mercado global do emprego, as quais são de várias ordens de razão desde as estruturais, às orgânicas e às conjunturais.

Em termos estruturais, é uma atividade que se desenvolve maioritariamente em locais de maior procura turística e com determinados fatores que justificam e motivam essa procura, sejam de carácter lúdico ou profissional em determinados períodos do ano, em épocas temáticas, de calendário ou de forma mais continuada no tempo.

A maioria das infraestruturas turísticas, encontram-se nas cidades e cinturas industriais, nas zonas balneares, nas zonas termais e em menor número e de menor dimensão em zonas rurais e de contacto com a natureza.

Estas características exigem flexibilidade aos diplomados para o trabalho sazonal, para o emprego a tempo parcial e, para muitos deles, obriga à mobilidade geográfica em termos nacionais (53,8% dos inquiridos mudaram de local de residência por comparação àquela em que residiam durante o curso) e internacionais (24,3% dos empregados exercem a sua atividade no estrangeiro).

Paralelamente, a sazonalidade do negócio, associada aos encargos sobre os salários, potencia a informalidade no emprego e a precariedade na contratação dos diplomados, que em muitos casos é realizada através de empresas de trabalho temporário.

Tanto a mobilidade como a precariedade provocam uma elevada rotatividade no emprego e períodos de permanência curtos nas organizações, fomentando o referido *turnover*. Esta elevada rotatividade de colaboradores nas organizações é ainda mais potenciada pela conjuntura favorável para que novos investimentos e novos projetos turísticos surjam, facto este que promove a transição entre empregos como resultado da ambição por novos desafios profissionais. Naturalmente, e face às suas competências e expectativas que lhes são criadas no sistema de educação/formação, os diplomados desejam projetos e percursos profissionais que lhes sejam vantajosos.

De forma estrutural, verificamos, ainda, a existência de baixas remunerações e prémios salariais baixos dos diplomados, estando a moda dos vencimentos dos diplomados da nossa investigação nos 750€ e aos quais, somente a alguns, pode acrescer a alimentação em géneros e, consoante a localização, o alojamento. Paradoxalmente, percebemos, pela voz dos empregadores, que o valor do trabalho dos licenciados é mais baixo do que o dos trabalhadores com experiência, mesmo sem licenciatura, pois os fatores conjunturais que veremos de seguida assim o potenciam. Complementarmente, as organizações e as empresas de trabalho temporário, contratam casuisticamente e para suprir as necessidades ou lacunas de determinado momento, exceto para posições de direção geral ou de chefia departamental.

Em termos orgânicos, esta constitui por tradição uma atividade económica que funciona ininterruptamente todos os dias do ano e numa base operacional de 24 horas/dia, tornando os seus horários antissociais, por se tratar de trabalho por turnos, maioritariamente rotativo, e com dias de descanso desfasados da restante população. A esta característica acresce o fator sazonalidade, o qual provoca nas épocas de maior procura uma carga horária diária acima da média. A estes fatores acresce o tipo de serviços a prestar, com elevada personalização e o contacto cara-a-cara exige paixão, entusiasmo e enfoque constante no serviço ao cliente, obrigando os trabalhadores a grande disponibilidade física e mental para o exercício profissional, a qual por vezes é denominada de “sacerdócio” e que desvaloriza a sua imagem social e que se revela como um entrave à manutenção na atividade. O *stress* da organização do tempo de trabalho e da vida pessoal é um constrangimento da profissão, o qual obriga a estar muito tempo no local de trabalho e sem tempo de lazer em simultâneo com as outras pessoas de outras profissões, sejam elas familiares ou amigos.

Paradoxalmente, cada vez existe mais formação e mais pessoas formadas, mas na opinião dos representantes dos empregadores entrevistados, cada vez existe menos entusiasmo para com a profissão/atividade. A este olhar crítico sobre as novas gerações, junta-se a queixa, por parte do sistema de educação/formação, sobre a falta de maturidade dos estudantes, e a sua falta de comprometimento para com o trabalho. Talvez devamos olhar para esta realidade como sinónimo de uma nova forma identitária das novas gerações se situarem no mundo do trabalho, interligada com aspetos conjunturais.

Conjuntamente, a atividade turística é, nos dias de hoje, considerada como muito importante e um verdadeiro desígnio nacional de acordo com os discursos políticos. Por tal, tem-se fomentado a abertura de cursos na área do Turismo, Hotelaria e Restauração e atraído para esta área do sistema de educação/formação um elevado número de estudantes e naturalmente, um aumento do número de licenciados. Este número, entendido pelos representantes dos empregadores como excessivo, de diplomados em gestão hoteleira tem promovido a subvalorização do seu grau e a sua inserção profissional através do exercício em funções operacionais de menor exigência face às suas competências, de acordo com as opiniões dos diplomados, bem como têm sido remunerados de forma mais baixa comparativamente aos profissionais da mesma atividade, mas com experiência e mesmo sem formação superior, tal como transmitido pelos diplomados e verbalizado pelos empregadores.

O descontentamento dos diplomados pelo facto de, na altura da transição, concorrerem a colocações profissionais ao lado de pessoas sem formação superior, com cursos técnico-profissionais, com ou sem experiência profissional na área e a sua licenciatura ser considerada formação “excessiva”, é outra das constatações que evidenciámos. Assim, daqui resulta a conclusão que a subvalorização do grau é uma deriva promovida pelo sistema de emprego/trabalho mas não combatida pelo sistema de educação/formação, pois é inculcada como sendo uma inevitabilidade, ainda enquanto estudantes.

Em síntese, pelas vozes dos empregadores entrevistados, o próprio sistema de emprego/trabalho avalia-se como sendo pouco competitivo e considera justificadas as razões apresentadas pelos diplomados para se sentirem desalentados, dadas as funções, as competências, o envolvimento e comprometimento com a atividade que lhes é exigido e os valores da remuneração auferida por estes, sendo este o sistema que contrata licenciados porque são menos dispendiosos dos que os profissionais com experiência. No entanto, considera também que a imagem pessoal, o entusiasmo, a disponibilidade total em horários exigentes e possuir experiência a vários níveis, são condições essenciais para a realização de um percurso profissional na atividade da gestão hoteleira, a qual é pouco valorizada socialmente, na voz dos diplomados, não obstante alguma melhoria no estatuto social dos profissionais que a desempenham como referem os empregadores. É interessante o facto de serem representantes do próprio sistema de emprego/trabalho

considerar que em Portugal a nível da Gestão Hoteleira, embora a formação seja boa, existe pouca capacidade para a retenção do talento da e na profissão.

Começar por um período probatório

Relativamente às trajetórias de inserção profissional dos diplomados, algumas das evidências são, em nosso entender, para observar com preocupação.

Primeiramente, começamos por reforçar que uma parte dos diplomados não sentiu qualquer apoio por parte da instituição de ensino superior onde se licenciou, votando estas os seus diplomados à sua própria sorte e autonomia nesta etapa das suas vidas. Esta situação é ainda mais paradoxal atendendo ao facto de os valores da empregabilidade de cada par instituição/curso serem, hoje em dia, determinantes para o posicionamento competitivo e acreditação das próprias instituições.

O apoio sentido por parte dos diplomados e proveniente do sistema de educação/formação circunscreve-se à divulgação de oportunidades de emprego (69,0%) e estágios pós-licenciatura e extracurriculares (23,4%), e à promoção de alguns eventos que potenciam o contacto entre os estudantes e as empresas, (29,1%) do género de feiras de emprego ou apresentações de grupos ou cadeias hoteleiras.

Por seu turno, os representantes do sistema de emprego/trabalho consideram que nesta área profissional não há dificuldades em se conseguir encontrar e transitar de emprego. Assinalamos, como já enunciamos antes, que o *boom* da atividade turística não significa que trabalhar nesta área não seja sinónimo de precariedade, e não se encontra plasmado nas condições, a vários níveis, oferecidas aos profissionais.

No entanto, apercebemo-nos da existência de um paradoxo neste processo de transição, pois no entendimento dos empregadores, os diplomados de hoje em dia possuem mais competências técnicas e transversais que os de gerações anteriores, mas estão menos preparados para as exigências da atividade profissional.

É nosso entendimento que o sistema de emprego/trabalho, ao considerar que a transição entre sistemas é um processo fácil, está a ter uma visão economicista e interessada e a encarar este momento como uma oportunidade de vir a ter recursos humanos com

formação a valores salariais mais baixos e/ou com poucos encargos, pois este sistema não tem uma visão social desta questão, avaliando a transição e o facto dos cursos demonstrarem ter saída profissional para os diplomados como um critério de avaliação das instituições.

A este desinteresse do sistema de emprego/trabalho sobre a transição, podemos juntar a deriva, já referida, do sistema de educação/formação que socializa os seus estudantes para iniciarem os seus trajetos em funções associadas ao “começar por baixo” como incentivo ao início de um novo ciclo para os diplomados, os quais, complementarmente, ainda sentem as pressões da sociedade civil, no sentido de que obter trabalho é já, em si mesmo, uma sorte.

Conclui-se que, na generalidade, não existem políticas e estratégias concertadas e conjuntas entre IES e organizações empregadoras nesta área, que promovam ou facilitem a transição dos diplomados, sendo a exceção as medidas políticas promovidas pelos diversos governos ou pela UE, desde há vários anos e sobre as quais relevamos o seu papel de seguida.

Concretizando, o sistema de emprego/trabalho valoriza a experiência profissional dos candidatos ao emprego ou trabalho (exemplo desta valorização, no nosso estudo, é, no momento da transição, a participação em atividades extracurriculares e o exercício em eventos de catering), apontado como importante pelos empregadores entrevistados, mas tal revela ser um problema acrescido para os recém-diplomados, pois caem no círculo vicioso de, não tendo experiência, não terem oportunidade e sem a oportunidade não ganharem experiência. Para colmatar estas dificuldades, os vários governos têm incentivado política e financeiramente, desde há anos, os empregadores a promoverem os denominados estágios profissionais, os quais se realizam em território nacional, pese embora, para alguns dos empregadores, esta medida de apoio à inserção ainda representar um encargo financeiro face às remunerações e contribuições para a segurança social que têm de ser suportadas, como foi também referido por um dos representantes dos empregadores entrevistados.

Paralelamente, e das medidas políticas da UE, as IES têm promovido a internacionalização dos seus estudantes e diplomados através da realização de estágios em mobilidade naquele

espaço. Porém, tal deriva que potencia o movimento de estudantes e diplomados, também promove a emigração desses cidadãos para outros países. É para nós claro, a partir dos resultados na investigação, que a emigração é mais acentuada entre os diplomados mais novos e naqueles que acabaram o curso há menos tempo, fruto quiçá das circunstâncias económicas nacionais, mas também do potencial de contactos que a mobilidade internacional proporciona.

Poucas são as organizações empregadoras que, voluntariamente e perspetivando a efetiva integração dos diplomados, promovem ou desenvolvem programas de apoio à inserção ou estágios após o seu curso. Os exemplos que encontramos são de cadeias ou grupos internacionais, os quais promovem estágios de longa duração perspetivando o desenvolvimento de carreiras dentro do seu grupo.

É nosso entendimento que as empresas, embora não os promovendo, assumem os estágios pós-licenciatura como período probatório para a possível inserção profissional e estimulam a sua realização, pois para este sistema o facto de ter realizado estágios, obtido experiência internacional de carácter curricular ou extracurricular é valorizado, uma vez que são vistos como momentos preparatórios para o exercício profissional.

Percebemos que nos últimos anos se tem assistido a uma maior preocupação com o apoio à transição, por parte do sistema de educação/formação, pois os diplomados mais novos são aqueles que o consideram e têm tido mais oportunidades de realização de mobilidade internacional em estágios pós curso.

Começar pela operação e depois, talvez, a gestão

As exigências da atividade, como já vimos, são muitas, e a estas acrescem o facto dos processos organizacionais, particularmente nas unidades independentes (as não pertencentes a grupos ou cadeias hoteleiras), serem muito idênticos, fazendo com que ao diplomado caiba uma reduzida capacidade de alterar o percurso a trilhar, vendo-se o mesmo confrontado com desenhos profissionais de banda estreita e já prescritos.

Percebemos que o nível de desenvolvimento organizacional, a tipologia de unidade hoteleira e os seus processos internos são fatores que influenciam a procura de

competências técnicas e/ou transversais dos colaboradores por parte das organizações, sendo que a preocupação com a qualidade de serviço ao cliente exija profissionais competentes no exercício das suas funções e que a sua ausência coloque em causa o nível de serviço prometido.

Por estas razões, do sistema de emprego/trabalho nesta área advêm, pelas vozes dos empregadores, muitas preocupações com as suas operações, conferindo grande enfoque às competências técnicas ou específicas no serviço ao cliente, promovendo o recrutamento para o exercício, primeiramente, de funções operacionais e com menor frequência e em menor número para o exercício de gestão hoteleira. Este foco na operação e a exigência profissional das organizações nas competências técnicas dos seus colaboradores promove mais uma desarticulação no sistema de educação/formação.

Por um lado, as competências técnicas são as mais valorizadas no ensino técnico-profissional comparativamente ao ensino superior, por outro lado, se os processos de transição entre o sistema de educação e o sistema de emprego se baseiam na subvalorização do grau de licenciatura, por consequência este processo promove uma inevitável comparação dos dois níveis de formação em desfavor do ensino superior, que possui menor formação técnica e competências técnicas menos desenvolvidas. Conjugadamente, como vimos atrás, as organizações empregadoras encaram a experiência profissional como importante para o exercício da gestão hoteleira, implicando tal deriva a necessidade de os candidatos exercitarem para poderem ascender aos almejados cargos. Assim, para os diplomados o caminho a percorrer começa quase obrigatoriamente pelo exercício de funções operacionais, tais como técnicos de um departamento de receção, portaria, restaurante, bar, economato ou como polivalentes operacionais.

A polivalência, considerada fundamental para exercício por parte dos diplomados, aliada à disponibilidade para iniciar funções profissionais nas áreas mais operacionais, fazem parte do desejado entusiasmo dos candidatos que os empregadores valorizam aquando do recrutamento.

Exercício profissional para quase todos

A existência de percursos profissionais diversos é uma realidade que constatamos ao longo desta investigação. Os diplomados reconhecem a importância da formação superior em Gestão Hoteleira no sentido que potencia e promove o exercício profissional na área da hotelaria/restauração ou complementarmente na área dos serviços, em particular na gestão hospitalar, na banca, nos seguros e na imobiliária, ou seja, áreas profissionais onde o contacto com pessoas é constante e necessário.

Tal como justificado anteriormente, a realização de estágios pós-licenciatura, com duração próxima de um ano revelou-se para 1/3 dos inquiridos um momento importante na sua formação e para a sua transição entre os sistemas. Esta forma de transição, foi mesmo a catapulta para o trabalho para cerca de 60% dos diplomados que os realizaram. Somente 20% destes estagiários os concretizou no estrangeiro, designadamente ao abrigo do Programa Erasmus; a esmagadora maioria fê-lo em território nacional, no âmbito do programa de estágios profissionais, medida política implementada há décadas em Portugal.

Da globalidade dos diplomados inquiridos neste trabalho, 82,7% encontravam-se a trabalhar no momento da resposta ao inquérito por questionário e variados percursos e particularidades foram encontrados, desde os que se encontravam a trabalhar em hotelaria e restauração (cerca de 60,8% do total), ou a trabalhar noutras áreas profissionais (21,9%). Constatamos que 11,1% se encontravam desempregados (50% dos quais na sequência de contratos a termo ou por causa da sazonalidade), 8,8% realizavam procura ativa de emprego na área ou noutras áreas, passando por aqueles que já se consideravam inativos (2,3%). Encontramos, ainda, quem estivesse à procura do seu primeiro emprego (3,8%) e os que, por opção, continuaram a estudar e não iniciaram, ainda, a sua vida profissional (2,5%).

Em termos de período de transição, para 40% dos diplomados a sua primeira colocação aconteceu em menos de 3 meses após a conclusão da sua licenciatura, ao passo que outros 20% necessitaram até 6 meses. Constatou-se que os mais novos precisaram entre 3 a 6 meses, após terminarem a licenciatura, para obterem o seu primeiro emprego, ao contrário dos mais velhos que precisaram de um ano.

Relativamente a todos os que se encontravam a trabalhar, mais de 91% têm um único emprego e $\frac{3}{4}$ deles exercem-no em Portugal. Daqueles que se encontram a trabalhar no estrangeiro a UE é o destino escolhido para 70% deles, sendo o Reino Unido e a Espanha os países da sua eleição. A perspetiva de uma carreira, secundada pela tipologia de atividades a desempenhar são as motivações maiores para a escolha do último emprego, quedando-se como terceira razão a questão do valor da remuneração.

Dos elementos até aqui avançados, aparentemente transparece que os processos de inserção se revestem de alguma facilidade, para estes diplomados. Contudo, não é exatamente assim, para todos eles, como veremos adiante.

Em termos de condição do emprego, a esmagadora maioria dos diplomados (84,2%) que se encontravam a trabalhar faziam-no por conta de outrem (se incluirmos os que se encontram como estagiários, obtemos 91,2%) e somente 6,4% deles o faziam por conta própria, facto que demonstra um baixo índice de empreendedorismo nesta profissão, ao qual não será alheia a circunstância de estarmos perante um universo de respondentes relativamente jovem e em que cerca de 51% tinha entre 1 e 4 anos de experiência profissional. Quanto às remunerações, independentemente da área de atividade, cerca de 2/3 dos mesmos auferiam um vencimento líquido inferior a 1000 €, sendo a moda dos vencimentos inferior a 750€, e somente uma franja inferior a 10% auferia um salário líquido superior a 2000€. Trata-se, portanto, de uma atividade enquadrada com o valor médio de remuneração a nível nacional. No entanto, parece-nos importante referir que o rendimento médio mensal líquido que auferiam os diplomados que trabalhavam na área de hotelaria ou restauração variava entre os 505 euros e os 1500 euros, ao passo que os que trabalhavam noutra área profissional evidenciaram percentagens significativamente superiores nos rendimentos mais baixos e mais elevados. Tal constatação permite afirmar que é muito relativa a comparação dos rendimentos desta área face a outras áreas profissionais, pois dependerá da área objeto de comparação, sendo que nesta atividade, em algumas empresas, a remuneração em espécie ainda é uma prática, nomeadamente a nível da alimentação, do transporte e do proporcionar alojamento (necessário face à mobilidade geográfica).

Relativamente ao vínculo dos diplomados não obtivemos uma relação estatisticamente significativa que nos permita tecer considerações.

Dos diplomados que se encontravam a trabalhar, eram cerca de 3/4 (73,6%) os que o faziam em Hotelaria/Restauração, sendo que a esmagadora maioria trabalhava em hotelaria e a minoria em restauração (1 para 4), encontrando-se os restantes diplomados a trabalhar noutras áreas. Destes, 1/5 nunca trabalharam na área de Hotelaria/Restauração, apontando como razões para nunca o terem feito a falta de oportunidades ou razões pessoais. Os outros 4/5 que já exerceram atividade em Hotelaria/Restauração fizeram-no por menos de 4 anos, facto que sublinha o baixo tempo de permanência nesta atividade. Destaca-se uma característica deste grupo de diplomados, pois na sua maioria exerceram atividade em empresas com uma gestão independente, ou seja, não pertencente a grupos ou cadeias hoteleiras. Tal constatação permite inferir que a tipologia de gestão das empresas hoteleiras pode influenciar o nível de retenção dos diplomados nesta atividade. A esta constatação, associamos outra relacionada com as funções exercidas por estes diplomados, pois a maioria deles ocupou lugares de estagiário ou técnico de departamento (maioritariamente de alimentação e bebidas ou alojamentos) e unicamente 14,5% deles exerciam funções de gestão, facto a partir do qual podemos inferir que a não progressão profissional induziu ao abandono da atividade.

Relativamente aos que se encontravam a exercer na atividade, são os departamentos de alojamentos e de alimentação e bebidas aqueles onde os profissionais em maior número exerciam as suas atividades, ocupando lugares de técnico (33,1%), ¼ deles como supervisor, quedando-se nas funções de direção/gerência a serem exercidas por cerca de 20% destes profissionais, ou seja, a maioria não exercia funções de gestão de topo ou gestão intermédia. Relativamente a esta evidência, verificamos que a tipologia de gestão das empresas não se revelou ser uma variável diferenciadora relativamente aos cargos e funções exercidas pelos diplomados.

O usufruto do estatuto de Estudante-Trabalhador (cerca de 66% destes diplomados trabalhavam em hotelaria/restauração e 25% na área dos serviços enquanto estudantes), em nosso entender, unicamente beneficia os diplomados quanto ao seu processo de transição, pois a sua experiência profissional é valorizada (quase 60% deles permaneceram

no mesmo emprego). Porém a sua progressão não foi imediata pois daquele número, mais de metade manteve-se com a mesma categoria e a mesma remuneração, ou seja, o curso não representou uma mudança significativa na sua realidade profissional.

Ainda relativamente aos possuidores deste estatuto especial, verificamos duas interessantes particularidades. Por um lado, são os diplomados do género masculino que desenvolviam a sua atividade profissional na área da hotelaria e restauração, os que tendiam a fazer uma avaliação mais favorável do seu percurso profissional; paralelamente, são os diplomados que trabalham em outra área profissional, no momento da resposta ao questionário, aqueles que revelaram tempo de trabalho em hotelaria e restauração significativamente mais elevado do que aqueles que não tiveram aquele estatuto, assim como são estes diplomados os que evidenciaram ter começado a trabalhar na área de hotelaria e restauração há mais tempo. Parece-nos que esta evidência ajuda a entender a deriva de esta atividade ser um emprego de transição no qual as pessoas se mantêm enquanto não encontram alternativas que mais as preencham, assim como o facto de ter sido uma área de suporte até à concretização da licenciatura.

Destacamos o facto de que, mesmo a trabalhar, alguns diplomados continuaram a apostar na sua educação/formação, sendo que cerca de ¼ deles prosseguiram estudos académicos a nível de mestrado ou pós-graduação, sendo a maior parte noutras áreas de conhecimento e com o objetivo de aprender novos conhecimentos (28,2 %) ou para poder progredir na carreira profissional (2,4%). Estes resultados reforçam a perspetiva do *life long learning* necessária no mundo global e contemporâneo, embora alguns diplomados tenham referido a necessidade que sentiam de colmatar deficiências existentes na licenciatura (32,9 %) ou de “reciclagem” e complementaridade a conhecimentos já adquiridos anteriormente (36,5%).

Sem surpresas, verificamos que a idade é uma variável determinante dos percursos profissionais dos diplomados, pois os mais velhos tendiam a revelar maior tempo de exercício profissional, maior tempo de trabalho na área da hotelaria/restauração e maior tempo decorrido desde que iniciaram o seu exercício profissional na área da hotelaria e restauração. Por outro lado, estes diplomados mais velhos desenvolviam a sua atividade nos departamentos de direção geral/direção ou nos departamentos administrativo-

financeiro e tinham funções de direção, subdireção, de chefia ou supervisão, corroborando a deriva que o tempo de experiência profissional é determinante para a obtenção e consolidação de funções de gestão e de topo hierárquico.

Paralelamente, eram os mais novos os que se encontravam na situação de procura do primeiro emprego, assim como, daqueles que estavam empregados eram, também, os mais novos que mais desenvolviam a sua atividade profissional noutra país.

Eram, também, os mais novos que mais trabalhavam no departamento de marketing e vendas, ou seja, numa área nova face à tradição, para a qual terão competências tecnológicas e digitais. No entanto, eram os mais novos que se mantinham como técnicos de um departamento ou a realizar estágio em hotelaria e restauração.

As evidências demonstram, também, que a variável género é determinante, pois os inquiridos do género feminino tendiam a ter rendimentos médios mensais líquidos mais baixos do que os do género masculino (independentemente da área profissional). Verificase, também, que as mulheres, em maior percentagem, tendiam a trabalhar nos departamentos de alojamentos e de marketing e vendas, ao passo que os homens tendiam a desenvolver a sua atividade profissional nos departamentos de direção geral/gerência, no departamento de alimentação e bebidas e no departamento administrativo-financeiro. Marcadamente, a variável género é, também, relevante relativamente aos profissionais que atualmente trabalharam noutras áreas, pois quando desenvolveram atividade em hotelaria e restauração, foram as do género feminino aquelas que tenderam a desempenhar funções como estagiárias, como técnicas de um departamento ou como polivalentes para vários departamentos, ao passo que foram os inquiridos do género masculino que tenderam a desempenhar funções de chefia ou supervisão de um departamento. Parece, assim, que o acesso a lugares de topo nas organizações, e nalguns setores da atividade profissional, é mais difícil para as mulheres.

Outra evidência do nosso trabalho prende-se com a relação da atividade com a mobilidade geográfica sentida pelos diplomados, pois eram os que trabalhavam em hotelaria/restauração a maioria (53,8%) dos que já não residiam no mesmo local em que o faziam quando ingressaram no seu curso de gestão hoteleira, tendo afirmado que a mudança se ficou a dever a razões de ordem profissional (para 82% deles).

Moderadas realizações e comedidas ambições

Relativamente aos desempenhos profissionais e aos percursos profissionais dos diplomados, percebemos que estes avaliavam positiva ou muito positivamente os mesmos.

Por um lado, eles defendiam que a sua capacidade de lidar com o *stress* é uma característica determinante para o desempenho profissional (4,69), assim como consideravam determinante a experiência profissional para o desenvolvimento de competências (4,62) e, ainda, que a polivalência é fundamental para se atuar no sistema de emprego/trabalho de hotelaria/restauração (4,51).

Complementarmente, os diplomados achavam que possuíam características pessoais e a atitude adequadas para a atividade profissional em hotelaria (4,30), bem como que os conhecimentos aprendidos nas aulas (3,63) e a experiência adquirida nos contextos de estágios (4,24) os continuavam a influenciar nos seus desempenhos, além de assumirem que as atividades de contacto internacional lhes proporcionaram competências que ainda mobilizam na atualidade (3,96).

Porém, verificamos, neste exercício de avaliação, que os diplomados não deixaram de referir algumas das suas frustrações relativamente à sua experiência profissional. Desde logo, consideraram a remuneração não a adequada ao diploma que possuíam (2,59) e que o sistema de emprego/trabalho não valorizava os detentores de uma licenciatura em Gestão Hoteleira (2,78) e que esta desarticulação promovia a estagnação no seu emprego. Em nosso entender, a desvalorização profissional potencia a emigração dos diplomados, à procura de melhores condições, tal como já referimos antes. Esta situação é, em nosso entender, paradoxal uma vez que são as experiências internacionais elas próprias muito valorizadas pelo sistema de emprego/trabalho.

Constatamos com alguma apreensão o facto de serem principalmente os diplomados que exerciam atividade em hotelaria/restauração aqueles que realizaram ações de formação profissional após curso (30%), pois tal interesse na formação poderá significar que se sentem imprevistos em alguma área, mas por outro lado, como são os que trabalham há mais tempo, podemos estar perante uma ação intencional de melhoria e/ou reciclagem de competências, tal como relativamente aos que prosseguiram estudos académicos. A constatação de que entre as ações de formação frequentadas, 24% das mesmas serem no

âmbito da “formação pedagógica de formadores”, faz-nos refletir sobre a possibilidade de estarem alguns destes diplomados a procurar alternativas para os seus percursos.

O nível de confiança para chegar ao lugar de Diretor de Hotel era moderado (a avaliação tem o valor de 3,29, numa escala entre 1 e 5), no entanto salientamos o facto de os diplomados além de se sentirem realizados, também se sentem confiantes para poderem trabalhar noutras atividades profissionais.

Pese embora a existência das considerações anteriores, os diplomados avaliavam positivamente a sua situação profissional (3,52) e consideravam que a sua licenciatura em Gestão Hoteleira foi importante para o percurso profissional em hotelaria (3,71).

Assim, parece-nos que os percursos profissionais dependem, também, das circunstâncias e das opções tomadas por cada diplomado nos diferentes momentos.

As competências: das além às aquém

“Acredito que as competências que ganhamos no percurso académico em gestão hoteleira não são suficientemente valorizadas pelos detentores dos cargos de gestão de topo hoje em dia em hotelaria” (Diplomado 137)

No seguimento das considerações anteriores, chegamos ao momento de apresentar as conclusões de maior relevo relativamente às competências dos diplomados, em particular o seu grau de confiança nas mesmas e em cada um dos momentos em que foram inquiridos, ou seja, relativamente ao momento da resposta e na retrospeção relativamente ao momento do final da sua licenciatura.

No final do curso os diplomados estão mais confiantes para a operação e menos para a gestão

Partindo da proposta de competências do estudo “Hotel Management Skillnet”, organizamos a nossa análise ao nível de confiança dos diplomados nas competências identificadas, as quais analisamos na sua globalidade, pelo seu carácter técnico ou transversal, bem como as agregamos em áreas chaves de atuação segundo o referido estudo.

Antes de apresentarmos as conclusões relativamente ao nível de confiança dos diplomados, analisamos as diferenças de perspetivas por parte dos entrevistados pertencentes aos sistemas de educação/formação e de emprego/trabalho respetivamente. Com efeito, das nove competências explicitamente apresentadas no modelo, somente cinco foram enunciadas pelos representantes dos dois sistemas nas entrevistas que nos concederam.

As cinco competências enquadradas no “Hotel Management Skillnet”, que ambos referiram como relevantes para o exercício da Gestão Hoteleira são: o “entusiasmo”, “o trabalho em equipa”, a “capacidade de resolução de problemas”, a “comunicação efetiva”, o “planeamento e organização”. Para além destas que se encontram sistematizadas no modelo, ambos consideraram importantes as competências técnicas (nas áreas de alojamento e F&B essencialmente) e abordaram, também, as competências transversais como fulcrais sem as identificar concretamente. Face ao modelo, percebemos que existem quatro competências sobre as quais as perspetivas de diretores de curso e de empregadores são diferentes, no sentido de as valorizar ou de não lhes dar relevância.

Assim, do lado do sistema de educação/formação não nos apercebemos, pelos discursos dos seus interlocutores, que as competências “Foco no serviço ao cliente” e “Liderança pelos resultados” sejam sistematicamente enquadradas no processo de ensino-aprendizagem, embora tenham referido que no desenvolvimento das competências técnicas aquelas fossem parcialmente contempladas. Por sua vez, do lado do sistema de emprego/trabalho são duas as competências não enunciadas nos discursos dos seus representantes: a “consciência financeira” e o “pensamento estratégico”, reforçando a

menor importância que este sistema associa às competências de gestão por parte dos estudantes.

Esta constatação permite identificar uma desarticulação face às exigências do sistema de emprego/trabalho, particularmente no que ao serviço ao cliente diz respeito (pouco contemplado nas perspetivas dos diretores de curso) e naquilo que são as expectativas do sistema de emprego/trabalho relativamente a um licenciado em gestão hoteleira. Relativamente a este último aspeto, apercebemo-nos da subvalorização, por parte dos representantes do sistema de emprego/trabalho, do perfil de gestão/gestor dos diplomados, plasmada na não referência às duas competências que são valorizadas pelo sistema de educação/formação, muito embora não possamos ignorar o foco dado à formação técnica para a gestão operacional e aos incentivos aos diplomados para “começarem por baixo” aquando da sua transição. Esta constatação permite-nos identificar um primeiro “aquém e além” nas competências dos diplomados entre dois sistemas, cujos representantes consideram a “paixão” e a proatividade competências fundamentais para o desempenho profissional.

No que concerne ao nível de confiança dos diplomados no fim do curso nas suas competências, registamos que o maior foco dado às competências técnicas e às direcionadas à gestão operacional pelo sistema de educação/formação, resulta em níveis de confiança maiores nestas competências: “foco no serviço ao cliente”, “entusiasmo”, “comunicação efetiva”, “pensamento estratégico” e “trabalho em equipa”; comparativamente às outras menos relacionadas com a operação: “liderança pelos resultados”, “planeamento e organização”, “resolução de problemas” e “consciência financeira”, ou seja as competências “mais” requeridas são as “mais” desenvolvidas.

Nesta perspetiva, e ainda no momento do fim do curso, a análise agregada aos níveis de confiança dos diplomados sobre as suas competências por áreas chave de desempenho profissional, vai ao encontro da conclusão anterior, pois em primeiro lugar aparece a área “qualidade do serviço” e em segundo lugar a área “ênfase no cliente” e em ambas as áreas o nível de confiança nas competências “entusiasmo”, “foco no serviço ao cliente” e “resolução de problemas” representam ser importantes.

No mesmo momento, já no que se refere ao nível de confiança nas áreas-chave “gestão de colaboradores” e essencialmente pelo nível de confiança demonstrado nas competências integrantes da área-chave “resultado e crescimento do negócio”, os resultados permitem-nos concluir que a confiança dos diplomados no final do curso é vincadamente maior em competências bastante relacionadas com a prestação de serviços e com a satisfação dos clientes (ou seja, com as questões sistémicas da operação e da gestão corrente) e menos vincada relativamente às questões de gestão empresarial e da rentabilidade do negócio.

Como complemento às conclusões relacionadas com o nível de confiança dos diplomados naquelas competências, parece-nos relevante, também, enunciar variáveis que influenciam e reforçam, de forma mais marcante, esse nível de confiança.

Assim, e antes de apresentarmos outras, começamos por referir que não observámos diferenças estatisticamente significativas relativamente à variável género no que ao nível de confiança nas competências dos diplomados diz respeito e no momento do final da sua licenciatura. O mesmo, não podemos dizer relativamente à idade, pois são os mais velhos, no final da licenciatura, os que se sentem mais confiantes em todas as áreas-chave, podendo tal significar que o nível de maturidade dos diplomados pode aumentar o seu nível de confiança.

Paradoxalmente, verificamos que no final do curso, são os diplomados que não realizaram estágios, aqueles que se consideram mais confiantes em todas as competências estudadas e nestas quando agregadas por áreas-chave. Tal evidência faz-nos perspetivar que o facto de os diplomados estarem em contexto real de trabalho durante os seus percursos académicos lhes proporciona uma visão mais exigente relativamente às competências a colocar em ação e os torna inseguros quanto ao seu nível de confiança (tal como o estudante de língua inglesa que se sente confiante com o seu nível de língua em contexto de sala de aula e só se apercebe das exigências da comunicação aquando de uma ida sua a Inglaterra). Este nível de confiança dos diplomados que não realizaram estágio também se estende às áreas-chave das competências, com exceção da área “foco no serviço ao cliente”, que naturalmente está relacionada com o colocar em ação as competências.

Constatamos, ainda, a relevância de outras circunstâncias que tendem a aumentar a confiança dos diplomados nas suas competências, nomeadamente o facto de serem os

diplomados que não tiveram experiência internacional aqueles que se consideram mais confiantes nas suas competências, com exceção das competências “trabalho em equipa”, “planeamento e organização” e “consciência financeira”, ou seja um conjunto de competências provavelmente exigidas a quem teve de passar um período da sua formação ou estágio no estrangeiro.

Quase como um paradoxo, salientamos que no final da licenciatura, são aqueles que se encontram a trabalhar em hotelaria/restauração no momento da resposta, os que tendem a fazer uma avaliação inferior sobre os seus níveis de confiança em todas as competências, exceto na competência “planeamento e organização”, e menor confiança em todas as áreas-chave identificadas. A posse de estatuto de Estudante-Trabalhador no último ano do curso, e as experiências que dessa circunstância derivam, parece ser um fator influenciador do nível de confiança dos diplomados, pois no fim da licenciatura são estes que se sentem com maior nível de confiança nas suas competências, tanto em termos globais como nas associadas à gestão (“resolução de problemas”, “liderança por resultados”, “consciência financeira”, “pensamento estratégico”) e ainda nas competências técnicas.

A experiência profissional promove confiança e desenvolve competências

Parece-nos ser importante referir que as respostas dos próprios diplomados demonstram elevada concordância (4,62) dos mesmos relativamente à afirmação: “a experiência profissional é importante para o desenvolvimento de competências”, o que em nosso entender reforça as conclusões já apresentadas sobre a preponderância dos contextos práticos no desenvolvimento de competências e no nível de confiança dos diplomados nas mesmas, com a exceção, de no momento final da licenciatura, serem os diplomados que não realizaram estágios aqueles que se consideravam mais confiantes em todas as áreas-chave e competências estudadas.

Para uma melhor fundamentação da relevância dos contextos de profissionais no desenvolvimento de competências, salientamos a elevada valorização (4,69) dada pelos respondentes à afirmação: “a capacidade de lidar com o *stress* é determinante para o desempenho profissional”, pois em nosso entender tal competência só pode ser adquirida

em efetivo contexto profissional, sem o qual dificilmente poderia ser desenvolvida pelos diplomados.

A experiência profissional é uma variável determinante para o aumento do nível de confiança dos diplomados nas suas competências, pois em todas elas e nas áreas-chave o valor médio das respostas subiu mais de 0,5 valores. Constatou-se, tal como no momento do final da licenciatura, que são as competências relacionadas com a operação aquelas em que os diplomados se sentem mais confiantes, em particular nas de “foco no serviço ao cliente”, “entusiasmo”, “trabalho em equipa” e “resolução de problemas”. Já a competência “consciência-financeira” (uma das que apresenta um valor mais baixo no que à média de variação (0,52) diz respeito) é aquela em que os diplomados se sentem menos confiantes, o que corrobora a conclusão anterior de que os diplomados se sentem mais confiantes a nível de operação do que gestão.

O tempo de experiência profissional revelou-se importante para um aumento significativo no nível de confiança dos diplomados, nas competências “resolução de problemas” (0,83) e da competência “entusiasmo” (0,73) por comparação à competência “planeamento e organização” que foi aquela que teve uma menor variação (0,51) entre o final do curso e o momento da resposta. Na globalidade, os diplomados sentem-se mais confiantes em todas as suas competências e a variação positiva é maior nas competências transversais comparativamente às técnicas, conclusão que vai ao encontro da ideia que as competências técnicas podem entrar mais rapidamente em obsolescência, como referem os empregadores.

A experiência profissional também promove o nível de confiança nas competências relativamente às áreas-chave, sendo que a maior variação desse nível de confiança se faz sentir na “qualidade de serviço”, fazendo-se notar uma vez mais o primado da operação face à gestão, pois a área “rentabilidade e crescimento do negócio” é aquela onde a variação da confiança se fez menos notar.

Apraz-nos registar que a experiência profissional dos diplomados é determinante para o nível de confiança nas suas competências. Se a esta conclusão associarmos que a maior parte dos diplomados exerce funções relacionadas com a operação, nas suas funções de técnicos de um departamento ou supervisores nesses mesmos, parece-nos razoável

associar a tipologia de funções exercidas com o nível de confiança ganho pelos diplomados nesse seu exercício.

Verificamos, neste exercício de avaliação da variação do nível de confiança dos diplomados nas suas competências entre os dois momentos, a existência de determinadas variáveis que influenciam essa variação e que, nalguns casos, são significativas.

Começamos por destacar que, no momento da resposta, todos os que se encontram a trabalhar em hotelaria/restauração mostram-se mais confiantes em todas as competências e em todas as áreas-chave, ao contrário do que se fazia sentir no final do curso, reforçando a importância do exercício no aumento do seu nível de confiança.

Uma segunda particularidade, e ao contrário do momento do final do curso, no momento da resposta, são os diplomados que realizaram estágios, aqueles que se sentem mais confiantes na competência “consciência financeira”.

Contrariamente ao momento do fim do curso, o género é uma variável estatisticamente significativa. Existe diferença no nível de confiança dos diplomados, no momento da resposta, sendo que os do género masculino se sentem mais confiantes nas competências relacionadas com a gestão (resolução de problemas, liderança pelos resultados, comunicação efetiva, planeamento e organização e na competência consciência financeira) e essa diferença não se faz notar nas competências mais relacionadas com a operação (tais como: entusiasmo, trabalho em equipa, foco no serviço ao cliente). Esta diferença do nível de confiança também se faz sentir nas competências técnicas e na globalidade das mesmas.

São, também os homens, aqueles que maior confiança ganham com a experiência profissional nas áreas-chave “gestão de colaboradores” e “rentabilidade e crescimento do negócio” (relacionadas com a gestão e não a operação). Esta variabilidade pode ser justificada pelo facto de serem os diplomados do género masculino, aqueles que ocupam em maior número lugares de supervisão, chefia e direção nas organizações onde trabalham.

Uma quarta variável que concluímos ser importante no nível de confiança dos diplomados é a idade, pois são os mais velhos que se sentem mais confiantes na maioria das competências, assim como na área-chave da “rentabilidade e crescimento do negócio”,

reiterando, tal como na deriva anterior, que os homens e os mais velhos são os diplomados que exercem ou exerceram, maioritariamente, cargos de supervisão, chefia e direção.

O facto de ter usufruído do estatuto de Estudante-Trabalhador e a experiência que essa circunstância acrescenta, para além de potenciar percursos profissionais diferentes em relação aos dos estudantes ordinários, também parece influenciar o nível de confiança destes diplomados. Verificamos que são estes que maior confiança ganham, através da experiência profissional, nas áreas-chave de “enfoque no cliente”, “gestão de colaboradores” e “rentabilidade e crescimento do negócio”, ou seja, a exceção está no menor nível de confiança na área-chave “qualidade do serviço” no momento da resposta em contrapartida ao que sentiam no final da licenciatura, momento esse em que o seu menor nível se centrava na “gestão de colaboradores”. Mas, se naquele momento os seus níveis de confiança já eram maiores, por comparação aos estudantes ordinários, nas competências técnicas e nas relacionadas com a gestão, no momento da resposta esta maior confiança alastra a todas as outras estudadas e só não se faz sentir no que respeita ao “entusiasmo”, “foco no serviço ao cliente”, “pensamento estratégico” e nas competências transversais.

Outras constatações interessantes prendem-se com o facto de, no momento da resposta, os diplomados que tiveram experiências internacionais se sentirem mais confiantes em todas as competências estudadas, bem como serem os diplomados que realizaram formação após a licenciatura, os que demonstram maior nível de confiança nas suas competências. Tal, permite-nos perceber que os contextos internacionais são potenciadores de maior nível de confiança e que o aprender-a-aprender é uma competência que por si só aumenta o nível de confiança dos diplomados.

Da supremacia das transversais à simbiose das “híbridas”

As competências transversais necessárias, na sociedade contemporânea, passam pelo *saber-ser*, pelo *saber-estar* e estão muito relacionadas com a atitude, a capacidade de se adaptar, de trabalhar com o outro, de analisar o seu contexto e construir pensamento sistémico. E, estas competências ultrapassam, estrito senso, as necessidades profissionais

de qualquer atividade, o *saber-fazer*, e percebemos que são essenciais para os sujeitos poderem ser reconhecidos como competentes.

Embora sejam as competências onde se sente maior variação de opiniões por parte dos diplomados, o nível de confiança destes nas competências transversais, em qualquer um dos momentos, é maior relativamente à sua confiança nas competências técnicas, as quais são exigidas pelo sistema de emprego/trabalho. Mas, como referem os empregadores, os clientes apreciam estes novos profissionais, detentores de competências transversais, as quais consideram fundamentais, como é exemplo a importância dada à “capacidade de lidar com o *stress*” para quem trabalha com a pressão dos clientes e do contacto pessoal no atendimento.

Nesta linha de análise, verificamos que os empregadores também enunciam algumas competências mais difíceis de recrutar, e no nosso entender, as mesmas podem ser consideradas como transversais, particularmente as relacionadas com o poder de negociação, a afabilidade, a empatia e a comunicação efetiva - estamos perante uma oportunidade para que o sistema de educação/formação se articule com o sistema de emprego/trabalho.

Como refere um dos representantes dos empregadores, esta supremacia das competências transversais é ela própria referida pelos empregadores, quando indicam que existem um conjunto de carreiras novas, maioritariamente relacionadas com o digital e com as formas disruptivas da hotelaria e do alojamento (turístico) moderno, formas estas que para além das competências técnicas inerentes à atividade exigem e carecem de competências transversais relacionadas com as várias formas de comunicação e para a qual o domínio das tecnologias e das línguas estrangeiras é uma competência fulcral.

Este nosso olhar sobre as exigências futuras, e em consonância com as conclusões que retiramos da nossa investigação, faz-nos perceber a preponderância de algumas competências transversais que se conjugam com outras mais técnicas e que apelidamos de competências *híbridas* por ser necessário colocá-las em ação em funções técnicas ou não.

A este nível referimo-nos ao domínio das tecnologias de informação e do mundo digital, tão presentes em todo o nosso dia-a-dia, essenciais para a resolução de problemas técnicos dos serviços, das operações ou da gestão e paralelamente, para comunicar ou estar a par

do que se passa no mundo em termos pessoais ou profissionais. Usando, uma vez mais a metáfora da língua inglesa, antes de escrever um texto técnico e profissional sobre uma reserva numa unidade hoteleira ou um contrato com um operador turístico, a um diplomado será exigido que domine a língua inglesa para o poder elaborar e escrever corretamente.

Tal como verificamos atualmente, o sistema de educação/formação promove muitas competências relacionadas com a gestão aplicada às operações, mas outra conclusão a que chegamos e que não podemos subestimar é que o foco nestas competências específicas” não impedirá a transferibilidade para outras áreas profissionais, tal como o demonstra o nível de concordância dos diplomados relativamente à questão: “sinto confiança para trabalhar noutra atividade”, o qual é elevado (4,18), ao qual acresce o número de diplomados que profissionalmente estão inseridos noutras áreas.

As novas formas de gestão das pessoas nas organizações, os novos paradigmas na gestão empresarial e institucional e o dinamismo constante da sociedade contemporânea provocam o risco de os conteúdos ministrados pelo sistema de educação/formação virem a perder atualidade e utilidade no futuro, pois não se pode desenvolver o que ainda é desconhecido. Tal circunstância aumenta a importância das IES privilegiarem o desenvolvimento de competências como pensamento sistémico e “aprender a aprender”, que vão ao encontro do dinamismo atual e global da atividade hoteleira e das suas práticas de gestão internacionais.

Como referiu um diretor de curso, *“este curso pode ser considerado como uma elipse deitada, porque os estudantes aprendem um conjunto de conhecimentos de diversas áreas que os tornam mais, digamos que ecléticos, em termos de competências e não tão especialistas numa área específica”*. A referida elipse deste processo de ensino aprendizagem permite a formação dos indivíduos com competências técnicas que lhes potencia pequenas especialidades para a operação, as quais são complementadas com competências transversais que lhes são úteis para colocar em ação em diferentes contextos e momentos.

Na perspetiva das áreas – chave definidas no projeto Skillnet, com este portefólio de competências parece-nos que os diplomados se sentem confiantes no desempenho de

funções de chefia e supervisão e menos como gestores, sendo o tempo de experiência profissional determinante para essa progressão, como demonstram as diferenças dos níveis de confiança em cada momento (final da licenciatura/momento da resposta), nas áreas chave, assim: enoque no cliente (3,37/4,05); qualidade do serviço (3,42/4,18); gestão de colaboradores (3,34/4,00) e por fim na área rentabilidade e crescimento do negócio (3,29/3,93).

Os representantes do sistema de educação/formação e de emprego/trabalho são de opinião que “o estudante tem de ser o próprio construtor das suas competências”, mas em nosso entender “esse caminho de construção” tem de ser “aberto e orientado” para que as competências sejam desenvolvidas numa lógica coerente e consistente.

O “diálogo de surdos” entre os sistemas

“Há muitos discursos, não existe nenhuma articulação. Nós podemos dar uma resposta politicamente correta, sim vai havendo experiência e ligação nos protocolos, não, não existe! Na prática, aliás eu curiosamente dizia que é quase tudo, nós fazemos um protocolo com uma instituição, mas depois ninguém acompanha, depois ninguém afere se a metodologia está a ser correta, ninguém faz uma avaliação daquilo que foram os resultados desse protocolo” (Empregador B)

O distanciamento do sistema de emprego/trabalho relativamente ao processo de ensino aprendizagem e ao paradigma de formação desenvolvido pelo sistema de educação/formação foi evidenciado neste estudo, o que, para além de não ser benéfico para os diplomados em gestão hoteleira, revela ser adverso para a existência de uma possível e desejável articulação entre as IES e as organizações empregadoras.

É também uma evidência que existe, hoje em dia, mais diálogo institucional que no passado, mas as relações continuam a ser casuísticas e a dependerem, em muito, das

relações pessoais dos docentes e de outros representantes do sistema de educação/formação com os seus contactos no mundo hoteleiro.

Foi possível compreender que algumas ações desenvolvidas são os encontros, os debates e o estabelecimento de protocolos, mas estes sem muitos efeitos práticos, pois não são avaliados nos seus resultados, de acordo com as perspetivas dos empregadores.

Percebemos, também, que por vezes os protagonistas de cada um dos sistemas se acusam mutuamente de não terem abertura ao outro e de obsolescência nos seus processos. Contudo, em nosso entender, ambos podem fazer mais e melhor para que haja mais diálogo e interação.

Assim, à visão economicista da formação que o sistema de emprego/trabalho possui, ao privilegiar competências nos diplomados que devem ir ao encontro às que por ele são exigidas, o sistema de educação/formação poderia e responder com ações de abertura e aproximação dos seus docentes aos contextos organizacionais, seja pela realização de visitas de campo, realização de períodos de estágios de contextualização ou reciclagem, e pela realização de projetos de investigação aplicada, os quais nos apercebemos serem quase inexistentes, para que posteriormente pudessem, também, concretizar outras exigências e aproximações. Por estas diversas formas, estar-se-ia a articular o processo de ensino/aprendizagem, principalmente através das ações dos docentes com o título de especialista que podem, dada a sua experiência na hotelaria, ser promotores da mesma e valorizar por essa via, o seu *curriculum* na dimensão científica, assim como atrair outros potenciais atores (como mentores ou supervisores) para os processos de formação em contexto.

Na verdade, a maior aproximação que existe e sistemática é a que diz respeito à realização de estágios, sejam em termos curriculares, extracurriculares ou mesmo de pós-licenciatura, os já referidos estágios profissionais.

No entanto, parece-nos preocupante que a este enorme volume de horas de formação em contexto de trabalho não esteja a ser dada a maior importância, principalmente em termos de planeamento e organização dos processos e na supervisão e avaliação das competências desenvolvidas. Verifica-se a inexistência de uma matriz coerente e articulada de aferição e avaliação principalmente dos estágios curriculares, circunstância esta de extrema

preocupação face ao número de ECTS, como estes são valorizados e à relevância destes no contexto relativamente ao processo de transição dos diplomados.

Várias oportunidades existem para ultrapassar este diálogo ineficaz entre os sistemas. Para além das propostas já enunciadas, acrescentamos a possibilidade de fomento, por parte do sistema de educação/formação dos conselhos de consultivos e dos conselhos de *alumni*, os quais ajudariam na definição estratégica, na articulação das competências a desenvolver e requerer aos diplomados, bem como no que diz respeito aos contextos de aprendizagem, principalmente a nível de experiências internacionais ou em contextos internacionais.

Apraz-nos registar a junção de interesses vertida no protocolo estabelecido entre uma associação profissional e diversas instituições de educação/formação, o qual nos parece ser um exemplo de aproximação e diálogo, embora não inclua a opinião dos empregadores, uma vez que aquela só integra os profissionais de Gestão Hoteleira.

Da hotelaria para a gestão: ter de “saber-fazer” para poder gerir

“Só mais tarde depois de demonstrarem capacidades operacionais é que lhes é exigido pouco a pouco, ‘step by step’, responsabilidades em termos de gestão” (Empregador C)

É para nós uma evidência que no final da licenciatura um diplomado em Gestão Hoteleira possui um portefólio de competências mais vasto que aquelas que o sistema de emprego/trabalho exige para o início do percurso profissional.

Para tal contribuem planos de formação que desenvolvem competências para um posicionamento profissional futuro no âmbito da gestão, a par de competências técnicas e operacionais que lhes permitam a sua inserção profissional.

Por estas e outras razões, o perfil de um licenciado em gestão hoteleira não se define por um portefólio de competências hermético ou que obtenha unanimidade por parte dos diversos atores envolvidos, incluindo os próprios diplomados. Assim, parece-nos existir

uma dicotomia entre os que defendem a ênfase na gestão e os que acentuam a tónica na hotelaria, como base do perfil deste licenciado.

De facto, os resultados do estudo evidenciaram que, aos diplomados que consideram que na sua formação a componente de gestão empresarial deveria ser mais consistente e que as competências técnicas de hotelaria deveriam ter menor peso, culpando o sistema de educação/formação pelo privilegiar maioritariamente as competências técnicas (primordialmente nas áreas de alojamento e de restauração), opõem-se outros que consideram que aprenderam bastante da componente de gestão e não acham que só desenvolveram competências na área de operação ou somente “a lidar com o cliente”. Estamos, pois, perante licenciados que se sentem frustrados com o seu perfil de competências e outros que se sentem realizados, tendo em conta, no nosso entendimento, diferenciadas expectativas face à formação, ou seja, mais na área da gestão, para uns, ou na área da hotelaria, para outros.

Quando os representantes do sistema de emprego/trabalho afirmam que há excesso de diplomados em gestão hoteleira para os cargos de gestão que estão disponíveis, em simultâneo, consideram que há carência de chefias intermédias com formação e competências para o efeito, parece-nos que algo substantivamente não está sintonizado. Esta desarticulação deve-se à falta de formação técnica dos licenciados ou à exigência (desmesurada) dessas competências técnicas por parte do sistema de emprego/trabalho?

A falta de quadros intermédios, como reivindicado pelos empregadores é, no nosso entendimento, resultado do desajuste existente entre os sistemas de educação/formação e de emprego/trabalho e das exigências e lacunas de ambos os sistemas. Não nos identificamos com o repto dos empregadores que acusam a formação de não estar alinhada com as oportunidades de emprego existentes, para se formarem pessoas exclusivamente para as suas necessidades. Com efeito, como também já foi analisado, o sistema de emprego/trabalho diferencia as ações de gestão das de operação desde o primeiro momento da inserção dos diplomados e ao longo dos percursos profissionais. Percebemos que o sistema empregador encara a gestão hoteleira como uma formação em hotelaria e menos como uma formação superior em gestão, tal como a dos licenciados em economia ou gestão de empresas, porque considera que as competências na área da

gestão não são suficientemente fortes comparativamente às daquelas licenciaturas da área da gestão em geral.

Desta forma, estas profissões têm um foco muito grande nas funções de operação e de gestão operacional e menos de reflexão estratégica sobre o negócio, cabendo a estes diplomados ser “*engenheiros do processo e do serviço ao cliente*”. A corroborar, encontra-se o facto de as diversas características, já enunciadas, deste sistema indicarem que o foco na operação é considerado uma exigência normal para estes diplomados, a quem se exige que coloquem em ação as competências técnicas e transversais, idênticas às desenvolvidas pelo sistema de ensino profissional, em detrimento das competências técnicas e transversais desenvolvidas na sua licenciatura.

Assim, e como corolário, consideramos que a licenciatura em gestão hoteleira, enquanto curso da área da gestão, prepara insuficientemente para competências de gestão e, paradoxalmente, enquanto curso de hotelaria desenvolve insuficientemente competências técnicas para a operação, ou seja, desenvolve “pequenas especialidades” e simultaneamente insuficiente para a gestão integral de uma organização enquanto o diplomado não possuir experiência e maturidade profissional.

2. Principais contributos do estudo e recomendações

A pertinência do nosso trabalho pode trazer, à partida, contributos para a avaliação em educação, nomeadamente para a avaliação da formação em Gestão Hoteleira no Ensino Superior Politécnico. Este contributo é sustentado na consideração de que os resultados desta investigação permitirão, por parte dos envolvidos no processo, em particular, os *stakeholders*, a (re)organização de princípios e procedimentos formativos, a identificação de pontos e ações de melhoria contínua, e a tomada de decisões, no sentido de perspetivar a construção, em conjunto e de forma integrada, do perfil de um licenciado em Gestão Hoteleira.

Este exercício de reflexão sobre o processo formativo, em geral, e do processo de ensino e aprendizagem, em particular, desta licenciatura do ensino superior politécnico, é ele

próprio um contributo para a avaliação, porque permite melhorar estes processos tendo em conta algumas das preocupações da sociedade contemporânea, como seja o aumento do nível de educação e o alargamento do conhecimento a novas áreas do saber. A identificação precisa e objetiva destes contributos, revela ser complexa.

Porém, tal complexidade não nos impede de enunciar este contributo do trabalho, na medida em que permite colocar à discussão e reflexão as diferentes perspetivas dos atores envolvidos na formação e também no trabalho na área da Gestão Hoteleira, compreendendo, também, a existência de algumas incoerências e desarticulações entre elas.

Pese embora os atores poderem ter diferentes perspetivas disponíveis, poderão com elas, numa dimensão dialogante e intersubjetiva, fazer o que julgarem oportuno para melhorar as suas praxis e tomar decisões sobre a (sua) licenciatura em Gestão Hoteleira, tal como sugere a metodologia de avaliação de quarta geração (Couto, Carrieri, & Ckagnazaroff, 2019; Guba & Lincoln, 1989; Nevo, 2006 e Patton, 2009).

Uma primeira proposta de ação, que achamos oportuno apresentar, será a apresentação dos resultados do estudo, em particular nas Instituições participantes deste estudo, assim como desenvolver e dinamizar sessões de análise, discussão e reflexão as quais permitirão o descortinar de um conjunto de ações contextualizadas e que tenham em conta requisitos da sociedade em geral, dos sistemas de ensino/formação, de emprego/trabalho, dos diplomados ou dos futuros estudantes desta área em geral e desta licenciatura em particular.

Apresentamos de seguida, e por cada um dos *stakeholders* envolvidos, as razões que nos impelem e sustentam o desígnio de promover este tipo de ações e sermos facilitadores de diálogo, estando certos que o resultado dessa concertação a todos beneficiará, assim como ao próprio objeto do estudo.

Contributo para a sociedade em geral

Um dos contributos da nossa investigação resulta na evidência que o distanciamento entre os sistemas de educação/formação e o sistema de emprego/trabalho a falta de diálogo e a visão casuística das relações que os dinamizam atualmente, aliados à constatação de que na sua maioria os protocolos estabelecidos entre as partes não passem de meros exercícios de intenções e de documentos proforma, são razões suficientes para que os envolvidos nos processos formativos se consciencializem da premência e necessidade de construírem algo em comum e em prol das novas gerações.

À sociedade em geral, às famílias e ao erário público interessa perceber as razões que levam a que um elevado e forte investimento social, educacional e geracional nesta área de educação/formação, não esteja a corresponder por completo por todos e para todos os envolvidos. Estamos a viver uma era paradoxal, na qual cada vez há mais jovens e interessados a ingressar no sistema de ensino/formação, em particular desta licenciatura e, paralelamente, cada vez mais o sistema de emprego/trabalho sente carência de colaboradores competentes, em número suficiente e capazes de desempenhar determinadas funções profissionais. Contudo, existe simultaneamente um número significativo de licenciados que abandonam esta atividade ou que transitam constantemente de organização em organização, evocando descontentamento, quer pela flexibilidade e precaridade das suas situações profissionais, quer pelo desencanto das funções e responsabilidades que lhe são atribuídas.

Assim, e em termos sociais, somos de opinião que somente através de um trabalho articulado e integrado de melhoria contínua se poderá construir e vir a consolidar uma imagem social de um diplomado nesta área, imagem essa que seja representativa dos interesses de todos e que simultaneamente combata o estigma social que a profissão apresenta e à qual estão associadas um conjunto de particularidades que levam ao abandono de uns e à fugaz passagem de outros como verificamos.

É nosso entendimento que uma reflexão conjunta dos sistemas em questão e dos próprios diplomados potenciará uma melhoria neste dilema/desarticulação tanto a nível de imagem, de competências e de inserção como de percursos profissionais.

Convidar os dois sistemas, de educação/formação e de emprego/trabalho e os diplomados para a mesa de negociação, articular as competências desenvolvidas e exigidas, perceber as vicissitudes da transição e construir um caminho duradouro para o futuro será benéfico para todos e particularmente para cada um dos sistemas, como explicaremos de seguida.

Contributo para o sistema de educação e formação

O diálogo entre todos os *stakeholders* promoverá a aproximação do sistema de educação/formação ao sistema de emprego/trabalho, dos docentes às atividades, aos contextos organizacionais e aos profissionais das organizações e ajudará a articular as competências exigidas por uns e exigidas por outros.

Esta aproximação desenvolverá a possibilidade de se vir a consolidar um referencial de competências, técnicas e transversais, articuladas entre os diferentes *stakeholders* e para os diferentes níveis de formação em hotelaria, desde os níveis de formação profissional ao primeiro e segundo ciclo do ensino superior, sendo particularmente importante para a licenciatura em Gestão Hoteleira.

A proposta de se darem estes passos e se conjugarem esforços entre todos, para além de consubstanciar o referencial formativo permitirá e potenciará o desenvolvimento de outras parcerias (diálogo conjunto, articulação de ações, participação de cada um dos sistemas em ações importantes do outro, investigação aplicada, por exemplo), assim como a resposta a outras exigências mútuas, bem como permitirá a criação de relações construtivas e benéficas, contrariando a deriva do sistema de emprego/trabalho que muito valoriza o seu contexto para a aquisição de algumas das competências que exige, negligenciando outros contextos.

Parece-nos, pois, relevante que para o sistema de educação/formação a visão redutora seja desconstruída por todas as partes e em particular pelo sistema de emprego/trabalho.

Para o sistema de educação/formação, enquanto sistema recente de estudo e investigação, face a outras áreas científicas, o contributo dos resultados da nossa investigação e a consolidação de um referencial de competências ajudará a (re)desenhar os currícula e a

(re)definir as competências a requerer aos futuros estudantes e as exigências que aguardam os futuros diplomados/profissionais.

Este repensar sobre as competências desenvolvidas e sobre o postulado de uma formação em especialidades e com relativa profundidade nas competências de gestão, tanto na perspetiva do sistema de emprego/trabalho como dos diplomados, potenciará uma nova forma de pensar a formação em Gestão Hoteleira e será um contributo importante.

Por exemplo, a reflexão sobre determinadas competências técnicas e transversais desenvolvidas aos diplomados e o seu desenvolvimento fará com que estes se sintam confortáveis para o exercício de funções de chefia intermédia, as quais são uma exigência e lacuna sentida pelo sistema de emprego/trabalho.

Outro contributo a dar ao sistema de educação/formação assenta no alerta para a necessidade de se estruturar, planear, supervisionar e avaliar a educação/formação desenvolvida em contexto de estágio na licenciatura em Gestão Hoteleira.

Vivemos no paradigma de que os estágios são a primeira, quiçá única, forma de inserção profissional dos diplomados, a qual permite a concretização do período probatório que o sistema de emprego/trabalho exige para a inserção e consolidação dos percursos profissionais. Contudo, considera-se que o sistema de educação/trabalho não tem exigido ao sistema de emprego/trabalho a articulação das competências desenvolvidas e as atividades desempenhadas naqueles contextos. Ainda, os planos de concretização parecem-nos bastante influenciados pelos interesses do sistema de acolhimento dos estagiários (perspetivando talvez suprir as suas necessidades) e pouco em acordo com os interesses da educação/formação e do perfil de saída do futuro diplomado.

Assim, e face a esta constatação, propomos que se definam planos de estágios organizados por competências a desenvolver durante esse período, adequando as atividades desenvolvidas aquelas competências, assim como haja uma efetiva supervisão das funções exercidas por parte de ambos os sistemas de forma integrada e que, também, em conjunto se processe a avaliação deste contexto de educação/formação, com critérios e indicadores transparentes e transversais a todas as organizações e independentes dos “olhares e sensibilidades” dos avaliadores.

Para além da proposta da definição dos planos e das grelhas de supervisão e avaliação dos estágios, propomos, também, a criação no sistema de emprego/trabalho da figura do supervisor/formador de estagiários, ao qual caberá a responsabilidade de acolher, integrar, acompanhar e os supervisionar neste período de formação, bem como fazer a articulação e avaliação dos desempenhos dos estudantes, em conjunto com o representante do sistema educação/formação designado para os supervisionar e avaliar, para que exista articulação sobre as competências desenvolvidas neste contexto e nestas práticas.

Na era da comunicação digital e global, as dificuldades de aproximação física podem ser superadas através do manancial de recursos disponíveis para que esta metodologia possa, também, ser implementada em contexto de mobilidade e internacional.

A criação de uma plataforma de planeamento, organização, desenvolvimento e supervisão dos processos de educação/formação em contexto de trabalho/estágio, a qual permita uma avaliação estruturada, coerente e refletida por todas as partes, e na qual o próprio estudante seja também um elemento ativo, é outra proposta que apresentamos, a qual ajudará a consubstanciar as ações enunciadas.

Complementarmente, e em face das evidências empíricas da investigação, apresentamos como proposta, e conjugado com outros trabalhos e em particular com as evidências do projeto *skillnet* (Brophy & Kiely, 2002), que se possa vir a construir “um passaporte de competências para a Hotelaria/Restauração” eclético e validador dos diferentes percursos de educação/formação nesta área. Nele seriam identificadas as competências que determinado diplomado possui e as competências que lhe são desenvolvidas, os contextos de aprendizagem vivenciados e as atividades complementares, potenciadoras da aquisição de competências técnicas e transversais, as quais foram praticadas ou não em contexto académico.

Em nosso entender, este “passaporte” corporizará e complementarará o vertido no atual suplemento ao diploma, trazido pela Declaração de Bolonha, mas que, pensamos, tem sofrido de pouca notoriedade e valorização, pois integrará e identificará as diferentes competências e os diferentes contextos em que foram alcançadas.

Acrescentamos que neste “passaporte” se possam enunciar as competências que denominamos de “híbridas” e consideradas simultaneamente técnicas e transversais,

assim como o pensamento sistémico exigido atualmente. No seu conjunto, responderão às exigências de uma sociedade onde as tecnologias de informação e a comunicação digital ou não, dominarão e na qual as competências técnicas (algumas já bastantes distantes das exigências tradicionais), se tornarão obsoletas com relativa facilidade.

Ainda nesta perspetiva, um outro contributo do nosso trabalho centra-se nas competências transversais e na relevância das áreas-chave identificadas como aquelas que devem ser desenvolvidas durante a formação em Gestão Hoteleira.

Assim, e face ao contributo enunciado, somos a propor ao sistema de educação/formação que venha a integrar em novos planos curriculares, ou enquanto unidades de opção e/ou como módulos extracurriculares, eventualmente num formato de workshop, unidades curriculares ou de formação que desenvolvam estas competências, as quais possam ser “creditadas” no referido “passaporte”.

Do nosso ponto de vista, estas iniciativas podem ser abertas a todos os *stakeholders* do processo de ensino/aprendizagem uma vez que o primado das competências transversais assume uma relevância grande na inserção e nos percursos profissionais, bem como pelo facto de serem consideradas competências transferíveis para outras áreas profissionais e do saber.

Para o sistema de educação/formação, através dos contributos enunciados e das propostas apresentados, estamos em crer que as mesmas potenciarão uma reflexão sobre a melhor designação e nomenclaturas a dar aos diferentes cursos desta área científica, permitindo uma distinção clara entre o grau de ensino superior, a nível de licenciatura e de mestrado, e os níveis de formação técnica, secundário ou superior, como sejam os cursos técnico-profissionais ou os cursos de técnico superior profissional. Esta reflexão sobre as designações e nomenclaturas ajudará na aclaração e na comunicação assertiva sobre as diferenças e as competências de cada tipo de titular/diplomado.

Contributo para o sistema de emprego/trabalho

Numa época em que os mais novos encaram o trabalho com um olhar diferente face às gerações anteriores, numa era de novos paradigmas de vida, de mobilidade profissional e

geográfica, parece-nos relevante o facto de esta investigação contribuir com um alerta sobre o defraudar das expectativas que a licenciatura em Gestão Hoteleira estará a criar.

Muita dessa perceção pode ser reflexo da falta de competitividade do sistema de emprego/trabalho desta área profissional face à globalidade do mercado de trabalho, assim como sobre aquilo que os licenciados deste curso ambicionam em termos de posicionamento profissional e a realidade que experienciam nos seus percursos.

Complementarmente, nos nossos dias, a atividade turística é tida como um desígnio nacional assim como em muitas outras geografias, associada ao facto de ser vista como uma atividade profissional relevante, promissora e com futuro (leia-se com emprego) garantido oferece oportunidades e ameaças ao sistema de emprego/trabalho. De facto, as profissões associadas à hotelaria e ao turismo possuem um carácter internacional que permite aos diplomados exercer em qualquer parte do globo, por um lado, e a existência de novos paradigmas de gestão que promovem novas dinâmicas organizacionais, por outro, cria desafios relevantes aos intervenientes neste processo e incitam à mobilidade geográfica internacional e à mudança para novos projetos com alguma flexibilidade por parte dos profissionais. A estes desafios, acrescentamos a discrepância entre as exigências da hotelaria moderna face às da hotelaria tradicional que reforça tal mobilidade.

Adicionalmente, a transferibilidade das competências dos diplomados desta área profissional para outras áreas, em particular no setor terciário, promove a mobilidade profissional e provoca a escassez de “mão-de-obra” competente disponível no sistema de emprego/trabalho, facto sublinhado pelos seus representantes. A deriva da própria Declaração de Bolonha que promove a mobilidade internacional em educação/formação e a realização de estágios e de experiências em contextos internacionais potencia a escassez evidenciada.

Estamos perante um paradoxo pois se, por um lado, as experiências internacionais promovem, simultaneamente, essas vivências e as competências transversais que a experiência acarreta, as quais são valorizadas pelo sistema de emprego/trabalho, por indiciarem uma visão mais alargada do mundo atual, por outro lado, promovem a emigração e a radicação profissional em outros destinos de trabalho dos diplomados, com os quais o nosso sistema de emprego/trabalho não consegue competir em termos de

remuneração e perspectiva de crescimento profissional, aumentando o vazio no nosso território nacional, onde a precariedade e sazonalidade dos vínculos não permite a retenção de talento.

Pelo enunciado, uma vez mais, é nosso entendimento que esta investigação contribui com o convite para que os *stakeholders* dialoguem e definam em conjunto estratégias que combatam este dilema que assola o sistema de emprego/trabalho. Esta investigação poderá ajudar o sistema de emprego/trabalho a valorizar o esforço de aprendizagem para o exercício profissional e da opção de vida que alguns jovens, na atualidade, fazem para ingressar numa área subvalorizada, exigente e na qual se sentem posteriormente subvalorizados. Este nosso contributo assenta na perspectiva de que esta atividade profissional terá sempre uma forte componente de trabalho humano nos seus processos, mesmo que venha a existir muita tecnologia, inovação, robotização e autonomização dos serviços.

No seguimento do referido, aventamos uma proposta de melhoria no papel do sistema de emprego/trabalho e na sua relação com o sistema de educação/formação.

A oportunidade oferecida ao sistema de emprego/trabalho para este posicionamento, ser-lhes-á benéfico, em nosso entender, pois permitirá o esclarecimento e a perceção das competências que melhor podem exigir, bem como aquelas que podem ajudar o sistema de educação/formação a desenvolver e a requerer.

Em suma, o contributo desta investigação para que o sistema de emprego/trabalho encare o seu envolvimento na preparação e desenvolvimento das novas gerações, é enquadrável num dos maiores desígnios atuais em termos sociais, ou seja, o assumir tal participação por parte das organizações como ações de responsabilidade social, independentemente da tipologia, categoria, dimensão e localização da organização.

Contributo para os diplomados

Como resultado da nossa investigação obtivemos evidências que os diplomados que exercem a sua atividade profissional em Hotelaria e Restauração são aqueles que avaliam com maior confiança as suas competências, e são aqueles que, não obstante algumas

perspetivas críticas que foi possível identificar, valorizam melhor os contextos de aprendizagem.

Paralelamente, o exercício da Gestão Hoteleira promove que os diplomados sejam “os engenheiros” na prestação/produção dos serviços, e, simultaneamente, gestores das organizações onde se inserem. Tal ambivalência tem-se revelado estar além e aquém das reais competências dos diplomados e exige períodos de vivência/consolidação profissional em determinadas posições, num sistema de emprego/trabalho que faz da experiência profissional um fator essencial na sua inserção e nos seus percursos.

Contudo, estas particularidades e exigências potenciaram nos diplomados a consciência das suas limitações, a perceção das reais ambições e dos trilhos profissionais que terão de ser percorridos por parte dos novos diplomados.

Consideramos um outro contributo desta investigação, a opinião dos diplomados, os quais, pela sua experiência, indicam as variáveis que orientaram a sua resiliência e o superar das adversidades nos seus percursos profissionais, inseridos num sistema que atualmente os subvaloriza, stressa, torna polivalentes, para o qual “entram” sobre qualificados e que para os diplomados lhes apresenta tetos de vidro.

Nesta perspetiva, é relevante tal enunciado para o (re)desenho do perfil e dos currícula, pois são os diplomados aqueles que com maior propriedade percecionam as lacunas que possuem e as competências que têm dificuldade de colocar em ação, e aquelas que devam ser desenvolvidas pelo sistema de educação/formação e exigidas pelo sistema de emprego/trabalho.

Assim, propomos o envolvimento dos diplomados nas conversações entre os *stakeholders*, em particular entre os sistemas de educação/formação e o sistema de emprego/trabalho. Tal participação, para além de promover um espírito corporativo para os próprios diplomados, também, potenciará o seu desenvolvimento e afirmação social, e contribuirá para a melhoria continua do processo de ensino/aprendizagem, tanto a nível das competências desenvolvidas, como dos contextos e no apoio à inserção.

Concretamente, a integração dos diplomados em Gestão Hoteleira em conselhos consultivos das IES promoverá a aproximação destes à sua “casa de partida” e ao processo

de ensino e aprendizagem através das suas experiências e da partilha sobre as circunstâncias dos seus percursos.

Complementar, e paralelamente, e no que diz respeito ao sistema de emprego/trabalho, a integração de diplomados em grupos de trabalho junto destas associações empregadoras fomentará o surgimento de novas ideias, novas práticas de apoio à inserção e à desconstrução de paradigmas enraizados e pré-conceitos sobre as competências que os recém-diplomados possuem.

Em síntese

Para Portugal, como país e como sociedade do presente e do futuro, o consubstanciar dos aspetos anteriormente referidos ajudará a ultrapassar a dicotomia e a aprofundar a discussão do perfil que a licenciatura em Gestão Hoteleira encerra, ou seja, se estamos perante uma licenciatura em hotelaria ou uma licenciatura em gestão aplicada.

Numa atividade que opera ininterruptamente e numa sociedade que coloca muitas expectativas na atividade turística e nos seus profissionais, e a considera um dos seus setores estruturantes, parece-nos pertinente discutir entre todos os *stakeholders* o futuro e as opções a tomar no sentido de se articular o que se encontra desarticulado.

Assim, se nos parece adequado pugnar por beneficiar a meritocracia dos desempenhos e das competências que cada qual possui, por um lado, tendo em conta a informalidade e a precariedade no emprego que tem vindo a persistir neste segmento de atividade, será importante discutir e alinhar o interesse comum para que, em conjunto, se construam melhores percursos para as gerações vindouras.

Uma mensagem relevante que resulta da presente investigação é o papel importante que a sociedade atribui ao sistema de educação/formação pela sua ação na preparação e inserção dos estudantes e diplomados em Gestão Hoteleira, uma vez que continuam a acreditar neste processo formativo, sendo que a procura por estes cursos é sistemática e consolidada.

Num mundo cada vez mais imprevisível, a participação de todos na formação das novas gerações e no desenvolvimento de novos talentos e novas competências, de pessoas

portadoras de novas ideias, parece-nos ser um caminho importante a trilhar para que os benefícios sejam mútuos e para que as novas gerações sejam sustentáveis.

Importa salientar que, atendendo à pertinência e novidade na área profissional em análise, consideramos que esta investigação ajuda a perceber formas de desenvolver nos estudantes, e futuros profissionais, competências transversais para atuarem na atual e globalizada sociedade do conhecimento. Certamente, será um importante passo para o avanço científico nesta área, contribuindo tanto para melhorar a inserção profissional dos diplomados como para promover o exercício de uma cidadania ativa e crítica, ficando agora à disposição dos *stakeholders* informação e conhecimento científico para a tomada de decisão.

Assim, e consubstanciando os nossos contributos, propomos a todos, e em particular à tutela da educação/formação desta área profissional, a criação de um observatório de acompanhamento e estudo das condições oferecidas aos diplomados por ambos os sistemas no que à sua inserção profissional e às competências diz respeito. Com esta proposta pretendemos dinamizar um mecanismo que permita valorizar as organizações que melhor recebam, integram e desenvolvam as competências dos diplomados e que, continuamente, colaboram com o sistema de educação/formação. Através deste observatório poder-se-iam valorizar as parcerias entre os dois sistemas e beneficiariam todos e reconheceriam, todos, o esforço de cada qual.

Em conclusão, e tendo por base os contributos tanto teóricos como empíricos, esta investigação salienta um conjunto de temas que merecem reflexão. Começando pela perspetiva real e necessária de todos os *stakeholders* concertarem ações tendentes à articulação de interesses dos interesses de todos e em particular das competências dos diplomados em Gestão Hoteleira. Além das competências técnicas, aos diplomados do século XXI, cidadãos de uma sociedade globalizada, é exigido possuir competências transversais indispensáveis para serem capazes de lidar com o dinamismo e incerteza da mesma sociedade e do sistema de emprego/trabalho. O passaporte de competências que cada qual possua, desenvolva e seja capaz de fazer crescer e implementar será, por certo, o seu maior recurso pessoal e profissional para enfrentar os desafios que lhe surgirão nos seus percursos de vida.

3. Limitações e sugestões de investigação futura

Limitações

Independente do carácter, que se considera inovador, desta investigação em Portugal e relativamente à área de educação/formação em Gestão Hoteleira, a mesma apresenta limitações que descrevemos de seguida.

A primeira relacionada com a extensão temporal da sua realização, que determinou que a escrita do enquadramento teórico não tenha beneficiado de referências mais recentes. No entanto procuramos munir-nos dos referenciais incontornáveis.

A segunda limitação centra-se no facto de ter recolhido os dados há três anos, circunstância que, tendo em conta a rapidez das mudanças sociais, contribui para que estes resultados tenham forçosamente de ser entendidos à luz de um contexto, entretanto já transformado, como são exemplos dessas transformações na atividade turística a crise pandémica e o Brexit. Complementarmente e relacionada com esta limitação não nos foi possível tratar e analisar toda a informação recolhida, nomeadamente através do inquérito por questionário aos diplomados, tendo tomada a opção metodológica de analisar os dados que consideramos fulcrais.

Como terceira limitação pode referir-se o facto de o estudo se ter centrado, somente, em seis instituições de ensino superior público, mas que foi deliberadamente assumido desde o início, para que não existissem entraves à recolha da informação e simultaneamente paridade de recursos e políticas.

Uma quarta limitação relativa à abordagem quantitativa realizada aos diplomados em Gestão Hoteleira, sendo eventualmente, importante para enriquecer o trabalho e termos um entendimento mais profundo, uma visão qualitativa da parte deles.

Por último, importa assinalar que a não existência de referenciais consistentes e validados na área da educação/formação em Gestão Hoteleira, os quais englobassem tanto competências técnicas como transversais, pode ser encarada como limitativa no nosso trabalho.

Sugestões de investigação futura

Após as conclusões da presente investigação, julga-se oportuno levantar indicações para futuros trabalhos de investigação.

Neste contexto, uma vez que este estudo foi centrado nos diplomados do ensino superior público português, parece-nos oportuna uma investigação idêntica, mas dirigida à totalidade de sistemas de ensino superior tanto público como privado. E, eventualmente tornar este estudo extensível com a inclusão de diplomados de sistemas de ensino superior de outros países, por exemplo através de uma candidatura ao programa ERASMUS+.

Uma outra linha de investigação poderá ser desenvolvida tendo em vista a análise das diferenças entre as competências dos diplomados do 1º ciclo do ensino superior e os do 2º ciclo, ou seja, da licenciatura versus mestrado desta mesma área de educação/formação e profissional, em particular relativamente às áreas-chave estudadas por nós e pelo projeto *Skillnet*.

Quanto ao referencial de competências técnicas e transversais, e respetivas áreas-chave, que identificamos nesta investigação, este poderá ser o ponto de partida para um novo trabalho de investigação através do qual se consolide o referencial agora enunciado e se possa refinar e analisar o perfil do licenciado em Gestão Hoteleira e a dicotomia entre a operação e a gestão.

Uma outra linha de investigação poderá ser desenvolvida tendo em vista a avaliação dos contextos de estágio e das variáveis que determinam a pertinência dos mesmos tanto para o desenvolvimento de competências como para a inserção de quem os realiza, sem menosprezar a influência das ações que são levadas a cabo por cada um dos sistemas que os promovem.

Às organizações do sistema de emprego/trabalho propomos a apresentação de oportunidades de participar, promover e dinamizar laboratórios de formação específica para a gestão hoteleira aplicada e dessa forma potenciar a investigação, por exemplo através de estudo de casos, o desenvolvimento de novos produtos/serviços, de soluções inovadoras, que no seu conjunto criem valor a ambos os sistemas, à sociedade em geral e particularmente aos diplomados com quem criarão vinculação profissional.

Por fim, e sem se pretender ser exaustivo, mais se acrescenta que seria de todo o interesse a realização de um estudo longitudinal de acompanhamento e monitorização dos percursos profissionais dos diplomados em Gestão Hoteleira em Portugal.

Bibliografia

- Afonso, A. J. (1992). Sociologia da educação não-escolar: reatualizar um objeto ou construir uma nova problemática? Em A. J. Esteves, & S. Stoer, *A sociologia na escola* (pp. 81-96). Porto: Afrontamento
- Allan, J. (1996). Learning outcomes in higher education. *Studies in Higher Education*, 21(1), 93-198.
- Allen, J., & Velden, R. v. (2007). *Research into Employment and Professional Flexibility*. Maastricht: Research Centre for Education and the Labour Market.
- Allen, J., Coenen, J., & Humburg, M. (2011). The Transition and Early Career. In J. Allen, S. Pavlin, & R. v. Velden, *Competencies and Early Labour Market Careers of Higher Education Graduates in Europe* (pp. 29-53). Ljubljana: University of Ljubljana, Faculty of Social Sciences.
- Almeida, A. J. (Jan/Abril de 2007). Empregabilidade, contextos de trabalho e funcionamento do mercado de trabalho em Portugal. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, 2, Jan/Abril, pp. 51-58.
- Alves, M. G. (2010). A inserção profissional de graduados em Portugal: notas sobre um campo de investigação em construção. In A. P. Marques, & M. G. Alves, *Inserção Profissional de Graduados em Portugal - (Re)Configurações Teóricas e Empíricas* (pp. 31-48). Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus, Lda.
- Alves, M. G., Alves, N., & Chaves, M. (2012). Inserção profissional e razões de ingresso e reingresso no ensino superior: um ponto de partida para uma temática em aberto. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 69, pp. 99-118
- Alves, N. (2007, Jan/Abril). E se a melhoria da empregabilidade dos jovens escondesse novas formas de desigualdade social? *Sisifo /Revista de Ciências da Educação*, 2, 59-68.
- Alves, N. (2008). *Juventudes e Inserção Profissional*. Lisboa: EDUCA - Unidade de I&D de Ciências de Educação.
- Amado, J., & Ferreira, S. (2014). A entrevista na educação em educação. In J. Amado, *Manual de investigação Quaitatva em Educação* (pp. 207-298). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2014). A técnica de análise de conteúdo. In J. Amado, *Manual de investigação Quaitatva em Educação* (pp. 301-351). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

- Amaral, A., Correia, F., Magalhães, A. M., Rosa, M. J., Santiago, R., & Teixeira, P. (2002). O ensino superior pela mão da economia. Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto.
- Amaral, A., Ferreira, J. B., Machado-Taylor, M., & Santiago, R. (2006). Modelos de governação e gestão dos institutos politécnicos portugueses no contexto europeu. Castelo Branco: POLITÉCNICA - Associação dos Institutos Politécnicos do Centro.
- Aníbal, A. (2014). *Aprender com a vida: aquisição de competências de literacia em contextos informais*. Lisboa: ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa.
- Anónimo (2018). Higher Education, Research and Innovation in Portugal - Perspectives for 2030.
- Arroteia, J. C. (1996). *O ensino superior em Portugal*. Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães.
- Arroteia, J. C. (2000). Aspectos da avaliação do ensino superior. *Revista Portuguesa de Educação*, 13(2), 111-123.
- Arroteia, J. C. (2002). *O Ensino Superior Politécnico em Portugal*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ávila, P. (2005). *A Literacia dos Adultos: Competências-Chave na Sociedade do Conhecimento*. Lisboa: ISCTE - Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa.
- Azevedo, J. (2019). Políticas públicas: uma arte de promover o bem comum. O caso das escolas profissionais e do ensino profissional. Em Conselho Nacional de Educação, Estado da Educação 2018 (pp. 316-325). Lisboa: CNE – Conselho Nacional de Educação.
- Bardin, L. (1979). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edição 70.
- Baum, T. (2002). Skills and training for the hospitality sector: a review of issues. *Journal of Vocational Education & Training*, 54(3), 343-364.
- Beneitone, P., Esquetini, C., González, J., Maletá, M. M., Siufi, G., & Wagenaar, R. (2007). Reflexões e perspectivas do Ensino Superior na América Latina - Relatório Final - Proyecto Tuning - América Latina - 2004 - 2007. Bilbao: Universidade de Deusto - Universidade de Groningen.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative reserach for education: an introduction to theory and methods* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Brandão, A. M., & Marques, A. P. (2013). *Jovens, trabalho e cidadania que sentido(s)?* Braga: Centro de Investigação em Ciências Sociais - Universidade do Minho.
- Brandenburg, U. (2014). *The Erasmus Impact Study*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.
- Breia, A., Mata, M., & Pereira, V. (2014). Análise económica e financeira - Aspetos teóricos e práticos. Lisboa: Rei dos Livros.
- Brophy, M., & Kiely, T. (2002). Competencies: a new sector. *Journal of European Industrial Training*, 26(2/3/4), pp. 165-176.

- Cabral-Cardoso, C., Estevão, C., & Silva, P. (2006). As competências transversais dos diplomados do ensino superior: perspetiva dos empregadores e dos diplomados. *TecMinho*.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodol Castells, M. (2005). A era da informação: economia, sociedade e cultura. A sociedade em rede (Vol. I). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.ogia da Investigação - Guia para a auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Casaca, S. F. (2005). Flexibilidade, trabalho e emprego: ensio de conceptualização. *SOCIUS*. Lisboa: ISEG.
- Castells, M. (2005). A era da informação: economia, sociedade e cultura. A sociedade em rede (Vol. I). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Charters d'Azevedo, R. (1997). Construção da Europa: Contributos e limites das políticas educativas. *Política Educativa: Construção da Europa e Identidade Nacional* (pp. 86-93). Lisboa: Ministério da Educação.
- Chaves, M., & Morais, C. (2014). Nivelação e desigualdade na inserção profissional de diplomados do ensino superior. *Sociologia, problemas e práticas*, nº76, pp. 231-251.
- Chaves, M., & Morais, C. (2016). Quanto tempo para aceder ao mercado de trabalho? A inserção profissional dos diplomados do ensino superior no dealbar da recessão. *Configurações*, pp. 231-251.
- Chaves, M., Morais, C., & Nunes, J. S. (1 de Junho de 2009). Os diplomados do ensino superior perante o mercado de trabalho: velhas teses catastrofistas, aquisições recentes. *Forum Sociológico*, pp. 83-98.
- Chimutingiza, F., Mwando, M., & Kazembe, C. (2012). The hospitality and tourism honours degree programme: Stakeholders' perceptions on competencies developed. *Journal of Hospitality Management and Tourism Vol. 3(1)*, pp. 12-22..
- CIOMS. (2002). *International Ethical Guidelines for Biomedical Research*. Geneve: Council for International Organizations of Medical Sciences.
- Coke, E. (Nuemro 4 de 1999). As saídas profissionais do curso superior de turismo da ESGHT. *doalgarves - Revista da ESGHT/UALG*, pp. 42-47.
- Commission of European Communities. (2009). *Key competencies for a changing world: draft 2010 joint progress report of the Council and the Commission on the implementation of the "Education & Training 2010 work programme*. Brussels: Commission of the European Communities.
- Costa, A. P. (2016). Cloud Computing em Investigação Qualitativa: Investigação Colaborativa através do software webQDA. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental*

- Science*, 5(2 (edição especial)), 153-161. doi:DOI <http://dx.doi.org/10.21664/2238-8869.2016v5i2>
- Costa, A. P., & Amado, J. (2018). Análise de conteúdo suportada por software. Aveiro: Ludomia.
- Costa, H. A. (2019). O futuro do trabalho entre as vozes da academia e as perspetivas sindicais. *Configurações*, 24, 11-27.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed.
- Crotty, M. J. (1998). *The Foundation of Social Research* (1ª ed.). SAGE publications Ltd.
- Cunha, A. C. (2007). *A investigação por questionário e entrevista: um exemplo prático*. Vila Nova de Famalicão: Editorial Magnólia.
- Cunha, L. (2003). *Perspectivas e Tendências do Turismo*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Daniel, A. C. (2010). Caracterização do Sector Turístico em Portugal. *Revista de Estudos Politécnicos - Polytechnical Studies Review*, VIII(nº 14), 255-276.
- Deloitte. (2019). Atlas da Hotelaria. Deloitte Consultores, S.A.
- Delors, J. (2003). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo. Cortez.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2006). A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *O Planeamento da pesquisa qualitativa - Teorias e abordagens* (pp. 15-41). Porto Alegre: Artmed.
- Dias, I. S. (2010). Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 14, Número 1, Janeiro/Junho*, 73-78.
- Dias, D., Soares, D., Marinho-araújo, C., & Almeida, L. S. (maio/agosto de 2018). O que se "ensina" no Ensino Superior: avaliando conhecimentos, competências, valores e atitudes. *Meta: Avaliação*, 10(29), 318-337
- Direção Geral do Ensino Superior. (Novembro de 2017). Obtido de Direção Geral do Ensino Superior: <https://www.dges.gov.pt>.
- Duarte, T. (2009). A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). *CIES e-WORKING PAPER N.º 60/2009*.
- Escária, V., Rodrigues, D., & Madruga, P. (2006). *Percursos de inserção no mercado de trabalho dos diplomados no ensino superior*. Lisboa: DGEEP - Direcção-Geral de Estudos, Estatística e Planeamento - Colecção Cogitum.

- Estanque, E., & Costa, H. A. (novembro de 2018). Trabalho e desigualdades no século XXI: Velhas e novas linhas de análise. *Revista crítica de Ciências Sociais*, 261-290.
- Esteves, M. (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, nº 8 - Jan/ Abr, pp. 37 - 48.
- Estrela, A., & Rodrigues, P. (1994). Nota de Apresentação. Em A. Estrela, & P. Rodrigues, *Para uma Fundamentação da Avaliação em Educação* (pp. 7-11). Lisboa: Colibri.
- Figueiredo, H., Portela, M., Sá, C., Cerejeira, J., Almeida, A., & Lourenço, D. (2017). Benefícios do Ensino Superior. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research* (6ª ed.). London: Sage Publications, Lda.
- Fonseca, M. P., & Encarnação, S. (2012). O sistema de ensino superior em Portugal em mapas e em números. Lisboa: Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior.
- Forrier, A., & Sels, L. (2003). The concept employability: a complex mosaic. *International Journal of Human Resources Development and Management*, 3, 102-124.
- Fortin, M.-F. (2003). *O Processo de Investigação - Da concepção à realização*. Loures: Lusociência - Edições Técnicas e Científicas.
- Friães, R. (2016). Hotelaria, Turismo e Lazer - A3ES - Ciclos de Estudos Temáticos. Lisboa: Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior.
- Fúster, F. (1991). *Introducción a la Teoría y Técnica del Turismo*. Madrid: Alianza editorial.
- García-Aracil, A., & Van der Velden, R. (2008). Competencies for young European higher education graduates: labor market mismatches and their payoffs. *Higher Education*, 219-239.
- Gata, H., Oliveira, A., & Silva, R. (2014). *Faz-te ao Mercado - Estudo sobre o (Des)encontro entre a procura e oferta de competências no mercado de trabalho e a sua relação com a empregabilidade jovem*. Lisboa: TESE.
- Goeldner, C. R., Ritchie, J., & McIntosh, R. (2002). Tourism components and supply. *Tourism: Principles, practices, philosophies*, 362-393. *Tourism: Principles, practices, philosophies*, 362-393.
- Gonçalves, C. M. (2010). Emprego dos licenciados universitários: reflexões em torno de dois estudos. Em A. P. Marques, & M. G. Alves, *Inserção Profissional de Graduados em Portugal - (Re)Configurações Teóricas e Empíricas* (pp. 195-232). Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus, Lda.
- Gonçalves, E., Lima, C., Completo, F., Serra, F., Ferraz, J., Umbelino, J., . . . Anselmo, R. (2005). *Implementação do Processo de Bolonha: Parecer Grupo Trabalho do Turismo*. Lisboa: CCISP

- Gonçalves, M. (2012). *Educação, Trabalho e Família*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Gonçalves, C. M. (2017). Diplomados universitários e sobre-educação. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Número temático - Processos sociais e questões sociológicas*, 42-74.
- Gonçalves, M., Pardal, L., Martins, A., Neto-Mendes, A., & Pedro, A. P. (Janeiro/Junho de 2012). Representações de estudantes universitários portugueses sobre a formação de professores. *Visão Global*, 14, pp. 29-53.
- González Monteagudo, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones Pedagógicas*, 15, 227-246.
- Grácio, S. (1986). Política educativa como tecnologia social: As reformas do ensino técnico de 1948 a 1983. *Livros Horizonte*, 230-232.
- Guimarães, E. R., & Esteves, M. (Set/Dez de 2018). Sistemas de avaliação da educação superior em Portugal e Brasil. *Estudos em Avaliação Educacional*, 29(n. 72), pp. 596-630.
- Hanson, W. E., Creswell, J. W., Clark, V. P., Petska, K. S., & Creswell, J. D. (2005). Mixed Methods Research Designs in Counseling Psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 224–235.
- Henriques, C. (2005). Curso de Gestão Hoteleira: Que desafios no contexto da reforma do ensino superior. *Tourism & Management Studies*, pp. 85-97.
- Hill, A., & Hill, M. (2012). *Investigação por questionário* (2ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Hoffmann, T. (1999). The meanings of competency. *Journal of European Industrial Training*, 23(6), 275-85.
- Illeris, K. (2009). Transfer of learning in the learning society: How can the barriers between different learning spaces be surmounted, and how can the gap between learning inside and outside the schools be bridged? *International Journal of Lifelong Education*, 28(2), 137-148.
- King, N. (1995). The qualitative research interview. In C. Cassell, & G. Symon, *Qualitative Methods in Organizational Research. A practical guide* (pp. 14-36). Londres: SAGE.
- Kovács, I. (2013). *Flexibilização do mercado de trabalho e percursos de transição de jovens: uma abordagem qualitativa do caso da área metropolitana de Lisboa*. Lisboa: SOCIUS - Centro de Investigação em Sociologia Económica e das Organizações - ISEG - Universidade Técnica de Lisboa.
- Kovács, I. (2018). As tendências de mudança no emprego: debates recentes. *Organizações e Trabalho – Revista da APSIOT*(47/48), 9-22.
- Kuhn, T. S. (1995). A estrutura das revoluções Ciências da Educação, nº8 - Jan/Abr, 37-4

- Ladkin, A. (2011). Exploring tourism labor. *Annals of Tourism Research*, 38(3), 1135–1155.8.
- Le Boterf, G. (2000). *Competence et navigation professionnelle*. Les Éditions d'organisation.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión 2000, S.A.
- Le Boterf, G. (Février de 2002). De quel concept de compétence avons-nous besoin? *Soins Cadres*.
- Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Porto Alegre: Artmed.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. London: Sage Publications, Inc.
- Lopes, R. (2005). Estudo de Mercado e Estratégias de segmentação para o Turismo em Espaço Rural na Região do Parque Natural da Serra da Estrela. Lisboa: INDEG - ISCTE - Dissertação de Mestrado.
- Lopes da Costa, R. (2012). *Estratégia Organizacional e Outsourcing*. Coimbra: Almedina.
- Malglaive, G. (1994). Les rapports entre savoir et pratique dans le développement des capacités d'apprentissage chez les adultes. *Éducation Permanente*, pp. 125-133.
- Maroco, J. (2007). *Análise Estatística - Com utilização do SPSS (3ª ed.)*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Marques, A. P. (2010). Perspectivar a inserção profissional dos graduados no contexto internacional. In A. P. Marques, & M. G. Alves, *Inserção Profissional de Graduados em Portugal - (Re)Configurações Teóricas e Empíricas* (pp. 13-30). Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus, Lda.
- Marques, A. P. (2013). Empregabilidade e (novos) riscos profissionais. In A. M. Brandão, & A. P. Marques, *Jovens, trabalho e cidadania que sentido(s)?* (pp. 20-34). Braga: Centro de Investigação em Ciências Sociais - Universidade do Minho.
- Marques, A. P. (2016). Sumário Executivo e Introdução. In A. P. Marques, *Aprendizagens Empreendedoras no Ensino Superior* (pp. 11-28). Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus, Lda.
- Marques, A. P. (2020). Na fronteira do mercado de emprego: jovens, trabalho e cidadania. *Trabalho, Educação e Saúde*, 1-17.
- Marques, A. P., Areias, H., & Amaral, S. (2016). Empreendedorismo, Cooperação e Mercado de trabalho. In A. P. Marques, *Aprendizagens Empreendedoras no Ensino Superior* (pp. 41-62). Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus, Lda.
- Marques, A. P., Chaves, M., Serra, H., & Urze, P. (2019). Introdução: Imaginar "futuros" do trabalho, contextos e vivências subjetivas. *Configurações*, 24, 5-10.
- Martins, A. M. (1999). Formação e emprego numa sociedade em mutação. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Mason, P. (2003). *Tourism impacts, planning and management*. Burlington: Butterworth-Heinemann.

- Mata, A. (2000). *Dicionário de Terminologia Hoteleira - Front-Office*. Lisboa: Prefácio.
- McDaniel, C., & Gates, R. (2015). *Marketing Research, West Publishing Company, St. Paul*. USA: Wiley.
- Mendonça, M. C. (2016). *Referenciais de competências: uma proposta para avaliar a adequabilidade da formação superior em saúde ao mercado de trabalho*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Tese de Doutoramento.
- Moneris. (2019). *Análise Estabelecimentos de Alojamento Turístico - Anuário 2018*. Lisboa: Centro de Competências do Turismo da Moneris.
- Monteiro, S., Almeida, L., & Garcia-Aracil, A. (2016). Graduates' perceptions of competencies and preparation for labour market transition: The effect of gender and work experience during higher education. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning, Vol. 6 No. 2*, 208-220.
- Murteira, M. (2003). *Globalização*. Lisboa: Quimera.
- Negas, E. (2019). *Estatística descritiva (1ª ed.)*. Lisboa: Edições Silabo.
- Neto, V. (2013). *Portugal turismo. Relatório urgente. Onde estamos. Para onde queremos ir*. Lisboa: Bnomics.
- Neves, A. O., Magalhães, A., & Lourenço, F. (2007). *Oferta educativa e formativa em turismo: articulação com o mercado de emprego*. Lisboa: Espaço e Desenvolvimento - Estudos e Projectos, Lda.
- Nevo, D. (2006). Evaluation in Education. Em I. F. Shaw, J. C. Greene, & M. M. Mark, *The Sage Handbook of Evaluation* (pp. 441-460). London: Sage Publications, Ltd.
- Ochôa, P. (2012). *Transições profissionais na Sociedade de Informação em Portugal: percursos identitários e ciclos de competências de bibliotecários portugueses (1973-2010)*. Alcá: Universidade de Alcalá de Henares, Tese de Doutoramento.
- OMT. (2001). *Apuntes de Metodología de la Investigación en Turismo*. Madrid: Organización Mundial do Turismo, 1ª Edicio
- Palhares, J. A. (2008). Os sítios de educação e socialização juvenis – experiências e representações num contexto não escolar. *Educação, Sociedade e Culturas*, 27, 109-130.
- Palhares, J. A. (2009). Reflexões sobre o não escolar na escola e para além dela. *Revista Portuguesa de Educação*, 22(2), 53-84.
- Pardal, L. A. , & Lopes, E. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Parente, C. (2004). Para uma análise da gestão de competências profissionais. *Sociologia, Vol XIV*, 299-343.
- Patton, M. Q. (2009). Program Evaluation. *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*.

- Paula, S. C., Carvalho, F. C., & Pimentel, T. D. (2017, Jul/Dez). (In)Definição de competências laborais em turismo: implicações sobre o perfil profissional. *Rev. Latino-Americana de Turismologia / RELAT*, 3(2), pp. 63-69.
- Perrenoud, P. (2003). *Porquê construir competências a partir da escola? desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: ASA Editores.
- Pestana, M., & Gageiro, J. (2014). *Análise de Dados para Ciências Sociais - A Complementaridade do SPSS* (6ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- PORDATA. (2018, Fevereiro 12). Remunerações por atividade económica. Lisboa.
- Portaria Nº256/2005. (16 de Março de 2005). *Diário da República - SÉRIE I- B de 16 de Março de 2005*, pp. 2281 - 2313.
- Prata, M. A. (2008). Escola Superior de Educação da Guarda – Breves notas soltas para a sua história. ESE Publicações, 11-31.
- Quatenaire Portugal. (2013). *Estudo Melhores Competências! Melhor Turismo!* Porto: Qatenaire Portugal.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (5ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Ramos, E., & Bento, S. (2006). As competências: quando e como surgiram. In M. Ceitil, *Gestão e desenvolvimento de competências*. Lisboa: Silabo.
- Ramos, M., Parente, C., & Santos, M. (2014). Os licenciados em Portugal: uma tipificação de perfis de inserção profissional. *Educ. Pesqui.*, Ahead of print.
- Robles, M. M. (2012). Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed in Today's Workplace. *Business Communication Quarterly*, 75(4), 453–465.
- Rocha, D., & Deusdará, B. (Julho – Dezembro de 2005). Análise de Conteúdo e Análise do Discurso: aproximações e afastamentos na (re)construção de uma trajetória. *ALEA, Volume 7 Nº 2*.
- Rodrigues, M. J. (2002). O crescimento do emprego qualificado em Portugal. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 151-153.
- Rok, M. (2013). Undergraduates' Experience and Perceptions of Tourism and Hospitality Work Environments. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 61-70.
- Roldão, M. (2002). De que falamos quando falamos de competências? *Noesis - Janeiro/Março*, 59-62.
- Roldão, M. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências: as questões dos professores*. Porto: Editorial Presença.
- Ryan, P. (2001). The School-to-Work Transition: A Cross-National Perspective. *Journal of Economic Literature*, 39, 34-92.

- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2000). Definition and selection of key competencies. *Fourth General Assembly of the OECD Education Indicators Programme* (pp. 61-73). Tokyo-Japan: OECD.
- Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (2003). Highlights from the OECD Project Definition and Selection Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). Annual Meeting of the American Educational Research Association (pp. 21-25). Chicago: Organisation for Economic Cooperation Development.
- Rychen, D. S., & Tiana, A. (2005). *Desenvolver competências-chave em educação*. Porto: Edições ASA.
- Sá, C. M. (2010). Developing competences in Higher Education: a case in teacher education. *Proceedings of the 15th Annual Conference of the European Learning Styles Information Network* (pp. 460-466). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá, P., & Paixão, F. (2013). Contributos para a clarificação do conceito de competência numa perspetiva integrada e sistémica. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(1), 87-114.
- Salas-Velasco, M. (2007). The transition from higher education to employment in Europe: the analysis of the time to obtain the first job. *Higher Education*, 54, 333-360.
- Salgado, M. (2007). *Educação e Organização Curricular em Turismo no Ensino Superior Português*. Aveiro: Universidade de Aveiro - Tese de Doutoramento.
- Salgado, M. (2015). *Formação em Turismo e Hotelaria. XI Congresso Nacional da ADHP* (p. 10). Peniche: ADHP.
- Santos, M. (2016). Inserção profissional dos licenciados em Direito: da formação académica ao acesso às profissões reguladas. *Sociologia*, 32, 99-123.P.
- Saúde, S. (2010). Empregabilidade e percursos de inserção profissional - O caso dos diplomados pelo Instituto Politécnico de Beja. In A. P. Marques, & M. G. Alves, *Inserção Profissional de Graduados em Portugal - (Re)Configurações Teóricas e Empíricas* (pp. 51-71). Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus, Lda.
- Schoon, I., & Silbereisen, R. K. (2009). *Transitions from School to Work: Globalization, Individualization, and Patterns of Diversity*. New York: Cambridge University Press.
- Silva, I. (2013). *Construção de Competências Transversais no Sector das Telecomunicações*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Tese de Doutoramento.
- Silva, P. A. (2008). *Competências Transversais dos Licenciados e sua Integração no Mercado de Trabalho*. Braga: Universidade do Minho - Tese de Mestrado.
- Simões, A., Moreira, G., Pinheiro, M., & Clemente, V. (2015). *Competências Transversais no Ensino Superior: Percepções, práticas e desafios*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sousa, A. R. (2020). Dos impactos do BREXIT. *Lusíada. Economia & Empresa*, 28, 43-59.

- Souza, F. N., Moreira, A., Costa, A. P., & Souza, D. N. (15 de Setembro de 2013). *webQDA - Manual do Utilizador*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- SPCE. (2014). *Carta de Ética da SPCE*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação. Obtido de <http://www.spce.org.pt>: <http://www.spce.org.pt/regulacaoeticodeontologia.html>
- Suleman, F. (2000). Empregabilidade e competências-chave: do conceito de competências às competências-chave. Em H. Lopes, & F. Suleman, *Estratégias empresariais e competências-chave* (pp. 79-116). Lisboa: Observatório do Emprego e Formação Profissional.
- Teichler, U. (2009). *Higher Education and the World of work - Conceptual Frameworks, Comparative Perspectives, Empirical Findings*. Rotterdam/Taipei: Sense Publishers.
- Thulemark, M., Lundmark, M., & Heldt-Cassel, S. (2014). Tourism Employment and Creative In-migrants. *Scandinavian Journal of Hospitality and Tourism, Vol. 14, No. 4*, 403–421. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/15022250.2014.968000>
- Travel BI. (2019). Valor Acrescentado no Turismo - Contributo para o crescimento económico e competitividade de Portugal - Working Papers. Lisboa: Turismo de Portugal.
- Trilla-Bernet, J. (2003). La educación fuera de la escuela – ámbitos no formales y educación social. Barcelona: Ariel Educación.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Turismo de Portugal. (2007). Plano Estratégico Nacional do Turismo - Para o Desenvolvimento do Turismo em Portugal. Lisboa: Turismo de Portugal, IP.
- UNWTO. (2016). *Executive Council - May 2016*. Madrid: UNWTO.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. Em A. S. Silva, & A. Madureira pinto, *Metodologia das Ciências Sociais*. Lisboa: Afrontamento.
- Valadas, S., & Fragoso, A. (s.d.). *Competências transversais: do Ensino Superior para o mundo do trabalho (elementos quantitativos)*.
- Valente, A. C. (2014). *Novos Mercados de Trabalho e Novas Profissões - Estudo Prospetivo*. Lisboa: Forum Estudante - Consórcio Maior Empregabilidade.
- Van der Klink, M., Boon, J., & Schlusmans, K. (2007). Competências e ensino superior profissional: presente e futuro. *Revista Europeia de Formação Profissional 40.1*, 72-89.
- Velden, R. v., & Allen, J. (2011). Conclusions and Policy Implications. In J. Allen, S. Pavlin, & R. v. Velden, *Competencies and Early Labour Market Careers of Higher Education Graduates in Europe* (pp. 127-133). Ljubljana: University of Ljubljana, Faculty of Social Sciences.
- Velden, R. v., & Bijlsma, I. (2016). College wage premiums and skills: a cross-country analysis. *Oxford Review of Economic Policy, 32*, 497-513.

- Vernières, M. (1997). *L'insertion professionnelle: analyses et débats*. Paris: Economica.
- Vieira, D. A., & Marques, A. P. (2014). *Preparados para trabalhar - Um estudo com diplomados do ensino superior e Empregadores*. Lisboa: Forum Estudante - Consórcio Maior Empregabilidade.
- Villa, A., & Poblete, M. (2008). *Aprendizaje Basado en Competencias – Una propuesta para evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Vincens, J. (1998). L'insertion professionnelle des jeunes. Quelques réflexions théoriques. *Formation Emploi*, 61, 59-72.
- Vincens, J. (1997). L'insertion professionnelle des jeunes. À la recherche d'une définition conventionnelle. *Formation Emploi*, 60, 21-36.
- Weber, M. R., Crawford, A., Lee, J. (.), & Dennison, D. (2013). An Exploratory Analysis of Soft Skill Competencies Needed for the Hospitality Industry. *Journal of Human Resources in Hospitality & Tourism*, 313-332.
- Weert, E. d. (1996). Responsiveness of Higher Education to Labour Market Demands: Curriculum Change in the Humanities and Social Sciences. Em J. Brennan, M. Kogan, & U. Teichler, *Higher Education and Work* (pp. 25-46). London: Jessica Kingsley Publishers Ltd.
- World Tourism Organization. (2017). *UNWTO Annual Report 2016*. Madrid: UNWTO.
- World Tourism Organization. (2018). *UNWTO Tourism Highlights 2018*. Madrid: UNWTO Edition. doi:<https://doi.org/10.18111/9789284419876>.
- World Tourism Organization. (2019). *International Tourism Highlights, 2019 Edition*. Madrid: UNWTO. doi:<https://doi.org/10.18111/9789284421152>.
- WTTC. (2018). *Travel & Tourism Economic Impact 2018 - March 2018*. World Travel & Tourism Council.

Legislação

- Decreto-Lei n.º 128/2014. (29 de Agosto de 2014). Diário da República, 1.ª série — N.º 166, pp. 4570-4577.
- Decreto-Lei n.º 39/2008. (7 de Março de 2008). Diário da República, 1.ª série — N.º 48, pp. 1440-1456.
- Decreto-Lei n.º 43/2014. (18 de Março de 2014). Diário da República, 1ª série Nº 54, pp. 2074-2081.
- Decreto-Lei n.º 513-T/79. (26 de Dezembro de 1979). Diário da República n.º 296/1979, 3º Suplemento, Série I, pp. 3350-(60) a 3350-(64).
- Decreto-Lei n.º 63/2015. (23 de Abril de 2015). Diário da República, 1.ª série — N.º 79, pp. 2048-2049.
- Decreto-Lei n.º 74/2004. (26 de Março de 2004). Diário da República, 1ª série-A Nº 73, pp. 1931-1942.
- Decreto-Lei n.º 74/2006. (24 de Março de 2006). Diário da República, 1ª série - A Nº 60, pp. 2242-2257.
- Decreto-Lei n.º 88/2006. (23 de Maio de 2006). Diário da República, 1ª série - A - Nº 99, pp. 3474-3483.
- Decreto-Lei Nº 110/2009. (16 de Setembro de 2009). Diário da República, 1.ª série — N.º 180 , pp. 6490-6528.
- Decreto-Lei Nº 369/2007. (5 de Novembro de 2007). Diário da República, 1.ª série — N.º 212, pp. 8032 – 8040.
- Despacho N.º 12199/2014. (2 de Outubro de 2014). Diário da República, 2.ª série — N.º 190, pp. 25261-25263.
- Despacho N.º 18 161- C/2007. (14 de Agosto de 2007). Diário da República, 2.ª série — N.º 156, pp. 23344-(10)-23344-(11).
- Despacho N.º 18132/2006. (6 de Setembro de 2006). Diário da República, 2.ª série—N.º 172, pp. 17850-17853.
- Despacho n.º 4139/2008. (15 de Fevereiro de 2008). Diário da República, 2.ª série — N.º 33 , pp. 6086-6088.
- Despacho N.º 4463/2015. (4 de Maio de 2015). Diário da República, 2.ª série — N.º 85 — 4 de maio de 2015, pp. 10764-10766.
- Despacho Nº 10721/2013. (19 de Agosto de 2013). Diário da República, 2.ª série — N.º 158, pp. 26095-2609
- Lei n.º 5/73. (25 de Julho de 1973). Diário do Governo, 1ª Série nº 173, pp. 1315-1321.
- Lei n.º 54/90. (5 de Setembro de 1990). Assembleia da República.

Lei nº 46/86. (14 de Outubro de 1986). Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República - I
Série - Número 237, pp. 3067-3081-

Portaria n.º 11/2012. (11 de Janeiro de 2012). Diário da República, 1.ª série — N.º 166, pp. 74-80.

Portaria n.º 1441/2008. (11 de Dezembro de 2008). Diário da República, 1.ª série — N.º 239, pp.
8696-8699.

Portaria n.º 256/2005. (16 de Março de 2005). Diário da República, 1.ª série B— N.º 53, pp. 2281-
2313.

Portaria n.º 74-A/2013. (15 de Fevereiro de 2013). Diário da República, 1.ª série — N.º 33, pp. 976-
(2) - 976-(9).

Portaria n.º 782/2009. (23 de Julho de 2009). Diário da República, 1.ª série — N.º 141, pp. 4776-
4778.

Anexos

Anexo 1 - Guiões das entrevistas

1.1. Guião aplicado nas entrevistas aos Diretores de Curso

Guião de Entrevista aos Diretores de Curso de Gestão Hoteleira

Apresentação (Gata, Oliveira, & Silva, 2014)

1. Saudação inicial e agradecimento pela disponibilidade para me receber;
2. Relembrar que a participação na entrevista é voluntária;
3. Apresentação sucinta do projeto de investigação, objetivos e resultados esperados;
4. Esclarecer que a informação recolhida será analisada por mim e vertida neste projeto;
5. Garantir confidencialidade dos dados e o anonimato será garantido ao entrevistado;
6. Pedir a autorização para a gravação áudio da entrevista, de modo a garantir que não se perde informação;
7. Enfatizar que todas as opiniões são bem-vindas e que não há respostas erradas, o que procuramos são opiniões francas e honestas;
8. Pedir a assinatura do “termo de consentimento livre e informado”.

A. Questões sobre as características da formação em Gestão Hoteleira - o ciclo de estudos e a UO – Unidade Orgânica e IES – Instituição de Ensino Superior onde é ministrado o curso

1. Relativamente ao ciclo de estudos em Gestão Hoteleira, pode explicar os seus objetivos e as características da sua matriz curricular?
 - 1.1. Qual a estrutura curricular?
 - 1.2. Quais as áreas científicas do mesmo?
 - 1.3. Qual o peso em ECTS de cada uma delas?
 - 1.4. Orientação mais teórica, teórico-prática ou prática do curso?
2. Quais os fatores determinantes para a construção desse plano de estudos?
 - 2.1. Imperativos legais da adequação a Bolonha?
 - 2.2. As sugestões ou imposições da A3ES após as visitas das Comissões de Avaliação Externa ao ciclo de estudos?
 - 2.3. O Protocolo de certificação assinado com a ADHP?

2.4. A estrutura curricular dos cursos de referência no espaço europeu? Se sim, quais são esses?

2.5. A especificidade da UO ou da IES?

2.6. OMT – programa TedQual ou outra?

B. Questões sobre as competências e os contextos de formação

1. Na sua opinião, quais são as competências fundamentais de um diplomado em Gestão Hoteleira?

2. Quais as competências que o plano do ciclo de estudos mais valoriza?

2.1. Valoriza as *hard skills* e as *soft skills*, ou privilegia umas em detrimento das outras?

2.2. Exemplos de *hard skills* e *soft skills*?

2.3. Na sua IES e no seu plano de estudos, como são promovidas? Como são avaliadas? Como são reconhecidas (tanto pela própria IES como pelo sistema/mercado de trabalho).

3. Qual a sua opinião acerca da influência da Declaração de Bolonha no processo de ensino-aprendizagem, ganho de competências e na inserção no sistema/ mercado de trabalho, por parte dos diplomados em GH?

4. Relativamente à realização de estágios curriculares, no plano ou planos de estágio propostos pela sua IES, caso contemple, quais os sectores da empresa com os quais os estudantes terão de tomar contacto? Que opinião tem sobre a importância da realização de estágios?

5. Quais as atividades extracurriculares que a IES, UO ou a DC – Direção de Curso promovem para a aquisição de competências transversais por parte dos diplomados?

5.1. Mobilidade internacional ERASMUS em programa de estudos ou de estágios

5.2. Organização de eventos temáticos

5.3. Participação em eventos externos dedicados à Hotelaria

5.4. Realização de visitas de estudo

5.5. Valorizar a participação em programas de voluntariado

6. Acha que o plano de estudos da sua IES, para além de potenciar a formação para o exercício da Gestão Hoteleira, capacita também os seus diplomados para um desempenho adequado a outras áreas profissionais?

7. Como Diretor de Curso quais acha que são as expectativas que os estudantes possuem no início do seu curso e de que forma a sua IES vai ao encontro das mesmas?

- 7.1. Procura ajustar-se à realidade social do local da IES?
- 7.2. Procura ajustar-se à realidade social dos seus estudantes?
- 7.3. Procura ajustar-se à realidade dos empregadores?
8. No seu entendimento, acha que existem diferenças significativas entre as competências de um licenciado e as de um técnico profissional? O que perspectiva para os titulares de um CTeSP (pós-secundário), nesta área?

C. Questões sobre o apoio da IES na inserção profissional dos diplomados

1. Como caracteriza o diplomado em Gestão Hoteleira da sua UO/IES, em termos da respetiva preparação para integrar o sistema de emprego-trabalho?
 - 1.1. Quais são os pontos fortes e pontos fracos?
 - 1.2. Qual é a atitude dos diplomados em GH, da sua IES/UO face ao mercado de trabalho?
2. O que acha que os jovens esperam encontrar no mercado de trabalho? Que expectativas, pensa que têm?
3. Quais as principais dificuldades sentidas pelos jovens no processo de transição para o mercado de trabalho? Que estratégias são desenvolvidas pela IES para ajudar a colmatar essas dificuldades?
 - 3.1. Protocolos com organizações?
 - 3.2. Sessões de apresentação de programas de emprego?
 - 3.3. Promoção de estágios de inserção no mercado de trabalho?

D. Questões sobre empregabilidade, atitudes e características do sistema de emprego/trabalho

1. Que competências e características são mais valorizadas pelas empresas e empregadores num diplomado em Gestão Hoteleira, que vai entrar no mercado de trabalho?
 - 1.1. Tentar que enumerem essas características
 - 1.2. Qual o perfil que procuram os empregadores?

2. Considera que há articulação entre o que o mercado de trabalho e os empregadores procuram e o que os diplomados oferecem?
 - 2.1. Se sim, em que aspetos?
 - 2.2. Se não, quais as razões?
 - 2.3. Na sua opinião, existe diálogo entre as IES e as empresas/organizações?
3. Afirma-se por vezes que a indústria do turismo tem uma fraca imagem como empregadora. Como reage a sua IES a esta imagem do emprego no turismo? A sua IES possui algum registo da evolução das carreiras destes diplomados? Consegue dar exemplos de funções que são exercidas por eles?

E. Competências – Tendências e o papel do Diretor de Curso

1. A formação na área do curso, da pessoa do Diretor de Curso, bem como a sua experiência profissional, também na área, pode, de alguma maneira, ser determinante para a forma como desempenha essa direção de curso?
2. Identifique até 5 competências, que na sua opinião, serão as mais importantes nos próximos cinco anos

Obrigado pela disponibilidade!

1.2. Guião aplicado nas entrevistas aos empregadores

Guião de Entrevista aos Representantes dos Empregadores/Associações Empresariais

Apresentação (Gata, Oliveira, & Silva, 2014)

1. Saudação inicial e agradecimento pela disponibilidade em me receber;
2. Relembrar que a participação na entrevista é voluntária;
3. Pedir a autorização para a gravação áudio da entrevista, por forma a garantir que não se perde informação;
4. Esclarecer que a informação recolhida será analisada por mim e vertida neste projeto;
5. Garantir a confidencialidade dos dados bem como o anonimato do entrevistado;
6. Apresentação sucinta do projeto de investigação, objetivos e resultados esperados;
7. Enfatizar que todas as opiniões são bem-vindas e que não há respostas erradas, o que procuramos são opiniões francas e honestas;
8. Pedir a assinatura do “termo de consentimento livre e informado”.

A. Questões sobre a formação em Gestão Hoteleira que as Instituições de Ensino Superior públicas ministram, nomeadamente sobre a oferta de cursos, número de diplomados e a orientação dada à orientação

1. No momento atual, qual a é sua opinião relativamente à formação superior em Gestão Hoteleira?
2. Que tipo de orientação acha que está a ser dada aos cursos? Mais teórica, teórico-prática ou prática? Há especificidades dentro da formação, que devem ser levadas em linha de conta?
3. No seu entender e em termos de quantidade de cursos existentes a serem ministrados, acha que a oferta formativa nesta área é suficiente, deficitária ou excessiva?
4. Nos últimos anos o número de diplomados em Gestão Hoteleira pelas IES – Instituições de Ensino Superior tem sido elevado. Como avalia esta situação?
 - 4.1. Adequado ou desadequado?
5. O processo de Bolonha, introduzido há alguns anos no processo de formação ao nível do ensino superior, terá sido vantajoso em termos de competências e de integração no mercado de trabalho, para os diplomados em GH? Qual a sua perceção sobre a influencia deste processo na qualidade do desempenho destes diplomados?

B. Questões sobre as competências procuradas/exigidas aos diplomados, a importância dos estágios e a transferibilidade das competências para outras áreas profissionais

1. Que competências e características são mais valorizadas pelos empregadores, relativamente aos diplomados em Gestão Hoteleira? O que procuram os empregadores?

2. Acha que para os empregadores as *competências técnicas aplicadas* e as *competências transversais* são mais importantes ou considera que privilegiam umas em detrimento das outras?
3. Pode dar alguns exemplos de *competências técnicas aplicadas* e de *competências transversais* que considere fundamentais para o exercício da profissão?
4. O que é mais importante? As competências operacionais ou as de gestão?
5. Relativamente aos estágios, que opinião tem sobre a importância da realização de estágios? Quais os sectores da empresa com que os estudantes devem tomar contacto? Os estágios devem ser curriculares ou extracurriculares? (obrigatórios ou opcionais?).
6. Considera que os professores desta área de ensino, Gestão Hoteleira, devem ser pessoas com formação e experiência profissional na área? Justifique, por favor.
7. Acha que com a formação obtida, um diplomado em Gestão Hoteleira, poderá desempenhar com sucesso a sua atividade noutras áreas profissionais?

C. Questões sobre a caracterização do mercado de trabalho

1. Como caracteriza o mercado de trabalho nesta área? Acha que as empresas privilegiam o emprego de licenciados em Gestão Hoteleira?
2. Que razões justificam o emprego de um licenciado em detrimento de um não licenciado?
3. No seu entendimento, acha que existem diferenças significativas entre as competências de um licenciado e as de um técnico profissional?
4. O que perspectiva para os titulares de um CTeSP (pós-secundário), nesta área?
5. Que razões aponta para que nesta atividade exista tanta rotatividade de recursos humanos? Quais as funções e categorias profissionais onde existe maior incidência?
6. Na sua opinião, as empresas quando contratam, perspectivam uma contratação a longo prazo ou apenas para o imediato? Acha que se sentem responsáveis pelo desenvolvimento de projetos individuais de profissionalização? Considera que são as empresas os “avaliadores finais” relativamente às competências dos diplomados?
7. Considera que existe algum mecanismo de articulação entre o que os empregadores/mercado de trabalho procuram e o que os diplomados oferecem, designadamente em termos de competências?

- 7.1. Se sim, em que aspetos?
 - 7.2. Se não, quais as razões?
 - 7.3. Que estratégias de formação podem ser desenvolvidas pelas entidades empregadoras, que permitam compensar as lacunas percecionadas no desempenho dos diplomados? Quais as competências que considera que as empresas têm mais dificuldade em desenvolver?
8. Já aqui abordámos vários sistemas. O que acha que pode ser feito por cada um deles, para melhorar as competências dos diplomados e assim permitir-lhes uma integração mais fácil no mercado de trabalho?
- 8.1. Considerar o sistema de ensino/formação
 - 8.2. Considerar o sistema de emprego /trabalho
 - 8.3. Considera os organismos públicos
 - 8.4. Considerar a sociedade civil
9. Afirma-se por vezes que a indústria do turismo tem uma fraca imagem como empregadora (contratos a prazo, muita rotação, ordenados pouco atractivos..). Como reage esta associação a esta imagem do emprego na atividade turística?

D. Questões sobre a transição dos diplomados para o mercado de trabalho e o apoio das empresas

1. Na ótica dos empregadores, pode-se dizer que existe um perfil de competências ideal e um perfil mínimo, para um diplomado em Gestão Hoteleira? A natureza e características desta atividade influenciam a “construção” desse perfil? Quais?
2. Acha que os diplomados sentem dificuldades no processo de transição para o mercado de trabalho?
3. Na sua opinião devem as empresas ter um papel ativo na superação das dificuldades sentidas pelos diplomados?
 - 3.1. Protocolos com Instituições de Ensino Superior?
 - 3.2. Participação em feiras de estágio e emprego?
 - 3.3. Promoção de estágios de inserção no mercado de trabalho?
 - 3.4. Considera que os programas de incentivo e apoio ao emprego jovem estão adequados à realidade e são eficazes? Que sugestões deseja dar?
4. Na sua opinião os empregadores, aquando do recrutamento, levam em consideração as atividades extracurriculares que em os diplomados participaram ao longo da sua formação?
 - 4.1. Mobilidade internacional ERASMUS em programa de estudos ou de estágios
 - 4.2. Organização de eventos temáticos
 - 4.3. Participação em eventos externos dedicados à Hotelaria
 - 4.4. Realização de visitas de estudo
 - 4.5. Valorizar a participação em programas de voluntariado
 - 4.6. Outras, exemplos...

5. Existem características pessoais e de temperamento que considera importantes para o desempenho profissional, na área da Gestão Hoteleira?
 - 5.1. A imagem, o rigor na apresentação, a paixão demonstrada pelo candidato, são relevantes no momento da contratação?
 - 5.2. Quais as competências que as empresas têm mais dificuldades em encontrar no momento de recrutar?

Por fim:

- E. Identifique um máximo de 5 competências que considera relevantes para as empresas, num horizonte de 5 anos.**

Obrigado pela disponibilidade!

Anexo 2 - Termo de consentimento livre e informado



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E INFORMADO

Venho convidá-lo(a), como voluntário(a), a participar na investigação que me encontro a desenvolver no âmbito do Programa Doutor em Educação da Universidade de Aveiro.

Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, concedendo-me a possibilidade de o(a) entrevistar, agradeço que assine no final deste documento.

Em caso de recusa não será penalizado(a) de forma alguma, e em caso de dúvida pode contactar-me através do telefone 96 8059795 ou e-mail: antonio.melo@ua.pt

INFORMAÇÕES SOBRE A INVESTIGAÇÃO:

Título do Projeto: **Educação e Trabalho em Gestão Hoteleira - Competências e inserção profissional de diplomados do ensino superior politécnico.**

Investigador Responsável: António Manuel da Silva e Melo (estudante do Programa Doutor em Educação)

Orientadora: Professora Doutora. Manuela Gonçalves

1. Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo a Senhora/Senhor contribuirá para o conhecimento sobre as competências e inserção profissional dos diplomados em Gestão Hoteleira do ensino superior politécnico.

Tem liberdade de recusar a participação sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a investigação.

2. Procedimentos: A entrevista semiestruturada que facultará será registada através de áudio e posteriormente, transcrita e devolvida a todos os participantes para sua validação.

3. Benefícios: ao participar deste estudo, não terá nenhum benefício direto. Esperamos que o mesmo traga informações importantes sobre o assunto abordado, de forma que o conhecimento que será construído a partir da investigação possa trazer implicações relevantes para as Instituições de Ensino Superior, para os Empregadores, para os diplomados em Gestão Hoteleira e para a sociedade em geral. Comprometo-me a divulgar os resultados obtidos, sem qualquer exposição dos participantes.

4. Confidencialidade: todas as informações recolhidas neste estudo são estritamente confidenciais e apresentadas de forma anónima.

António Manuel da Silva e Melo

Declaração de Consentimento Informado:

Eu, XXXX, concordo participar no estudo sobre Educação e Trabalho em Gestão Hoteleira - Competências e inserção profissional de diplomados do ensino superior politécnico.

Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo investigador sobre os procedimentos envolvidos na investigação, assim como os possíveis benefícios decorrentes da minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento em qualquer momento. Foi-me garantida total confidencialidade e que o meu nome não será citado em nenhum momento da investigação.

XXXX, XX de XXXX de 20XX

XXXX

Anexo 3 - Questionário aplicado aos diplomados

I N Q U É R I T O P O R Q U E S T I O N Á R I O

“Competências dos diplomados em Gestão Hoteleira e exigências dos desempenhos profissionais”

Chamo-me António Melo, sou doutorando do Programa Doutoral em Educação da Universidade de Aveiro, e venho pedir-lhe alguns minutos do seu tempo para preencher este questionário.

Na minha investigação, pretendo perceber a articulação entre as competências dos diplomados em Gestão Hoteleira (licenciaturas adequadas ao Processo de Bolonha) e as exigências dos desempenhos profissionais.

A sua colaboração é essencial pois só a partir da opinião que cada um dos diplomados fornecer, poderei perceber a articulação entre o sistema de ensino/formação e o sistema emprego/trabalho.

Assim sendo, agradeço a sua participação e o tempo que dispensar no preenchimento deste questionário.

BEM-HAJA!

-
- O questionário responde-se no máximo em 15 a 20 minutos.
 - Os dados obtidos através deste inquérito são confidenciais e serão tratados de forma agregada e estatística.
 - Não há respostas certas nem erradas, apenas respostas que exprimem aquilo que faz ou pensa, pelo que lhe pedimos sinceridade.
 - Para qualquer esclarecimento ou dúvidas ou outro tipo de comunicação, por favor contacte:
 - Correio eletrónico: mailamelo@gmail.com ou pelo telefone: 96 805 97 95
 - Será realizado um sorteio, entre os respondentes, de **6 estadias** em diferentes estabelecimentos nacionais. As estadias serão de uma noite, para duas pessoas, em regime de APA e sujeitas à disponibilidade e a marcação prévia. **Para se habilitar ao sorteio terá de responder até ao final e aí submeter o questionário e validar a sua participação no sorteio.**
-

A. CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA

1. Idade: _____ anos
2. Género
 1. Feminino
 2. Masculino
3. Qual a sua nacionalidade:
 1. Portuguesa
 2. Outra
1.Qual? _____
4. Quando ingressou no ensino superior residia na mesma localidade em que reside neste momento?
 1. Sim
 2. Não Se respondeu não:
 1. Sim
 2. Não

B. O PERCURSO DE FORMAÇÃO DURANTE A LICENCIATURA

1. Concluiu uma licenciatura em Gestão Hoteleira já adequada ao Processo de Bolonha?
 1. Sim
 2. Não
2. Relativamente à sua licenciatura em Gestão Hoteleira, Direção e Gestão Hoteleira, Gestão e Administração Hoteleira ou Gestão Turística e Hoteleira, indique a Instituição de Ensino onde a concluiu:
 1. Escola Superior de Estudos Industriais e de Gestão – IP Porto
 2. Escola Superior de Turismo e Hotelaria de Seia – IP Guarda
 3. Escola Superior de Gestão de Idanha- a - Nova – IP Castelo Branco
 4. Escola Superior de Turismo e Tecnologia do Mar de Peniche – IP Leiria
 5. Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril

6. Escola Superior de Gestão, Hotelaria e Turismo - Universidade do Algarve
3. Indique o ano letivo em que concluiu a sua licenciatura em Gestão Hoteleira:
- Até 2005/2006 Se responde até 2005/2006, terminou aqui o seu questionário!
A sua colaboração foi muito importante, mas pelo facto de não ser diplomado com um curso adequado ao Processo de Bolonha não se enquadra na nossa investigação.
- Agradecemos muito a sua atenção e o tempo disponibilizado – Bem-haja!**
- 2006/2007
 - 2007/2008
 - 2008/2009
 - 2009/2010
 - 2010/2011
 - 2011/2012
 - 2012/2013
 - 2013/2014
4. Durante a sua licenciatura em Gestão Hoteleira, participou em algum programa ou atividade internacional?
- Sim. Qual ou quais?
 - Mobilidade de estudos¹
 - Estágio curricular de âmbito internacional²
 - Estágio de um programa, por exemplo Erasmus³
 - Programa Intensivo Erasmus⁴
 - Summer Course ou International Week⁵
 - Outro.
 - Qual? _____
 - Não
5. Enquanto estudante da licenciatura em Gestão Hoteleira, indique se fez parte de algum órgão estatutário ou se participou em: (assinale a sua resposta em todas as afirmações)
- Associação académica
 - Conselho pedagógico
 - Conselho geral
 - Núcleo ou comissão de curso
 - Concursos de ideias/empreendedorismo
 - Tuna académica
 - Comissão de Praxe / Finalistas
 - Equipa desportiva
 - Erasmus *buddy*⁶
 - Ações de voluntariado social
 - Outro(a)
 - Qual _____
 - Não, em nenhum
6. Qual o grau de importância que atribui à existência de estágios integrados nos planos de estudo desta licenciatura? (assinale o grau de importância, numa escala de 1 a 5, em que 1 é o mínimo de importância e 5 o máximo de importância)

¹ Um semestre ou mais a estudar no estrangeiro no âmbito de um programa como por exemplo o ERASMUS)

² Estágio realizado no estrangeiro sem bolsa ERASMUS

³ Estágio realizado no estrangeiro com bolsa ERASMUS

⁴ Participação num programa intensivo, habitualmente de uma a duas semanas, em conjunto com estudantes de outras instituições estrangeiras.

⁵ Participação em semanas de estudos/atividades internacionais. Algumas delas por se realizarem na época de verão denominam-se de *summer course*

⁶ Um "buddy" (amigo) é um membro da academia que trabalha em colaboração com o Gabinete de Relações Internacionais de uma instituição, no sentido de ajudar e garantir que os estudantes estrangeiros se sintam bem acolhidos. Para tal, organizam atividades de orientação bem como atividades de lazer e fornecem informações úteis acerca da vida na cidade, região ou em Portugal.

7. No seu entender, em que ano(s) deve(m) ocorrer o(s) estágio(s) curricular(es) ((assinale apenas uma resposta)
1. No final do 1º ano
 2. No final do 2º ano
 3. No final do 3º ano
 4. No final do 1º ano e no final do 2º ano
 5. No final do 1º ano e no final do 3º ano
 6. No final do 2º ano e no final do 3º ano
 7. Em todos os anos do curso
8. Quanto tempo necessitou para concluir a sua licenciatura em Gestão Hoteleira?
1. 3 anos
 2. 3 anos e um semestre
 3. 4 anos
 4. 4 anos e um semestre
 5. 5 anos
 6. Mais de 5 anos
9. Durante a sua licenciatura em Gestão Hoteleira, realizou estágio(s) curriculare(s)?
1. Sim Se sim:
 1. Quantos realizou
 1. Um
 2. Dois
 3. Três
 4. Mais de três
 2. Em que ano letivo (pode escolher uma ou todas as possibilidades)
 1. No 1º ano
 2. No 2º ano
 3. No 3º ano
 3. O caráter do(s) estágio(s) curricular(es) foi de:
 1. Aplicação de conhecimentos aprendidos no curso
 2. Aprendizagem de conhecimentos não ministrados em contexto de aulas
 3. Ambos
 4. As atividades que desempenhou no(s) estágio(s) permitiram-lhe desenvolver competências:
 1. A nível da operação e do serviço ao cliente⁷
 2. A nível da organização e gestão dos serviços⁸
 3. Ambos
 4. Nenhum dos anteriores
 5. Através do(s) estágio(s) que realizou, que articulação considera existir entre os conhecimentos aprendidos na licenciatura em Gestão Hoteleira e as exigências do mercado de trabalho?
(assinale o grau de articulação, numa escala de 1 a 5, em que 1 é o mínimo de articulação e 5 o máximo de articulação)
 2. Não Se não, qual a razão para não ter realizado o(s) estágio(s) curricular(es)?
 1. Porque era estudante-trabalhador nesta atividade e me foi creditada competência
 2. Porque me foi atribuída equivalência académica de um curso anterior
 3. Porque a unidade curricular era optativa
 4. Porque o curso não contemplava essa unidade curricular
 5. Outra
 1. Qual? _____

⁷ Atividades relacionadas com a operação de cozinha, pastelaria, restaurante, bar, banquetes, economato, receção, portaria, reservas, andares, lavandaria, manutenção, animação, SPA ou outras

⁸ Atividades de apoio e suporte à organização e gestão, relacionadas com serviços administrativos, contabilidade, recursos humanos, marketing, *revenue management*, controlo de custos, supervisão e organização de evento ou apoio à direção da unidade

C. CARACTERIZAÇÃO DO PERCURSO DE FORMAÇÃO ACADÉMICA E PROFISSIONAL

1. Depois de ter terminado a sua licenciatura em Gestão Hoteleira, prosseguiu estudos académicos?
 1. Sim Se sim:
 1. Assinale o tipo e área de estudos: *(Assinale uma ou mais situações consoante o seu caso)*
 1. Outra licenciatura
 2. Pós-graduação na mesma área
 3. Pós-graduação noutra área
 4. Mestrado na mesma área
 5. Mestrado noutra área
 6. Doutoramento
 2. Porque decidiu continuar os estudos? *(Assinale apenas um motivo)*
 1. Porque senti necessidade de saber mais sobre esta área
 2. Porque senti necessidade de aprender 'coisas' novas
 3. Porque queria construir alternativas profissionais noutra área
 4. Porque era obrigado para progredir na carreira ou pela sua organização
 5. Por outra razão? Qual? _____
 2. Não
2. Depois de ter terminado a sua licenciatura em Gestão Hoteleira, realizou alguma ação de formação profissional?
 1. Sim Se sim:
 1. Assinale qual a área de formação: *(Assinale uma ou mais situações consoante o seu caso)*
 1. Segurança Alimentar
 2. Marketing e Publicidade
 3. Informática
 4. Contabilidade
 5. Gestão e Administração
 6. Segurança e Higiene no Trabalho
 7. Saúde
 8. Hotelaria e Restauração
 9. Turismo e Lazer
 10. Formação pedagógica de formadores
 11. Outra
 1. Qual? _____
 2. Porque decidiu realizar essa formação profissional? *(Assinale apenas um motivo)*
 1. Porque gosto de aprender áreas técnicas
 2. Porque senti necessidade de aprender 'coisas' novas
 3. Porque era obrigado pela minha organização
 4. Para progredir na carreira
 5. Por outra razão?
 1. Qual? _____
 2. Não
3. Depois de ter terminado a sua licenciatura em Gestão Hoteleira, realizou algum estágio? *(Os estágios curriculares não devem ser considerados)*
 1. Sim Se sim:
 1. Quantos realizou?
 1. Um estágio
 2. Dois estágios
 3. Mais que dois estágios

Relativamente ao seu estágio ou em relação ao mais longo dos que realizou, indique:

2. Qual a duração do estágio (em meses): _____
3. Qual o país em que o estágio ocorreu:
 1. Portugal
 2. Outro país da EU
 1. Qual? _____
 3. Outro
 1. Qual? _____
4. Qual a forma de obtenção desse estágio? (*Assinale apenas um motivo*)
 1. Foi-me proporcionado no final de um estágio curricular
 2. Através do gabinete de estágios da instituição onde me licenciiei em Gestão Hoteleira
 3. Através de uma candidatura espontânea
 4. Através de uma empresa angariadora de estágios
 5. Concorri a uma oferta da empresa acolhedora
 6. Através de contactos pessoais, de familiares ou de amigos
 7. Candidatura a um programa específico (IEFP, INOV Contacto, ...)
 8. Outra.
 1. Qual? _____
5. O estágio ocorreu em que regime?
 1. Estágio profissional ao abrigo de um programa (IEFP, INOV Contacto, ...)
 2. Autoproposto e não remunerado
 3. Autoproposto com remuneração
 4. No âmbito de um programa de mobilidade internacional⁹ para diplomados
 5. No âmbito de um programa de estágios de uma cadeia hoteleira¹⁰
 6. Outro
 1. Qual? _____
6. Foi admitido na organização após a conclusão do estágio?
 1. Sim
 2. Não
2. Não

D. SITUAÇÃO PROFISSIONAL DURANTE A LICENCIATURA EM GESTÃO HOTELEIRA

1. No último ano da sua licenciatura em Gestão Hoteleira, qual era a sua situação?
 1. **Tinha** o estatuto de Estudante-Trabalhador Se respondeu Estudante-Trabalhador:
 1. Qual a área de atividade?
 1. Na hotelaria
 2. Na restauração
 3. Na área do turismo
 4. Noutra área de serviços
 5. Na indústria
 6. Na agricultura ou pesca
 2. Quando terminou a sua licenciatura em Gestão Hoteleira, permaneceu no mesmo emprego?
 1. Sim: Se sim
 1. Em que condições permaneceu nesse emprego?

⁹ Com direito a uma bolsa no âmbito de um programa como por exemplo o ERASMUS.

¹⁰ Programa desenvolvido por algumas cadeias hoteleiras (nacionais ou internacionais), que através da oferta de um estágio de longa duração iniciam a integração do diplomado nas suas empresas.

1. Mantive a mesma categoria profissional e a mesma remuneração
2. Melhorei a categoria profissional e mantive a remuneração
3. Mantive a categoria profissional, mas melhorei a remuneração
4. Melhorei a categoria profissional e melhorei a remuneração

2.Não

2. **Não tinha** o estatuto de Estudante – Trabalhador Se não tinha estatuto Estudante-Trabalhador:

1. Enquanto estudante, desenvolveu alguma atividade como trabalhador eventual? (sem vínculo de trabalho e sem remuneração declarada oficialmente):

1.Sim Se sim, em que tipo de atividade?

1. Eventos de *catering*
 2. Organização/operação em eventos
 3. Promoção de produtos/serviços em campanhas
 4. *Part-time* nas férias e fins de semana, ligado à área de hotelaria
 5. *Part-time* nas férias e fins de semana, ligado a outras áreas
 6. Outra situação.
1. Qual? _____

2.Não

E. TRANSIÇÃO PARA O PRIMEIRO EMPREGO

1. Quanto tempo decorreu entre a conclusão da licenciatura em Gestão Hoteleira e a obtenção do seu primeiro emprego?
 1. Não procurei emprego porque já trabalhava e mantive a mesma atividade
 2. Menos de 3 meses
 3. Entre 3 a 6 meses
 4. Entre 6 meses e 1 ano
 5. Mais de 1 ano
 6. Ainda me mantenho à procura do primeiro emprego
 7. Não procuro emprego porque continuei a estudar Se escolhe esta opção:
 1. Enquanto estuda, tem efetuado alguma atividade para ganhar experiência?
 1. Sim Se sim:
 1. Part-time não remunerado ligado à área da Hotelaria
 2. Part-time não remunerado noutra área
 3. Outra situação. Qual? _____
 2. Não
2. A instituição de ensino onde se licenciou em Gestão Hoteleira apoiou ou continua a apoiar na procura de emprego? (assinale uma ou mais opções)
 1. Preparação do CV
 2. Divulgação de ofertas de emprego
 3. Divulgação de eventos relacionados com emprego
 4. Preparação para entrevistas
 5. Dinamização de workshops sobre competências transversais
 6. Promoção de Estágios Extracurriculares (nacionais ou internacionais) para diplomados
 7. Outro
 1. Qual? _____
 8. Nenhum apoio

Se a resposta é à opção 7, então passa para a dimensão das COMPETÊNCIAS E EXIGÊNCIAS DOS DESEMPENHOS PROFISSIONAIS

F. SITUAÇÃO PROFISSIONAL NA ATUALIDADE

Qual é a sua situação profissional atual (no momento em que responde a este questionário):

1. Estou a trabalhar Se está a trabalhar:

1. Há quanto tempo já trabalha? (Não contar com estágios realizados após ter terminado a licenciatura em Gestão Hoteleira)

1. Número de anos
2. Número de meses

2. Quantos empregos tem atualmente?

1. Um emprego
2. Mais que um emprego

Pense no seu emprego ou no caso de ter mais que um emprego, pense no que considera principal

3. Indique qual o meio de obtenção do seu **atual** emprego:

1. IEEP - Centro de emprego
2. Candidatura espontânea
3. Recomendação do meio académico (professores, colegas)
4. Conhecimentos de familiares e amigos
5. Resposta a anúncio (internet, jornal, ou outros meios)
6. Candidatura a concurso oficial
7. Convite da entidade empregadora
8. Convite na sequência de um estágio curricular
9. Convite no seguimento de um estágio profissional
10. Criação do próprio emprego
11. Gabinete de Saídas Profissionais da instituição
12. Feira de emprego generalista
13. Evento de emprego da instituição
14. Convite da família para ingressar no negócio da mesma
15. Registo do CV em bolsas de emprego
16. Redes Sociais (Linkedin, Facebook, Rede-T,...)
17. Outra.

1. Qual? _____

4. Onde desenvolve a sua atividade profissional?

1. Em Portugal
2. Outro país da UE

1. Qual? _____

3. Outro país fora da UE

1. Qual? _____

5. Qual o tipo de vínculo?

1. Por conta de outrem/ assalariado
2. Prestação de serviços / "recibos verdes"
3. Por conta própria
4. Ao abrigo de um programa de estágio ou bolsa
5. Outra situação

1. Qual? _____

6. Qual o rendimento médio mensal líquido (salário e outras regalias). Qual o seu rendimento?

1. Até 505 euros (vencimento mínimo nacional)
2. Entre 505 e 750 euros
3. Entre 751 e 999 euros
4. Entre 1000 e 1250 euros
5. Entre 1251 e 1500 euros
6. Entre 1501 e 1750 euros

7. Entre 1751 e 2000 euros
 8. Mais de 2000 euros
7. Quais os motivos que mais pesaram na escolha desse emprego (*indique o 1º, 2º e 3º motivos mais importantes*)
1. Foi a única oportunidade que apareceu
 2. A remuneração era atrativa
 3. Proporcionava boas perspectivas de carreira
 4. Estava desempregado e precisava de trabalhar
 5. Garantia a obtenção imediata ou rápida de um contrato por tempo indeterminado (efetivo)
 6. Era próximo da minha zona de residência
 7. Implicava chefiar uma equipa
 8. Agradaram-me as características das atividades a desempenhar
 9. Foi a oportunidade menos má que apareceu
 10. Sendo uma empresa/atividade profissional de família, era a opção mais natural
 11. Era uma ocupação com autonomia no desempenho das tarefas
 12. Quis ganhar alguma experiência até obter a ocupação que realmente desejava
 13. Era o emprego que sempre desejei
 14. Os horários de trabalho e as folgas eram interessantes
 15. Permitia sustentar-me até obter a ocupação que realmente desejava
 16. Era um lugar de responsabilidade
 17. Permitia-me o contacto com profissionais que admiro
 18. Razões familiares
 19. Outro motivo.
 1. Qual? _____
8. Qual a área de atividade?
1. Em Hotelaria ou Restauração
 1. Quantos colaboradores emprega a organização onde trabalha?
 1. Menos de 10 colaboradores
 2. Entre 10 e 50 colaboradores
 3. Entre 51 e 250 colaboradores
 4. Mais de 250 colaboradores
 2. Tipologia da unidade?
 1. Estabelecimento Hoteleiro
 2. Estabelecimento de Restauração
 3. Empresa de Eventos e Catering
 4. Empresa de Serviços
 5. Turismo em Espaço Rural
 6. Hostel/ Alojamento Local
 7. Outra.
 1. Qual? _____
 3. Qual o tipo de gestão da empresa?
 1. Unidade independente
 2. Pertence a um grupo hoteleiro nacional
 3. Pertence a uma cadeia internacional
 4. Nenhuma das anteriores
 4. Qual o departamento onde se insere?
 1. Direção geral / Gerência
 2. Departamento de Alojamentos
 3. Departamento de Alimentação e Bebidas
 4. Departamento de marketing e Vendas
 5. Departamento Administrativo-Financeiro
 6. Departamento de Animação e Lazer
 7. Departamento de Recursos Humanos
 8. Departamento de Formação
 9. Departamento de Manutenção e Projetos
 10. Outro.
 1. Qual? _____

1. Qual a sua função?
 1. Estagiário
 2. Técnico de um departamento
 3. Chefe ou supervisor de um departamento
 4. Polivalente para vários departamentos
 5. Assistente de Direção
 6. Direção ou Subdireção
 7. Administrador
 8. Gerente da sua própria organização
 9. Consultor ou Assessor
 10. Formador
 11. Outra.
 1. Qual?
2. Noutra área
 1. Qual área?
 1. Na área do turismo
 2. Noutra área de serviços
 3. Numa área da indústria
 4. Numa área da agricultura ou da pesca
 5. Em outra
 1. Qual? _____
 2. Já trabalhou na área da hotelaria e restauração?
 1. Sim
 1. Durante quanto tempo?
 1. Número de anos
 2. Número de meses
 2. Onde desenvolveu a sua atividade profissional?
 1. Em Portugal
 2. Outro país da UE
 - i. Qual? _____
 3. Outro país fora da EU
 - i. Qual? _____
 3. Qual o tipo de vínculo?
 1. Por conta de outrem/ assalariado
 2. Prestação de serviços / "recibos verdes"
 3. Por conta própria
 4. Ao abrigo de um programa de estágio ou bolsa
 5. Outra situação.
 3. Qual? _____
 4. Tipologia de unidade?
 1. Estabelecimento Hoteleiro
 2. Estabelecimento de Restauração
 3. Empresa de Eventos e Catering
 4. Empresa de Serviços
 5. Turismo em Espaço Rural
 6. Hostel/Alojamento Local
 7. Outra.
 1. Qual? _____
 5. Quantos colaboradores empregava a última empresa de hotelaria onde trabalhou?
 1. Menos de 10 colaboradores
 2. Entre 10 e 50 colaboradores
 3. Entre 51 e 250 colaboradores
 4. Mais de 250 colaboradores

6. Qual o tipo de gestão dessa organização?

1. Unidade independente
2. Pertence a um grupo hoteleiro nacional
3. Pertence a uma cadeia internacional
4. Nenhuma das anteriores

7. Qual o departamento onde trabalhava?

1. Direção geral / Gerência
2. Departamento de Alojamentos
3. Departamento de Alimentação e Bebidas
4. Departamento de marketing e Vendas
5. Departamento Administrativo-Financeiro
6. Departamento de Animação e Lazer
7. Departamento de Recursos Humanos
8. Departamento de Formação
9. Departamento de Manutenção e Projetos
10. Outro.
 1. Qual? _____

8. Qual a função que exercia?

1. Estagiário
2. Técnico de um departamento
3. Chefe ou supervisor de um departamento
4. Polivalente para vários departamentos
5. Assistente de Direção
6. Direção ou Subdireção
7. Administrador
8. Gerente da sua própria organização
9. Consultor ou Assessor
10. Formador
11. Outra.
 1. Qual?

2. Não

1. Não, nunca trabalhei
2. Qual a razão?
 1. Nunca tive essa oportunidade
 2. Nunca foi minha opção como área profissional

2. Estou desempregado/inativo

1. Procura emprego?

1. Sim

1. Qual área de atividade em que concentra as suas energias na procura (escolher até duas opções)
 1. Em hotelaria ou restauração
 2. Na área do turismo
 3. Noutra área de serviços
 4. Qualquer área de atividade

Passa para a questão 2

2. Não

1. Estou inativo e não procuro emprego Passa para “**Competências e exigências dos desempenhos profissionais**”

2. Já trabalhou?

1. Sim Se sim, passa questão 3
2. Não Se não, passa para dimensão “**Competências e exigências dos desempenhos profissionais**”

3. Há quanto tempo começou a trabalhar, incluindo o atual período de desemprego? (Não contar com estágios realizados após ter terminado a licenciatura em Gestão Hoteleira)

1. Número de anos
2. Número de meses

4. Quantos empregos teve até hoje, na área da Hotelaria, após a obtenção da sua licenciatura em Gestão Hoteleira?

1. Nenhum Se nenhum:
 1. Qual a razão?
 1. Nunca tive essa oportunidade
 2. Nunca foi minha opção como área profissional
 2. Um emprego
 3. Até 3 empregos
 4. Entre 3 a 6 empregos
 5. Mais de 6 empregos

5. Há quanto tempo está desempregado?

1. Número de anos
2. Número de meses

6. Qual a razão para estar desempregado?

1. Terminou o contrato a termo
2. Despedi-me
3. A empresa trabalha de forma sazonal
- Outra.
 1. Qual? _____

Pense no seu **último** emprego ou no caso de ter tido mais que um emprego, pense no que considerava principal

7. Indique os meios de obtenção do seu último emprego:

1. IEPF - Centro de emprego
2. Candidatura espontânea
3. Recomendação do meio académico (professores, colegas)
4. Conhecimentos de familiares e amigos
5. Resposta a anúncio (internet, jornal, ou outros meios)
6. Candidatura a concurso oficial
7. Convite da entidade empregadora
8. Convite na sequência de um estágio curricular
9. Convite no seguimento de um estágio profissional
10. Criação do próprio emprego
11. Gabinete de Saídas Profissionais da instituição
12. Feira de emprego generalista
13. Evento de emprego da instituição
14. Convite da família para ingressar no negócio da mesma
15. Registo do CV em bolsas de emprego
16. Redes Sociais (LinkedIn, Facebook, Rede-T...)
17. Outra. Qual?
 1. Qual? _____
 2. _____

8. Onde desenvolvia a sua atividade profissional?

1. Em Portugal
2. Outro país da UE
 1. Qual? _____
3. Outro país fora da UE
 1. Qual? _____

9. Qual o tipo de vínculo que possuía no seu último emprego?

1. Por conta de outrem/ assalariado
2. Prestação de serviços / "recibos verdes"

3. Por conta própria
 4. Ao abrigo de um programa de estágio ou bolsa
 5. Outra situação.
 1. Qual? _____
10. Qual o rendimento médio mensal líquido (salário e outras regalias) que auferia?
6. Até 505 euros (vencimento mínimo nacional)
 7. Entre 505 e 750 euros
 8. Entre 751 e 999 euros
 9. Entre 1000 e 1250 euros
 10. Entre 1251 e 1500 euros
 11. Entre 1501 e 1750 euros
 12. Entre 1751 e 2000 euros
 13. Mais de 2000 euros
11. Quais os motivos que mais pesaram na escolha desse emprego (*indique o 1º, 2º e 3º motivos mais importantes*)
1. Foi a única oportunidade que apareceu
 2. A remuneração era atrativa
 3. Proporcionava boas perspectivas de carreira
 4. Estava desempregado e precisava de trabalhar
 5. Garantia a obtenção imediata ou rápida de um contrato por tempo indeterminado (efetivo)
 6. Era próximo da minha zona de residência
 7. Implicava chefiar uma equipa
 8. Agradaram-me as características das atividades a desempenhar
 9. Foi a oportunidade menos má que apareceu
 10. Sendo uma empresa/atividade profissional de família, era a opção mais natural
 11. Era uma ocupação com autonomia no desempenho das tarefas
 12. Quis ganhar alguma experiência até obter a ocupação que realmente desejava
 13. Era o emprego que sempre desejei
 14. Os horários de trabalho e as folgas eram interessantes
 15. Permitia sustentar-me até obter a ocupação que realmente desejava
 16. Era um lugar de responsabilidade
 17. Permitia-me o contacto com profissionais que admiro
 18. Razões familiares
 19. Outro motivo. Qual? _____
12. Qual a área de atividade?
1. **Em hotelaria ou restauração**
 1. Qual o tipo de vínculo que possuía no seu último emprego relacionado com a Hotelaria?
 1. Por conta de outrem/ assalariado
 2. Prestação de serviços / "recibos verdes"
 3. Por conta própria
 4. Ao abrigo de um programa de estágio ou bolsa
 5. Outra
 1. Qual?
 2. Quantos colaboradores empregava a organização onde trabalhava?
 1. Menos de 10 colaboradores
 2. Entre 10 e 50 colaboradores
 3. Entre 51 e 250 colaboradores
 4. Mais de 250 colaboradores
 3. Qual a tipologia de empresa?
 1. Estabelecimento Hoteleiro
 2. Estabelecimento de Restauração
 3. Empresa de Eventos e Catering
 4. Empresa de Serviços

5. Turismo em Espaço Rural
6. Hostel /Alojamento Local
7. Outra.
 1. Qual? _____

4. Qual o tipo de gestão da empresa?

1. Unidade independente
2. Pertence a um grupo hoteleiro nacional
3. Pertence a uma cadeia internacional
4. Nenhuma das anteriores

5. Qual o departamento onde trabalhava?

1. Direção geral / Gerência
2. Departamento de Alojamentos
3. Departamento de Alimentação e Bebidas
4. Departamento de marketing e Vendas
5. Departamento Administrativo-Financeiro
6. Departamento de Animação e Lazer
7. Departamento de Recursos Humanos
8. Departamento de Formação
9. Departamento de Manutenção e Projetos
10. Outro.
 1. Qual? _____

6. Qual a sua função?

1. Estagiário
2. Técnico de um departamento
3. Chefe ou supervisor de um departamento
4. Polivalente para vários departamentos
5. Assistente de Direção
6. Direção ou Subdireção
7. Administrador
8. Gerente da sua própria organização
9. Consultor ou Assessor
10. Formador
11. Outra.
 1. Qual? _____

2. Noutra área

1. Qual área?
 1. Na área do turismo
 2. Noutra área de serviços
 3. Numa área da indústria
 4. Numa área da agricultura ou da pesca
 5. Em outra
 1. Qual? _____

3. Estou à procura do **primeiro emprego**

1. Qual área de atividade em que concentra as suas energias na procura (escolher até duas opções)

1. Em hotelaria ou restauração
2. Na área do turismo
3. Noutra área de serviços
4. Qualquer área de atividade

2. Há quanto tempo faz essa procura ativa de emprego?

1. Menos de 3 meses
2. Entre 3 e 6 meses

3. Entre 6 meses e 1 ano
 4. Há mais de 1 ano
3. Enquanto procura emprego, tem efetuado alguma atividade para ganhar experiência?
1. Sim Se sim, Qual o tipo de atividade?
 1. Part-time não remunerado ligado à área
 2. Part-time não remunerado noutra área
 3. Outra situação. Qual? _____
 2. Não

G. COMPETÊNCIAS E EXIGÊNCIAS DOS DESEMPENHOS PROFISSIONAIS

1. As afirmações seguintes referem-se a competências e exigências de carácter **técnico** dos desempenhos profissionais relacionadas com a Gestão Hoteleira.
Relativamente a cada uma, assinale de 1 a 5 o seu grau de confiança para colocar estas competências em ação, quando terminou a sua licenciatura em Gestão Hoteleira (na 1ª coluna), e no momento atual (na 2ª coluna).
(1 significa nada confiante e 5 significa totalmente confiante)
 1. Demonstrar conhecimentos e competências técnicas para elevar a qualidade do serviço de uma equipa de front-office
 2. Avaliar e promover a satisfação dos hóspedes e clientes
 3. Organizar horários, turnos de trabalho, folgas e férias dos colaboradores
 4. Conhecer e interagir com os hóspedes e clientes
 5. Dinamizar e melhorar o desempenho de um departamento de uma unidade hoteleira
 6. Integrar o departamento de marketing e vendas de uma unidade hoteleira
 7. Implementar e controlar políticas de segurança e higiene alimentar e outras normas
 8. Elaborar e implementar fichas técnicas de produção e serviço para o departamento de alimentação e bebidas
 9. Identificar as tendências e as necessidades futuras dos hóspedes e dos clientes
 10. Desempenhar diferentes funções e diferentes tarefas em qualquer departamento de uma unidade hoteleira
 11. Controlar a boa aparência e limpeza das áreas públicas, bares, restaurantes e das áreas de serviço
 12. Ter gosto em desempenhar atividades e poder contribuir na resolução de problemas nas operações
 13. Adaptar-se à sazonalidade da atividade e cumprir horários de trabalho irregulares
 14. Analisar e controlar os custos e os proveitos da operação hoteleira
 15. Atender clientes e prestar um serviço em pelo menos duas línguas estrangeiras
 16. Dominar alguns dos *softwares* específicos da gestão hoteleira
 17. Elaborar orçamentos anuais para os departamentos de uma unidade hoteleira
 18. Organizar ações de formação de carácter técnico para os colaboradores

2. As afirmações seguintes referem-se a competências e exigências de carácter **transversal** dos desempenhos profissionais relacionadas com a Gestão Hoteleira.
Relativamente a cada uma, assinale de 1 a 5 o seu grau de confiança para colocar estas competências em ação, quando terminou a sua licenciatura em Gestão Hoteleira (na 1ª coluna), e no momento atual (na 2ª coluna).
(1 significa nada confiante e 5 significa totalmente confiante)
 1. Integrar qualquer equipa de trabalho, em qualquer tipo de unidade hoteleira, independentemente da sua categoria
 2. Analisar o cumprimento dos padrões de serviço ao cliente, por parte dos colaboradores
 3. Lidar com as reclamações e clientes insatisfeitos
 4. Propor novas ideias e novos conceitos de serviço ao cliente
 5. Trabalhar em equipa para se alcançarem objetivos comuns
 6. Ser conciliador(a) e capaz de resolver problemas de relacionamento numa equipa
 7. Encontrar novas formas de realização das tarefas por parte dos colaboradores
 8. Monitorizar as operações nos diferentes departamentos, por forma a assegurar a sua eficiência
 9. Ter consciência que a competitividade do setor obriga à atualização constante
 10. Motivar equipas de trabalho
 11. Possuir consciência que a prestação de serviços de excelência tem de ser constante
 12. Prever o nível de procura no futuro e prever os recursos necessários
 13. Definir objetivos e resultados a alcançar pela organização
 14. Realizar auditorias “cliente mistério” para avaliar a qualidade do serviço prestado
 15. Dominar as tecnologias da informação e da comunicação na ótica do utilizador
 16. Aspirar a ser Diretor de Hotel
 17. Realizar comparações de tarifas e preços de venda aos clientes, por parte da concorrência
 18. Possuir a atitude profissional adequada para o atendimento aos clientes

3. Seguem-se algumas considerações gerais sobre a atividade e o seu percurso profissional em Gestão Hoteleira. Assinale numa escala de 1 a 5 o seu grau de concordância com cada uma delas.
(1 é o mínimo de concordância e 5 o máximo de concordância. Caso não se aplique à sua situação escolha NA – Não aplicável)
 1. Estou satisfeito(a) com a minha situação profissional
 2. A Hotelaria é a área profissional em que me sinto realizado a trabalhar
 3. Considero que as minhas características pessoais e a minha atitude são as adequadas para a hotelaria
 4. A licenciatura em Gestão Hoteleira é fundamental para o exercício da minha profissão em hotelaria
 5. Os conhecimentos aprendidos nas aulas ainda hoje influenciam o meu desempenho profissional
 6. A experiência adquirida nos estágios continuam a influenciar a minha maneira de trabalhar

7. As atividades de contacto internacional (mobilidade Erasmus, *Intensive programs*,...) proporcionaram conhecimento que ainda mobilizo atualmente
 8. A remuneração que aufero é adequada ao diploma que possuo
 9. Considero ter boas perspectivas de chegar ao lugar de Diretor de Hotel
 10. Embora trabalhe em Hotelaria, sinto-me confiante para poder trabalhar em outra atividade
 11. O mercado de trabalho valoriza os detentores de uma licenciatura em Gestão Hoteleira
 12. Na função que exerço tenho de ser polivalente
 13. Sinto que a experiência profissional que fui adquirindo é importante para o desenvolvimento das minhas competências
 14. A capacidade de lidar com o *stress* inerente ao trabalho excessivo em determinados períodos, é um fator determinante para os desempenhos profissionais em hotelaria
4. Voltaria a repetir o seu percurso académico em Gestão Hoteleira?
1. Sim
 2. Não Se não,
 1. Porquê? _____ (resposta aberta mas opcional)

Se assim entender, deixe aqui as suas críticas ou comentários que quiser fazer a este questionário:

Por favor submeta o seu questionário!¹¹

As estadias serão de uma noite, para duas pessoas, em regime de APA e sujeitas à disponibilidade e a marcação prévia, num dos seguintes estabelecimentos (apresentados pela sua localização de norte para sul, aos quais desde já agradecemos o contributo):

Hotel Minho	http://hotelminho.com/pt
Hotel Rural Abrigo da Montanha	http://abrigodamontanha.pt/hotelrural/
Hotel Santa Margarida	http://www.hotelsantamargarida.pt/pt/
Hotel de Charme Casa da Amieira	http://www.casadaamieira.com/pt/
Hotel Estalagem do Muchaxo	http://www.muchaxo.com/
Hotel Rocamar Exclusive Hotel & Spa	http://www.rocamarhotels.com/pt/hotels

Indique o seu email: _____

**Terminou aqui a sua participação neste questionário!
A sua colaboração foi muito importante – MUITO OBRIGADO!**

Contactos para esclarecimento de dúvidas ou outro tipo de comunicação:

António Melo: E-mail mailamelo@gmail.com ou Telefone: 96 805 97 95

¹¹ Abrir novo questionário e perguntar se deseja participar no sorteio de uma estadia.

Se sim...

Se não...colocar mensagem final

Anexo 4 – Tabelas do estudo de análise fatorial referente às competências

Tabela 1 - Resultados da análise fatorial para a dimensão referente às competências técnicas - *hard skills* (n = 398)

Momento	Item - Competência	Peso fatorial	Correlação item-total	α se o item fosse eliminado
Final da licenciatura	Demonstrar conhecimentos e competências técnicas para elevar a qualidade do serviço de uma equipa de front-office	0.72	0.68	0.94
	Avaliar e promover a satisfação dos hóspedes e clientes	0.72	0.67	0.94
	Organizar horários, turnos de trabalho, folgas e férias dos colaboradores	0.75	0.71	0.94
	Conhecer e interagir com os hóspedes e clientes	0.70	0.66	0.94
	Dinamizar e melhorar o desempenho de um departamento de uma unidade hoteleira	0.83	0.79	0.94
	Integrar o departamento de marketing e vendas de uma unidade hoteleira	0.74	0.69	0.94
	Implementar e controlar políticas de segurança e higiene alimentar e outras normas	0.73	0.69	0.94
	Elaborar e implementar fichas técnicas de produção e serviço para o departamento de alimentação e bebidas	0.67	0.63	0.94
	Identificar as tendências e as necessidades futuras dos hóspedes e dos clientes	0.77	0.72	0.94
	Desempenhar diferentes funções e diferentes tarefas em qualquer departamento de uma unidade hoteleira	0.77	0.73	0.94
	Controlar a boa aparência e limpeza das áreas públicas, bares, restaurantes e das áreas de serviço	0.62	0.58	0.94
	Ter gosto em desempenhar atividades e poder contribuir na resolução de problemas nas operações	0.68	0.64	0.94
	Adaptar-se à sazonalidade da atividade e cumprir horários de trabalho irregulares	0.55	0.51	0.94
	Analisar e controlar os custos e os proveitos da operação hoteleira	0.79	0.76	0.94
	Atender clientes e prestar um serviço em pelo menos duas línguas estrangeiras	0.49	0.44	0.94
	Dominar alguns dos <i>softwares</i> específicos da gestão hoteleira	0.71	0.67	0.94
	Elaborar orçamentos anuais para os departamentos de uma unidade hoteleira	0.75	0.71	0.94
Organizar ações de formação de caráter técnico para os colaboradores	0.77	0.71	0.94	
Teste de Bartlett: p = 0.000 KMO = 0.95 Variância explicada = 50.88% α = 0.94				
Atualmente	Demonstrar conhecimentos e competências técnicas para elevar a qualidade do serviço de uma equipa de front-office	0.60	0.53	0.91
	Avaliar e promover a satisfação dos hóspedes e clientes	0.68	0.61	0.90
	Organizar horários, turnos de trabalho, folgas e férias dos colaboradores	0.55	0.64	0.90
	Conhecer e interagir com os hóspedes e clientes	0.70	0.48	0.91
	Dinamizar e melhorar o desempenho de um departamento de uma unidade hoteleira	0.74	0.69	0.90
	Integrar o departamento de marketing e vendas de uma unidade hoteleira	0.61	0.56	0.90

Implementar e controlar políticas de segurança e higiene alimentar e outras normas	0.63	0.58	0.90
Elaborar e implementar fichas técnicas de produção e serviço para o departamento de alimentação e bebidas	0.60	0.56	0.91
Identificar as tendências e as necessidades futuras dos hóspedes e dos clientes	0.69	0.63	0.90
Desempenhar diferentes funções e diferentes tarefas em qualquer departamento de uma unidade hoteleira	0.65	0.59	0.90
Controlar a boa aparência e limpeza das áreas públicas, bares, restaurantes e das áreas de serviço	0.58	0.52	0.91
Ter gosto em desempenhar atividades e poder contribuir na resolução de problemas nas operações	0.66	0.59	0.90
Adaptar-se à sazonalidade da atividade e cumprir horários de trabalho irregulares	0.57	0.51	0.91
Analisar e controlar os custos e os proveitos da operação hoteleira	0.75	0.71	0.90
Atender clientes e prestar um serviço em pelo menos duas línguas estrangeiras	0.55	0.40	0.91
Dominar alguns dos <i>softwares</i> específicos da gestão hoteleira	0.55	0.49	0.91
Elaborar orçamentos anuais para os departamentos de uma unidade hoteleira	0.67	0.63	0.90
Organizar ações de formação de caráter técnico para os colaboradores	0.64	0.59	0.90
Teste de Bartlett: p = 0.000 KMO = 0.91 Variância explicada = 50.16% α = 0.91			

Tabela 2 - Resultados da análise fatorial para a dimensão referente às competências transversais - *soft skills* (n = 398)

Momento	Item	Peso fatorial	Correlação item-total	α se o item fosse eliminado
Final da licenciatura	Integrar qualquer equipa de trabalho, em qualquer tipo de unidade hoteleira, independentemente da sua categoria	0.72	0.68	0.95
	Analisar o cumprimento dos padrões de serviço ao cliente, por parte dos colaboradores	0.82	0.78	0.94
	Lidar com as reclamações e clientes insatisfeitos	0.77	0.73	0.94
	Propor novas ideias e novos conceitos de serviço ao cliente	0.83	0.79	0.94
	Trabalhar em equipa para se alcançarem objetivos comuns	0.68	0.64	0.95
	Ser conciliador(a) e capaz de resolver problemas de relacionamento numa equipa	0.76	0.71	0.95
	Encontrar novas formas de realização das tarefas por parte dos colaboradores	0.81	0.77	0.94
	Monitorizar as operações nos diferentes departamentos, por forma a assegurar a sua eficiência	0.82	0.78	0.94
	Ter consciência que a competitividade do setor obriga à atualização constante	0.70	0.66	0.95
	Motivar equipas de trabalho	0.79	0.75	0.94
	Possuir consciência que a prestação de serviços de excelência tem de ser constante	0.71	0.67	0.94
	Prever o nível de procura no futuro e prever os recursos necessários	0.78	0.75	0.94
	Definir objetivos e resultados a alcançar pela organização	0.80	0.76	0.94
Realizar auditorias "cliente mistério" para avaliar a qualidade do serviço prestado	0.73	0.69	0.94	

	Dominar as tecnologias da informação e da comunicação na ótica do utilizador	0.61	0.57	0.95
	Aspirar a ser Diretor de Hotel	0.51	0.47	0.95
	Realizar comparações de tarifas e preços de venda aos clientes, por parte da concorrência	0.70	0.67	0.94
	Possuir a atitude profissional adequada para o atendimento aos clientes	0.66	0.63	0.95
	Teste de Bartlett: p = 0.000	KMO = 0.96	Variância explicada = 54.34%	$\alpha = 0.95$
Atualmente	Integrar qualquer equipa de trabalho, em qualquer tipo de unidade hoteleira, independentemente da sua categoria	0.57	0.52	0.92
	Analisar o cumprimento dos padrões de serviço ao cliente, por parte dos colaboradores	0.76	0.72	0.92
	Lidar com as reclamações e clientes insatisfeitos	0.68	0.63	0.92
	Propor novas ideias e novos conceitos de serviço ao cliente	0.77	0.72	0.92
	Trabalhar em equipa para se alcançarem objetivos comuns	0.71	0.65	0.92
	Ser conciliador(a) e capaz de resolver problemas de relacionamento numa equipa	0.72	0.67	0.92
	Encontrar novas formas de realização das tarefas por parte dos colaboradores	0.74	0.68	0.92
	Monitorizar as operações nos diferentes departamentos, por forma a assegurar a sua eficiência	0.76	0.71	0.92
	Ter consciência que a competitividade do setor obriga à atualização constante	0.67	0.62	0.92
	Motivar equipas de trabalho	0.78	0.73	0.92
	Possuir consciência que a prestação de serviços de excelência tem de ser constante	0.68	0.62	0.92
	Prever o nível de procura no futuro e prever os recursos necessários	0.72	0.68	0.92
	Definir objetivos e resultados a alcançar pela organização	0.74	0.70	0.92
	Realizar auditorias "cliente mistério" para avaliar a qualidade do serviço prestado	0.58	0.53	0.92
	Dominar as tecnologias da informação e da comunicação na ótica do utilizador	0.57	0.52	0.92
	Aspirar a ser Diretor de Hotel	0.46	0.42	0.93
	Realizar comparações de tarifas e preços de venda aos clientes, por parte da concorrência	0.62	0.59	0.92
Possuir a atitude profissional adequada para o atendimento aos clientes	0.64	0.59	0.92	
	Teste de Bartlett: p = 0.000	KMO = 0.94	Variância explicada = 56.52%	$\alpha = 0.93$

Tabela 3 - Resultados da análise fatorial para a subdimensão trabalho de equipa (n = 398)

Momento	Item	Peso fatorial	Correlação item-total	α se o item fosse eliminado
Final da licenciatura	Demonstrar conhecimentos e competências técnicas para elevar a qualidade do serviço de uma equipa de front-office	0.77	0.58	0.76
	Desempenhar diferentes funções e diferentes tarefas em qualquer departamento de uma unidade hoteleira	0.83	0.67	0.72
	Integrar qualquer equipa de trabalho, em qualquer tipo de unidade hoteleira, independentemente da sua categoria	0.81	0.63	0.74
	Motivar equipas de trabalho	0.75	0.56	0.77
	Teste de Bartlett: p = 0.000	KMO = 0.79	Variância explicada = 62.51%	$\alpha = 0.80$

Atualmente	Demonstrar conhecimentos e competências técnicas para elevar a qualidade do serviço de uma equipa de front-office	0.69	0.44	0.62
	Desempenhar diferentes funções e diferentes tarefas em qualquer departamento de uma unidade hoteleira	0.72	0.47	0.60
	Integrar qualquer equipa de trabalho, em qualquer tipo de unidade hoteleira, independentemente da sua categoria	0.72	0.47	0.60
	Motivar equipas de trabalho	0.70	0.44	0.61
Teste de Bartlett: $p = 0.000$		KMO = 0.72	Variância explicada = 50.50%	$\alpha = 0.77$

Tabela 4 - Resultados da análise fatorial para a subdimensão foco no serviço ao cliente (n = 398)

Momento	Item	Peso fatorial	Correlação item-total	α se o item fosse eliminado
Final da licenciatura	Avaliar e promover a satisfação dos hóspedes e clientes	0.74	0.54	0.75
	Controlar a boa aparência e limpeza das áreas públicas, bares, restaurantes e das áreas de serviço	0.76	0.57	0.74
	Analisar o cumprimento dos padrões de serviço ao cliente, por parte dos colaboradores	0.83	0.66	0.69
	Possuir consciência que a prestação de serviços de excelência tem de ser constante	0.78	0.59	0.73
Teste de Bartlett: $p = 0.000$		KMO = 0.88	Variância explicada = 60.51%	$\alpha = 0.78$
Atualmente	Avaliar e promover a satisfação dos hóspedes e clientes	0.77	0.55	0.68
	Controlar a boa aparência e limpeza das áreas públicas, bares, restaurantes e das áreas de serviço	0.70	0.48	0.72
	Analisar o cumprimento dos padrões de serviço ao cliente, por parte dos colaboradores	0.80	0.60	0.65
	Possuir consciência que a prestação de serviços de excelência tem de ser constante	0.75	0.54	0.69
Teste de Bartlett: $p = 0.000$		KMO = 0.86	Variância explicada = 57.14%	$\alpha = 0.74$

Tabela 5 - Resultados da análise fatorial para a subdimensão resolução de problemas (n = 398)

Momento	Item	Peso fatorial	Correlação item-total	α se o item fosse eliminado
Final da licenciatura	Organizar horários, turnos de trabalho, folgas e férias dos colaboradores	0.80	0.63	0.76
	Ter gosto em desempenhar atividades e poder contribuir na resolução de problemas nas operações	0.74	0.56	0.78
	Lidar com as reclamações e clientes insatisfeitos	0.83	0.67	0.73
	Prever o nível de procura no futuro e prever os recursos necessários	0.81	0.64	0.75
Teste de Bartlett: $p = 0.000$		KMO = 0.80	Variância explicada = 63.47%	$\alpha = 0.81$
Atualmente	Organizar horários, turnos de trabalho, folgas e férias dos colaboradores	0.74	0.52	0.69
	Ter gosto em desempenhar atividades e poder contribuir na resolução de problemas nas operações	0.72	0.52	0.68
	Lidar com as reclamações e clientes insatisfeitos	0.74	0.50	0.69
	Prever o nível de procura no futuro e prever os recursos necessários	0.79	0.58	0.64
Teste de Bartlett: $p = 0.000$		KMO = 0.85	Variância explicada = 56.21%	$\alpha = 0.73$

Tabela 6 - Resultados da análise fatorial para a subdimensão entusiasmo (n = 398)

Momento	Item	Peso fatorial	Correlação item-total	α se o item fosse eliminado
Final da licenciatura	Conhecer e interagir com os hóspedes e clientes	0.79	0.60	0.74
	Adaptar-se à sazonalidade da atividade e cumprir horários de trabalho irregulares	0.68	0.48	0.80
	Propor novas ideias e novos conceitos de serviço ao cliente	0.86	0.69	0.69
	Definir objetivos e resultados a alcançar pela organização	0.82	0.63	0.72
	Teste de Bartlett: p = 0.000 KMO = 0.87 Variância explicada = 61.89% α = 0.79			
Atualmente	Conhecer e interagir com os hóspedes e clientes	0.70	0.45	0.64
	Adaptar-se à sazonalidade da atividade e cumprir horários de trabalho irregulares	0.66	0.41	0.68
	Propor novas ideias e novos conceitos de serviço ao cliente	0.81	0.58	0.56
	Definir objetivos e resultados a alcançar pela organização	0.74	0.49	0.62
	Teste de Bartlett: p = 0.000 KMO = 0.80 Variância explicada = 52.92% α = 0.73			

Tabela 7 - Resultados da análise fatorial para a subdimensão liderança pelos resultados (n = 398)

Momento	Item	Peso fatorial	Correlação item-total	α se o item fosse eliminado
Final da licenciatura	Dinamizar e melhorar o desempenho de um departamento de uma unidade hoteleira	0.84	0.66	0.67
	Analisar e controlar os custos e os proveitos da operação hoteleira	0.82	0.64	0.68
	Trabalhar em equipa para se alcançarem objetivos comuns	0.62	0.42	0.79
	Realizar auditorias “cliente mistério” para avaliar a qualidade do serviço prestado	0.79	0.60	0.71
	Teste de Bartlett: p = 0.000 KMO = 0.86 Variância explicada = 59.76% α = 0.77			
Atualmente	Dinamizar e melhorar o desempenho de um departamento de uma unidade hoteleira	0.79	0.57	0.61
	Analisar e controlar os custos e os proveitos da operação hoteleira	0.79	0.57	0.60
	Trabalhar em equipa para se alcançarem objetivos comuns	0.67	0.44	0.69
	Realizar auditorias “cliente mistério” para avaliar a qualidade do serviço prestado	0.69	0.46	0.68
	Teste de Bartlett: p = 0.000 KMO = 0.84 Variância explicada = 54.64% α = 0.71			

Tabela 8 - Resultados da análise fatorial para a subdimensão comunicação efetiva (n = 398)

Momento	Item	Peso fatorial	Correlação item-total	α se o item fosse eliminado
Final da licenciatura	Integrar o departamento de marketing e vendas de uma unidade hoteleira	0.68	0.42	0.63
	Atender clientes e prestar um serviço em pelo menos duas línguas estrangeiras	0.71	0.44	0.61
	Ser conciliador(a) e capaz de resolver problemas de relacionamento numa equipa	0.73	0.47	0.59
	Dominar as tecnologias da informação e da comunicação na ótica do utilizador	0.73	0.48	0.59
	Teste de Bartlett: p = 0.000 KMO = 0.82 Variância explicada = 50.47% α = 0.71			
Atualmente	Integrar o departamento de marketing e vendas de uma unidade hoteleira	0.63	0.34	0.66
	Atender clientes e prestar um serviço em pelo menos duas línguas estrangeiras	0.65	0.35	0.64
	Ser conciliador(a) e capaz de resolver problemas de relacionamento numa equipa	0.71	0.42	0.59
	Dominar as tecnologias da informação e da comunicação na ótica do utilizador	0.71	0.41	0.60
	Teste de Bartlett: p = 0.000 KMO = 0.87 Variância explicada = 55.75% α = 0.79			

Tabela 9 - Resultados da análise fatorial para a subdimensão planeamento e organização (n = 398)

Momento	Item	Peso fatorial	Correlação item-total	α se o item fosse eliminado
Final da licenciatura	Implementar e controlar políticas de segurança e higiene alimentar e outras normas	0.76	0.50	0.62
	Dominar alguns dos <i>softwares</i> específicos da gestão hoteleira	0.78	0.53	0.60
	Encontrar novas formas de realização das tarefas por parte dos colaboradores	0.81	0.57	0.58
	Aspirar a ser Diretor de Hotel	0.57	0.35	0.73
	Teste de Bartlett: p = 0.000 KMO = 0.83 Variância explicada = 53.89% α = 0.70			
Atualmente	Implementar e controlar políticas de segurança e higiene alimentar e outras normas	0.66	0.33	0.61
	Dominar alguns dos <i>softwares</i> específicos da gestão hoteleira	0.66	0.37	0.57
	Encontrar novas formas de realização das tarefas por parte dos colaboradores	0.67	0.36	0.59
	Aspirar a ser Diretor de Hotel	0.66	0.35	0.60
	Teste de Bartlett: p = 0.000 KMO = 0.83 Variância explicada = 53.84% α = 0.76			

Tabela 10 - Resultados da análise fatorial para a subdimensão consciência financeira (n = 398)

Momento	Item	Peso fatorial	Correlação item-total	α se o item fosse eliminado
Final da licenciatura	Elaborar e implementar fichas técnicas de produção e serviço para o departamento de alimentação e bebidas	0.74	0.55	0.80
	Elaborar orçamentos anuais para os departamentos de uma unidade hoteleira	0.84	0.67	0.74
	Monitorizar as operações nos diferentes departamentos, por forma a assegurar a sua eficiência	0.83	0.68	0.74
	Realizar comparações de tarifas e preços de venda aos clientes, por parte da concorrência	0.78	0.60	0.77
	Teste de Bartlett: p = 0.000 KMO = 0.89 Variância explicada = 64.03% α = 0.81			
Atualmente	Elaborar e implementar fichas técnicas de produção e serviço para o departamento de alimentação e bebidas	0.74	0.54	0.71
	Elaborar orçamentos anuais para os departamentos de uma unidade hoteleira	0.82	0.64	0.64
	Monitorizar as operações nos diferentes departamentos, por forma a assegurar a sua eficiência	0.78	0.58	0.69
	Realizar comparações de tarifas e preços de venda aos clientes, por parte da concorrência	0.70	0.47	0.74
	Teste de Bartlett: p = 0.000 KMO = 0.84 Variância explicada = 58.19% α = 0.75			

Tabela 11 - Resultados da análise fatorial para a subdimensão pensamento estratégico (n = 398)

Momento	Item	Peso fatorial	Correlação item-total	α se o item fosse eliminado
Final da licenciatura	Identificar as tendências e as necessidades futuras dos hóspedes e dos clientes	0.80	0.58	0.61
	Organizar ações de formação de caráter técnico para os colaboradores	0.74	0.51	0.66
	Ter consciência que a competitividade do setor obriga à atualização constante	0.70	0.47	0.68
	Possuir a atitude profissional adequada para o atendimento aos clientes	0.70	0.47	0.68
	Teste de Bartlett: p = 0.000 KMO = 0.89 Variância explicada = 54.39% α = 0.72			
Atualmente	Identificar as tendências e as necessidades futuras dos hóspedes e dos clientes	0.75	0.52	0.60
	Organizar ações de formação de caráter técnico para os colaboradores	0.61	0.37	0.75
	Ter consciência que a competitividade do setor obriga à atualização constante	0.74	0.44	0.66
	Possuir a atitude profissional adequada para o atendimento aos clientes	0.73	0.42	0.68
	Teste de Bartlett: p = 0.000 KMO = 0.86 Variância explicada = 50.39% α = 0.74			

Anexo 5 – Tabela relativa ao estudo da análise fatorial referente aos percursos profissionais


Tabela 12 - Resultados da análise fatorial para ao percurso profissional em Gestão Hoteleira (n = 398)

Item	Peso fatorial	Correlação item-total	α se o item fosse eliminado
Estou satisfeito(a) com a minha situação profissional	0.54	0.45	0.82
A Hotelaria é a área profissional em que me sinto realizado a trabalhar	0.65	0.53	0.81
Considero que as minhas características pessoais e a minha atitude são as adequadas para a hotelaria	0.67	0.55	0.82
A licenciatura em Gestão Hoteleira é fundamental para o exercício da minha profissão em hotelaria	0.65	0.57	0.81
Os conhecimentos aprendidos nas aulas ainda hoje influenciam o meu desempenho profissional	0.61	0.52	0.81
A experiência adquirida nos estágios continua a influenciar a minha maneira de trabalhar	0.61	0.51	0.82
As atividades de contacto internacional (mobilidade Erasmus, <i>Intensive programmes</i> ,...) proporcionaram conhecimento que ainda mobilizo atualmente	0.45	0.38	0.83
A remuneração que aufero é adequada ao diploma que possuo	0.52	0.44	0.82
Considero ter boas perspetivas de chegar ao lugar de Diretor de Hotel	0.72	0.63	0.80
Embora trabalhe em Hotelaria, sinto-me confiante para poder trabalhar em outra atividade	0.49	0.36	0.83
O mercado de trabalho valoriza os detentores de uma licenciatura em Gestão Hoteleira	0.57	0.50	0.82
Na função que exerço tenho de ser polivalente	0.42	0.39	0.83
Sinto que a experiência profissional que fui adquirindo é importante para o desenvolvimento das minhas competências	0.63	0.51	0.82
A capacidade de lidar com o <i>stress</i> inerente ao trabalho excessivo em determinados períodos, é um fator determinante para os desempenhos profissionais em hotelaria	0.65	0.40	0.82
Teste de Bartlett: $p = 0.000$ KMO = 0.88 Variância explicada = 52.54% $\alpha = 0.83$			

Anexo 6 - Diploma legal dos planos de estudo das IES A a F

Diário da República, 2.ª série — N.º 190 — 2 de outubro de 2014

25261


Despacho n.º 12199/2014

Nos termos do disposto no artigo 76.º do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de junho, pelo Decreto-Lei n.º 230/2009, de 14 de

25262

Diário da República, 2.ª série — N.º 190 — 2 de outubro de 2014

setembro e pelo Decreto-Lei n.º 115/2013, de 7 de agosto, foi aprovada a alteração do ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado em Gestão Hoteleira, ministrado na [REDACTED], aprovado pela Portaria n.º 841/2004, publicada no *Diário da República*, 1.ª série-B, n.º 166, de 16 de julho de 2004 e objeto de adequação no âmbito do Processo de Bolonha, através do Despacho n.º 19 273/2006, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, n.º 182, de 20 de setembro de 2006, que ora se publica em anexo.

A referida alteração foi objeto de acreditação prévia por parte da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior e registada na Direção-Geral do Ensino Superior, com o número R/A-Ef 239/2011/AL01, em 01/9/2014.

25 de setembro de 2014. — O Presidente do [REDACTED]

ANEXO

- 1 — Estabelecimento de ensino: [REDACTED]
- 2 — Unidade orgânica (faculdade, escola, instituto, etc.): [REDACTED]
- 3 — Curso: Gestão Hoteleira
- 4 — Grau ou diploma: Licenciatura
- 5 — Área científica predominante do curso: Hotelaria e Restauração
- 6 — Número de créditos, segundo o sistema europeu de transferência de créditos, necessário à obtenção do grau ou diploma: 180 UC
- 7 — Duração normal do curso: 6 semestres

8 — Áreas científicas e créditos que devem ser reunidos para a obtenção do grau:

Área científica	Sigla	Créditos	
		Obrigatórios	Optativos
Arquitetura e construção	AC	4	0
Ciências da vida	CV	8	0
Informática na ótica do utilizador	INF	8	0
Ciências sociais e do comportamento	CSC	8	0
Contabilidade e fiscalidade	CF	8	0
Direito	DIR	4	0
Engenharia e técnicas afins	ETA	4	0
Estatística	EST	5	0
Gestão e administração	GA	20	0
Hotelaria e restauração	HR	53	9
Língua e literatura materna	LLM	4	0
Línguas e literaturas estrangeiras	LLE	9	9
Marketing e publicidade	MP	5	0
Matemática	MAT	5	0
Turismo e lazer	TL	9	8
Total		154	26

9 — Plano de estudos:

Gestão Hoteleira

Licenciatura

1.º ano/1.º semestre

Unidades curriculares (1)	Área científica (2)	Tipo (3)	Tempo de trabalho (horas)		Créditos (6)	Observações (7)
			Total (4)	Contacto (5)		
Inglês Aplicado I	LLE	s	81	TP: 45	3	
Língua Portuguesa	LLM	s	108	TP: 45	4	
Metodologias de Investigação	CSC	s	108	TP: 45	4	
Operação e Serviço de Cozinha	HR	s	108	PL: 60	4	
Operação e Serviço de Restaurante	HR	s	108	PL: 60	4	
Segurança e Higiene Alimentar	CV	s	111	TP: 45	4	
Turismo	TL	s	135	TP: 60	5	

1.º ano/2.º semestre

Unidades curriculares (1)	Área científica (2)	Tipo (3)	Tempo de trabalho (horas)		Créditos (6)	Observações (7)
			Total (4)	Contacto (5)		
Gastronomia	HR	s	108	PL: 60	4	
Gestão de Organizações	GA	s	108	TP: 45	4	
Inglês Aplicado II	LLE	s	81	TP: 45	3	
Métodos Quantitativos	EST	s	135	TP: 60	5	
Operação e Serviço de Bar	HR	s	108	PL: 60	4	
Tecnologias de Informação em Turismo	INF	s	108	TP: 15; PL: 30	4	
Estágio I	HR	s	216	E: 216	8	

2.º ano/1.º semestre

Unidades curriculares (1)	Área científica (2)	Tipo (3)	Tempo de trabalho (horas)		Créditos (6)	Observações (7)
			Total (4)	Contacto (5)		
Acolhimento e Front Office	HR	s	135	TP: 60	5	
Contabilidade Geral	CF	s	108	TP: 45	4	

Unidades curriculares (1)	Área científica (2)	Tipo (3)	Tempo de trabalho (horas)		Créditos (6)	Observações (7)
			Total (4)	Contacto (5)		
Espanhol Aplicado I ou Francês Aplicado I	LLE	s	81	TP: 45	3	Optativa.
Gestão de Alimentos e Bebidas	HR	s	108	TP: 45	4	
Inglês Aplicado III	LLE	s	81	TP: 45	3	
Marketing	MP	s	135	TP: 60	5	
Métodos Matemáticos Aplicados à Gestão	MAT	s	135	TP: 60	5	

2.º ano/2.º semestre

Unidades curriculares (1)	Área científica (2)	Tipo (3)	Tempo de trabalho (horas)		Créditos (6)	Observações (7)
			Total (4)	Contacto (5)		
Comunicação e Protocolo	CSC	s	108	TP: 45	4	Optativa.
Contabilidade de Gestão	CF	s	108	TP: 45	4	
Direito e Legislação do Turismo	DIR	s	108	TP: 45	4	
Enologia e Bebidas	CV	s	108	TP: 22,5; PL: 22,5	4	
Espanhol Aplicado II ou Francês Aplicado II	LLE	s	81	TP: 45	3	
Gestão de Alojamentos	HR	s	108	TP: 45	4	
Estágio II	HR	s	216	E: 216	8	

3.º ano/1.º semestre

Unidades curriculares (1)	Área científica (2)	Tipo (3)	Tempo de trabalho (horas)		Créditos (6)	Observações (7)
			Total (4)	Contacto (5)		
Espanhol Aplicado III ou Francês Aplicado III	LLE	s	81	TP: 45	3	Optativa.
Gestão de Recursos Humanos	GA	s	108	TP: 45	4	
Gestão e Estratégia Empresarial	GA	s	108	TP: 45	4	Optativa.
Gestão e Negociação de Vendas em Hotelaria	HR	S	108	TP: 45	4	
Gestão Financeira I	GA	s	108	TP: 45	4	
Manutenção e Equipamentos	ETA	s	108	TP: 45	4	
Mercados e Internacionalização em Turismo ou Animação Turística	TL	s	108	TP: 45	4	

3.º ano/2.º semestre

Unidades curriculares (1)	Área científica (2)	Tipo (3)	Tempo de trabalho (horas)		Créditos (6)	Observações (7)
			Total (4)	Contacto (5)		
Arquitetura e Design	AC	s	108	TP: 45	4	Optativa.
Direção de Operações Hoteleiras	HR	s	108	TP: 45	4	
Gestão de Destinos Turísticos	TL	s	108	TP: 45	4	
Gestão Financeira II	GA	s	108	TP: 45	4	
Sistemas de Informação	INF	s	108	TP: 15; PL: 30	4	
Organização e Gestão de Eventos ou Planeamento e Desenvolvimento Turístico	TL	s	108	TP: 45	4	
Estágio ou Projeto Aplicado	HR	s	242	E:242 ou TP: 45	9	

Legenda: T: Teóricas; TP: Teórico-Práticas; PL: Práticas/Laboratoriais; TC: Trabalho de Campo; S: Seminário; OT: Orientação Tutorial; E: Estágio.

10764

Diário da República, 2.ª série — N.º 85 — 4 de maio de 2015

Despacho n.º 4463/2015

De acordo com o disposto nos artigos 75.º a 80.º do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, alterado pelo Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de junho e pelo Decreto-Lei n.º 230/2009, de 14 de setembro, tendo em conta as recomendações da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), é alterado o Despacho n.º 11285/2013 de 30 de agosto referente ao plano de estudos do ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado em Gestão Hoteleira, da

O referido ciclo de estudos foi objeto de acreditação por parte da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior e registado, na Direção-Geral do Ensino Superior, com o número R/A-Ef 341/2011/AL01, de 09/04/2015.

16 de abril de 2015. — O Presidente do

ANEXO I

- 1 — Instituição de ensino —
- 1.1 — Unidade Orgânica —
- 2 — Grau — Licenciado
- 3 — Curso — Gestão Hoteleira
- 4 — Número de créditos, segundo o sistema europeu de transferência e acumulação de créditos, necessário à obtenção do grau — 180

Diário da República, 2.ª série — N.º 85 — 4 de maio de 2015

10765

5 — Duração normal do ciclo de estudos — 6 semestres
6 — Áreas científicas e créditos que devem ser reunidos para a obtenção do grau:

Área científica	Sigla	Créditos
Língua e Literaturas Estrangeiras	LLE	45
Turismo e Lazer	TL	9
Hotelaria e Restauração	HR	66
Gestão e Administração	GA	13

Área científica	Sigla	Créditos
Contabilidade e Fiscalidade	CF	10
Sociologia	S	14
Indústrias Alimentares	IA	7
Direito	D	8
Informática	I	4
Marketing e Publicidade	MP	4
Total		180

ANEXO II



Licenciatura
Gestão Hoteleira

QUADRO N.º 1

1.º Ano/1.º semestre

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos	Observações
			Total	Contacto		
Língua Estrangeira I	LLE	Semestral	148,5	TP: 90; OT: 5,5; O: 4	5,5	
Inglês I	LLE	Semestral	148,5	TP: 90; OT: 5,5; O: 4	5,5	
Gestão de Alimentação e Bebidas	HR	Semestral	162	TP: 60; OT: 6; O: 4	6	
Fundamentos de Turismo	TL	Semestral	108	TP: 60; OT: 4; O: 4	4	
Gestão de Empresas	GA	Semestral	162	TP: 60; OT: 6; O: 4	6	
Métodos de Investigação I	S	Semestral	81	TP: 45; TC: 8; OT: 3; O: 4	3	

QUADRO N.º 2

1.º Ano/2.º semestre

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos	Observações
			Total	Contacto		
Língua Estrangeira II	LLE	Semestral	148,5	TP: 90; OT: 5,5; O: 4	5,5	
Inglês II	LLE	Semestral	148,5	TP: 90; OT: 5,5; O: 4	5,5	
Segurança e Higiene Alimentar	IA	Semestral	54	TP: 45; OT: 2; O: 4	2	
Técnicas de Produção e Serviço Hoteleiro I	HR	Semestral	162	PL: 60; OT: 6; O: 4	6	
Contabilidade e Finanças Empresariais	CF	Semestral	135	TP: 60; OT: 5; O: 4	5	
Design de Espaços e Equipamentos na Hotelaria e Restauração	HR	Semestral	81	TP: 45; OT: 3; O: 4	3	
Métodos de Investigação II	S	Semestral	81	TP: 45; TC: 8; OT: 3; O: 4	3	

QUADRO N.º 3

2.º Ano/3.º semestre

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos	Observações
			Total	Contacto		
Língua Estrangeira III	LLE	Semestral	148,5	TP: 90; OT: 5,5; O: 4	5,5	
Inglês III	LLE	Semestral	148,5	TP: 90; OT: 5,5; O: 4	5,5	
Contabilidade de Gestão	CF	Semestral	135	TP: 60; OT: 5; O: 4	5	
Gestão e Organização de Eventos	TL	Semestral	135	TP: 60; TC: 8; OT: 5; O: 4	5	
Enologia e Gastronomia	IA	Semestral	135	TP: 60; OT: 5; O: 4	5	
Direito do Turismo	D	Semestral	135	TP: 60; OT: 4; O: 4	4	

10766

Diário da República, 2.ª série — N.º 85 — 4 de maio de 2015

QUADRO N.º 4

2.º Ano/4.º semestre

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos	Observações
			Total	Contacto		
Língua Estrangeira IV	LLE	Semestral ...	162	TP: 90; OT: 6; O: 4	6	
Inglês IV	LLE	Semestral ...	162	TP: 90; OT: 6; O: 4	6	
Técnicas de Produção e Serviço Hoteleiro II ..	HR	Semestral ...	162	PL: 60; OT: 6; O: 4	6	
Gestão de Recursos Humanos	GA	Semestral ...	108	TP: 60; OT: 4; O: 4	4	
Tecnologias de Informação e Comunicação Aplicadas à Hotelaria.	I	Semestral ...	108	TP: 60; OT: 4; O: 4	4	
Protocolo e Estratégias de Comunicação	S	Semestral ...	108	TP: 60; OT: 4; O: 4	4	

QUADRO N.º 5

3.º Ano/5.º semestre

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos	Observações
			Total	Contacto		
Gestão de Alojamentos I	HR	Semestral ...	162	TP: 60; OT: 6; O: 4	6	
Técnicas de Acolhimento I	HR	Semestral ...	162	TP: 45; PL:15; OT: 6; O: 4	6	
Gestão de Prática de Operações	HR	Semestral ...	81	TP: 30; PL:15; OT: 3; O: 4	3	
Empreendedorismo	GA	Semestral ...	81	TP: 45; OT: 3; O: 4	3	
Comportamento Organizacional	S	Semestral ...	108	TP: 60; OT: 4; O: 4	4	
Direito Laboral	D	Semestral ...	108	TP: 60; OT: 4; O: 4	4	
Marketing de Unidades Hoteleiras	MP	Semestral ...	108	TP: 60; OT: 4; O: 4	4	

QUADRO N.º 6

3.º Ano/6.º semestre

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos	Observações
			Total	Contacto		
Gestão de Alojamentos II	HR	Semestral ...	162	TP: 60; OT: 6; O: 4	6	
Técnicas de Acolhimento II	HR	Semestral ...	162	TP: 45; PL:15; OT: 6; O: 4	6	
Estágio	HR	Semestral ...	486	E: 466; OT: 18; O: 2	18	

17 850

Diário da República, 2.ª série — N.º 172 — 6 de Setembro de 2006

Serviços Académicos

Despacho n.º 18 132/2006

Despacho n.º RT-21/06

Ao abrigo do disposto na alínea e) do artigo 17.º dos Estatutos da [redacted], homologados pelo despacho n.º 31/ME/89, de 8 de Março, com as alterações constantes do Despacho Normativo n.º 2/2001, de 11 de Dezembro de 2000, publicado no *Diário da República*, 1.ª série, de 12 de Janeiro de 2001, nomeadamente nos artigos 8.º e 17.º, e por delegação de competência da Secção de Ensino Politécnico do Senado da [redacted], deliberada em reunião do dia 30 de Março de 2006, aprovo o constante do articulado que se segue:

1.º

Adequação

O curso de licenciatura em Gestão Hoteleira criado pela Portaria n.º 970/91, de 20 de Setembro, e com última alteração por deliberação do Senado SU- 3/98, de 26 de Março, é substituído pelo novo curso de licenciatura em Gestão Hoteleira, decorrente das normas estipuladas pelo Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de Fevereiro, e pelo Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março.

2.º

Objectivos

Os principais objectivos do curso de licenciatura em Gestão Hoteleira são:

Oferecer um percurso formativo com competências gerais e específicas no domínio da gestão e da hotelaria;

Promover a preparação no uso de tecnologias de informação e comunicação;

Oferecer conhecimentos no domínio de línguas estrangeiras;

Potencializar uma formação teórico-prática ao estabelecer uma relação próxima com o mundo do trabalho, quer através de estudos de caso quer através da colaboração de docentes provenientes de vários organismos;

Estabelecer uma forte ligação e relacionamento institucional, materializada em vários acordos e protocolos;

Possibilitar uma boa inserção no mercado de trabalho fundamentalmente através de um estágio curricular.

3.º

Organização e duração do curso

1 — O curso de licenciatura em Gestão Hoteleira, ministrado pela [redacted], adiante simplesmente designado por curso, organiza-se pelo sistema de unidades European Credit Transfer System (ECTS).

2 — O curso de licenciatura em Gestão Hoteleira terá 180 ECTS, dos quais 156 obrigatórios e 24 opcionais, sendo distribuídos por três anos, divididos em semestres.

3 — O curso poderá funcionar [redacted]

4.º

Estrutura curricular e plano de estudos

A estrutura curricular e o plano de estudos do curso são os constantes do formulário do anexo n.º 1 a este despacho, e que foram elaborados nos termos do despacho n.º 10 543/2005, de 11 de Maio, da Direcção-Geral do Ensino Superior.

5.º

Regime de transição

1 — O plano de estudos resultante do presente despacho coexistirá com o antigo plano de estudos do curso de Gestão Hoteleira nos anos lectivos de 2006-2007 e 2007-2008, nos termos da deliberação do Senado de 2 de Março de 2006.

2 — A partir do ano lectivo de 2006-2007 o curso de Gestão Hoteleira ministrado pela [redacted] funcionará de acordo com a nova organização de estudos.

3 — A coexistência entre a nova organização de estudos e a actual prolongar-se-á por dois anos lectivos de modo a permitir que os alunos do 3.º ano de curso de bacharelato em Gestão Hoteleira de 2006-2007 possam concluir a respectiva licenciatura em 2007-2008.

4 — A transição para a nova organização de estudos abrangerá os estudantes que ingressaram na [redacted] em 2005-2006, ou em anos anteriores, ocorrendo da seguinte forma:

a) No ano lectivo de 2006-2007 — para os estudantes que não sejam finalistas do curso bietápico (bacharelato e licenciatura);

b) No ano lectivo de 2007-2008 — para os estudantes que não sejam finalistas da licenciatura bietápica;

c) No ano lectivo de 2008-2009 — para todos os estudantes que não tenham concluído a licenciatura bietápica.

5 — Aos alunos que, nos termos dos números anteriores, transitem para o novo plano de estudos será aplicada a tabela de equivalências constante no anexo n.º 2 ao presente ao presente despacho.

6 — O curso bietápico de licenciatura em Gestão Hoteleira é extinto, uma vez terminado o ano lectivo de 2007-2008.

6.º

Classificação final

1 — A classificação final do curso é atribuída nos termos dos artigos 16.º e 17.º do Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de Fevereiro.

2 — A classificação final do curso será calculada através da média aritmética ponderada, arredondada às unidades (considerando-se como unidade a fracção não inferior a cinco décimas) das classificações das unidades curriculares em que o aluno realizou os créditos necessários à conclusão do curso nos termos constantes deste despacho e seus anexos.

3 — Os coeficientes de ponderação serão fixados pelo conselho científico da Escola Superior de Gestão, Hotelaria e Turismo.

7.º

Entrada em funcionamento

O presente despacho aplicar-se-á a partir do ano lectivo de 2006-2007.

7 de Agosto de 2006. — A Directora, [redacted]

ANEXO N.º 1

Formulário

1 — Estabelecimento de ensino — [redacted]

2 — Unidade orgânica (faculdade, escola, instituto, etc.) — [redacted]

3 — Curso — Gestão Hoteleira.

4 — Grau ou diploma — licenciatura.

5 — Área científica predominante do curso — Hotelaria e Restauração.

6 — Número de créditos, segundo o sistema europeu de transferência de créditos, necessário à obtenção do grau ou diploma — 180.

7 — Duração normal do curso — três anos (seis semestres).

8 — Opções, ramos ou outras formas de organização de percursos alternativos em que o curso se estrutura (se aplicável) — não aplicável.

9 — Áreas científicas e créditos que devem ser reunidos para a obtenção do grau ou diploma:

QUADRO N.º 1

Área científica	Sigla	Créditos	
		Obrigatórios	Optativos
Hotelaria e Restauração	HR	29	
Línguas e Literaturas Estrangeiras	LLE	20	20
Contabilidade e Fiscalidade	CF	16	

Área científica	Sigla	Créditos	
		Obrigatórios	Optativos
Direito	D	14	
Ciências Informáticas	I	12,5	
Marketing e Publicidade	MKT	10	
Finanças, Banca e Seguros	FBS	10	
Gestão e Administração	GA	10	
Turismo e Lazer	T	9,5	
Economia	EC	8	
Estatística	EST	7	
Ciências Empresariais	CE	5	

Área científica	Sigla	Créditos	
		Obrigatórios	Optativos
Matemática	M	5	4
Opção 1 — qualquer área científica	QAA		
<i>Total</i>		156	(*) 24

(*) Indicar o número de créditos das áreas científicas optativas necessário para a obtenção do grau ou diploma.

10 — Observações — não aplicável.
11 — Plano de estudos:



Gestão Hoteleira
Licenciatura
Hotelaria e Restauração

1.º ano/1.º semestre

QUADRO N.º 1

Unidades curriculares (1)	Área científica (2)	Tipo (3)	Tempo de trabalho (horas)		Créditos (6)	Observações (7)
			Total (4)	Contacto (5)		
Inglês I	LLE	A	112	45 TP; 4 OT	4	
Alemão I	LLE	A	112	45 TP; 5 OT	4	(*)
Francês I	LLE	A	112	45 TP; 5 OT	4	(*)
Contabilidade I	CF	S	140	45 TP; 10 OT	5	
Gestão de Operações Hoteleiras I	HR	S	196	67,5 TP; 15 TC; 15 OT	7	
Introdução ao Turismo	T	S	126	45 TP; 4 TC; 5 OT	4,5	
Introdução à Gestão	CE	S	140	45 TP; 20 TC; 4 OT	5	

(*) Optativas entre si.

TP — teórico/práticas; PL — práticas e de laboratório; P - projecto; OT - orientação tutorial; TC — trabalho de campo.

1.º ano/2.º semestre

QUADRO N.º 2

Unidades curriculares (1)	Área científica (2)	Tipo (3)	Tempo de trabalho (horas)		Créditos (6)	Observações (7)
			Total (4)	Contacto (5)		
Inglês I	LLE	A	112	45 TP; 4 OT	4	
Alemão I	LLE	A	112	45 TP; 5 OT	4	(*)
Francês I	LLE	A	112	45 TP; 5 OT	4	(*)
Contabilidade II	CF	S	140	45 TP; 10 OT	5	
Informática	I	S	154	67,5 TP; 15 OT	5,5	
Matemática	M	S	140	45 TP; 4 OT	5	
Gestão de Operações Hoteleiras II	HR	S	196	67,5 TP; 15 TC; 15 OT	7	

(*) Optativas entre si.

TP — teórico/práticas; PL — práticas e de laboratório; P — projecto; OT — orientação tutorial; TC — trabalho de campo.

2.º ano/1.º semestre

QUADRO N.º 3

Unidades curriculares (1)	Área científica (2)	Tipo (3)	Tempo de trabalho (horas)		Créditos (6)	Observações (7)
			Total (4)	Contacto (5)		
Inglês II	LLE	A	112	45 TP; 4 OT	4	
Alemão II	LLE	A	112	45 TP; 5 OT	4	(*)

Unidades curriculares (1)	Área científica (2)	Tipo (3)	Tempo de trabalho (horas)		Créditos (6)	Observações (7)
			Total (4)	Contacto (5)		
Francês II	LLE	A	112	45 TP; 5 OT	4	(*)
Economia I	EC	S	112	45 TP; 5 OT	4	
Direito do Turismo	D	S	196	67,5 TP; 9 OT	7	
Operações de Manutenção	HR	S	140	45 TP; 10 TC; 8 OT	5	
Comportamento Organizacional	GA	S	140	45 TP; 3 OT	5	

(*) Optativas entre si.

TP — teórico/práticas; PL — práticas e de laboratório; P — projecto; OT — orientação tutorial; TC — trabalho de campo.

2.º ano/2.º semestre

QUADRO N.º 4

Unidades curriculares (1)	Área científica (2)	Tipo (3)	Tempo de trabalho (horas)		Créditos (6)	Observações (7)
			Total (4)	Contacto (5)		
Inglês II	LLM	A	112	45 TP; 4 OT	4	(*)
Alemão II	LLM	A	112	45 TP; 5 OT	4	
Francês II	LLM	A	112	45 TP; 5 OT	4	
Economia II	EC	S	112	45 TP; 5 OT	4	
Direito Fiscal	D	S	196	67,5 TP; 9 OT	7	
Estatística	EST	S	196	60 TP; 7,5 PL; 4 OT	7	
Planeamento e Ordenamento em Turismo	T	S	140	45 TP; 5 OT	5	

(*) Optativas entre si.

TP — teórico/práticas; PL — práticas e de laboratório; P projecto; OT — orientação tutorial; TC — trabalho de campo.

3.º ano/1.º semestre

QUADRO N.º 5

Unidades curriculares (1)	Área científica (2)	Tipo (3)	Tempo de trabalho (horas)		Créditos (6)	Observações (7)
			Total (4)	Contacto (5)		
Inglês III	LLE	S	112	45 TP; 4 OT	4	(*)
Alemão III	LLE	S	112	45 TP; 6 OT	4	
Francês III	LLE	S	112	45 TP; 6 OT	4	
Marketing Estratégico	MKT	S	140	45 TP; 5 OT	5	
Análise Financeira	FBS	S	140	45 TP; 5 OT	5	
Informática Aplicada à Hoteleira	I	S	196	67,5 TP; 3 P; 3 TC; 15 OT	7	
Opção I	QAA	S	112	45 TP	4	

(*) Optativas entre si.

TP — teórico/práticas; PL — práticas e de laboratório; P — projecto; OT — orientação tutorial; TC — trabalho de campo.

3.º ano/2.º semestre

QUADRO N.º 6

Unidades curriculares (1)	Área científica (2)	Tipo (3)	Tempo de trabalho (horas)		Créditos (6)	Observações (7)
			Total (4)	Contacto (5)		
Contabilidade Analítica (a)	CF	S	168	45 TP; 10 OT	6	
Marketing Operacional (a)	MKT	S	140	45 TP; 5 OT	5	
Gestão de Recursos Humanos (a)	GA	S	140	45 TP; 8 TC; 3 OT	5	
Análise de Investimentos (a)	FBS	S	140	45 TP; 5 OT	5	
Estágio	HR	S	280		10	

(a) Semestre com 10 semanas.

TP — teórico/práticas; PL — práticas e de laboratório; P — projecto; OT — orientação tutorial; TC — trabalho de campo.

ANEXO N.º 2

Unidade curricular — novo plano	Ano	Tipo	H/S	ECTS	Disciplina — plano anterior	Ano	Tipo	H/S
Francês I ou Alemão I	1	A	3	8	Francês I ou Alemão I	1	A	3
Inglês I	1	A	3	8	Inglês I	1	A	3
Informática	1	S	4,5	5,5	Informática	1	A	4,5
Introdução à Gestão	1	S	3	5	Introdução à Gestão	1	S	3
Contabilidade I	1	S1	3	5	Contabilidade Geral	2	A	4,5
Gestão de Operações Hoteleiras I	1	S1	4,5	7	Operações de Alojamento	3	S	4,5
Introdução ao Turismo	1	S1	3	4,5	Princípios de Turismo	2	A	3
Contabilidade II	1	S2	3	5	Contabilidade Geral	2	A	4,5
Gestão de Operações Hoteleiras II	1	S2	4,5	7	Nutrição e Higiene Alimentar + Gastronomia e Vinhos + Gestão de A&B + Banquetes	4/3/3	S	3/3/4,5
Matemática	1	S2	3	5	Matemática	1	S	4,5
Francês II ou Alemão II	2	A	3	8	Francês II ou Alemão II	2	A	3
Inglês II	2	A	3	8	Inglês II	2	A	3
Comportamento Organizacional	2	S	3	5	Comportamento Organizacional	2	S	4,5
Direito Fiscal	2	S	4,5	7	Fiscalidade	4	A	3
Operações de Manutenção	2	S	3	5	Gestão da Manutenção + Manutenção Hoteleira	3/4	S	3/3
Planeamento e Ordenamento em Turismo	2	S	3	5	Ordenamento e Planeamento Regional	4	S	3
Direito do Turismo	2	S1	4,5	7	Legislação do Turismo + Introdução ao Direito	4/1	S	3/3
Economia I	2	S1	3	4	Economia do Turismo	1	A	3
Economia II	2	S2	3	4	Economia do Turismo	1	A	3
Estatística	2	S2	4,5	7	Estatística	2	A	3
Análise Financeira	3	S1	3	5	Análise Financeira	3	S	4,5
Francês III ou Alemão III	3	S1	3	4	Inglês III ou Francês III ou Alemão III	3	A	3
Informática Aplicada à Hotelaria	3	S1	4,5	7	Opção — Informática Aplicada	4	S	3
Inglês III	3	S1	3	4	Inglês III ou Francês III ou Alemão III	3	A	3
Marketing Estratégico	3	S1	3	5	Marketing	3	A	3
Análise de Investimentos	3	(a) S2	4,5	5	Análise de Investimentos	4	S	3
Contabilidade Analítica	3	(a) S2	4,5	6	Contabilidade Analítica	3	A	4,5
Gestão de Recursos Humanos	3	(a) S2	4,5	5	Gestão de Recursos Humanos	3	S	3
Marketing Operacional	3	(a) S2	4,5	5	Marketing	3	A	3
Estágio (8 semanas)	3	—	—	10	Estágio (10 semanas)	3	—	—
Opção I	3	S1	3	4	Opção I ou uma das seguintes disciplinas	4	5	3/4,5
					Epistemologia e Metodologia das Ciências Sociais	1	S	3
					Direito da Empresa	2	S	3
					Animação na Unidade Hoteleira	4	S	3
					Disciplinas para suplemento de diploma (não utilizadas para obtenção de equivalência às opções):			
					Estágio (22 semanas)	4	—	—
					Projecto	4	A	3
					Gestão Financeira	4	S	3

(a) Semestre com 10 semanas de aulas.

Despacho n.º 10721/2013

Sob proposta da [REDACTED]

Considerando o disposto nos artigos 76.º e 77.º do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, alterado pelo Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de junho, aprovo nos termos do anexo ao presente Despacho, a alteração do plano de estudos do ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado em Gestão Turística e Hoteleira, d [REDACTED]

[REDACTED], aprovado pela Portaria n.º 677/2000, publicada no *Diário da República*, 1.ª série B, n.º 199, de 29 de agosto e alterado pelo Despacho n.º 3364/2005, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, n.º 32, de 15 de fevereiro, pelo Despacho n.º 15666/2006, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, n.º 140, de 21 de julho e pelo Despacho n.º 7519/2013, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, n.º 111, de 11 de junho.

Desta alteração foi dado conhecimento à Direção-Geral do Ensino Superior em 01 de agosto de 2013.

Artigo 1.º

Alteração do plano de estudos

O [REDACTED] altera o plano de estudos do ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado em Gestão Turística e Hoteleira para o plano de estudos constante do anexo a este despacho, do qual faz parte integrante.

Artigo 2.º

Aplicação

A alteração do plano de estudos produz efeitos a partir do ano letivo 2013-2014.

1 de agosto de 2013. — O Presidente, [REDACTED]

ANEXO

1 — Instituição de ensino: [REDACTED]

1.1 — Unidade orgânica: [REDACTED]

2 — Grau: Licenciado.

3 — Curso: Gestão Turística e Hoteleira.

4 — Número de créditos, segundo o sistema europeu de transferência e acumulação de créditos, necessário à obtenção do grau: 180.

5 — Duração normal do ciclo de estudos: 6 semestres.

26096

Diário da República, 2.ª série — N.º 158 — 19 de agosto de 2013

6 — Áreas científicas e créditos que devem ser reunidos para a obtenção do grau:

6.1 — Ramo de Gestão Turística

Área científica	Sigla	Créditos	
		Obrigatórios	Optativos
Turismo e Lazer	TL	57	
Gestão e Administração	GA	26	8
Hotelaria e Restauração	HR	24	
Línguas e Literaturas Estrangeiras	LLE	14	6
Contabilidade e Fiscalidade	CF	17	
Matemática e Estatística	ME	11	
Direito	D	6	
Marketing e Publicidade	MP	6	
Ciências Informáticas	CI	5	
<i>Total</i>		166	14

6.2 — Ramo de Gestão Hoteleira

Área científica	Sigla	Créditos	
		Obrigatórios	Optativos
Hotelaria e Restauração	HR	55	
Gestão e Administração	GA	25	8
Turismo e Lazer	TL	22	
Línguas e Literaturas Estrangeiras	LLE	14	6
Contabilidade e Fiscalidade	CF	17	
Matemática e Estatística	ME	11	
Direito	D	6	
Marketing e Publicidade	MP	6	
Ciências Informáticas	CI	5	
Segurança e Higiene no Trabalho	SHT	5	
<i>Total</i>		166	14

7 — Plano de estudos:

Curso de Gestão Turística e Hoteleira

Grau de Licenciado

Ramo de Gestão Turística

Área Científica predominante: Turismo e Lazer

1.º semestre

QUADRO N.º 1

Unidades curriculares	Área científica (1)	Tipo	Horas de trabalho		Créditos	Observações
			Total	Contacto (2)		
Inglês I	LLE	Semestral	108	TP 45; OT 4	4	Optativa (3).
Espanhol I	LLE	Semestral	81	TP 30; OT 4	3	
Alemão I	LLE	Semestral	81	TP 30; OT 4	3	
Fundamentos do Turismo	TL	Semestral	162	T 30; TP 30; OT 4	6	
Introdução à Gestão de Empresas	GA	Semestral	162	TP 60; OT 4	6	
Matemática Aplicada à Gestão	ME	Semestral	162	T 30; TP 30; OT 4	6	
Sistemas de Informação na Gestão	CI	Semestral	135	TP 15; PL 30; OT 4	5	

Notas

- (1) Sigla de acordo com o indicado no ponto 6.
(2) T: ensino teórico; TP: ensino teórico-prático; PL: ensino prático e laboratorial; OT: orientação tutorial.
(3) O aluno deverá optar por uma das unidades curriculares optativas, em cada semestre.

2.º semestre

QUADRO N.º 2

Unidades curriculares	Área científica (1)	Tipo	Horas de trabalho		Créditos	Observações
			Total	Contacto (2)		
Inglês II	LLE	Semestral	108	TP 45; OT 4	4	Optativa (3).
Espanhol II	LLE	Semestral	81	TP 30; OT 4	3	
Alemão II	LLE	Semestral	81	TP 30; OT 4	3	
Técnicas de Acolhimento	TL	Semestral	162	TP 15; PL 30; OT 4	6	
Economia do Turismo	GA	Semestral	135	T 22.5; TP 22.5; OT 4	5	
Introdução à Hotelaria	HR	Semestral	162	TP 45; OT 4	6	
Contabilidade Financeira	CF	Semestral	162	T 30; TP 30; OT 4	6	

Notas

- (1) Sigla de acordo com o indicado no ponto 6.
(2) T: ensino teórico; TP: ensino teórico-prático; PL: ensino prático e laboratorial; OT: orientação tutorial.
(3) O aluno deverá optar por uma das unidades curriculares optativas, em cada semestre.

3.º semestre

QUADRO N.º 3

Unidades curriculares	Área científica (1)	Tipo	Horas de trabalho		Créditos	Observações
			Total	Contacto (2)		
Inglês III.	LLE	Semestral	81	TP 30; OT 4	3	
Turismo Cultural e Património	TL	Semestral	135	TP 45; OT 4	5	
Direito das Empresas	D	Semestral	162	TP 60; OT 4	6	
Enogastronomia	HR	Semestral	162	T 15; TP 25; PL 5; OT 4	6	
Gestão de Recursos Humanos	GA	Semestral	108	TP 45; OT 4	4	
Gestão Financeira.	GA	Semestral	162	T 30; TP 30; OT 4	6	

Notas

- (1) Sigla de acordo com o indicado no ponto 6.
(2) T: ensino teórico; TP: ensino teórico-prático; PL: ensino prático e laboratorial; OT: orientação tutorial.

4.º semestre

QUADRO N.º 4

Unidades curriculares	Área científica (1)	Tipo	Horas de trabalho		Créditos	Observações
			Total	Contacto (2)		
Inglês IV.	LLE	Semestral	81	TP 30; OT 4	3	
Estatística Aplicada à Gestão	ME	Semestral	135	TP 30; PL 30; OT 4	5	
Práticas de Restaurantes e Bar.	HR	Semestral	162	TP 15; PL 30; OT 4	6	
Técnicas de Alojamento.	HR	Semestral	162	TP 22,5; PL 22,5; OT 4	6	
Contabilidade Analítica	CF	Semestral	135	TP 60; OT 4	5	
Gestão de Eventos e Animação	TL	Semestral	135	T 15; TP 30; OT 4	5	

Notas

- (1) Sigla de acordo com o indicado no ponto 6.
(2) T: ensino teórico; TP: ensino teórico-prático; PL: ensino prático e laboratorial; OT: orientação tutorial.

5.º semestre

QUADRO N.º 5

Unidades curriculares	Área científica (1)	Tipo	Horas de trabalho		Créditos	Observações
			Total	Contacto (2)		
Mercados Turísticos.	TL	Semestral	162	T 30; TP 15; OT 4	6	
Gestão de Operações Turísticas I.	TL	Semestral	135	TP 15; PL 30; OT 4	5	
Sociologia e Ética no Turismo	TL	Semestral	108	TP 45; OT 4	4	
Ordenamento e Planeamento em Turismo.	TL	Semestral	162	T 30; TP 30; OT 4	6	
Contabilidade e Controlo de Gestão	CF	Semestral	162	T 30; TP 30; OT 4	6	
Gestão de Atrações Turísticas	TL	Semestral	108	TP 45; OT 4	4	

Notas

- (1) Sigla de acordo com o indicado no ponto 6.
(2) T: ensino teórico; TP: ensino teórico-prático; PL: ensino prático e laboratorial; OT: orientação tutorial.

6.º semestre

QUADRO N.º 6

Unidades curriculares	Área científica (1)	Tipo	Horas de trabalho		Créditos	Observações
			Total	Contacto (2)		
Gestão de Operações Turísticas II	TL	Semestral	135	TP 15; PL 30; OT 4	5	
Marketing Operacional no Turismo	MP	Semestral	162	T 30; TP 30; OT 4	6	
Turismo e Desenvolvimento Regional.	TL	Semestral	135	T 30; TP 15; OT 4	5	
Gestão Estratégica no Turismo	GA	Semestral	135	T 30; TP 15; OT 4	5	

26098

Diário da República, 2.ª série — N.º 158 — 19 de agosto de 2013

Unidades curriculares	Área científica (1)	Tipo	Horas de trabalho		Créditos	Observações
			Total	Contacto (2)		
Projeto e Empreendedorismo	GA	Semestral	216	TP 75; OT 8	8	Optativa (3).
Estágio	GA	Semestral	216	TP 15; E 160; OT 8	8	Optativa (3).

Notas

- (1) Sigla de acordo com o indicado no ponto 6.
(2) T: ensino teórico; TP: ensino teórico-prático; PL: ensino prático e laboratorial; E: estágio; OT: orientação tutorial.
(3) O aluno deverá optar por uma das unidades curriculares optativas.

Ramo de Gestão Hoteleira

Área Científica predominante: Hotelaria e Restauração

1.º semestre

QUADRO N.º 1

Unidades curriculares	Área científica (1)	Tipo	Horas de trabalho		Créditos	Observações
			Total	Contacto (2)		
Inglês I	LLE	Semestral	108	TP 45; OT 4	4	
Espanhol I	LLE	Semestral	81	TP 30; OT 4	3	Optativa (3).
Alemão I	LLE	Semestral	81	TP 30; OT 4	3	Optativa (3).
Fundamentos do Turismo	TL	Semestral	162	T 30; TP 30; OT 4	6	
Introdução à Gestão de Empresas	GA	Semestral	162	TP 60; OT 4	6	
Matemática Aplicada à Gestão	ME	Semestral	162	T 30; TP 30; OT 4	6	
Sistemas de Informação na Gestão	CI	Semestral	135	TP 15; PL 30; OT 4	5	

Notas

- (1) Sigla de acordo com o indicado no ponto 6.
(2) T: ensino teórico; TP: ensino teórico-prático; PL: ensino prático e laboratorial; OT: orientação tutorial.
(3) O aluno deverá optar por uma das unidades curriculares optativas, em cada semestre.

2.º semestre

QUADRO N.º 2

Unidades curriculares	Área científica (1)	Tipo	Horas de trabalho		Créditos	Observações
			Total	Contacto (2)		
Inglês II	LLE	Semestral	108	TP 45; OT 4	4	
Espanhol II	LLE	Semestral	81	TP 30; OT 4	3	Optativa (3).
Alemão II	LLE	Semestral	81	TP 30; OT 4	3	Optativa (3).
Técnicas de Acolhimento	TL	Semestral	162	TP 15; PL 30; OT 4	6	
Economia do Turismo	GA	Semestral	135	T 22,5; TP 22,5; OT 4	5	
Introdução à Hotelaria	HR	Semestral	162	TP 45; OT 4	6	
Contabilidade Financeira	CF	Semestral	162	T 30; TP 30; OT 4	6	

Notas

- (1) Sigla de acordo com o indicado no ponto 6.
(2) T: ensino teórico; TP: ensino teórico-prático; PL: ensino prático e laboratorial; OT: orientação tutorial.
(3) O aluno deverá optar por uma das unidades curriculares optativas, em cada semestre.

3.º semestre

QUADRO N.º 3

Unidades curriculares	Área científica (1)	Tipo	Horas de trabalho		Créditos	Observações
			Total	Contacto (2)		
Inglês III	LLE	Semestral	81	TP 30; OT 4	3	
Turismo Cultural e Património	TL	Semestral	135	TP 45; OT 4	5	
Direito das Empresas	D	Semestral	162	TP 60; OT 4	6	

Unidades curriculares	Área científica (1)	Tipo	Horas de trabalho		Créditos	Observações
			Total	Contacto (2)		
Enogastronomia	HR	Semestral	162	T 15; TP 25; PL 5; OT 4	6	
Gestão de Recursos Humanos	GA	Semestral	108	TP 45; OT 4	4	
Gestão Financeira	GA	Semestral	162	T 30; TP 30; OT 4	6	

Notas

(1) Sigla de acordo com o indicado no ponto 6.

(2) T: ensino teórico; TP: ensino teórico-prático; PL: ensino prático e laboratorial; OT: orientação tutorial.

4.º semestre

QUADRO N.º 4

Unidades curriculares	Área científica (1)	Tipo	Horas de trabalho		Créditos	Observações
			Total	Contacto (2)		
Inglês IV	LLE	Semestral	81	TP 30; OT 4	3	
Estatística Aplicada à Gestão	ME	Semestral	135	TP 30; PL 30; OT 4	5	
Práticas de Restaurante e Bar	HR	Semestral	162	TP 15; PL 30; OT 4	6	
Técnicas de Alojamento	HR	Semestral	162	TP 22,5; PL 22,5; OT 4	6	
Contabilidade Analítica	CF	Semestral	135	TP 60; OT 4	5	
Gestão de Eventos e Animação	TL	Semestral	135	T 15; TP 30; OT 4	5	

Notas

(1) Sigla de acordo com o indicado no ponto 6.

(2) T: ensino teórico; TP: ensino teórico-prático; PL: ensino prático e laboratorial; OT: orientação tutorial.

5.º semestre

QUADRO N.º 5

Unidades curriculares	Área científica (1)	Tipo	Horas de trabalho		Créditos	Observações
			Total	Contacto (2)		
Gestão do Alojamento	HR	Semestral	162	TP 45; OT 4	6	
Práticas de Cozinha	HR	Semestral	162	TP 15; PL 30; OT 4	6	
Gestão de Alimentação e Bebidas	HR	Semestral	162	T 30; TP 30; OT 4	6	
Contabilidade de Gestão Hoteleira	CF	Semestral	162	T 30; TP 30; OT 4	6	
Higiene e Segurança na Hotelaria	SHT	Semestral	135	T 30; TP 30; OT 4	5	
Gestão da Qualidade	GA	Semestral	108	TP 45; OT 4	4	

Notas

(1) Sigla de acordo com o indicado no ponto 6.

(2) T: ensino teórico; TP: ensino teórico-prático; PL: ensino prático e laboratorial; OT: orientação tutorial.

6.º semestre

QUADRO N.º 6

Unidades curriculares	Área científica (1)	Tipo	Horas de trabalho		Créditos	Observações
			Total	Contacto (2)		
Marketing para a Hotelaria	MP	Semestral	162	T 30; TP 30; OT 4	6	
Gestão do Aproveitamento	HR	Semestral	81	TP 30; OT 4	3	
Software Aplicado à Hotelaria	HR	Semestral	135	TP 15; PL 30; OT 4	5	
Gestão de Spas e Termas	HR	Semestral	135	TP 45; OT 4	5	
Projeto e Empreendedorismo	GA	Semestral	216	TP 75; OT 8	8	Optativa (3).
Estágio	GA	Semestral	216	TP 15; E 160; OT 8	8	Optativa (3).

Notas

(1) Sigla de acordo com o indicado no ponto 6.

(2) T: ensino teórico; TP: ensino teórico-prático; PL: ensino prático e laboratorial; E: estágio; OT: orientação tutorial.

(3) O aluno deverá optar por uma das unidades curriculares optativas.

207169605

Despacho n.º 4139/2008

Considerando o disposto na Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), alterada pelas Leis n.ºs 115/97, de 19 de Setembro, e 49/2005, de 30 de Agosto;

Considerando o disposto no Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de Fevereiro;

Considerando o registo de adequação (R/B-AD-213/2006), efectuado pela Direcção-Geral do Ensino Superior, nos termos do disposto no Despacho n.º 12806/2006, de 20 de Junho;

Ao abrigo do disposto na Lei n.º 62/2007, de 10 de Setembro (regime jurídico das instituições de ensino superior), no Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, e no n.º 6 do Despacho n.º 12806/2006, de 20 de Junho:

Determina o Presidente do [REDACTED] o seguinte:

1.º

Estrutura curricular

As áreas científicas e os créditos que devem ser reunidos para obtenção do grau de licenciado em Gestão e Administração Hoteleira pelo [REDACTED] através da sua [REDACTED] são os constantes do anexo I deste despacho.

2.º

Plano de estudos

O plano de estudos do ciclo de estudos adequado conducente ao grau de licenciado em Gestão e Administração Hoteleira ministrado pela [REDACTED], registado pelo Despacho n.º 12806/2006, de 20 de Junho, é o constante do anexo II deste despacho.

3.º

Aplicação

O disposto no presente despacho aplica-se a partir do ano lectivo de 2006-2007, inclusive.

10 de Janeiro de 2008. — O Presidente, [REDACTED].

ANEXO I

Estrutura curricular

- 1 — Estabelecimento de ensino: [REDACTED]
- 2 — Unidade orgânica (faculdade, escola, instituto, etc.): [REDACTED]

- 3 — Curso: Gestão e Administração Hoteleira
4 — Grau ou diploma: Licenciatura; I
5 — Área científica predominante do curso: Hotelaria e Restauração
6 — Número de créditos, segundo o sistema europeu de transferência de créditos, necessário à obtenção do grau ou diploma: 180
7 — Duração normal do curso: 6 semestres curriculares
8 — Opções, ramos, ou outras formas de organização de percursos alternativos em que o curso se estruture (se aplicável): Não aplicável
9 — Áreas científicas e créditos que devem ser reunidos para a obtenção do grau ou diploma:

Área científica	Sigla	Créditos	
		Obrigatórios	Optativos
Ciências Empresariais	CE	20	
Ciências Sociais e do Comportamento	CS	12	
Direito	D	4	
Estágio	EProj	30	
Engenharia e Técnica	ET	3	
Humanidades	Hum	28	
Informática	Inf	8	
Matemática/Estatística	ME	7	
Hotelaria e Restauração	HR	64	
Higiene e Segurança	SS	4	
Total		180	(1)

(1) Número de créditos das áreas científicas optativas, necessários para a obtenção do grau ou diploma.

10 — Observações:

ANEXO II

Plano de estudos

Curso de: Gestão e Administração Hoteleira

Licenciatura; I

Área científica predominante do curso: Hotelaria e Restauração

QUADRO N.º 1

1º ano curricular

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos	Observações
			Total	Contacto		
Comunicação	CS	Semestral (1º)	112	T: 34	4	
Economia	CS	Semestral (1º)	112	T: 68	4	
Informação e Comunicação Tecnológica I	INF	Semestral (1º)	112	PL: 34	4	
Inglês I	HUM	Semestral (1º)	112	TP: 68	4	
Métodos Quantitativos	ME	Semestral (1º)	112	TP: 68	4	
Introdução à Gestão das Organizações	CE	Semestral (1º)	112	TP: 34	4	
Práticas Hoteleiras I	HR	Semestral (1º)	168	PL: 68	6	
Informação e Comunicação Tecnológica II	INF	Semestral (2º)	112	PL: 34	4	
Inglês II	HUM	Semestral (2º)	112	TP: 68	4	
Comportamento Organizacional	CS	Semestral (2º)	112	T: 34	4	
Língua Estrangeira 2 I (Espanhol / Francês)	HUM	Semestral (2º)	112	TP: 68	4	
Organização e Supervisão de A&B I	HR	Semestral (2º)	140	TP: 68	5	
Práticas Hoteleiras II	HR	Semestral (2º)	168	PL: 68	6	
Manutenção de Equipamentos e Sistemas	ET	Semestral (2º)	84	TP: 34	3	

QUADRO N.º 2

2º ano curricular

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos	Observações
			Total	Contacto		
Turismo e Hotelaria Internacional	HR	Semestral (1º)	112	T: 34	4	
Inglês III	HUM	Semestral (1º)	112	TP: 68	4	
Língua Estrangeira 2 II (Espanhol / Francês)	HUM	Semestral (1º)	112	TP: 68	4	
Higiene e Segurança	SS	Semestral (1º)	112	TP: 34	4	

6088

Diário da República, 2.ª série — N.º 33 — 15 de Fevereiro de 2008

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos	Observações
			Total	Contacto		
Organização e Supervisão de A&B II	HR	Semestral (1º)	140	TP: 68	5	
Práticas Hoteleiras III	HR	Semestral (1º)	168	PL: 68	6	
Enologia	HR	Semestral (1º)	84	TP: 34	3	
Estágio Profissional	Eproj	Semestral (2º)	860	OT: 60; E: 800	30	

QUADRO N.º 3

3º ano curricular

Unidades curriculares	Área científica	Tipo	Tempo de trabalho (horas)		Créditos	Observações
			Total	Contacto		
Contabilidade Geral	CE	Semestral (1º)	112	TP: 68	4	
Inglês IV	HUM	Semestral (1º)	112	TP: 68	4	
Gastronomia e Cultura	HR	Semestral (1º)	84	T: 34	3	
Animação e Organização de Eventos	HR	Semestral (1º)	112	TP: 34	4	
Legislação Hoteleira	D	Semestral (1º)	112	T: 34	4	
Direcção de Operações e Serviços I	HR	Semestral (1º)	140	TP: 68	5	
Práticas Hoteleiras IV	HR	Semestral (1º)	168	PL: 68	6	
Cálculo Financeiro	ME	Semestral (2º)	84	TP: 34	3	
Inglês V	HUM	Semestral (2º)	112	TP: 68	4	
Contabilidade de Gestão	CE	Semestral (2º)	112	TP: 68	4	
Gestão de Recursos Humanos	CE	Semestral (2º)	112	T: 34	4	
Marketing e Relações Públicas	CE	Semestral (2º)	112	T: 34	4	
Direcção de Operações e Serviços II	HR	Semestral (2º)	140	TP: 68	5	
Práticas Hoteleiras V	HR	Semestral (2º)	168	PL: 68	6	

23 344-(10)

Diário da República, 2.ª série — N.º 156 — 14 de Agosto de 2007

Despacho n.º 18 161-C/2007

Adequação do curso de Direcção e Gestão Hoteleira ministrado pela [redacted] ao 1.º ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado em Direcção e Gestão Hoteleira — Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março.

Por despacho da presidente do conselho directivo da [redacted] de 9 de Abril de 2007:

Nos termos dos artigos 63.º e 64.º do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, e através do despacho n.º 11 673/2006 (2.ª série), de 17 de Maio de 2006, do director-geral do Ensino Superior, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, n.º 104, de 30 de Maio de 2006, registado com o n.º R/B-AD 86/2006, foi registada a adequação do curso de Direcção e Gestão Hoteleira, ministrado pela [redacted] ao 1.º ciclo de estudos conducente ao grau de licenciado em Direcção e Gestão Hoteleira.

Assim, em cumprimento do estabelecido no n.º 6 do citado despacho, e nos termos do despacho n.º 10 543/2005 (2.ª série), de 21 de Abril, do director-geral do Ensino Superior, publicado no *Diário da República*, 2.ª série, n.º 91, de 11 de Maio de 2005, determino que se proceda à publicação do anexo referente à estrutura curricular e ao plano de estudos do ora adequado 1.º ciclo de estudos conducente ao grau de licenciatura em Direcção e Gestão Hoteleira.

9 de Abril de 2007. — A Presidente da [redacted]

Estrutura curricular e plano de estudos da licenciatura em Direcção e Gestão Hoteleira

1 — Estabelecimento de ensino — [redacted]

2 — Unidade orgânica (faculdade, escola, instituto, etc.) — Escola Superior de Hotelaria e Turismo do Estoril.

3 — Curso — Direcção e Gestão Hoteleira.

4 — Grau ou diploma — licenciado.

5 — Áreas científicas predominantes do curso — Técnicas e Tecnologias de Aplicação; Gestão.

6 — Número de créditos, segundo o sistema europeu de transferência de créditos, necessário à obtenção do grau ou diploma — 180.

7 — Duração normal do curso — seis semestres.

8 — Opções, ramos ou outras formas de organização de percursos alternativos em que o curso se estruture (se aplicável) — não aplicável.

9 — Áreas científicas e créditos que devem ser reunidos para a obtenção do grau de licenciado em Direcção e Gestão Hoteleira:

Área científica	Sigla	Créditos	
		Obrigatórios	Optativos
Técnicas e Tecnologias de Aplicação	TTA	64	
Gestão	G	49	
Ciências Sociais e Humanas	CSH	30	
Línguas Estrangeiras	LE	24	
Planeamento Turístico	PT	8	
Ciências da Alimentação e da Saúde	CAS	5	
<i>Total</i>		180	

10 — Observações — não aplicável.

11 — Plano de estudos:

Licenciatura em Direcção e Gestão Hoteleira

Técnicas e Tecnologias de Aplicação; Gestão

1.º ano

QUADRO N.º 1

Unidades curriculares	Áreas Científicas	Regime	H. contacto								H. Outras					TOTAL ECTS		
			Teóricas	Teóricas - Práticas	Prat e Lab	Trab. Campo	Seminário	Orient. Tutorial	Outros Contactos	Projectos	Trab. Terreno	Estágio	Estudo	Avaliação	TOTAL		ECTS	
Introdução ao Turismo	CSH	Sem.1	18	18				17			30				27	2	112	4
Economia	CSH	Sem.1	18	18				17							57	2	112	4
Tecnologia e Sistemas de Informação I	TTA	Sem.1	36		36			5		8					25	2	112	4
Línguas Estrangeiras I (a)	LE	Sem.1		36				15	6						25	2	84	3
Línguas Estrangeiras I (a)	LE	Sem.1		36				15	6						25	2	84	3
Introdução às Operações Hoteleiras	TTA	Sem.1	36	36		10	4	20		20	20			20	2	168	6	
Métodos Quantitativos	G	Sem.1	36	18				18		30				36	2	140	5	
Seminário de Metodologia	CSH	Sem.1						20	8								28	1
			144	162	36	10	24	115	12	88	20	0	215	14	840			
Nutrição e Higiene Alimentar	CAS	Sem.2	36	18				20		15	20			29	2	140	5	
Direito e Legislação do Turismo	CSH	Sem.2	18	36				20		25				39	2	140	5	
Organização Empresarial	G	Sem.2	18	36		4	2	18		30				30	2	140	5	
Línguas Estrangeiras II (b)	Ç	Sem.2		36				15	6					25	2	84	3	
Línguas Estrangeiras II (b)	Ç	Sem.2		36				15	6					25	2	84	3	
Geografia e Mercados Turísticos	PT	Sem.2	10	34	10	4		20		20	10			30	2	140	5	
Tecnologia e Sistemas de Informação II	TTA	Sem.2	36		36			5		8				25	2	112	4	
			118	196	46	8	2	113	12	98	30	0	203	14	840		60	

(a) A escolher uma língua estrangeira de entre as seguintes: Alemão, Espanhol, Francês, Inglês ou Italiano.
(b) Continuação das línguas estrangeiras escolhidas no semestre anterior.

2.º ano

QUADRO N.º 2

Unidades curriculares	Áreas Científicas	Regime	H. contacto							H. Outras					TOTAL ECTS		
			Teóricas	Teóricas - Práticas	Prat e Lab	Trab. Campo	Seminário	Orient. Tutorial	Outros Contactos	Projectos	Trab. Terreno	Estágio	Estudo	Avaliação		TOTAL	ECTS
Contabilidade Geral	G	Sem.1		36	18				17		18			21	2	112	4
Enogastronomia	TTA	Sem.1	18	18	18				18		18			20	2	112	4
Técnicas de Produção e Serviço Hoteleiro I	TTA	Sem.1	18	36	36				5		5			10	2	112	4
Línguas Estrangeiras III (b)	LE	Sem.1		36					15	1	10			20	2	84	3
Línguas Estrangeiras III (b)	LE	Sem.1		36					15	1	10			20	2	84	3
Gestão de Alimentos e Bebidas	TTA	Sem.1	36	18					15		10	15		16	2	112	4
Organização de Eventos	PT	Sem.1		18	18				13		18			15	2	84	3
			72	198	90	0	0	98	2	89	15	0	122	14	700		
Cultura Portuguesa	CSH	Sem.2	36	18					12		8			36	2	112	4
Contabilidade de Gestão	G	Sem.2	18	18	18				17		18			21	2	112	4
Comportamento Organizacional	CSH	Sem.2	36	18					20		25			39	2	140	5
Técnicas de Produção e Serviço Hoteleiro II	TTA	Sem.2	18	36	36				5		5			10	2	112	4
Línguas Estrangeiras IV (b)	LE	Sem.2		36					10	1	15	0		20	2	84	3
Línguas Estrangeiras IV (b)	LE	Sem.2		36					10	1	15	0		20	2	84	3
Sociologia do Turismo	CSH	Sem.2	18	18					17		28			29	2	112	4
Estágio I	TTA	Sem.2							6		8	210				224	8
			126	180	54	0	0	97	2	122	210	0	175	14	980		60

(b) Continuação das línguas estrangeiras escolhidas no semestre anterior.

3.º ano

QUADRO N.º 3

Unidades curriculares	Áreas Científicas	Regime	H. contacto							H. Outras					TOTAL ECTS		
			Teóricas	Teóricas - Práticas	Prat e Lab	Trab. Campo	Seminário	Orient. Tutorial	Outros Contactos	Projectos	Trab. Terreno	Estágio	Estudo	Avaliação		TOTAL	ECTS
Negociação e Técnicas de Vendas	G	Sem.1	9	18	9				6		20			20	2	84	3
Marketing	G	Sem.1	18	36	18				9		20			37	2	140	5
Gestão de Alojamento	TTA	Sem.1	36	18					10		25			21	2	112	4
Técnicas de Recepção e Alojamento Hotelheiro	TTA	Sem.1	18	36	36				5		5			10	2	112	4
Ética e Responsabilidade Social	CSH	Sem.1	18	18					13		10			23	2	84	3
Técnicas Financeiras	G	Sem.1	36	18	18				18		25			23	2	140	5
			135	144	81	0	0	61	0	75	30	0	134	12	672		
Estratégia Empresarial	G	Sem.2	18	36	18				9		31			26	2	140	5
Análise e Gestão Financeira	G	Sem.2	18		18				17		22			35	2	112	4
Estudo Comparado de Processos na Gestão Hotelaria	G	Sem.2	9	36	9		8	6	18		18			24	2	112	4
Arquitectura e Design de Hotéis	TTA	Sem.2	36	18	18	5	2	10	18	25	12			12	2	140	5
Gestão de Recursos Humanos	G	Sem.2	18	36					18	30				36	2	140	5
Técnicas de Gestão Comercial	TTA	Sem.2	36	18	18	5	2	10	18	25	12			12	2	140	5
Estágio II	TTA	Sem.2							6	8	210					224	8
			135	144	81	10	12	76	0	159	234	0	145	12	1008		60

2 de Julho de 2007. — A Secretária de Estado do Turismo, [redacted].

Plano de Estudos			
Unidade Curricular	ECTS	Área Científica	AC / CNAEF
1.º SEMESTRE			
Introdução ao Turismo	4	Ciências Sociais e Humanidades	TL
Economia	4	Ciências Sociais e Humanidades	CE
Tecnologia e Sistemas de Informação I	4	Técnicas de Aplicação e Tecnologias	I
Língua Estrangeira I (a)	3	Línguas Estrangeiras	LE
Língua Estrangeira I (b)	3	Línguas Estrangeiras	LE
Introdução às Operações Hoteleiras	6	Técnicas de Aplicação e Tecnologias	HR
Métodos Quantitativos	5	Gestão	CE
Seminário de Metodologia	1	Ciências Sociais e Humanidades	
2.º SEMESTRE			
Nutrição e Higiene Alimentar	5	Ciências da Alimentação e Saúde	HR
Direito e Legislação do Turismo	5	Ciências Sociais e Humanidades	
Língua Estrangeira II (a)	3	Línguas Estrangeiras	LE
Língua Estrangeira II (b)	3	Línguas Estrangeiras	LE
Geografia e Mercados Turísticos	5	Planeamento Turístico	TL
Organização Empresarial	5	Gestão	CE
Tecnologia e Sistemas de Informação II	4	Técnicas de Aplicação e Tecnologias	I
3.º SEMESTRE			
Contabilidade Geral	4	Gestão	CE
Enogastronomia	4	Técnicas de Aplicação e Tecnologias	HR
Técnicas de Produção e Serviço Hoteleiro I	4	Técnicas de Aplicação e Tecnologias	HR
Língua Estrangeira III (a)	3	Línguas Estrangeiras	LE
Língua Estrangeira III (b)	3	Línguas Estrangeiras	LE
Gestão de Alimentos e Bebidas	4	Técnicas de Aplicação e Tecnologias	HR
Organização de Eventos	3	Planeamento Turístico	HR
4.º SEMESTRE			
Cultura Portuguesa	4	Ciências Sociais e Humanidades	
Contabilidade de Gestão	4	Gestão	CE
Comportamento Organizacional	5	Ciências Sociais e Humanidades	CE
Técnicas de Produção e Serviço Hoteleiro II	4	Técnicas de Aplicação e Tecnologias	HR
Língua Estrangeira IV (a)	3	Línguas Estrangeiras	LE
Língua Estrangeira IV (b)	3	Línguas Estrangeiras	LE
Sociologia do Turismo	4	Ciências Sociais e Humanidades	TL
Estágio I	8	Técnicas de Aplicação e Tecnologias	HR
5.º SEMESTRE			
Negociação e Técnicas de Vendas	3	Gestão	CE
<i>Marketing</i>	5	Gestão	CE
Gestão de Alojamento	4	Técnicas de Aplicação e Tecnologias	HR
Técnicas de Recepção e Alojamento Hoteleiro	4	Técnicas de Aplicação e Tecnologias	HR
Ética e Responsabilidade Social	3	Ciências Sociais e Humanidades	
Técnicas Financeiras	5	Gestão	CE
6.º SEMESTRE			
Estratégia Empresarial	5	Gestão	CE
Análise e Gestão Financeira	4	Gestão	CE
Estudo Comparado de Processos na Gestão Hoteleira	4	Gestão	HR
Arquitetura e Design de Hotéis	5	Técnicas de Aplicação e Tecnologias	HR
Gestão de Recursos Humanos	5	Gestão	CE
Técnicas de Gestão Comercial	5	Técnicas de Aplicação e Tecnologias	HR
Estágio II	8	Técnicas de Aplicação e Tecnologias	HR

180

Subtotais de ECTS - AC Protocolo			
Hotelaria e Restauração (HR)	68	68	>60
Ciências Empresariais (CE)	54	99	>60
Línguas Estrangeiras (LE)	24		
Informática (I)	8		
Turismo e Lazer (TL)	13		

Anexo 7 – Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação

CNAEF - CLASSIFICAÇÃO NACIONAL DAS ÁREAS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

Fontes: http://www.ispab.pt/pdfs/ClassificacaoNacionalAreasEducacaoFormacao/port256_2005.pdf
Ministério das Actividades Económicas e do Trabalho - Portaria n.º256/2005, de 16 de Março

CÓDIGO CNAEF	1	2	3	CNAEF	ISCED CODE
0..	0			Programas Gerais	0..
0.1.0	0	1	0	Programas de Base	0.1.0
0.8.0	0	8	0	Alfabetização	0.8.0
0.9.0	0	9	0	Desenvolvimento pessoal	0.9.0
1.0.0	1	0	0	Educação	1.0.0
1.4.0	1	4	0	Formação de Professores / Formadores e Ciências da Educação	1.4.0
1.4.2	1	4	2	Ciências da Educação	1.4.2
1.4.3	1	4	3	Formação de Educadores de Infância	1.4.3
1.4.4	1	4	4	Formação de Professores do Ensino Básico (1.º e 2.º Ciclos)	1.4.4
1.4.5	1	4	5	Formação de Professores de Áreas Disciplinares Específicas	1.4.5
1.4.6	1	4	6	Formação de Professores e Formadores de Áreas Tecnológicas	1.4.6
1.4.9	1	4	9	Formação de Professores/formadores e ciências da educação - programas não classificados noutra área de formação.	1.4.9
2..	2			Artes e Humanidades	2..
2.1.0	2	1	0	Artes	2.1.0
2.1.1	2	1	1	Belas-Artes	2.1.1
2.1.2	2	1	2	Artes do Espectáculo	2.1.2
2.1.3	2	1	3	Áudio-Visuais e Produção dos Media	2.1.3
2.1.4	2	1	4	Design	2.1.4
2.1.5	2	1	5	Artesanato	2.1.5
2.1.9	2	1	9	Artes - Programas não classificados noutra área de formação	2.1.9
2.2.0	2	2	0	Humanidades	2.2.0
2.2.1	2	2	1	Religião e Teologia	2.2.1
2.2.2	2	2	2	Línguas e Literaturas Estrangeiras	2.2.2
2.2.3	2	2	3	Língua e Literatura Materna	2.2.3
2.2.5	2	2	5	História e Arqueologia	2.2.5
2.2.6	2	2	6	Filosofia e Ética	2.2.6
2.2.9	2	2	9	Humanidades - Programas não classificados noutra área de formação	2.2.9
3..	3			Ciências Sociais, Comércio e Direito	3..
3.1.0	3	1	0	Ciências Sociais e do Comportamento	3.1.0
3.1.1	3	1	1	Psicologia	3.1.1
3.1.2	3	1	2	Sociologia e Outros Estudos	3.1.2
3.1.3	3	1	3	Ciência Política e Cidadania	3.1.3
3.1.4	3	1	4	Economia	3.1.4
3.1.9	3	1	9	Ciências Sociais e do Comportamento - programas não classificados noutra área de formação	3.1.9
3.2.0	3	2	0	Informação e Jornalismo	3.2.0
3.2.1	3	2	1	Jornalismo e Reportagem	3.2.1
3.2.2	3	2	2	Biblioeconomia, Arquivo e Documentação (BAD)	3.2.2
3.2.9	3	2	9	Informação e Jornalismo - programas não classificados noutra área de formação	3.2.9
3.4.0	3	4	0	Ciências Empresariais	3.4.0
3.4.1	3	4	1	Comércio	3.4.1
3.4.2	3	4	2	Marketing e Publicidade	3.4.2
3.4.3	3	4	3	Finanças, Banca e Seguros	3.4.3
3.4.4	3	4	4	Contabilidade e Fiscalidade	3.4.4
3.4.5	3	4	5	Gestão e Administração	3.4.5
3.4.6	3	4	6	Secretariado e Trabalho Administrativo	3.4.6
3.4.7	3	4	7	Enquadramento na Organização/Empresa	3.4.7
3.4.9	3	4	9	Ciências Empresariais - programas não classificados noutra área de formação	3.4.9
3.8.0	3	8	0	Direito	3.8.0
4..	4			Ciências, Matemática e Informática	4..
4.2.0	4	2	0	Ciências da Vida	4.2.0
4.2.1	4	2	1	Biologia e Bioquímica	4.2.1
4.2.2	4	2	2	Ciências do Ambiente	4.2.2
4.2.9	4	2	9	Ciências da Vida - programas não classificados noutra área de formação	4.2.9
4.4.0	4	4	0	Ciências Físicas	4.4.0
4.4.1	4	4	1	Física	4.4.1
4.4.2	4	4	2	Química	4.4.2
4.4.3	4	4	3	Ciências da Terra	4.4.3
4.4.9	4	4	9	Ciências Físicas - programas não classificados noutra área de formação	4.4.9
4.6.0	4	6	0	Matemática e Estatística	4.6.0
4.6.1	4	6	1	Matemática	4.6.1
4.6.2	4	6	2	Estatística	4.6.2
4.6.9	4	6	9	Matemática e Estatística - programas não classificados noutra área de formação	4.6.9
4.8.0	4	8	0	Informática	4.8.0
4.8.1	4	8	1	Ciências Informáticas	4.8.1

4.8.2	4	8	2	Informática na Óptica do Utilizador	4.8.2
4.8.9	4	8	9	Informática - programas não classificados noutra área de formação	4.8.9
5..	5			Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção	5..
5.2.0	5	2	0	Engenharia e Técnicas Afins	5.2.0
5.2.1	5	2	1	Meturgia e Metalomecânica	5.2.1
5.2.2	5	2	2	Electricidade e Energia	5.2.2
5.2.3	5	2	3	Electrónica e Automação	5.2.3
5.2.4	5	2	4	Tecnologia dos Processos Químicos	5.2.4
5.2.5	5	2	5	Construção e Reparação de Veículos a Motor	5.2.5
5.2.9	5	2	9	Engenharia e Técnicas Afins - programas não classificados noutra área de formação	5.2.9
5.4.0	5	4	0	Indústrias Transformadoras	5.4.0
5.4.1	5	4	1	Indústrias Alimentares	5.4.1
5.4.2	5	4	2	Indústrias do Têxtil, Vestuário, Calçado e Couro	5.4.2
5.4.3	5	4	3	Materiais (Indústrias da Madeira, Cortiça, Papel, Plástico, Vidro e outros)	5.4.3
5.4.4	5	4	4	Indústrias Extractivas	5.4.4
5.4.9	5	4	9	Indústrias Transformadoras - programas não classificados noutra área de formação	5.4.9
5.8.0	5	8	0	Arquitectura e Construção	5.8.0
5.8.1	5	8	1	Arquitectura e Urbanismo	5.8.1
5.8.2	5	8	2	Construção Civil e Engenharia Civil	5.8.2
5.8.9	5	8	9	Arquitectura e Construção - programas não classificados noutra área de formação	5.8.9
6..	6			Agricultura	6..
6.2.0	6	2	0	Agricultura, Silvicultura e Pescas	6.2.0
6.2.1	6	2	1	Produção Agrícola e Animal	6.2.1
6.2.2	6	2	2	Floricultura e Jardinagem	6.2.2
6.2.3	6	2	3	Silvicultura e Caça	6.2.3
6.2.4	6	2	4	Pescas	6.2.4
6.2.9	6	2	9	Agricultura, Silvicultura e Pescas - programas não classificados noutra área de formação	6.2.9
6.4.0	6	4	0	Ciências Veterinárias	6.4.0
7..	7			Saúde e Protecção Social	7..
7.2.0	7	2	0	Saúde	7.2.0
7.2.1	7	2	1	Medicina	7.2.1
7.2.3	7	2	3	Enfermagem	7.2.3
7.2.4	7	2	4	Ciências Dentárias	7.2.4
7.2.5	7	2	5	Tecnologias de Diagnóstico e Terapêutica	7.2.5
7.2.6	7	2	6	Terapia e Reabilitação	7.2.6
7.2.7	7	2	7	Ciências Farmacêuticas	7.2.7
7.2.9	7	2	9	Saúde - programas não classificados noutra área de formação	7.2.9
7.6.0	7	6	0	Serviços Sociais	7.6.0
7.6.1	7	6	1	Serviços de Apoio a Crianças e Jovens	7.6.1
7.6.2	7	6	2	Trabalho Social e Orientação	7.6.2
7.6.9	7	6	9	Serviços Sociais - programas não classificados noutra área de formação	7.6.9
8..	8			Serviços	8..
8.1.0	8	1	0	Serviços Pessoais	8.1.0
8.1.1	8	1	1	Hotelaria e Restauração	8.1.1
8.1.2	8	1	2	Turismo e Lazer	8.1.2
8.1.3	8	1	3	Desporto	8.1.3
8.1.4	8	1	4	Serviços Domésticos	8.1.4
8.1.5	8	1	5	Cuidados de beleza	8.1.5
8.1.9	8	1	9	Serviços Pessoais - programas não classificados noutra área de formação	8.1.9
8.4.0	8	4	0	Serviços de Transporte	8.4.0
8.5.0	8	5	0	Protecção do Ambiente	8.5.0
8.5.1	8	5	1	Tecnologia de Protecção do Ambiente	8.5.1
8.5.2	8	5	2	Ambientes Naturais e Vida Selvagem	8.5.2
8.5.3	8	5	3	Serviços de Saúde Pública	8.5.3
8.5.9	8	5	9	Protecção do Ambiente - programas não classificados noutra área de formação	8.5.9
8.6.0	8	6	0	Serviços de Segurança	8.6.0
8.6.1	8	6	1	Protecção de Pessoas e Bens	8.6.1
8.6.2	8	6	2	Segurança e Higiene no Trabalho	8.6.2
8.6.3	8	6	3	Segurança Militar	8.6.3
8.6.9	8	6	9	Serviços de Segurança - programas não classificados noutra área de formação	8.6.9
9..	9			Desconhecido ou não Especificado	9..
9.9.0	9	9	0	Desconhecido ou não Especificado	9.9.0
9.9.9	9	9	9	Desconhecido ou não Especificado	9.9.9

Anexo 8 – Grelhas de análise de conteúdo

8.1.1_Subtema - Caracterização do Ciclo de Estudos

TEMA 1: A Formação em Gestão Hoteleira

SUBTEMA	CATEGORIA	DIRETOR DE CURSO	EMPREGADOR
Caraterização do ciclo de estudos	Matriz Curricular e Áreas Científicas		<i>“aquilo que era o mercado, o mercado que eu conheço há 15/16 anos atrás houve uma evolução, que eu atrevo-me a dizer em alguns aspetos muito positiva naquilo que é a qualidade da formação e a orientação da formação” (empregador B).</i>

8.1.2_Subtema - Objetivos Planos de Estudos

SUBTEMA	CATEGORIA	DIRETOR DE CURSO	EMPREGADORES
Objetivos dos planos de estudos	Objetivos	<p><i>“em primeiro lugar o principal objetivo é ir no sentido de os alunos criarem competências na nossa escola, para poderem desenvolver essas mesmas competências em contexto de trabalho”</i> (diretora de curso B);</p> <p><i>“o principal objetivo da licenciatura é formar pessoas que no final tenham um conjunto de competências da área da gestão hoteleira que lhes permitam aceder a cargos em empresas na área da hotelaria, principalmente e da restauração”</i> (diretor de curso E);</p> <p><i>“desde a área do alojamento, receção, gestão de alojamentos, na área do F&B¹³⁷ também, gestão de restaurante, gestão de F&B, gestão de banquetes, assistente de banquetes, diretor de banquetes, na área da restauração tradicional também, diretor de restaurante, assistente de restaurante, na área comercial também, isto ao nível de gestão intermédia e a nível departamental e também estava habilitado no Turismo de Portugal com acesso à carteira de assistente da direção”</i> (diretor de curso E).</p>	
	Matriz Curricular e Áreas Científicas	<p><i>“eu creio que o curso está desenhado para dotar os alunos de competências técnicas e de gestão para posteriormente exercerem cargos de direção em hotéis, portanto têm uma componente prática, sobretudo concentrada no 1º e no 2º ano e têm também unidades curriculares ligadas à gestão, à contabilidade e ao marketing.”</i> (diretora de curso C);</p> <p><i>“eu diria que tem poucas unidades teóricas, muitas teórico-práticas e outras práticas, no fundo é um curso de licenciatura do 1º ciclo com uma característica teórico-prática”</i> (diretor de curso E).</p>	

TEMA 1: A Formação em Gestão Hoteleira

8.1.3_Subtema - Matriz Curricular

TEMA 1: A Formação em Gestão Hoteleira

SUBTEMA	CATEGORIA	DIRETOR DE CURSO	EMPREGADOR
Matriz Curricular	Matriz Curricular (Estrutura)	<p>“temos que gastar muitas horas numa parte teórica e muitas horas depois na componente prática. São três anos! Depois há um conjunto de outras competências que são extremamente importantes nessa área, o saber receber e lá está, aí estamos numa componente fortemente prática e tentamos em várias disciplinas dar-lhes as bases essenciais ao nível da gestão e portanto alguma teoria, mas sempre aplicada à hotelaria e ao setor, e a última reestruturação curricular exigiu” (diretora de curso A);</p>	<p>“a formação superior na área da hotelaria não só não é má como estará ao nível do que se faz em todo o mundo, mas é muito académica, ou seja, tem muito pouca ligação ou interligação com as empresas (...) é verdade que a formação tem que ter sempre um cariz teórico. Naturalmente que não estou contra isso. Mas o facto de não ter qualquer complementaridade com a prática é não só redutor, como limita os horizontes profissionais dos futuros licenciados” (empregador D);</p> <p>“que é o modelo teórico-prático em que algumas escolas sempre optaram por ter os laboratórios e ter aulas de cariz mais prático que possam reproduzir perante os alunos o que depois eles podem encontrar no mercado de trabalho” (empregador E);</p> <p>“achavam que os alunos podem fazer mais gestão e menos hotelaria, ou menos direção hoteleira, ou seja, ensinar os alunos mais pela parte de gestão pura e dura, de números sem ter essa componente prática” (empregador E);</p> <p>“com o passar dos anos eu acho que as escolas perceberam que é uma mais-valia ter essa componente teórico-prática e de uma forma geral todas as escolas hoje em dia que ministram o curso de gestão hoteleira, mesmo as privadas¹³⁸, caminham para ter todas elas laboratórios em que os alunos</p>

			<i>possam experienciar o que depois vão encontrar no mercado de trabalho em termos de operação” (empregador E).</i>
	Objetivos	<i>“formar pessoas com competências transversais a toda a área da gestão hoteleira. Incluindo desde a componente de Back Office até à componente de Front Office, incluindo todas aquelas competências necessárias para a área de gestão, para a área de F&B, para a área de receção/alojamentos, para a área de e-commerce, para a área de tecnologias, portanto para integrar transversalmente todas as competências para que eles depois possam à posteriori, futuramente especializar-se em cada uma das subáreas” – (diretor de curso F).</i>	
	Competências Transversais	<i>“as nossas aulas de línguas, não são aulas de línguas normais, são línguas aplicadas e orientadas à hotelaria e restauração, (...) há inclusive dificuldades de integração de colegas que vêm de fora para dar línguas, porque não é o inglês normal, ou o alemão normal, é aplicado. E seria até ótimo poder classificar essas unidades não em línguas, mas em hotelaria e restauração” (diretor de curso, D); “a nossa localização (...) obriga a que os alunos sejam treinados para</i>	

		<p><i>ter muitas competências na área das línguas, por um lado e competências de comportamento organizacional, por outro” (diretor de curso D);</i></p>	
	<p>Estágios</p>	<p><i>“Eu acho que é fundamental serem curriculares e estarem integrados. Porquê? Porque ajuda muito o aluno a integrar-se no meio profissional, a interligar aquilo que foi dado a nível académico com aquilo que é prática profissional, aquilo que foi prática profissional aqui com aquilo que é a realidade e que muda de unidade hoteleira para unidade hoteleira” (diretor de curso F);</i></p> <p><i>“O estudante assume um papel ativo na angariação do próprio estágio, pois é ele que contacta as entidades formadoras. Aprende a dirigir-se às “empresas”, através da carta de apresentação, do curriculum vitae e da preparação para a entrevista. Em parceria com a entidade formadora, e tendo em conta as tarefas a desempenhar em estágio, o estudante planifica o seu estágio curricular de forma individualizada. Delineia as funções e tarefas que irá desempenhar e em que departamentos/setores da empresa/instituição irão decorrer. O estágio é um momento privilegiado de desenvolvimento vocacional, uma vez que permite a</i></p>	

		<p><i>reflexão acerca do mundo do trabalho e das próprias características pessoais: aptidões, interesses, estilos de vida, valores. O estudante tem de ajustar de forma equilibrada as duas realidades: eu e o mundo do trabalho, de maneira a realizar a melhor escolha possível em termos de estágio” (Diretor de curso D).</i></p>	
--	--	---	--

8.2.1 As competências desenvolvidas e valorizadas pelo sistema de educação-formação

TEMA 2: As competências desenvolvidas e exigidas

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	Diretor de Curso	REGISTO Empregadores
As competências desenvolvidas e valorizadas pelo sistema de educação/formação	Técnicas	<p>“São necessárias competências muito práticas para estes cursos, por outro lado tem que haver um conjunto de conhecimentos muito teóricos e nas diversas áreas que a gestão hoteleira implica” (diretora de curso A);</p> <p>“o domínio das técnicas, o domínio dos conceitos ao nível da gestão aplicada” (diretora de curso A);</p> <p>“ (...) por outro lado tem que haver um conjunto de conhecimentos muito teóricos, a base da contabilidade, a base da gestão, a parte da gestão de recursos humanos, a base do marketing, a base do turismo” (diretora de curso A);</p> <p>“tem de ser multifacetado para todas as diferentes áreas da gestão hoteleira” (diretor de curso F);</p> <p>“eu acho que um diplomado em gestão hoteleira deve ter conhecimento de tudo o que são as áreas técnicas e do que se lá faz, por exemplo como é que se trabalha num restaurante, ter noções de cozinha, ter noções de receção, de andares, de housekeeping, porque quando tiver de coordenar equipas tem de ter alguma noção do serviço, não é?” (diretora de curso C);</p> <p>“uma formação base no domínio das operações, tanto em alimentação e bebidas, como em alojamentos” (diretor de curso D);</p> <p>“também fortes competências de tecnologias de informação no que concerne ao apoio à gestão são importantes” (diretor de curso F);</p> <p>“há um conjunto de áreas que no meu entender são fundamentais, a área da gestão, a área das línguas, isto é, o painel de línguas estrangeiras que consideram ser relevantes e portanto podem ser uma estratégia da própria instituição ou até do próprio curso, a área das tecnologias, informação e comunicação e depois há outras áreas também relevantes, a área da manutenção¹³⁹, a área comercial, a área financeira e a área de gestão de recursos humanos” (diretor de curso E);</p>	
	Transversais	<p>“o saber estar é muito importante, (...), algum conhecimento de protocolo, o conhecimento de</p>	

	<p><i>línguas, o saber conversar com as pessoas” (Diretora de curso C);</i></p> <p><i>“em qualquer unidade curricular, são estimuladas as outras competências ao nível de saber estar, o saber fazer, o saber receber, o respeito pelo outro, e isso é algo que nós tentámos (...) o rigor, a exigência, o trabalho em equipa, humildade q.b.” (diretora de curso A);</i></p> <p><i>“o espírito de equipa, a hotelaria não se pode pensar em não trabalhar em equipa, ninguém trabalha em hotelaria de forma individual e isso é importante e tento transmitir também, esse espírito. Não é por acaso que muitas vezes se pede para fazer grupos de trabalho, que é para também perceber como interagem” (diretora de curso B);</i></p> <p><i>“não basta saberem de trás para a frente todo o manual de hotelaria, é mais do que saber-fazer, é o saber-estar e o saber-ser, isso é fundamental, essas competências são meio caminho andado, aqui ensina-se a ter regras” (diretora de curso B);</i></p> <p><i>“aqui também se tenta inculcar um pouco a postura que é fundamental, falámos também um pouco da forma como se devem vestir ou como não devem vestir” (diretora de curso B);</i></p> <p><i>“Um ponto forte é a atitude para o trabalho. (...) Sim, sim. Porque esta coisa de querer trabalhar, querer mostrar, querer evoluir no trabalho, mas essas competências que se adquirem no trabalho têm que ser complementadas com o pensamento organizado, reflexivo e que... no trabalho ... somos executantes” (diretora de curso A);</i></p> <p><i>“os nossos pontos fortes têm a ver com o saber estar e ser, ou seja, competências comportamentais e de comunicação, que é um aspeto que trabalhamos muito e capacidade de adaptação e de iniciativa, conhecimento técnico e isso tem sido o feedback que temos relativamente às empresas, não só de estágios mas principalmente dos diplomados, relativamente a um feedback das empresas onde estão a trabalhar” (diretor de curso E);</i></p> <p><i>“alguns alunos deveriam melhorar um pouco o seu saber-estar, um estar mais profissional, porque eu acho que já deviam ter interiorizado e já deviam ser mais profissionais no seu dia-a-dia, na sua conduta e por aí. Acho-os um pouco</i></p>	
--	--	--

		<p><i>imaturos” (...) acho que falta um pouco a capacidade de aplicar as coisas que eles aprendem, abstrair as coisas que aprendem e depois transformar em algo mais prático, creio que os alunos ainda encaram as escolas e as unidades curriculares como uma coisa para aprender, mas depois distanciam-se da vida real deles, quando estamos a discutir números e ratios e coisas que nós damos nas aulas e que eles aprendem e demonstram na sua avaliação que compreendem os conceitos, mas depois quando há uma necessidade de ter um outro tipo de conversa parece que aquilo não está bem consolidado. Acho que isso é um ponto fraco a colmatar” (diretora de curso C).</i></p> <p><i>“só a experiência lá fora, (...) e estou-lhes sempre a dizer, o mundo do trabalho é extremamente competitivo. Vocês quando lá chegarem ou têm competências e postura, ou então não conseguem vingar no mundo do trabalho, muito menos em Hotelaria, onde não se pode chegar atrasado, temos que ter postura, temos que saber o que estamos a fazer e temos de ter sentido de responsabilidade, e isso também é extremamente importante e muitas das vezes falta aos alunos por causa da imaturidade que têm, mas acho que é um problema desta geração” (diretora de curso B);</i></p> <p><i>“depende muito dos alunos, da personalidade de cada um deles, há alunos que nasceram para aquilo, para a gestão hoteleira, e as características desses é serem proactivos, isto é, ainda não dissemos e eles já estão a dizer ‘professora, eu vou” (diretora de curso B).</i></p> <p><i>“o estudante que nós temos não valoriza a pontualidade, mesmo que tu estejas todos os dias a falar sobre isso, nem sempre é assíduo, a relação com o telemóvel e as tecnologias é uma dependência” (diretora de curso A);</i></p>	
	<p>Matriz Curricular</p>	<p><i>“este curso pode ser considerado como uma elipse deitada, porque os estudantes aprendem um conjunto de conhecimentos de diversas áreas que os tornam mais, digamos que ecléticos, em termos de competências e não tão especialistas num área específica (...), claro que há pequenas verticalidades, por exemplo a área da gestão, é impossível dar gestão financeira sem antes ter dado as competências técnicas financeiras, as</i></p>	

		<p><i>componentes de contabilidade” (diretor de curso F).</i></p> <p><i>“Temos que lhes dar mais skills, mais competências de gestão, perceberem de outras coisas, nomeadamente design, menu engineering, marketing, controlo de custos, entenderem também de que forma é que as parcerias com entidades externas podem melhorar esses aspetos” (diretor de curso D);</i></p>	
--	--	---	--

8.2.2 As competências exigidas e procuradas pelo sistema de emprego-trabalho

TEMA 2: As competências desenvolvidas e exigidas

SUBTEMA	CATEGORIA	DIRETOR DE CURSO	EMPREGADOR
As competências exigidas e procuradas pelo sistema de emprego/trabalho	Competências Transversais e/ou Técnicas		<p>“são claramente as operacionais, porque não lhes é exigido competências na área da gestão, ou seja, só mais tarde depois de demonstrarem capacidades operacionais é que lhes é exigido pouco a pouco, step by step, responsabilidades em termos de gestão, coordenando uma pequena equipa, coordenando uma equipa maior, passando a assistente de direção, comidas e bebidas por exemplo, ou a subchefe de receção por exemplo, são processos que têm a ver com a capacidade operacional que é demonstrada durante algum tempo” (empregador C);</p> <p>“o nosso parque hoteleiro possui uma quantidade de empresários com pouca formação de base enquanto empresários. E essa pouca formação permite ou faz com que a competência técnica, mais do que a transversal seja valorizada. Se estivermos a falar de grupos hoteleiros em que os estândares já estão definidos, eles vão olhar para a parte humana muito, ou seja, com outra atenção porque essa parte humana é que vai fazer a diferença. O que vai fazer a diferença ali é a parte humana, por exemplo” (empregador E).</p>
	Transversais		<p>“pessoas que tenham conhecimentos técnicos muito elevados, que tenham conhecimentos de línguas, que se consigam socializar com facilidade, mas muitos destes perfis muitas vezes nós consideramos como ideais mas podem não ser manifestamente os ideais, depende do local e da função que vão executar na indústria” (empregador B);</p> <p>“inteligência emocional e com a capacidade de se ajustar às situações” (empregador B);</p> <p>“um gestor de hotel tem de ser uma pessoa que saiba comunicar, que goste de estar com pessoas, que goste de comunicar, que goste de conversar, que saiba ouvir, tanto a nível de clientes como a nível de colaboradores do hotel porque ele no limite vai ser sempre</p>

			<p><i>visto dentro do hotel, como o último “desabafo”, é aquela pessoa em quem o pessoal ou a quem o cliente fala com ele quando precisa de alguma coisa...” (empregador E);</i></p> <p><i>“é aquilo a que eu chamo de ter uma visão de 360 graus, para quem está na hotelaria é preciso ter uma visão de 360 graus da operação, que vai desde o simples empregado de mesa, com uma visão da sala toda, quando entra na sala, e quando se movimenta na sala, até um diretor de hotel tem de ter uma visão de 360 graus da operação e com um simples olhar deve ver lacunas ou lapsos do que está mal, portanto a visão 360 graus é muito importante” (empregador C);</i></p> <p><i>“a imagem é importante porque para além daquilo que são esses requisitos físicos, o que é importante de facto é que as pessoas tenham alguma autoestima, alguma preocupação com o seu aspeto, com os cuidados que tem de si próprios porque é uma indústria muito exigente” (empregador B);</i></p> <p><i>“a apresentação, a indumentária, o vestuário tudo isso é fundamental. A imagem física é óbvio que quanto mais bem-parecida a pessoa for mais... tem pontos a favor dela, principalmente no início da carreira” (empregador E);</i></p> <p><i>“há três pontos que considero, a higiene pessoal e imagem, por um lado, organização, boa formação de base do ponto de vista ético e moral, são as que eu acho, estes três pontos que são fundamentais” (empregador C);</i></p> <p><i>“a dedicação e a disponibilidade são, no meu entender, são os mais importantes, neste momento aquilo que nós chamamos de vestir a camisola, mas eu sei que isso não é fácil” (empregador C);</i></p> <p><i>“a disponibilidade, a entrega ao trabalho, pessoas que gostem, que estejam lá, essencialmente pela profissão, do que estão a fazer e não pelo cargo ou pelo vencimento. Dispostos para a atividade com paixão” (empregador E);</i></p> <p><i>“as competências na área de gestão, em primeiro lugar e em segundo lugar, claramente, as competências na área do marketing e cada vez mais na área do digital” (empregador A);</i></p> <p><i>“a capacidade de gerir um orçamento, claramente uma competência hoje</i></p>
--	--	--	--

			<p><i>absolutamente fundamental” (empregador A);</i></p> <p><i>“qualquer chefe de departamento de um hotel tem que ser, cada vez mais, um gestor do seu departamento, lidando com indicadores de gestão mínimos, como custos, rácios, línguas, relações humanas, gerir equipas e por aí adiante” (empregador D);</i></p> <p><i>“passa muito também, pela maneira de ser da pessoa em si, (...) que seja pró-ativo, (...) que goste do contacto com o cliente, tudo isso é importante além do conhecimento técnico que traz, é óbvio que falar línguas é importante” (empregador E);</i></p> <p><i>“para mim o perfil de uma pessoa que esteja no back-office não é obrigatoriamente o mesmo perfil da pessoa que tem que estar no front-office e portanto uma pessoa que está por exemplo num setor fundamental para a indústria que é o economato, que é uma função que se fala muito pouco, quem está nas compras ou quem está no economato são pessoas que têm que ter um espírito, e é front-office de alguma forma não é com o cliente mas é com o fornecedor, e têm que ser pessoas que são muito combativas, muito espontâneas, muito duras porque estão a negociar, estão a fazer parte do processo negocial, deles também depende toda a rentabilidade do hotel” (empregador B);</i></p> <p><i>“devemos ter pessoas que são comunicativas, que são afáveis, que facilmente criem empatia, mas depois, para além disso, há características individuais que não têm obrigatoriamente que ser transversais porque eu se estiver a contratar, sei lá, uma pessoa da manutenção, estou-me a lembrar agora disto, num hotel, as competências e as suas qualidades pessoais já têm que ser um bocadinho diferentes e, portanto, tudo isto nós temos que jogar na hotelaria” (empregador B);</i></p> <p><i>“privilegio as competências transversais que são essas inclusive que permitem aos profissionais crescer, até a eles, não só à organização na minha opinião” (empregador B);</i></p>
--	--	--	---

	Técnicas		<p><i>“acho que são todas as características que se pedem a pessoas que lidam com o público, e aqui talvez uma qualidade especial para às vezes lidar com públicos de outras culturas, e de outras nacionalidades, acho que talvez seja essa a característica que possa diferenciar de outras atividades”</i> (empregador A);</p> <p><i>“ter uma formação teórica pode ser interessante, mas até conseguir conciliar essa formação teórica com a prática, conhecimento prático etc., precisa de algum tempo”</i> (empregador D);</p>
--	----------	--	--

8.2.3 As competências difíceis de recrutar pelo sistema de emprego - trabalho

TEMA 2: As competências desenvolvidas e exigidas

SUBTEMA	CATEGORIA	DIRETOR DE CURSO	EMPREGADOR
As competências difíceis de recrutar pelo sistema de emprego/trabalho	Transversais		<i>“há uns anos diria que talvez no campo digital se notava muita dificuldade no mercado, mas hoje também não noto essa dificuldade. Vamos lá ver, hoje as empresas com muita facilidade, dão um salto para o outsourcing¹⁴⁰, com demasiada facilidade”</i> (empregador A);
	Técnicas		<i>“deixe-me que lhe diga que as lacunas existentes não são ao nível dos gestores de topo, gestores existem com fartura. O que faltam são os gestores intermédios, os que podem ajudar na construção da tal pirâmide organizacional”</i> (empregador D).

8.2.4 A transferibilidade das competências para outros campos profissionais

TEMA 2: As competências desenvolvidas e exigidas

SUBTEMA	CATEGORIA	DIRETOR DE CURSO	EMPREGADOR
A transferibilidade das competências para outros campos profissionais	Competências Transferíveis	<p><i>“em indústrias ou em setores, aliás, que parece não terem nada a ver com hotelaria, como a banca ou os seguros, há oportunidades para os alunos de gestão hoteleira, precisamente nessas entidades que estão interessadas em trabalhar com hotéis, com a área da hotelaria e não conhecem bem o negócio, então contratam profissionais com formação nessa área precisamente para ajudar a entender qual é o risco e a formalidade de contratos que sejam mais adequados à natureza de financiamentos que são solicitados”</i> (diretor de curso, D);</p> <p><i>“creio que os alunos ficam capacitados para trabalhar noutras áreas, sobretudo áreas que envolvam serviço ao cliente, como a banca, os seguros, serviços de saúde privados e tudo mais, porque têm uma noção dessa questão do serviço e do serviço ao cliente do que num curso, por exemplo, puro de gestão, sem ser gestão hoteleira, que eles não têm essas competências de todo e portanto acho que esses alunos são uma mais-valia”</i> (diretora de curso, C);</p> <p><i>“o facto de darmos uma formação que acaba por ter alguma transversalidade, apesar do foco ser na área do alojamento, restauração e bebidas, ou</i></p>	<p><i>“desde as áreas que são mais perto das nossas como a área da gestão hospitalar, ou a área da gestão de equipamentos para seniores, como toda a área ligada a próprias instituições bancárias, olhe estou a lembrar-me aqui, por exemplo do Millennium ao lado (...) nos últimos anos a esmagadora maioria dos finalistas Lausanne não ia trabalhar para a Gestão Hoteleira, muitos estão em instituições financeiras, outros até estão em seguradoras, estão espalhados por muitas atividades”</i> (empregador, A);</p> <p><i>“A gestão hospitalar, em termos do que é toda a parte operacional de um hospital como a parte da alimentação, como a parte do alojamento, como... todos esses serviços acabam por ser semelhantes ao que é um serviço de um hotel, mas podemos estar a falar também da parte dos lares, cada vez mais hoje são praticamente hotéis não são vistos como lares, podemos estar a falar dos hotéis-hospital, podemos estar a falar dos navios, podemos falar das próprias prisões que no fundo são hotéis forçados, mas são hotéis, a parte toda alimentar em termos de restauração pública”</i> (empregador, E);</p> <p><i>“os profissionais de hotelaria têm essas competências mas ficam sempre muito presos à fileira do turismo, na minha opinião se calhar há aqui algumas componentes importantes como a área de formação e docência, mas é algo redutor (...) pois a formação é transversal e nós podemos trabalhar em agências, em DMO¹⁴¹, podemos trabalhar em unidades de turismo, em postos de turismo, em entidades de turismo, podemos trabalhar para as Câmaras Municipais, ou seja, é uma área que tem alguma transversalidade dentro da fileira”</i> (empregador, B);</p> <p><i>“mesmo em Portugal já começa a ouvir-se alguns anúncios, lá fora começa a ser</i></p>

		<p><i>seja, nas áreas nobres da gestão hoteleira tem alguma transversalidade e aí nesse aspeto a questão que falei do saber ser, saber estar, capacidade de iniciativa, empreendedorismo, permite-lhes adaptarem-se a outras áreas muito próximas, para que eles possam, depois, candidatar-se a essas funções”</i> (diretor de curso, E);</p> <p><i>“a hotelaria está presente não só nos hotéis, mas em outras áreas (...) e em termos de saídas profissionais do curso de gestão hoteleira, temos a hotelaria hospitalar, restauração hospitalar...”</i> (diretor de curso, D);</p> <p><i>“ há aqui também oportunidades que têm sido aproveitadas, até na área do setor público, na área da animação das cidades e tudo mais, pelas câmaras municipais, e por outros organismos da administração (...) ou empresas de serviços, relações públicas”</i> (diretor de curso, D);</p> <p><i>“facilmente verificam que as suas competências são aplicáveis ou são transferíveis para uma outra área e encontro rapidamente ex-alunos que tendo terminado curso se posicionam no mercado de trabalho muito rapidamente mas não na hotelaria, por opção própria ou porque não encontraram”</i> (diretor de curso, A);</p> <p><i>“alguns podem perceber que a final de contas não é bem isto, é uma área extremamente interessante, o que aprenderam foi apelativo, mas eles</i></p>	<p><i>frequentíssimo nos outros países, que os que saem das escolas de hotelaria vão trabalhar para muitos outros setores de atividade”</i> (empregador, A);</p> <p><i>“alguns exemplos de alunos que mudaram completamente a vida, e que foram para área de vendas por exemplo, a área comercial, pois a formação que tiveram em gestão hoteleira permitiu-lhes ter uma visão, ficar com uma formação de base que permite avançar para outros setores de atividade”</i> (empregador, C).</p>
--	--	--	---

		<p><i>encontram um maior conforto num outro contexto, onde vão aplicar as competências ao nível da gestão, ao nível da contabilidade ou noutros campos, mas sem ter as exigências que são colocadas a um profissional de hotelaria, que é o horário e aquela questão de "tu és o centro das atenções" (diretora de curso, A).</i></p>	
--	--	---	--

8.2.5 As competências que se perspetivam para o futuro

TEMA 2: As competências desenvolvidas e exigidas

SUBTEMA	CATEGORIA	DIRETOR DE CURSO	EMPREGADOR
As competências que se perspetivam para o futuro	Competências 2020	<p><i>“conhecimentos em tecnologia (...) ganhar competências fortes a nível da capacidade do entender como é que a interoperabilidade dos sistemas tem que funcionar”</i> (diretor de curso D);</p> <p><i>“a capacidade de leitura da realidade e do contexto”</i> (Diretor de Curso D);</p> <p><i>“a questão da atitude”</i> (diretora de curso A).</p>	<p><i>“eu diria que a curto prazo a competência número um que vai ser pedida aos responsáveis de hotéis vai ser competência na área do marketing e da comercialização digital”</i> (empregador A);</p> <p><i>“o grande desafio para os próximos anos é os cursos e as entidades de formação se aperceberem do quanto a tecnologia está a invadir as nossas vidas, do quanto isto é rápido”</i> (empregador B);</p> <p><i>“há este crescimento exponencial da tecnologia e quanto a mim muitas vezes o ensino tem dificuldade em acompanhar esta rapidez e tem dificuldade, porquê? Porque muitas vezes aquilo que ensinamos a metodologia que vem do passado e esquecemo-nos que hoje em dia a hotelaria procura funções para as quais os nossos profissionais não tiveram formação”</i> (empregador B);</p> <p><i>“nomeadamente ao nível dos novos canais de comercialização e distribuição de férias; das relações humanas; do conhecimento de línguas; etc. O gestor hoteleiro dos tempos modernos tem que ser sobretudo um bom comercial, seja na área de F&B, seja em outras áreas”</i> (empregador D);</p> <p><i>“um diretor que saiba efetivamente, que conheça a operação suficiente para controlar a área das compras do hotel, as competências comerciais onde estão envolvidas toda a parte de marketing e de perceção futura dos mercados...nos quais o digital prevalece”</i> (empregador E);</p> <p><i>“A segunda competência claramente é uma competência da área da gestão na perspetiva da gestão orçamental, da gestão mínima dos fluxos financeiros, acho que é também uma competência cada vez mais importante. E depois uma terceira competência na área da gestão dos recursos humanos, não tanto na área da contratação, não tanto na área desse seu poder</i></p>

			<p><i>disciplinar, mas uma competência na área de manter o hotel, digamos toda a equipa a funcionar de uma forma equilibrada, paz social, e com eficácia, ser capaz de evitar que problemas das relações do dia-a-dia passem para a direção” (empregador A);</i></p> <p><i>“eu atrevo-me a dizer que as competências mais importantes são as que temos agora mais aquelas que nós normalmente não estamos atentos” (empregador B);</i></p> <p><i>“Muito importante também, depois em termos pessoais é a capacidade de estar perante o público, cada vez mais deve haver apresentações em público (...) Todo o pessoal que da área da hotelaria tem que saber que tem na maior parte o público pela frente, e portanto tem que estar muito à vontade, cada um de nós é neste momento um técnico de acolhimento, o pessoal cada vez mais na hotelaria são técnicos de acolhimento e portanto a capacidade de dialogar, de falar, de se exprimir e a necessidade de se exprimir bem é muito importante” (empregador C);</i></p> <p><i>“um olhar sobre a inovação sempre permanente, a criatividade e inovação, a diferenciação e depois o marketing com todos os seus instrumentos e os seus meios, sempre a comunicar e a estimular a procura dos nossos produtos e serviços” (empregador, C).</i></p>
--	--	--	---

8.3.1 - O contexto de formação em sala de aula e em laboratório na IES

TEMA 3: Os contextos de desenvolvimento das competências

SUBTEMA	CATEGORIA	DIRETOR DE CURSO	EMPREGADOR
O contexto de formação em sala de aula e em laboratório na IES	Técnicas	<p><i>“Nós temos também o aprender a fazer, temos o restaurante de aplicação, a cozinha de aplicação, os laboratórios de IT¹⁴², onde damos várias cadeiras, (...) privilegia muito estas competências técnicas”, afirma o diretor de curso F, que complementa “nós queremos dar primeiro conteúdos e portanto interessa-nos que eles primeiro e quando vão para o seu estágio já tenham os conteúdos, já saibam algo do saber-fazer, já tenham algumas horas de prática profissional interna” (diretor de curso F);</i></p> <p><i>“os nossos alunos saem com uma formação muito forte nas áreas de suporte, e nas áreas que não são de suporte em termos extra curriculares procuramos colmatar a falta de competências curriculares da tal área operacional de alimentação e bebidas” (diretor de curso D);</i></p> <p><i>“é a participação deles nos eventos que acaba por reforçar as competências técnicas, e isso é fundamental, e é como lhes costumo dizer: um gestor hoteleiro deve saber passar por todas as secções, tem que saber fazer uma mise-en-place¹⁴³” (diretora de curso B);</i></p>	
	Outras Experiências	<p><i>“a participação dos alunos na realização dos eventos, onde eles também têm que trabalhar e trabalhar passa por darem sugestões, darem um nome para o evento, delegarmos as responsabilidades neles. E notamos que o facto de delegarmos responsabilidades neles aumenta a motivação na realização deste tipo de eventos. E para saírem para o mundo do trabalho, isso também é importante” (diretora de curso B);</i></p> <p><i>“procuramos sempre que estas atividades extracurriculares sempre</i></p>	

		<p><i>que possível sejam inseridas no seu plano formativo” (diretor de curso F);</i> <i>“tanto a nível da restauração, quer ao nível da hotelaria, por vezes saem um novo programa, convidamos uma empresa para vir apresentar esse sistema informático, como é ágil, como está concebido, quais são as particularidades. Isso acaba por ser uma aula aberta e temática que tenta trazer a realidade do que está a acontecer em diferentes áreas, trazê-la até à escola, ou levar os alunos até ela” (diretora de curso A);</i> <i>“podemos não organizar, mas podemos estimular a ida, dizer-lhes como é importante. Dar-lhes conhecimento que vai haver aquele evento em determinado local, isso é feito”(diretora de curso A);</i></p> <p><i>“visita de estudo estamos só a absorver informação. Ao passo que numa saída de campo, o aluno vai mostrar algumas competências e aplicá-las no campo” (diretora de curso A);</i> <i>“sim, eles participam, eles são convidados a participar nos congressos de relevo, no congresso da Associação dos Diretores de Hotel eles são todos convidados a participar e aderem, não todos, mas aderem alguns, nós desenvolvemos na escola um dia temático para cada curso onde trazemos profissionais das áreas que vêm partilhar as melhores práticas, em cada uma dessas áreas vêm partilhar com os alunos, os alunos são convidados inclusive a partilhar questões, portanto é muito interativo” (diretora de curso C);</i></p>	
	<p>Extra-curricular</p>	<p><i>“Quando os alunos fazem serviços¹⁴⁴ e coisas assim do género, acho que sim. Porque acho que isso molda-os para essa necessidade de terem de estar ao sábado, ao domingo, à noite, quando os outros estão em festa nós estamos a servir” (diretora de curso C);</i></p>	

8.3.2 - O papel do docente no contexto de sala de aula ou laboratório

TEMA 3: Os contextos de desenvolvimento das competências

SUBTEMA	CATEGORIA	DIRETOR DE CURSO	EMPREGADOR
O papel do docente no contexto de sala de aula ou laboratório	Desenvolvimento de Competências	<i>“independentemente de serem hard ou soft skills se tu estás a partilhar com eles uma experiencia tua, isto é, se tu dás sinais que tens um conhecimento prático quer de um tipo de competência quer de outra, sabes dar-lhes exemplos, eu acho que eles valorizam e interiorizam muito mais facilmente, vai ficar registado”</i> (diretor de curso, A);	
	Papel do Docente	<i>“fundamental, tem outro enriquecimento e esclarecem melhor os alunos quando têm alguma dúvida ou alguma questão. É totalmente diferente! Os próprios alunos, creio eu, que reconhecem isso”</i> (diretor de curso C); <i>“os que ensinam, têm que estar permanentemente atualizados, têm que identificar corretamente as tendências, as boas práticas, para irem incorporando essa inovação de conhecimento, e portanto dessa maneira as instituições convencem-se que incorporando os últimos conhecimentos, as melhores práticas, estão a formar as pessoas melhor preparadas para o mercado de trabalho naquele momento”</i> (Diretor de Curso D).	<i>“Quando olham para um professor que conhece o mercado de trabalho eles revêem-se nesse professor porque sabem que aquilo que ele está a dizer passa-se efetivamente (...) por isso é óbvio que há uma mais-valia para os alunos terem professores da área”</i> (empregador E); <i>“os alunos sentem-se muito mais motivados após ouvir gente do sector, acabando por entender muita da teoria lecionada. Mais uma vez, a componente prática é determinante e decisiva no sector hoteleiro e turístico, sobretudo ao nível da formação”</i> (empregador D); <i>“sim, há áreas mais técnicas que exigem uma maior especialização... outras porventura mais teóricas não precisarão tanto, o marketing, por exemplo, embora exija algum conhecimento específico se for ministrado por um professor com experiência no terreno tem uma vantagem obviamente importante, apesar de ser uma área sobretudo teórica, mais teórica do que técnica, digamos”</i> (empregador, D); <i>“pela minha experiência pessoal os alunos são mais participativos e é mais enriquecedor para eles quando têm algum docente que tenha essa componente prática e essa ligação com o mercado profissional do que os outros, e isso é fácil de se aferir”</i> (empregador B); <i>“acho fundamental, há áreas em que não, nesta acho, (...), no entanto há sempre</i>

		<p><i>lugar para disciplinas e para conteúdos mais teóricos, e portanto não creio que seja muito importante, não estamos a falar de questões jurídicas, não estamos a falar de questões legais, quando estamos a falar de algumas áreas onde, mesmo as próprias línguas, muitas vezes até têm componentes técnicas muito próximas, mas não tem que ser obrigatoriamente alguém que esteja no mercado de trabalho, ou que esteja inserido no mercado de trabalho que tem que ministrar estas cadeiras, e portanto há sempre lugar aqui para equipas mistas com mais ou menos experiência profissional, agora que uma grande parte daquilo que é lecionado que tem aqui uma ligação prática que podia ser dado por gente que tivesse experiência profissional, disso não tenho a menor dúvida, acho que faz toda a diferença, não só para a qualidade da formação dos alunos mas para a própria motivação dos mesmos” (empregador B);</i></p> <p><i>“isso é uma questão velha de todo o ensino, não é? Eu acho que sim, porque senão podemos cair naquela velha frase popular de quem não sabe fazer ensina, é uma frase popular que pode ser injusta para os professores, mas acho que há determinadas atividades, senão em todas, e eu acho que quem não passou pelo setor dificilmente poderá...acho que é fundamental” (empregador A);</i></p> <p><i>“O paradigma é que o ensino cresceu pela oportunidade, associada à oportunidade de crescimento face à procura que existia e que começou a existir neste tipo de atividade. O ensino cresceu também, associado a essa procura, e cresceu com recuos, penso eu, é esse o meu entendimento, professores com lacunas nesta área, ou seja, não necessariamente com as competências práticas que deveriam ter, similares a aquelas que são encontradas nas empresas e portanto, por um lado há aqui um crescimento desta oferta do ensino sustentado num conjunto de professores que têm pouca experiência prática (...) pessoas que estavam disponíveis e que tinham o mínimo de experiência profissional nessa área, mas que se calhar não estavam habilitadas do ponto de vista técnico, formativo para ministrarem” (empregador C);</i></p> <p><i>“são pessoas que se acomodaram, são pessoas que não têm experiência prática</i></p>
--	--	--

			<p><i>suficiente, e que face também a estas alterações significativas e às tendências que o mercado, só tem sucesso quem tiver um grande olhar muito crítico sobre as tendências que existem a nível da hotelaria e do turismo, e daí achar que é necessário uma relação mais íntima entre a hotelaria e sobretudo entre os grupos nacionais e internacionais e as escolas” (empregador C).</i></p>
--	--	--	---

8.3.3 - O contexto regional e fator de localização

TEMA 3: Os contextos de desenvolvimento das competências

SUBTEMA	CATEGORIA	DIRETOR DE CURSO	EMPREGADOR
O contexto Regional e o fator de Localização	Localização e Competências Transferíveis	<p>“o facto de estarmos numa região turística, com uma forte presença de unidades hoteleiras e de estabelecimentos complementares da hotelaria, como os bares, as discotecas e a restauração orientados para os mercados externos obriga a que os alunos sejam treinados para ter muitas competências na área das línguas” (diretor de curso, D);</p> <p>”há essa tentativa de envolver os nossos alunos em atividades que vão ser uma mais-valia para os atores que os circundam aqui, por exemplo, na área da biologia há muitas iniciativas de inventariação de recursos, limpeza da nossa reserva da biosfera, aqui das Berlengas e portanto os alunos são na generalidade convidados a participar” (diretora de curso, A).</p>	

8.3.4 - O contexto de mobilidade e das experiências internacionais

TEMA 3: Os contextos de desenvolvimento das competências

SUBTEMA	CATEGORIA	DIRETOR DE CURSO	EMPREGADOR
O contexto de mobilidade e das experiências internacionais	Outras Experiências	<p><i>“porque veem que é fácil estabelecer contatos com o exterior, mesmo depois pedem para fazer estágios lá fora, (...), eu acho que sim, o ganho é muito mais em termos transversais, interculturais do que em termos de especificidades técnicas”</i> (diretor de curso F);</p> <p><i>“Como é uma atividade internacional e como é uma licenciatura que produz profissionais que deverão seguir uma carreira profissional não regional, mas internacional, promovo desde o primeiro dia, e incentivo, a que os alunos tenham esse contato internacional”</i> (diretor de curso D);</p> <p><i>“tentamos enviar ao máximo, apesar de estarmos limitados por um fundo de bolsas. Estimulamos ao máximo a ida dos alunos e gostamos, isto é, estamos abertos a receber, penso que ainda não estamos devidamente preparados a receber alunos de fora, pois ainda não temos aulas a ser lecionadas única e exclusivamente em inglês”</i> (diretor de curso A);</p> <p><i>“tanto Erasmus como fazer um estágio no estrangeiro são sempre experiências em que eles estão fora da sua zona de conforto, que é estar perto de casa e das suas famílias e até da proteção da escola e é realmente uma mais-valia”</i> (diretora de curso C);</p> <p><i>“procuramos que eles também trabalhem em cadeias de presença internacional precisamente para que essa mobilidade seja promovida, mesmo que façam um estágio aqui no Algarve preferimos que eles realizem o estágio em cadeias internacionais, para haver mobilidade, e isso tem-se verificado, e os alunos têm correspondido”</i> (diretor de curso D);</p> <p><i>“olha vou-te ser sincero, aqui há duas perspetivas, há uma perspetiva de contactos e de internacionalização que eles obviamente adquirem</i></p>	<p><i>“é a experiência que ele ganhou ao longo do tempo em estágios, no Erasmus, nessas coisas todas que lhe dá conhecimento de vida e será fundamental para o desempenho dele quando chegar à unidade para trabalhar”</i> (empregador E).</p>

		<p><i>“muitas competências nessa área porquê? Porque veem que é fácil estabelecer contactos com o exterior mesmo depois, normalmente pedem para fazer estágios lá fora com outra confiança, muitos deles interligam-se aos destinos e a outros conhecimentos”</i> (diretor de curso F).</p>	
	<p>Mobilidade</p>		<p><i>“não é decisivo mas é relevante, não é decisivo porque nós podemos ter um bom profissional que não tenha essas experiências todas, mas é relevante porque demonstra duas coisas, melhor por duas razões, demonstra por um lado que há uma grande aptidão do aluno para procurar mais conhecimento, mais experiências, mais formação, isso é relevante, essa inquietude de procurar algo para melhorar para se enriquecer, por outro lado também e muito positivo é, diz-me a minha experiência de vida, que em quantas mais experiências nos envolvermos quer no âmbito profissional, quer em outros meios, mais enriquecedor se torna a experiência, mais ‘mundo’ ganhamos”</i> (empregador B); <i>“admito que gosto de ter alguém à minha frente, que já teve experiência, que já saiu, que já calcorreou o mundo e portanto tem uma visão diferente, também por ter feito essa experiência. (...) Assumiram o risco de ir procurar, acrescentaram, digamos, bagagem e background à experiência que já tinham, e vêm com uma experiência acrescida, mas sobretudo a vivência que tiveram, a capacidade para falar mais línguas, a forma como foi confrontado com novas experiências até nesta área da hotelaria, gera digamos traz uma “bagagem” para nós que às vezes também é importante conhece-la, dependendo também do país onde foi”</i> (empregador C); <i>“estágio no estrangeiro é talvez aquilo que eu ouço, que é mais valorizado”</i> (empregador A);</p>

8.3.5 - A participação em outras atividades académicas de carácter não curricular

TEMA 3: Os contextos de desenvolvimento das competências

SUBTEMA	CATEGORIA	DIRETOR DE CURSO	EMPREGADOR
A participação em outras atividades académicas de carácter não curricular	Outras Experiências	<i>“ao envolvê-los em atividades extra curriculares, nomeadamente prática, o objetivo é precisamente transmitir-lhes confiança por experimentarem com situações diversas e transmitimos essas mensagens todos os dias, de que não é a mesma coisa que fazer formação em contexto de laboratório, é uma experiência muito mais rica”</i> (diretor de curso, D).	

8.3.6 - O papel preponderante dos estágios

TEMA 3: Os contextos de desenvolvimento das competências

SUBTEMA	CATEGORIA	DIRETOR DE CURSO	EMPREGADOR
O papel preponderante dos estágios	Competências Técnicas	<p>“têm que saber como funciona uma cozinha, como funciona um economato e eles só aprendem isso no terreno. Neste tipo de curso é fundamental! As competências práticas e técnicas são fundamentais” (diretora de curso B);</p> <p>“Mesmo que façam algumas simulações no restaurante de aplicação e nalgumas aulas práticas, não têm a pressão que têm num hotel, isso são vivências que eles têm durante o estágio” (diretora de curso C);</p>	
	Competências Transversais	<p>“permite-lhes ganhar outra maturidade e outra visão” (Diretor de Curso E);</p> <p>“o estágio, nesta área é fundamental, por várias razões, por um lado permite-lhe consolidar algumas coisas que aprendeu, ou seja as competências que foram adquiridas, por outro lado permite um conhecimento e uma integração do que é que é o mercado de trabalho, o que é que é estar numa empresa a trabalhar, quais são as rotinas, o que é a realidade e verificar/comparar que aquilo que aprendeu e aquilo que se faz na empresa muitas das vezes verificar-se se aquilo que se faz na empresa é mais correto ou menos correto ou que aquilo que aprendeu, eventualmente, também não é assim tão bom e ao mesmo tempo aprender. Acho que aqui a grande vantagem é consolidar conhecimentos e desenvolver novas competências, também, ao mesmo tempo permite ao estudante este contacto com o mercado de trabalho, permite-lhe ganhar outra maturidade e outra visão e perceber se realmente é aquilo</p>	

		<p><i>que quer, se não é aquilo que quer” (diretor de curso E);</i></p> <p><i>“o estágio é completamente diferente, há um horário de trabalho diferente, deixa de ter contacto com os colegas, porque passa a ter aquele horário de trabalho, há um relacionamento diferente com outras pessoas que não conhece, com os colaboradores do hotel, com quem tem de se integrar, adaptar e trabalhar, e por isso é um treino muito importante a esse nível”.</i> (diretor de curso E);</p> <p><i>“há anos que andamos aqui, e percebemos, por muito prático que seja um curso, nunca conseguimos substituir uma experiência de estar no terreno, os problemas de última da hora, o estar-se habituado a ter uma tarefa, atender todos os dias telefonemas, e tu sabes, pode surgir uma situação a que não estás habituado, e mesmo para ti que tens muita experiência, é complicado lidar com determinado contexto. Isso é extremamente importante, existe muita experiência prática que não podemos replicar nem reproduzir”</i> (diretora de curso A);</p>	
	<p>Duração e Posicionamento do Estágio</p>	<p><i>“é fundamental, acho que é a consolidação das competências que adquiriram e de certa forma pode surgir ali uma oportunidade para eles”</i> (diretora de curso B).</p>	

8.3.7 - Características e contingências do estágio

TEMA 3: Os contextos de desenvolvimento das competências

SUBTEMA	CATEGORIA	DIRETOR DE CURSO	EMPREGADOR
Características e contingências do estágio	Duração e Posicionamento do Estágio	<p>“O plano de estudos contempla então 3 estágios. Sendo que o último é um estágio facultativo ou opcional, fazem-no ou fazem um projeto de final de curso (...) O estágio no 1º ano é um estágio sobretudo na área do serviço e da produção de cozinha, e o estágio do 2º ano é um estágio sobre tudo na área do alojamento, housekeeping, receção, reservas, e alguns vão até ao departamento de marketing e tudo mais e portanto eles com esses dois estágios têm uma visão alargada do que é o hotel, não se confinam a um só departamento” (diretora de curso C);</p> <p>“o plano de estágio é de acordo com a entidade de acolhimento e a vontade do estudante, ou seja, eu costumo dizer que convém logo na entrevista para que departamentos vão, pois vamos supor, e já tem acontecido, há alunos que fizeram um estágio extracurricular no departamento da F&B, enquanto vão para o estágio curricular já não têm interesse para esse departamento, querem ir para o departamento de alojamento” (diretora de curso B);</p> <p>“no 2º semestre do 3º ano (...) a maioria deles, praticamente todos, vão estagiar para unidades hoteleiras, e de uma forma geral passam por todas as áreas, mas a maioria passa pela receção (...) Em relação ao estágio curricular são 3 meses, obrigatoriamente no mínimo” (diretora de curso B);</p> <p>“há vantagens e desvantagens de ser no 4º semestre ...a experiência mostra-nos que o facto de ser naquela fase que o estudante vem com uma outra maturidade diferente, outra forma de ver, outras competências e o 3º ano para nós é também um ano mais de gestão, no fundo o estágio permite consolidar uma aprendizagem mais técnica, embora tendo contactos com atividades de gestão, permite-lhes consolidar mais isso, e ver partes</p>	<p>Um aluno que volta no segundo à escola é um aluno completamente diferente depois de passar por um estágio, e quando volta no terceiro ainda é mais diferente porque muitos, efetivamente, nunca tinham trabalhado na vida” (empregador E);</p> <p>“até deveriam existir ao longo da duração do seu curso, não deveria ser no segundo ano, não deveria ser só no terceiro, apesar de ter vantagens, poderia eventualmente ficar nas organizações, mas devia ser transversal aos 3 anos” (empregador B);</p> <p>“acho que a formação em gestão hoteleira deveria ser sempre intercalada com estágios profissionais nas empresas. Ao fim de cada ano escolar deveria haver um estágio”. E continua, “em todas as áreas. A gestão hoteleira é demasiado multifacetada para ser resumida a uma única especialidade. A especialização em determinada área só por si, sendo importante, não faz muito sentido sem um conhecimento mais alargado de outras áreas. As pessoas para assumirem responsabilidades de chefia ou gestão devem ter um conhecimento global do hotel, embora a sua especialização possa ser numa área específica, com o F&B, alojamento ou vendas” (Empregador D);</p> <p>“acho que o estágio é uma boa oportunidade para o jovem percorrer a empresa. Eu diria que ao longo do curso, que de acordo com a estrutura do próprio programa escolar, o estágio se fizesse todos os anos e deve ser valorizado pela escola. Valorizar passa também por escolher as suas entidades onde se vai fazer o estágio, e contratualizar com essas entidades as condições” (empregador A);</p>

		<p><i>de gestão de outra forma e com outros olhos” (diretor de curso E);</i></p> <p><i>“aquilo que nós prevemos é que os estudantes no mínimo passem por 2 áreas, área de alojamento e de alimentação e bebidas, são quase 5 meses. No entanto é sempre uma negociação tripartida, entre nós (a instituição e o curso), o hotel e também o interesse dos estudantes (...) e por regra, começam sempre por áreas mais operacionais, somos nós que até insistimos e até sempre que possível ocupamos áreas mais de gestão e de apoio à gestão” (diretor de curso E);</i></p> <p><i>“o estágio é uma disciplina do último semestre, o 6º semestre, e é optativo, isto é, os estudantes podem optar por estágio ou por projeto” e prossegue, “nós sabemos que um mês não é suficiente, pois os alunos apercebem-se que acaba por ser muito pouco tempo e o próprio mercado determinou que não podia ser só um mês (...) e fazem-nos dentro das áreas, particularmente F&B, operação prática... e depois a receção” (diretora de curso A);</i></p> <p><i>“portanto eles vão para estágio não é bem para aprender mas para aplicar, pois o objetivo do estágio é esse e depois de terem aprendido conteúdos” (diretor de curso, F);</i></p> <p><i>“há ainda uma questão, embora o estágio um seja de alimentos e bebidas, receção e alojamento no estágio dois, são dois meses obrigatórios em cada um deles, mas no terceiro mês por exemplo eu tenho alunos que fazem receção/alojamento e depois um terceiro mês noutra área, portanto eles têm um grau de liberdade para além das horas e semanas a que são obrigados a fazer noutras e às vezes até trocam. Por exemplo, imagina que temos alguém a fazer o estágio na área de reservas e canais de e-commerce, portanto na área de channel manager ou distribuição, faz um mês depois vai para a receção o outro mês, alojamento o outro mês ou dois meses de receção” (diretor de curso, F);</i></p>	<p><i>“o estágio é inevitavelmente obrigatório mesmo que não seja, não é? Dificilmente uma organização vai aceitar alguém a trabalhar, sem um período de estágio na organização, ou numa outra organização, aliás o próprio governo instituiu o estágio com a figura do estágio profissional” (empregador A);</i></p> <p><i>“o aproveitamento do estágio, do estagiário, para tapar buracos de mão-de-obra, isso é uma circunstância, uma coisa que sabemos que existe em muitos estabelecimentos, e nomeadamente, no maior pico de procura, mas penso que não era propriamente disso que estávamos aqui a falar, porque isso, vamos lá ver, há mecanismos também para regulamentar isso, não é?” (Empregador B);</i></p> <p><i>“formar alunos fazendo com que eles passem sistematicamente por estágios curriculares nas unidades hoteleiras é de facto importante, é uma atividade que ainda não está devidamente regulada na minha opinião” (empregador A);</i></p> <p><i>“a formação neste contexto, a formação proporcionada, está “enviesada, porque a ideia era que eles fossem para lá aprenderem no contexto de trabalho de facto as funções que mais tarde poderão exercer com a sua licenciatura e na maior parte dos casos são colocados de facto em serviços secundários ou terciários, estão a preencher só lugares para mão-de-obra barata e, portanto, infelizmente quanto a mim, ainda há muita coisa a regular” (Empregador B);</i></p> <p><i>“eu acho que os estágios deveriam ser curriculares. A questão aqui é, o grande problema de serem curriculares é que para os alunos é fantástico, é importante, ou seja, é dado simultaneamente com a parte académica, para as empresas muitas vezes, ou melhor eu atrevo-me a dizer que na grande maioria há um aproveitamento desses profissionais não para os formar,</i></p>
--	--	---	---

		<p><i>“O estágio curricular é no final do curso, mesmo no terceiro ano e tentámos ultrapassar essa limitação, incentivando os alunos a terem estágios logo no primeiro e segundo ano, extracurriculares (...) consta no seu currículo, mas como extracurricular, consta no certificado do aluno, formal, nos serviços académicos, mas como extracurricular”</i> (diretor de curso D); <i>“no primeiro ano também há estágio, mas opcional, não é curricular, não é obrigatório e porquê? Porque ainda não foram dadas competências suficientemente, têm introduções às operações hoteleiras etc.</i> (diretor de curso F).</p>	<p><i>devia ser uma preocupação ética, mas muitas vezes é entendido como mão-de-obra barata”</i> (Empregador C); <i>“eu acho que devem ser obrigatórios, preferencialmente ao longo dos anos do curso e acho que o modelo que é usado, pelo menos pela grande parte das escolas que eu conheço, que é o estágio inicialmente de F&B, cozinha/restaurante/bar, no segundo ano receção/andares, e o terceiro ano área comercial e possivelmente junto à direção quando isso é possível, sabendo nós que não é fácil a direção dos hotéis aceitarem estagiários”</i> (empregador E); <i>“são bons nesse ponto de vista, são do lado da empresa que recebe o estagiário, que faz o acolhimento ao estagiário, há uma grande responsabilidade porque se essa empresa tem competências claras e tem a nível de direção departamental, pessoas com capacidades e com competências para estimular o formando pode-se tornar interessante, pode encaixar na cabeça do formando que afinal ele tem gosto por aquilo que está a fazer, ele é motivado por aquilo que está a fazer, e se calhar se ele tinha algumas dúvidas até interpretar aquilo como sendo o futuro dele”</i> (Empregador C); <i>“até porque há escolas neste momento que estimulam as empresas a pagar qualquer coisa, a pagar uma determinada importância mínima, que seja razoável para um estágio de verão, que é um estágio em que os alunos abdicam das férias, estão a trabalhar, dão o ‘litro’ alguns deles. É o verão, uma época de grande intensidade sobretudo no mês de agosto, nós acreditamos que sim, que deve haver uma compensação sobretudo para aqueles que têm empenho e têm uma assimilação muito rápida dos conhecimentos”</i> (empregador C).</p>
--	--	---	---

	<p>Competências Técnicas</p>	<p><i>“No terceiro ano, porque é que há o estágio do terceiro ano? Porque eles tiveram toda a prática profissional de receção e alojamento durante esse ano, é aqui que eles têm técnicas de receção e alojamento hoteleiro com os softwares, como o (nome de uma marca comercial)¹⁴⁵”</i> (diretor de curso F);</p> <p><i>“o primeiro contato que se pretende que os alunos tenham com o mercado de trabalho, com o tal estágio extracurricular no primeiro ano e no segundo, e o estágio curricular no terceiro. Este plano permite aos alunos quando frequentarem o tal estágio curricular, já não sintam a tal insegurança, portanto já têm meses e meses de prática profissional, portanto abordam já a unidade hoteleira e todos os requisitos profissionais que a unidade lhes exige de uma forma profissional e com segurança”</i> (Diretor de curso D);</p>	
	<p>Competências Transversais</p>	<p><i>“e depois chegam ao pé de ti com 1, 2, 3 meses de experiência no estágio e vêm verdadeiros profissionais e é um orgulho imenso e afinal descobres que o aluno é uma outra pessoa, e a experiência dá em si isto tudo”</i> (diretora de curso A);</p> <p><i>“Têm outra noção, vêm mais maduros, mais profissionais, com mais postura, com algum saber-estar, ainda não é o ideal, mas vêm com algum saber-estar, vêm mais cientes daquilo que é importante, da necessidade das línguas, questões como a apresentação, eles valorizam, que no 1º ano temos sempre alguma dificuldade em trabalhar, têm a noção do serviço ao cliente, a importância que um cliente tem no hotel, parece-me que o estágio é fundamental (...) inclusivamente permite-lhes perceber se a área de Hotel é a que eles querem para si, em termos de carreira para o futuro”</i> (diretora de curso C);</p> <p><i>“se tiveres contacto com eles sabes, são estudantes para quem a questão da pontualidade não é importante, mas empenham-se e vão sempre bem apresentados e se calhar até vão um</i></p>	

		<i>bocadinho antes da hora” (diretora de curso A).</i>	
--	--	--	--

8.4.1 - A transição

TEMA 4: A Transição

SUBTEMA	CATEGORIA	DIRETOR DE CURSO	EMPREGADOR
A transição	Características da Inserção	<i>"a imagem que passamos ou que pelo menos procuramos passar aos diplomados é dizer-lhes que o mercado de trabalho não é fácil, ou seja, é preciso lutar, é preciso batalhar, podem-se ouvir muitos "nãos", nem que seja ao milésimo primeiro que digam sim, isto no sentido que dizer-lhes que as coisas não são fáceis!"</i> (diretor de curso E).	

8.4.2 - Os estágios pós-licenciatura como um primeiro passo

TEMA 4: A Transição

SUBTEMA	CATEGORIA	DIRETOR DE CURSO	EMPREGADOR
Os estágios pós licenciatura como um primeiro passo	Estágios extracurriculares	<i>“Nós damos-lhes a possibilidade de um estágio extracurricular no 3º ano. Nós não o temos, mas promovemos isso, e aqueles que não voltam ao hotel onde estiveram ou que, entretanto, não arranjam um trabalho ou que entretanto não arranjam um estágio, nós arranjamos estágios extracurriculares e, por regra, ficam sempre a trabalhar”</i> (diretor de curso E);	
	Programas de apoio		<i>“Eles chegam, fazem um estágio profissional, é sempre o primeiro passo normalmente, é um estágio profissional, começam a ser avaliados e geralmente fazendo uma boa temporada, e tendo um bom desempenho no estágio profissional geralmente ficam”</i> (empregador C); <i>“a avaliação é permanente, do desempenho deles, é permanente e precisamente também porque é preciso decidir no fim do estágio, se fica ou se não fica”</i> (Empregador C); <i>“é inevitável, é o sistema que a cria é o sistema que a alimenta, em momento algum a regulamentação do estágio profissional exige qualquer tipo de comprometimento com a contratualização daquela pessoa. Portanto o estágio profissional para mim é perverso. Este sim é que cria ilusão de emprego às pessoas”</i> (empregador A) <i>“Os estágios profissionais têm uma vantagem diferente, apesar de muita gente dizer hoje que os estágios profissionais no modelo em que existem, que o estado paga grande parte dos custos e as empresas pagam só os custos sociais, e que como tal acaba por ser também mão-de-obra barata, já não é assim tão linear, porquê? Porque mesmo sendo assim, e que em muitos casos acontece, o que é um facto é que nessa altura como já</i>

			<p>têm alguns custos, e como já estão no final da formação as empresas já entendem isto de uma forma diferente e muitas vezes o facto de empurrar os profissionais para lugares principais, ou seja, para lugares de relevância na organização faz com que esses profissionais estejam integrados num contexto real de trabalho e portanto esse ano é fundamental para eles, ou seja, as empresas beneficiam, quem paga é o Estado, mas na prática os alunos acabam a sua licenciatura de Bolonha. Quase que isto já está integrado, ou seja, quase que nós podemos dizer que, bom eles fizeram três anos mais um, o mais um é pago pelo Estado, quase na totalidade” (empregador B);</p> <p>“Os estágios profissionais do instituto de emprego...bem esses, como sabemos, têm associados outros objetivos que me escuso de enunciar” (Empregador D);</p> <p>“temos de concordar que estas situações tendem a institucionalizar-se subvertendo os objetivos iniciais, salvo a diminuição das estatísticas do desemprego. No final desses estágios, na vez de contratarem aquela pessoa, vão buscar outro(a) estagiário(a). Os mecanismos estão disponíveis, só não aproveita quem não puder” (Empregador D);</p> <p>“os programas de emprego de uma forma geral são "tapar o sol com a peneira", não é? Porque não vejo, fazer um desconto de 5% ou de 6% na TSU¹⁴⁶. No fundo os estágios vão meter pessoas a quem não pagam ou que pagam pouquinho só para... é mascarar o desemprego, mas não acho que seja isso que vai resolver” (empregador E);</p> <p>“o formando já tem claramente noção que é isso que quer fazer da vida, a expectativa é maior porque foi-lhe oferecido um estágio profissional, e está a ser</p>
--	--	--	--

			<p><i>remunerado, valores que às vezes até são interessantes, a nível... para começar a vida dele, tem segurança social também, portanto passou a ser aliciante a possibilidade de depois no fim do estágio profissional não ficar na empresa, mas ter até acesso ao subsídio de desemprego” (empregador C);</i></p> <p><i>“os estágios profissionais são um custo, não eram um grande custo para as empresas, não eram, eu estou a falar em termos absolutos há uns anos atrás, mas neste momento são, um estágio profissional devia ser encarado quase como a custo zero para as empresas, há aqui uma formação que é dada durante um longo período de tempo, portanto praticamente tem saída profissional para a pessoa a quem é dado o estágio, neste momento inverteu-se essa situação, é mesmo um custo para a empresa com esta situação da segurança social, com o valor que foi reduzido da participação pública é um custo para a empresa, e portanto começa-se a questionar se vale a pena proporcionar um estágio profissional para uma pessoa que não tem experiência, ou se é preferível recrutar alguém que já tem meia dúzia de anos de experiência” (empregador C).</i></p>
--	--	--	---

8.4.3 - O apoio das Instituições de Ensino Superior

TEMA 4: A Transição

SUBTEMA	CATEGORIA	DIRETOR DE CURSO	EMPREGADOR
O apoio das Instituições de Ensino Superior	Eventos	<p><i>“Nomeadamente a internacionalização o ir procurar emprego ou quais são as oportunidades de emprego lá fora, quer para uns quer para outros, convidamos o centro de emprego, convidamos o gabinete central das relações internacionais do instituto politécnico, convidamos um conjunto de outras entidades que promovem programas lá fora de trabalho, mais prolongado. Também aquela questão do currículo, construção do currículo, saber apresentar o currículo, a postura para uma entrevista de trabalho, dirigido aos estudantes só do 3º ano”</i> (diretora de curso A);</p> <p><i>“nós todos os anos temos um fórum da empregabilidade e trazemos empresas para falarem sobre quais são as exigências que são colocadas, qual é o perfil, quais são as competências, qual é a postura que procuram”</i> (diretora de curso A);</p> <p><i>“Não é só feira de emprego, essa feira depois tem associado também um portal onde empregadores e alunos trocam entre si CV e trocam entre si informação que permite que aqueles que ainda não estão empregados tenham acesso a propostas”</i> (diretor de curso F);</p> <p><i>“há várias formas, em Março a escola através do SIP¹⁴⁷ com a associação dos estudantes, em conjunto, organizam uma semana, chamam-lhe a semana académica (...) realizam um conjunto de seminários, de encontros com empresas, chamam empresários e nós também, ao longo do ano vamos convidando pessoas e empresas para nos visitarem e para verem um pouco daquilo que fazemos com os estudantes, que ajuda também um</i></p>	

		<i>bocado a promover” (diretor de curso E);</i>	
	Ofertas de Estágios Extracurriculares	<i>“Tivemos já dois anos seguidos, duas feiras de emprego. Tivemos algumas empresas de recrutamento, onde os alunos puderam inscrever-se, tivemos um grupo hoteleiro que participou e divulgou o grupo no sentido de poderem oferecer tanto estágios extracurriculares como estágios curriculares e futuros empregos. Isto em dois anos seguidos, pois no primeiro ano foi um sucesso e no segundo ano voltou a ser um sucesso. Depois temos muitas empresas da região que nos contactam e nós, de acordo com o perfil indicamos os estudantes” (diretora de curso B);</i>	
	Procura Ativa	<i>“acho que os alunos terminam o curso e também faz parte da vida dar o passo seguinte e irem à sua vida sem a ajuda da escola, quanto muito a escola tem o papel de quando é contactada à procura de um aluno com um certo perfil, a escola sabe dar resposta e portanto sabe encaminhar e potencia esse contacto com esses empregadores, e isso nós vimos, temos exemplos práticos” (diretora de curso C); “o que acontece é que os jovens quando entram no mercado de trabalho vão confiantes porque inclusive nós temos uma política de não angariação dos estágios através da negociação com as empresas, ou seja, por defeito a escola não faz acordos com as empresas, ao abrigo dos quais ficam com uma bolsa de estagiários para depois mandar para lá os estagiários” (diretor de curso D).</i>	

8.4.4 - A perspetiva dos empregadores

TEMA 4: A Transição

SUBTEMA	CATEGORIA	DIRETOR DE CURSO	EMPREGADOR
A perspetiva dos empregadores	Características do Mercado de Trabalho		<p><i>“nesta área? Não!” (empregador C);</i></p> <p><i>“em Portugal, hoje em geral, há uma dificuldade grande, nos setores em geral e no nosso setor também, não creio que seja por ser licenciado que será diferente” (empregador A);</i></p> <p><i>“eu acho que é mais fácil do que aquilo que se diz! “Não acho que seja difícil de serem absorvidos, por questões que têm a ver com aquilo que já disse, por vezes pelas razões erradas de estarem a contratar licenciados porque são mais baratos que os outros mas também porque estes instrumentos, independentemente de qual foi a motivação para os escolher, estes instrumentos de estágio profissional estão de facto a produzir um efeito positivo, estão a permitir que muito dos alunos que saem das licenciaturas tenham quase de imediato uma colocação nas unidades hoteleiras e nas outras unidades” (empregador B);</i></p>
	Mobilidade		<p><i>“Essa frustração que disse, leva a que por vezes se esteja a verificar que está a haver uma saída maciça de jovens para o exterior. Porque estão frustrados pelas competências que lhes são dadas nas empresas, por um lado, estão frustrados porque o valor que lhes é pago não é aquele que seria expetável face à dedicação e face ao envolvimento que têm com a empresa, e, portanto, resolvem emigrar, pura e simplesmente, e, portanto, neste momento até há alguma, em certas zonas do país, uma dificuldade em recrutar pessoal formado nesta área para as empresas hoteleiras” (empregador C);</i></p>
	Licenciado vs Técnico Profissional		<p><i>“eu acho que o que é determinante na entrevista, é “ler” o nível de ambição, que a pessoa tem à nossa frente, o que é que ele pretende, o que é que ele fez, qual é o contributo que ele acha que pode dar à</i></p>

			<i>empresa, mesmo sendo novo, qual é o contributo, quais são as características que ele tem” (empregador C).</i>
--	--	--	--

8.5.1 - As características e particularidades deste sistema de emprego_trabalho

TEMA 5: As características e particularidades deste sistema de emprego_trabalho

SUBTEMA	CATEGORIA	DIRETOR DE CURSO	EMPREGADOR
	Sazonalidade	<p><i>“Nós temos aqui um mercado de trabalho no Algarve com determinadas características, que não corresponde ao de Lisboa, que não corresponde a outras geografias, e portanto é um mercado de trabalho que tem uma característica de sazonalidade, muito delicada e que tem elevados impactos em toda esta integração dos profissionais no mercado de trabalho, dos recém-licenciados no mercado de trabalho, e podemos dar a melhor formação, o melhor alinhamento com as necessidades do mercado, quando chega o inverno IATA¹⁴⁸, os hotéis fecham, e não pode ficar toda a gente no hotel, e haverá aí depois outros fatores a ter em conta”</i> (Diretor de Curso D);</p>	<p><i>“O trabalho no turismo é muito sazonal. No resto do país, uma parte significativa desta mão-de-obra é também assegurada por trabalhadores imigrantes”</i> identificando outra variável que condiciona os desempenhos profissionais, <i>“a sazonalidade é a maior fraqueza do turismo do Algarve, tendo reflexos negativos a vários níveis, nomeadamente ao nível do emprego”</i> (Empregador D);</p> <p><i>“há outra razão para a rotatividade, a economicista por parte do empregador, nós vivemos num país com uma forte sazonalidade nacional, não é só no interior e portanto as empresas o que fazem com alguma frequência é, de facto, despedir massivamente nas épocas baixas e contratar nas épocas altas, com dois riscos enormes, um é de não conseguir ter as equipas com espírito, uma visão, valores, e missão da empresa porque as pessoas quando adquirem esses valores estão de saída outra vez não havendo essa continuidade e</i></p>

			<p><i>portanto, o que perde é o serviço ao cliente” (Empregador B)</i></p>
	<p>Características Intrínsecas</p>	<p><i>“há um desencontro? Talvez haja! Na primeira abordagem penso que a pessoa que entra no mercado, dizem que tem de trabalhar mais horas, tem de trabalhar ao fim de semana, mas não está preparada para tantas exigências, e depois é um cansaço. (...) O ritmo, não termina! Na capacidade de resistência, há um desencontro nesse aspeto” (Diretora de Curso A);</i> <i>“se calhar porque não nos deram um pouco de ouvidos, ou nós dificilmente falámos desses contextos e dessas exigências, mas na verdade só estando no terreno é que nos apercebemos” (Diretora de Curso A);</i> <i>“O que aconteceu nos últimos anos, é que os hotéis pretendem quase não ter funcionários, não ter um quadro estável de funcionários” (Diretor de Curso D);</i> <i>“o que nós estamos a constatar é que, no setor da hotelaria, e eu não crítico ninguém, é que as empresas de trabalho temporário, nem de perto nem de longe garantem estes estândaes às empresas hoteleiras, nem as empresas hoteleiras os exigem de forma adequada, e portanto há aqui um problema sério de observação de níveis de qualidade, de estândaes, que levam a muitas outras desconformidades” (Diretor de Curso D);</i></p>	<p><i>“contratam casuisticamente por uma lacuna que estão a sentir no momento (...) são necessidades pontuais, e que o recrutamento se pautе geralmente por, tirando cargos de elevada responsabilidade como sendo o diretor de comidas e bebidas, o diretor de alojamentos em que realmente se procura alguém já com essas características, e já com alguma notoriedade, todos os outros são questões casuísticas e pontuais” (Empregador C);</i></p> <p><i>“as empresas não estão muito preocupadas com o médio e longo prazo nesse aspeto da contratação a médio/longo prazo” (Empregador D);</i></p> <p><i>“há uma questão que é sempre colocada que é a questão salarial, é considerado que é um setor mal pago e, portanto, tem sido criticado amiúde por esse facto. O que é certo, é que continuo a dizer, que nós pagamos 14 meses, não pagamos 12 meses como outros países da Europa, pagamos 14 meses, o ordenado mínimo não é aquele que se fala mas é superior ao ordenado mínimo, neste momento se pensarmos em 12 meses é de 650€, não é de 505€¹⁴⁹” (Empregador C);</i></p>

			<p><i>“o que é que acontece hoje em dia? Nós apercebemo-nos claramente hoje em dia, que são mais caros profissionais com experiência mesmo sem formação académica do que os licenciados e portanto o que acontece é que o mercado, pelo menos o nacional, está claramente a apostar em licenciados que podendo não ser muito bons, nem ter experiência mas têm disponibilidade e a tentar fazer alguma coisa por eles, aproveitando aí a parte negativa, ou seja, não é ir buscar pessoas bem formadas para termos os melhores no nosso negócio é ir buscar pessoas formadas, licenciadas e que tenham um custo muito simpático” (Empregador B);</i></p> <p><i>“são mais baratas e isso é perverso porque o que nós estamos a dizer na prática é que se formos buscar um profissional experiente para a receção, com muita prática vamos pagar em média também 30 a 40% mais do que pagamos a um licenciado, isso é perverso, escolhemos pelas razões erradas” (Empregador B);</i></p> <p><i>“para já o que se nota é que na verdade em termos práticos, os miúdos não estão preparados para a vida profissional, mesmo tendo feito alguns estágios curriculares ao longo do percurso, não estão preparados para a vida profissional, mas isso eu admito que não seja o mais importante, até porque digo que as competências são-lhes dadas nas empresas, mas mesmo as competências</i></p>
--	--	--	---

			<p><i>serem dadas nas empresas, eles não podem esperar que tenham cargos de coordenação ao fim de um ano ou dois anos. Neste momento é tudo muito rápido, eles assimilam que realmente devem chegar ao topo muito rapidamente, é um erro tentar chegar muito rapidamente”</i> (Empregador C);</p> <p><i>“o setor fica aquém, eu duvido que o nosso setor hoje seja competitivo no mercado de emprego, no modo geral nós exigimos, o setor exige das pessoas, um conjunto, digamos de cumprimentos em termos de tempo de trabalho, organização de tempo de trabalho, para o qual, provavelmente, não tem condições de remunerar face a outros setores”</i> (Empregador A);</p> <p><i>“Uma pessoa que não tenha sucesso numa determinada empresa dificilmente virá a ter sucesso noutra. Considero que isso só poderá acontecer em alguns casos, tanto mais que a harmonização e homogeneização de processos é cada vez mais uma constante em todas as empresas”</i> (Empregador D);</p> <p><i>“há outras vantagens que são dadas aos trabalhadores de hotelaria que não existem noutras atividades, como a refeição, as refeições gratuitas, e a uma série de suplementos¹⁵⁰ que são dados também na hotelaria, são esquecidos nomeadamente pelos sindicatos, são esquecidos propositadamente, e é um setor interessante, é um setor onde se pode</i></p>
--	--	--	---

			<i>crescer neste momento, é um setor onde se pode crescer, e onde se pode melhorar claramente o rendimento” (Empregador C)</i>
	Exigências	<i>“acho que eles têm a noção do trabalho, acho que eles são, de grosso modo, trabalhadores que têm a noção que num hotel trabalham muito, não têm fins-de-semana, trabalham à noite, que têm longas horas, que os eventos não acabam à hora que têm que terminar, acabam quando calha e essa noção é uma coisa boa. O espírito de trabalho, a maior parte deles têm e, portanto, isso parece-me importante, as empresas presam muito esse modo de estar. Têm uma atitude boa em relação ao trabalho em si!” (Diretora de Curso C);</i>	<i>“é preciso gostar-se de hotelaria para trabalhar, é preciso gostar-se! Não há fins-de-semana, geralmente os fins-de-semana até são os mais solicitados, são os que envolvem mais trabalho, e portanto logo por ai há um grande desafio, e é o desafio que eu acho, que eu coloco também a nível dos diretores de hotel, quando foi decidido que qualquer pessoa podia ser diretor de hotel, ou podia ter esse cargo, foi mal decidido efetivamente, só quem é diretor de hotel é que assume que os sete dias da semana são todos iguais, e portanto...” (Empregador C);</i> <i>“vamos lá ver, hoje as empresas com muita facilidade, dão um salto para o outsourcing, com demasiada facilidade” (Empregador A);</i>
	Flexibilidade e Precariedade	<i>“antes de ir para o estágio ouvem várias vezes isso, as questões dos horários, que se trabalha quando os outros estão já em casa a comer, ou a dormir, ou ao fim de semana, por vezes são muitas horas de trabalho, e que nem sempre, para quem desempenha algumas funções operacionais, os ordenados na sua maioria são baixos, mas aquilo que eles têm que ter a perspetiva é se querem ficar com uma base operacional, se entrarem para um hotel ou para uma empresa hoteleira com um cargo operacional, a questão é se querem ficar ali a vida toda ou se querem progredir, se quiserem progredir, o curso deu-lhes</i>	<i>“a substituição fica sempre mais barata, é uma coisa que digamos a prazo pode ser um bocado terrível, não é? Em termos da qualificação de quem está a trabalhar nas instituições” (Empregador A);</i> <i>“não existe um critério, (...), a contratação faz-se muitas vezes, na maior parte dos casos, para não dizer que é cem por cento, que é sempre arriscado, faz-se na base da circunstância do momento, para tapar o buraco que há naquela altura, não é? Mas há uma lógica também importante que</i>

		<p><i>competências para eles conseguirem progredir, mas isso depende deles, não depende só de nós.” (Diretor de Curso E);</i></p> <p><i>“mas naturalmente, há uma tensão quando alguém, que termine uma formação e pretende ingressar no mercado de trabalho, não vai muito confiante, tem consciência das limitações. Por outro lado, também sabemos que as empresas independentemente do nível de formação obtido por alguém, não é de imediato, pelo menos não é comum, que proporcionem oportunidades no nível para o qual as pessoas foram formadas, a tal questão de que a prática é utilizada como critério de verdade. Vem para cá, sim senhor, mas vai começando a fazer outras coisas e nós vamos ver se de facto, pelos perfis de formação, pela capacidade de iniciativa, pela capacidade até, de integração, e relacionamento, etc., pelos soft skills e de alguns hard skills também, satisfaz tanto no domínio técnico como no domínio das atitudes. O que pode acontecer é que a pessoa faça uma progressão mais rápida que os outros que não têm o mesmo nível de formação, mas nunca está garantido que assim vai ser, há aqui sempre o filtro que as empresas, por norma colocam e que as pessoas estão conscientes que existe. Não se sai de uma licenciatura em gestão hoteleira seja onde for e se começa imediatamente a ser diretor de hotel, ou diretor de departamento. As pessoas estão nessa expectativa, já aceitam perfeitamente isso, se calhar se lhes dessem essa oportunidade nem aceitariam porque não se sentiriam capacitados” (Diretor de Curso D);</i></p> <p><i>“eu estou constantemente a dizer-lhes isso, sabem que temos de começar de baixo, é como eu lhes digo, eu comecei como empregada de mesa, não é? E que têm muito orgulho e dizer que comecei como uma empregada de mesa ainda eu era uma miúda! O que posso dizer é que adorava fazer aquilo, e trabalhava 16 horas por dia, muitas das vezes (...)</i></p>	<p><i>nomeadamente a substituição de pessoal, não é?” (Empregador A);</i></p> <p><i>“não vejo, como disse, que seja negativo porque os alunos não podem encarar ou não devem encarar o mercado de trabalho como um mercado natural, só o nacional, ou seja, na hotelaria não devem fazer isso, é uma opinião pessoal, (Empregador B);</i></p> <p><i>“Vejo um outro inconveniente nisto tudo que é de facto de estarmos a defraudar e a baixar o valor desses profissionais no mercado, ou seja, hoje em dia o que nós estamos a fazer e nós sabemos pelas notícias que há grandes grupos hoteleiros que despedem pessoas com muita experiência, com muito tempo de “casa” em função de ordenados baixos dos licenciados que acabam por sair das universidades ávidos de querer trabalhar em termos de experiência profissional e acabam por os contratar por valores pouco acima do ordenado mínimo” (Empregador B);</i></p> <p><i>“temos de concordar que a hotelaria hoje em dia, sobretudo aqui no Algarve, não é muito atrativa, porque a atividade é muito sazonal, é cada vez mais sazonal, pelo que os melhores profissionais, isso é um problema com o qual as empresas se confrontam, emigram para o exterior em busca de melhores condições salariais.” (Empregador D)</i></p> <p><i>“a mobilidade dentro do setor, também às vezes está ligada a ser um projeto novo, esta mobilidade é sugestionada não só pelo facto de poder vir a receber mais um pouco, do que aquilo que está a receber, e portanto a nível da remuneração ser</i></p>
--	--	--	---

		<p><i>mas que é uma área única. Já têm havido cometários dos estudantes do género "eu vim para aqui não é para ser empregado de mesa, é para ser diretor hoteleiro" e o que eu costumo dizer é que para se chegar lá em cima tem que saber passar por todos os degraus" (Diretora de Curso B);</i></p> <p><i>"eles têm uma expectativa que depois às vezes é um pouco desfasada da realidade, mas nós procuramos, pelo menos eu, enquanto professora deles, procuro chamá-los um pouco à realidade, porque eles são muito jovens e vão entrar no mercado em cargos intermédios. Portanto, vão ser rececionistas, vão ser empregados de mesa, vão trabalhar nas cozinhas, vão trabalhar nessas áreas, alguns poderão já assumir um ou outro cargo de chefia, chefe de receção num pequeno hotel, ou uma coisa desse género, mas depois os salários ficam um pouco aquém das expectativas deles" (Diretora de Curso C);</i></p> <p><i>nós aquilo que transmitimos é que quando saírem não vão para diretores gerais de um hotel, que isso é um caminho que cada um tem de percorrer, e que depende do interesse de cada um" (Diretor de Curso E);</i></p> <p><i>"à medida que os hotéis adotam estratégias de recrutamento por subcontratação, se os alunos, se as pessoas estão no mercado e não têm empregos oferecidos diretamente pelas unidades hoteleiras, mas se o emprego existe, o mercado funcionará. Não será, é da maneira que funcionava antigamente. Por conseguinte, se as pessoas não têm possibilidades de contratar diretamente com os hotéis, começam a contratar diretamente com as empresas de trabalho temporário, não é?" (Diretor de Curso D);</i></p> <p><i>"são hotéis muito modernos que têm "vision statements" muito arrojados e que nós olhamos para elas e pensamos, este hotel deve ser um prazer trabalhar lá, mas depois quando as pessoas começam a relatar experiências, começamos a ver que afinal não é bem assim! São</i></p>	<p><i>ligeiramente mais elevado, mas também por ser um projeto novo" (Empregador C);</i></p> <p><i>"o ponto de vista da questão social está mais ligado à opção dos profissionais, ou seja, esta é uma profissão de grande desgaste, que obriga a que as pessoas estejam muito tempo no local de trabalho, sujeitam-se a um sem número de pressões, num negócio que é atípico porque as pessoas de facto trabalham. Quando vão para a licenciatura ou quando fazem formação dizem que sabem todas para o que vão, mas não percebem muito bem o que é ficar sem verão, o que é ficar sem fins-de-semana, sem Natal, sem feriados, não percebem muito bem o que é isso, ou seja, no fundo não percebem..." (Empregador B);</i></p> <p><i>"socialmente nos últimos tempos, é um setor de refúgio para muita gente, e isso leva a que as pessoas queiram sair, assim que têm uma oportunidade saem e vão-se embora. Há uma parte no nosso setor, que é um setor de refúgio, vão para o nosso setor porque não têm para onde ir" (Empregador A);</i></p> <p><i>"os hotéis abrem no Porto e rapidamente são constituídas equipas, uma boa parte à custa da rotatividade, se calhar um hotel que abre agora no Porto a equipa vai ser feita do que está no hotel A, do que está no hotel B, portanto à custa da rotatividade. Quando estamos na parte de baixo de uma pirâmide, aí têm-se as dificuldades</i></p>
--	--	--	--

		<p><i>organizações que podem ser muito boas do ponto de vista da exigência que colocam, por exemplo aos trabalhadores, mas que na realidade não se transforma essa exigência em excelência operacional, é mais uma forma de impor regras de funcionamento que, no fim, levam a um maior turnover¹⁵¹ do pessoal”</i> (Diretor de curso D)</p>	<p><i>inerentes ao concurso de entrada...”</i> (Empregador A)</p> <p><i>”Já, só por si, os profissionais não vão para um sítio e querem lá ficar a vida toda, sempre permanentemente inquietos a tentar arranjar melhor, essa é uma das razões da rotatividade (Empregador, B)</i></p> <p><i>“hoje em dia face ao nível de conhecimento técnico que é muito elevado, e face à globalização, os miúdos que saem são trabalhadores do conhecimento, pela carga que eles trazem teórica e pela globalização, portanto, a eles só lhe interessa estarem em projetos que sejam motivantes para eles, e só participam em projetos que sejam motivantes para eles, quando um projeto deixa de ser motivante eles vão-se embora”</i> (Empregador C);</p> <p><i>“a experiência externa nem sempre é decisiva, mas é, obviamente, muito importante. Há profissionais que são excelentes diretores hoteleiros em Londres ou outra grande capital europeia ou mundial, mas aqui encontram algumas dificuldades de adaptação. A situação inversa também é verdadeira”</i> (Empregador D);</p> <p><i>“é óbvio que um licenciado, apenas porque é licenciado, não vai conseguir desempenhar uma função de gestão num hotel. Não conhece o meio nem conhece a envolvente, tanto mais que durante o curso não teve oportunidade de se adaptar à realidade. Colocar um recém-licenciado a gerir um hotel, assim sem mais nem menos, seria condená-lo ao insucesso”</i> (Empregador D);</p> <p><i>“a experiência acumulada e as provas dadas são fundamentais e determinantes quando se tem de contratar um gestor. A capacidade de gestão está muito associada à componente prática. A profissão, por</i></p>
--	--	--	--

			<p><i>outro lado, já é muito exigente, sobretudo no respeitante ao envolvimento da pessoa com os meios turísticos e empresariais, quer a nível interno quer internacionalmente” (Empregador D);</i></p> <p><i>“infelizmente o setor também não paga bons ordenados e as pessoas vão-se desmotivando e vão acabando por procurar outras áreas onde paguem melhor” (Empregador E);</i></p> <p><i>“eu acho que nesta altura em que os ordenados são relativamente baixos, as pessoas usavam a entrada no mercado de trabalho pela hotelaria e em posições menos vantajosas mas que assim que arranjassem uma coisa melhor saíam para outra situação” (empregador E).</i></p>
	<p>Outras abordagens</p>		<p><i>“só vinha para a hotelaria quem gostava, é uma profissão muito dura. Quem não gostava depressa mudava de profissão. Isso hoje acontece menos do que no passado. Reconheço que a paixão que presidia à escolha desta profissão já não é o que era. Acredito que muitos dos que vieram por curiosidade acabaram por se apaixonar por esta atividade e acabaram por ficar. Neste sentido, qualquer empregador gosta de ter trabalhadores apaixonados pela sua profissão.” (Empregador D);</i></p> <p><i>“o que a gente tenta sempre dizer às pessoas que estão envolvidas é que, quem vem para esta área escolhe mais do que uma profissão, escolhe uma opção de vida (...) por isso é fundamental que as pessoas percebam, e é isso o que a gente quer que as escolas e que as pessoas percebam e que</i></p>

			<p><i>consigam transmitir aos futuros diretores” (Empregador E);</i></p> <p><i>“o problema da chegada de pessoas que vêm de outras áreas à hotelaria é um bocadinho inevitável pela falta de saídas profissionais que há noutras áreas e que felizmente ainda não acontece totalmente em hotelaria, é que as pessoas tendem vir até pelo charme por toda a imagem que os hotéis hoje em dia têm” (Empregador E);</i></p> <p><i>“é preciso perceber que, de uma maneira geral, salvo honrosas exceções, as pessoas encaram a profissão como uma situação sempre de transição para outra coisa melhor, ou para emigrar para o estrangeiro, salvo no caso das profissões de topo ou chefias departamentais” (Empregador D);</i></p> <p><i>“eu diria que o papel fundamental que a associação desempenha é no seu contrato social com o sindicato, na construção daquele que é indiscutivelmente, considerado, o contrato coletivo de trabalho mais avançado do país” (Empregador A).</i></p> <p><i>“nós temos procurado desenvolver duas grandes linhas, uma linha para acabar com a informalidade no setor, que é um dos problemas estruturais mais graves que o setor tem, não é? E que nós temos de combater porque isso prejudica claramente o funcionamento do mercado, portanto uma linha da informalidade, e uma linha pelo emprego que tem de</i></p>
--	--	--	--

			<p><i>estabelecer uma lógica de carreiras, nós estávamos exatamente neste momento a negociar, digamos, está na nossa mesa de trabalho com o sindicato, esse desenvolvimento numa perspetiva de carreiras dentro das empresas, não tanto para a tornar obrigatória a todos, mas numa primeira fase para se tentar criar, digamos uma recomendação para que as empresas tenham essa perspetiva. Portanto, o nosso trabalho faz-se sobretudo no diálogo social” (Empregador A)</i></p>
	<p>Empresas = Avaliadores</p>		<p><i>“há esta perceção de que são carreiras novas, que não tinham tanta visibilidade no passado, e até onde há uma certa tolerância para a falta de experiência e um certo carinho até quando estes profissionais começam” (Empregador B);</i></p> <p><i>“As empresas são os avaliadores finais relativamente às competências dos diplomados, na medida em que decidindo o emprego e a carreira da pessoa. (...) quem vai fazer a avaliação são as empresas” (Empregador A);</i></p> <p><i>“os avaliadores finais são os nossos clientes, não é? No final o reflexo acaba por ser os clientes, os clientes é que têm de fato a perceção daquilo que é a qualidade dos profissionais hoje”. (Empregador B);</i></p> <p><i>“As empresas, nem que seja involuntariamente, têm que ser forçosamente os avaliadores finais, não podem ser outros. Mais que o resultado dos</i></p>

			<p><i>exames, a prática no terreno é que vai ditar a verdadeira avaliação dos diplomados” (Empregador D);</i></p> <p><i>“o grau académico não é garantia de nada, em termos de emprego. Portanto, nesse sentido há uma avaliação, a empresa vai validar depois na prática, digamos, as competências dele” (Empregador A);</i></p>
	Imagem Social		<p><i>“o estresse na organização do seu tempo de trabalho! As pessoas consideravam que a organização no tempo de trabalho do setor lhes causava, enfim, dificuldades na sua vida pessoal” (empregador A);</i></p> <p><i>“hoje em dia acho que as pessoas já não têm o mesmo tipo de complexos quando trabalham nesta indústria, relativamente ao passado” (Empregador B)</i></p>
	Programas de Estágio		<p><i>“infelizmente, também, há muitas unidades hoteleiras e alguns grupos que fazem um recurso exagerado em determinadas épocas do ano, em termos de estágios tendo uma equipa, uma estrutura, um núcleo duro básico, depois fazendo um recurso maciço a estagiários durante por exemplo as épocas altas, nos destinos de sol e mar, e portanto isso também, considero eu que às vezes não é a melhor solução face à qualidade do serviço que está claramente associada a uma determinada categoria de uma unidade hoteleira, que não pode ser posta em causa, porque se colocam uma percentagem larga de estagiários” (Empregador C);</i></p>

8.5.2_ As características e particularidades deste sistema de emprego/trabalho

TEMA 5: As características e particularidades deste sistema de emprego/trabalho

SUBTEMA	CATEGORIA	DIRETOR DE CURSO	EMPREGADOR
Síntese	Outros Aspectos GH	<p><i>“se há curso em que os alunos têm uma perspetiva muito mais precisa do que é o mercado, das exigências e dos aspetos negativos e do que os espera, eu penso que são os alunos de gestão hoteleira, eles conhecem muito bem o mercado, eles conhecem os aspetos menos positivos do que é trabalhar na hotelaria, o trabalho duro, as horas de trabalho, as longas horas de trabalho, o não reconhecimento em termos monetários e sociais, eles têm essa perspetiva e não há tanto esses medos de entrar no mercado de trabalho como eu sinto noutros cursos, o que é muito curioso”</i> (Diretora de Curso A);</p> <p><i>“eles ao longo do percurso vão tendo essa consciência, o que nós achamos é que são características inerentes ao setor de atividade e que de certa forma não se pode fugir delas”</i> (Diretora de Curso B);</p> <p><i>“eu acho que quem trabalha em hotelaria gosta”</i> (Diretor de Curso F).</p>	<p><i>“Se os alunos souberem que determinada escola não tem saída profissional isso vai condenar a escola a médio prazo”</i> (Empregador E).</p>

Diplomados: Respostas abertas aos questionários
<p><i>“quanto à situação da hotelaria em Portugal? Falta de empregos, falta de oportunidades, falta de possibilidade de progressão na carreira, demasiada rotatividade de horários e folgas, não valorização da formação, poucos benefícios e regalias, aposta em equipas baratas em detrimento de equipas competentes, salários ridiculamente baixos tendo em conta: a formação, as capacidades adquiridas, o volume de trabalho, a importância do trabalhador para o empregador (relativamente às áreas operacionais), os níveis de estresse e pressão existentes na hotelaria”</i> (Diplomado 337);</p> <p><i>“Não acho que o mercado dê valor ao diploma, mas considera este antes um mínimo indispensável. Por estar a trabalhar no Dubai, a realidade cá é muito diferente da de Portugal, começando pelas condições que são oferecidas e acabando na operação, de uma dimensão sem comparação possível a Portugal. Considero, neste momento, difícil progredir na carreira em Portugal. Na minha opinião, a solução passa por sair do país, subir na hierarquia cá fora, e voltar mais tarde para uma posição diferente”</i> (Diplomado 429)</p>

8.6.1 - Quanto à 'oferta' de diplomados

TEMA 6: A (des)articulação entre os sistemas

SUBTEMA	CATEGORIA	DIRETOR DE CURSO	EMPREGADOR
Quanto à “oferta” de diplomados	Número de Diplomados		<p><i>“sim, claramente há um elevado número de diplomados que pode colocar em causa a sua perspetiva e a expectativa de ocupar cargos de direção”, pois na sua opinião “a formação universitária na área do turismo e em outras áreas é manifestamente excessiva, sobretudo se considerarmos que as pessoas que finalizam estes cursos virão um dia a desempenhar funções de gestão. O que acontece, como é sabido, é a maior parte dos licenciados não exercem funções de gestão, o que de alguma forma acaba por defraudar as suas expectativas. Esta realidade não deixa de ser uma contradição, uma vez que quase todas as escolas superiores em Portugal disponibilizam cursos superiores de gestão hoteleira ou de turismo. O número de licenciados tem aumentado exponencialmente, todos os anos, não havendo hotéis nem empresas suficientes para absorver todos estes licenciados, quer em funções de gestão, quer mesmo em chefias intermédias” (Empregador D);</i></p> <p><i>“começa a haver um número excessivo de licenciados para os lugares disponíveis. Nós sentimos hoje na indústria é que de facto começa a haver um número excessivo de licenciados e, portanto, como em todas as áreas apercebemo-nos, também, que naturalmente a opção passa por ir trabalhar para fora, vão ganhar experiências no mundo e portanto não tem que ser necessariamente uma coisa com este peso negativo, porque ao contrário de outras atividades esta é uma que permite de facto aos licenciados poderem trabalhar em qualquer canto do mundo (...) mas começamos a ter mais alunos do que aquilo que o mercado pode absorver” (Empregador B).</i></p> <p><i>“eu acho que se está a formar muita gente para engrossar o desemprego. Ao encurtar os cursos</i></p>

			<p><i>lançam-se mais pessoas no mercado de trabalho” (Empregador D);</i></p> <p><i>“não restam dúvidas que existem diplomados a mais para as necessidades, pelo menos no caso da hotelaria e do turismo (...) porém, confrontamo-nos com a falta de quadros intermédios, ou seja, chefias devidamente habilitadas, o que cria desequilíbrios graves na produtividade pretendida. O exemplo da limpeza e dos andares é um bom exemplo do que acabo de afirmar” (Empregador D).</i></p>
--	--	--	---

8.6.2_Subtema - Quanto aos currícula e aos contextos de aprendizagem

TEMA 6: A (des)articulação entre os sistemas

SUBTEMA	CATEGORIA	DIRETOR DE CURSO	EMPREGADOR
<p>Quanto aos currícula e aos contextos de aprendizagem</p>	<p>Competências</p>	<p><i>“eu pelo menos tento sempre ensinar de acordo com aquilo que é mais atual e preparar os alunos para aquilo que acontece no mercado de trabalho”</i> (Diretora de Curso B).</p> <p><i>“é uma experiência profissional que é dada no nosso restaurante de aplicação na área do F&B, com dois estágios obrigatórios, mas mesmo assim tem como ponto fraco, de qualquer licenciado, o de não ter noção ainda da realidade profissional futura, não é? Portanto, por muito que nós como politécnico façamos uma simulação muito real, ou realista, de uma prática profissional é diferente de viver o dia-a-dia, viver num ambiente que não deixa de ser académico ou um estágio”</i> (Diretor de Curso F).</p> <p><i>“nunca vai existir, eu acho que nos últimos anos houve um progresso, uma maior aproximação, embora acho que as empresas, neste caso os gestores, os diretores hoteleiros veem mais o estagiário como uma forma de reduzir custos, ou seja, por regra, ou não lhe dá a bolsa ou se dá a bolsa é muito baixa, e não o ver como a mais-valia com um conjunto de competências que pode potenciar”</i> (Diretor de Curso E).</p> <p><i>“isto é, estamos abertos a receber, penso que ainda não estamos é devidamente preparados a receber alunos de fora, pois ainda não temos aulas a ser lecionadas única e exclusivamente em inglês”</i> (Diretor de Curso A).</p> <p><i>“a limitação desta formação consiste em que os alunos não ganham uma visão, um envolvimento, em práticas aprofundadas de alimentação e bebidas, mas nós colmatámos essa limitação, em parte, com um acordo que fizemos com a Escola de Hotelaria</i></p>	

		<p>e Turismo do ...¹⁵²” (Diretor de Curso D); <i>“não tenham tanta experiência na área das operações de alimentação e bebidas porque falta esse envolvimento mais prático nas operações, e eventualmente não estarão muito à vontade nesse domínio quando vão para as unidades hoteleiras”</i> (Diretor de Curso D).</p>	
	<p>Matriz Curricular e Áreas Científicas</p>		<p><i>“as licenciaturas têm que eliminar tudo quanto são cadeiras e disciplinas que são claramente para encher espaço, para completar horas. E tentar perceber quais são as cadeiras que ali podem ser incluídas, e que muitas vezes até não têm a ver obrigatoriamente com a componente prática porque a introdução de psicólogos, a introdução de outro tipo de profissionais nesta área pode ajudar, claramente, ou de profissionais ligados aos recursos humanos, pode ajudar claramente os alunos a terem uma perceção diferente daquilo que é o mercado de trabalho e a forma como têm que se ajustar e a forma como têm que utilizar esta inteligência emocional”</i> (Empregador B).</p> <p><i>“provavelmente quando olhamos para o Politécnico e olhamos para a Universidade, as diferentes perspetivas das escolas como um todo refletem-se no enfoque que é dado depois ao curso, portanto, eu diria que a minha perspetiva, que apesar de tudo, o curso do politécnico é talvez o maior enfoque</i></p>

			<p><i>da questão técnica no ensino superior, portanto o lado mais técnico, se quisermos, do politécnico julgo que é resultado da filosofia do Ensino Politécnico” (empregador A);</i></p> <p><i>“há licenciaturas, e algumas conheço, que a componente prática não existe, ela está formatada digamos naquilo que é a orientação de várias unidades curriculares, mas não existe na verdade, ou por dificuldades que essas universidades ou politécnicos têm muitas vezes de integrar os alunos num contexto real de trabalho, ou até pelas deficiências nas instalações” (empregador B);</i></p> <p><i>“do ponto de vista dos princípios, e se analisarmos bem, os cursos na sua essência até nem estão errados, sobretudo na perspetiva teórica. Porém, falta a interligação com a iniciativa privada, com a vida prática” (Empregador D);</i></p> <p><i>“técnica/prática que é de 1/3 do curso, tem outro terço que é uma parte mais das ciências e da parte de línguas e para fazer a diferença a última parte.” (Empregador E)</i></p>
	Estágios	<p><i>“nós dizemos que eles é que têm de ir à procura do próprio estágio, isso às empresas causa um bocadinho de confusão dizem "ah, e depois vêm todos e não sei quê, e mandam para cá muitos currículos e nós temos de lidar com isso... preferimos ter um acordo</i></p>	

		<i>com a escola", mas a verdade é que isso também ajuda a preparar os alunos para enviarem currículos, para negociar, para se apresentarem ao mercado. Para possuírem capacidade de iniciativa" (Diretor de curso D)</i>	
--	--	--	--

8.6.3 - Quanto às competências e ao perfil dos diplomados

TEMA 6: A (des)articulação entre os sistemas

SUBTEMA	CATEGORIA	DIRETOR DE CURSO	EMPREGADOR
Quanto às competências e ao perfil dos diplomados	Competências	<i>“acho que as escolas têm que formar uma banda larga porque um perfil adaptado a uma empresa, quer dizer, não podemos formar para uma empresa específica que os alunos depois são muitos e não vão todos trabalhar”</i> (Diretora de Curso C) -	
	Técnicas	<i>“nós temos gosto que os alunos estejam preparados para trabalhar nas cadeias, nos hotéis de mais alto nível, ou nos tais SOP¹⁵³ mais elevados, no entanto temos, na nossa realidade, temos alunos integrados nos vários níveis de hotelaria”</i> (Diretor de Curso D)	<i>“deixe-me que lhe diga que as lacunas existentes não são ao nível dos gestores de topo, gestores existem com fartura. O que faltam são os gestores intermédios, os que podem ajudar na construção da tal pirâmide organizacional”</i> (Empregador D); <i>“Governantas¹⁵⁴”</i> (Empregador E);
	Outros aspetos GH		<i>“alguns diplomados não têm perfil e portanto, quando digo isto é por conhecimento próprio, portanto, por ver e por falar com os nossos diretores”</i> (Empregador C); <i>“portanto, eles vão estacionar num determinado ponto. Vão ter gestão hoteleira no currículo, mas não vão exercer gestão hoteleira, e vão se calhar manter-se num determinado exercício”</i> (Empregador C); <i>“obviamente, que tem que partir da parte das empresas este pressionar e dar sinais, estes sinais têm de ser colocados ao ensino superior na</i>

			<p><i>perspetiva de que as coisas têm que ser ajustadas e vocês têm de formar profissionais em função das nossas necessidades e o não contrário” (empregador B)</i></p> <p><i>“conheço profissionais de outros países que não têm a mesma qualidade que têm os nossos profissionais em termos médios, e portanto muita coisa já se fez e temos apesar de tudo uma boa formação nesta área, como aliás em outras” (Empregador B)</i></p>
	Grau	<p><i>“acho que com este boom, desta importância que o turismo tem, mesmo politicamente a referência ao turismo e ao seu crescimento e a importância que tem a área, faz com que muitas escolas desenvolvam cursos que são intermédios, que são CET¹⁵⁵ e universidades também” (Diretora de Curso C)</i></p>	<p><i>“acho que o grau é indiferente, nesta fase ainda é indiferente, talvez valorizem a formação e as competências. Agora se a formação é licenciado ou se é um técnico, penso que não tem importância, grosso modo, as pessoas que estão à frente das empresas, salvo exceções, não têm formação nem conhecimentos sobre qual é a diferença e a confusão é um bocadinho generalizada” (Empregador E).</i></p>
	Objetivos		<p><i>“a mistura é complicada, a mistura que o mercado entende é por exemplo, provavelmente para a A3ES ou para quem está dentro das universidades que consegue distinguir, mas o mercado não distingue facilmente o que é um curso de gestão de empreendimento turístico do que é um curso de gestão hoteleira, mesmo para um aluno que acabou o 12º ano e vai à</i></p>

			<p><i>procura do seu futuro, se calhar tem alguma dificuldade em perceber de que é que estamos a falar à primeira vista e essa confusão que acho que prejudica um bocadinho a formação”</i> (Empregador E).</p>
--	--	--	--

Diplomados: Respostas abertas aos questionários

“esqueceram-se que GH é essencialmente à base da Gestão e não em formar apenas rececionistas e empregados de mesa! A Licenciatura já não é o que era!” (Diplomada 280).

“muito certamente não se consegue entrar para uma posição relevante porque, contrariamente a outras licenciaturas, esta deve servir para aprender a “lidar” com o cliente” (Diplomado 484),

“o curso de gestão hoteleira é muito restrito e deixa poucas escolhas a quem quiser optar por fazer carreira noutra área. Como no caso de gestão empresarial. Além disso, penso que os cursos se focam demasiado no atendimento ao cliente e não dão devida importância a outros departamentos como o marketing e vendas ou administração” (Diplomado 484).

“as competências que ganhamos no percurso académico em gestão hoteleira não são suficientemente valorizadas pelos detentores dos cargos de gestão de topo hoje em dia em hotelaria. Tenho muita pena que não seja permitido aos profissionais que terminam a licenciatura desenvolverem as competências a nível de gestão que adquiriram, pois, a impossibilidade de praticar faz, na minha opinião, com que grande parte do conhecimento não se solidifique e quando realmente os recém-licenciados têm oportunidade de pôr em prática os conhecimentos, grande parte da informação já está esquecida” (Diplomado 137).

“penso que as escolas de hotelaria preparam muito melhor os alunos, em comparação com a escola onde me licenci. Com mais estágios e um nível de exigência mais elevado. Os alunos licenciados apesar de terem um grau de escolaridade maior acabam por ter menos experiência e mesmo capacidades. E nós com licenciatura, na maior parte dos casos, exercemos cargos e temos remunerações iguais a outros trabalhadores não licenciados. Se fosse hoje, eu teria optado por ir para a escola de hotelaria” (Diplomada 479);

“embora não desempenhe funções no ramo da Hotelaria o curso fez-me crescer e aprender muito ao nível da Gestão”, (Diplomado 256).

8.6.4 - Quanto à inserção profissional dos diplomados

TEMA 6: A (des)articulação entre os sistemas

SUBTEMA	CATEGORIA	DIRETOR DE CURSO	EMPREGADOR
Quanto à inserção profissional dos diplomados	Outros aspetos GH	<i>“depende muito das pessoas, eu acho que o processo não é difícil, porque há empregabilidade, porque há procura, eles às vezes até têm mais que um local a escolher”</i> (Diretor de Curso F)	<i>“as empresas nossas associadas colaboram a cem por cento com todos os estabelecimentos de ensino na realização dos estágios profissionais que são solicitados. A associação desempenha nesta matéria um papel de mediador”</i> (Empregador D)
	Mercado de Trabalho		<i>“as coisas são como são não vale a pena ter em mente que as empresas vão manter ou contratar pessoas quando não precisam delas. A ideia de empresas mecenas que se substituem ao Estado não existe mais!”</i> (Empregador D)
	Procura ativa	<i>“a experiência que temos, normalmente, eles têm tido capacidade de iniciativa de ir para o estrangeiro, procurar trabalho, são ligeiramente poucos os que acabam por ficar na sua zona de conforto, se ficam é porque têm algum trabalho próximo”</i> (Diretor de Curso E)	
	Grau		<i>“Muito pouca gente que frequenta as Escolas de Hotelaria fica a trabalhar no sector”</i> (Empregador D).

Diplomados: Respostas abertas aos questionários

“Não querendo desvalorizar esse aspeto, apenas acho que erradamente nos é imposto que devemos começar “por baixo” e isso significa normalmente trabalhar como empregado de mesa ou rececionista. Para isso não faz falta uma licenciatura” (Diplomado 484)“hoje em dia os alunos saem das licenciaturas de GH sem qualquer preparação para o mundo real da hotelaria. E são muito poucas as oportunidades que o sector dá a estes. As empresas hoteleiras em Portugal procuram trabalho gratuito (estágios) em vez de bons profissionais” (Diplomado 672),

“a tradição que persiste é a formatação dos futuros profissionais para a aceitação de salários baixos (porque “o desemprego é alto e ter trabalho é uma sorte”) e para a disponibilidade total para dedicar uma vida ao trabalho, seja em horas extra ou no exercício de atividades que não competem à função do trabalhador” (Diplomado 489).

8.6.5 - E nas expectativas e nos percursos

TEMA 6: A (des)articulação entre os sistemas

Diplomados: Respostas abertas aos questionários

“esta não é área certa para mim” e alguns destes justificam a sua posição com afirmações de carácter pessoal, tal como: “escolhi o curso em termo de saídas profissionais e não pelo que realmente gostaria de fazer no futuro” (Diplomada 359), “porque existem outras áreas que me interessam e com 18 anos será muito cedo para escolher uma área de trabalho!” (Diplomado 510) “porque depois de ter começado a trabalhar persenti que não é esta a área que me faz sentir realizada” (Diplomada 218). “amo a Gestão Hoteleira na vertente Hospitalar. A minha ambição apenas é colaborar num serviço de Gestão Hoteleira de um Hospital. Se fosse hoje optava por Licenciatura em Gestão, Pós-Graduação em Gestão Hoteleira e Mestrado em Gestão de Unidades de Saúde” (Diplomada 255) “porque a minha área de eleição deveria ter sido, desde sempre, a área de Economia e Finanças. Para mim, é mais desafiante. Pese embora o facto de não me arrependo do caminho que percorri, da experiência profissional que adquiri e das pessoas com quem lidei, que me proporcionaram uma visão diferente do mundo” (Diplomada 632). “teria optado por uma Licenciatura mais exigente e numa escola de maior renome no mercado” (Diplomado 628), “teria escolhido uma instituição com mais prestígio no mercado e melhores contactos com cadeias hoteleiras internacionais (fora de Portugal)” (Diplomado 587) “a meu ver a licenciatura em Gestão Hoteleira na minha escola não me preparou consistentemente para enfrentar os desafios de um mercado de trabalho cada vez mais exigente” (Diplomado 20). “tiraria o curso de Gestão, por ser uma área mais abrangente que me permitiria também trabalhar tanto em Hotelaria como noutra área caso fosse esse o meu desejo, seja agora ou seja no futuro. A Gestão Hoteleira também o permite, mas uma empresa de contabilidade (por exemplo) dá mais prioridade a um candidato que tirou Gestão/Economia a um que tirou Gestão Hoteleira” (Diplomado 24). “Teria enveredado por outra área ligada à Gestão, mas não tão específica como Gestão Hoteleira” (Diplomado 175), “faria licenciatura em Gestão e Empresas e só depois o mestrado em Gestão Hoteleira” (Diplomado 672). “voltaria a repetir a minha formação anterior em gestão hoteleira pela Escola de Hotelaria e Turismo do...¹⁵⁶. Contudo, acho que na licenciatura podia ter optado por uma formação diferente (gestão de empresas, marketing, etc) e assim adquirir um conhecimento mais aprofundado noutra área que também poderia ser uma mais-valia para a função que já exercia em hotelaria” (Diplomado 673) “é uma atividade que exige muito, que interfere imenso na vida das pessoas, e na qual as pessoas são muito pouco “recompensadas”. Ouvei muitas vezes falar no “amor à camisola” mas acho que isso é uma grande treta, já conheci casas de diretores de hotel e lhe garanto que estes não vivem, nem fazem a vida que fazem com o “amor à camisola” mas infelizmente ainda há muito boa gente que “come” isto e trabalha muito tempo a ganhar o mínimo e a trabalhar 12 horas por dia” (Diplomada 478), “as unidades hoteleiras exigem cada vez mais colaboradores polivalentes aos quais pagam ordenados mínimos, mesmo aos licenciados! Não pode ser...” (Diplomada 42). “não abrir portas na área de gestão, só na operação” (Diplomada 467), “por entender que é uma área um pouco limitativa” (Diplomado 624). “pela situação atual do mercado e por achar que as vantagens poderiam não ser as mesmas” (Diplomada 338) “estou fora do país e onde me encontro não dão valor ao meu curso pois agora as empresas hoteleiras fornecem muitos cursos” (Diplomada 468) “devido à desvalorização do mesmo em Inglaterra” (Diplomada 94) “em Portugal o curso não é reconhecido” (Diplomada 417) “não me valorizou em nada profissionalmente” (Diplomado 662) “penso que não me deu nenhuma mais-valia a nível profissional” (Diplomado 226). “embora tenha desfrutado da Licenciatura e a mesma me tenha ajudado na obtenção do meu emprego atual, não me imagino a trabalhar a vida toda nesta área (salvo por conta própria)” (Diplomado 578), “apesar de nunca aspirar ser Diretora de Hotel, este curso levou-me a perceber que para saber mandar é preciso saber fazer e que esta área abrange muitas hipóteses para se crescer profissionalmente. Só me resta agradecer pelos 4 anos passados na (...)

e pelos conhecimentos adquiridos e uma frase que nunca irei esquecer é: o horário em hotelaria é religioso, entramos a horas e saímos a horas que Deus quiser” (Diplomada 178)

“contudo voltaria a repetir a experiência pelas coisas que aprendi, por ter tido a oportunidade de estudar um semestre no estrangeiro, por ter vivido intensamente a vida académica e por ter feito amigos para a vida” (Diplomado 20).

8.6.6 - No(s) diálogo(s) entre os dois sistemas

TEMA 6: A (des)articulação entre os sistemas

SUBTEMA	CATEGORIA	DIRETOR DE CURSO	EMPREGADOR
<p>No(s) diálogo(s) entre os dois sistemas</p>	<p>Outros aspetos GH</p>	<p><i>“não há diálogo, acho que muitas delas se fecham muito, embora todas as procurem, agora o diálogo tu tens de falar, e ser ouvido e ouvir, portanto, diálogo, diálogo, acho que não, no nosso caso há muito porque nós temos muita ligação ao trade¹⁵⁷, em outros casos que eu conheço também sei que há, conheço outros cursos de instituições, e tu também, que fazem uma forte aproximação, viu-se por exemplo na ADHP¹⁵⁸”</i> (Diretor de Curso F)</p> <p><i>“não acho que haja uma articulação muito perfeita, porque eu acho que ainda assim, as empresas, muito embora nós procuramos, que haja essa proximidade e chamamos essas empresas às escolas e as empresas quando se finalizam os estágios falam sobre as suas necessidades, mas não há uma verdadeira articulação sobre o que é exatamente o perfil de pessoas que vocês precisam na nossa empresa e o que é que nós vamos fazer para criar esse perfil. Assim essa articulação, assim pura, não acho que exista”</i> (Diretora de Curso C).</p> <p><i>“acho que as escolas procuram mais as empresas do que as empresas as escolas. Neste sentido, as empresas procuram as escolas para resolver problemas pontuais, porque precisam de colaboradores com uma formação ou outra muito pontual. De resto não há um relacionamento muito próximo, as escolas já procuram ouvir as empresas por quem já têm um respeito grande e procuram ir ao encontro dessas necessidades.”</i> (Diretora de Curso C)</p>	<p><i>“acho que de uma forma geral trabalham cada uma para o seu lado. As poucas exceções que há ao contrário são por mérito de quem está ou esteve à frente delas do que propriamente porque isso seja pensado ou seja interiorizado por todo o corpo docente das próprias”</i> (Empregador E);</p> <p><i>“há muitos discursos, mas não existe nenhuma articulação. Nós podemos dar uma resposta politicamente correta, sim vai havendo experiência e ligação nos protocolos, não, não existe! Na prática, aliás eu curiosamente dizia que é quase tudo, nós fazemos um protocolo com uma instituição, mas depois ninguém acompanha, depois ninguém afere se a metodologia está a ser correta, ninguém faz uma avaliação daquilo que foram os resultados desse protocolo. (...) É evidente que esta ligação que nós estamos a falar entre o ensino superior e as empresas quando eu digo que não, não existe, obviamente que existe muito mais do que há 20 anos atrás e há 15 anos atrás, é incomparável esta ligação”</i> (Empregador B)</p>

		<p><i>“As empresas por vezes estão desatualizadas, ou seja, aquilo que acusam as instituições de ensino acontece-lhes a elas próprias também, que eles dizem que as instituições de ensino estão cristalizadas, mas as empresas, às vezes, estão um bocadinho desatualizadas. Portanto eu diria que tem que haver da parte das empresas, também, uma melhor perceção da realidade para poderem, inclusive, contribuir com essa perceção para a tal melhoria das condições de ensino e de incorporação de boas práticas”</i> (Diretor de Curso D)</p>	<p><i>“não há estabelecidas plataformas de encontro entre as partes. O diálogo em geral em Portugal é muito básico, é um problema geral do país, mas concretamente aqui não há, não é? Não conheço nenhuma escola que tenha, nem que fosse um conselho de opinião¹⁵⁹, nem que servisse apenas para quem está lá na escola, ouvir as pessoas, não para seguir os conselhos”</i> (Empregador A)</p> <p><i>“alguém tem de dar o primeiro passo, e neste momento as condições objetivas levam a que o primeiro passo tem de ser dado pelas escolas, que é quem tem essa capacidade, se as escolas o querem dar ou não, eu não sei”</i> (Empregador A)</p> <p><i>“não as vejo entre si a conversarem, isso então é impossível!”</i> (Empregador A)</p> <p><i>“a falta de ligação às empresas faz com que muitos licenciados em gestão hoteleira nunca tenham entrado num hotel antes de acabar o curso, o que não deixa de ser algo caricato”</i> (Empregador D)</p> <p><i>“a disponibilidade, a entrega ao trabalho, pessoas que gostem, que estejam lá, essencialmente pela profissão, do que estão a fazer e não pelo cargo ou pelo vencimento.</i></p>
--	--	---	---

			<p><i>Dispostos para a atividade, pela paixão na atividade (...), é fundamental o aluno perceber que vai para um setor que é mais que uma carreira, é uma opção de vida” (empregador E)</i></p>
	Matriz curricular e áreas científicas		<p><i>“as universidades repito, funcionam muito fechadas sobre si próprias, não envolvendo as empresas no processo de formação” (Empregador D)</i></p> <p><i>“genericamente a formação hoje, e os licenciados hoje, têm bastante mais formação de competências académicas e técnicas do que há 15/20 anos atrás, mas estão menos preparados para trabalhos de campo genericamente, ou para trabalho efetivo, do que aquilo que estavam” (Empregador B)</i></p>
	Docentes		<p><i>“pois isso parece-me evidente, devem ser pessoas com experiência. O mundo académico fala muito entre si, ou seja, uns para os outros, estando pouco preocupados em agradar ou satisfazer as necessidades do mundo exterior. Os trabalhos científicos e técnicos dos académicos são valorizados em função da aceitação interna dos seus pares. Participei uma vez na avaliação de uma escola superior de gestão hoteleira e os restantes avaliadores eram os professores de uma outra escola similar, num processo mais ou menos recíproco” (empregador D).</i></p> <p><i>“é necessário uma relação mais íntima entre a hotelaria e sobretudo entre os</i></p>

			<p><i>grupos nacionais e internacionais (alguns deles já têm um olhar sobre as tendências, visão sobre aquilo que se está a passar no mundo, também porque investem noutros continentes), e a terem uma relação maior com as escolas, para de uma forma regular poderem dar o seu contributo”</i> (Empregador C)</p>
	<p>Diálogo</p>		<p><i>“não, não há diálogo entre as empresas, entre a economia e a formação, ponto final parágrafo! Não há diálogo, não há plataformas de diálogo, não existem”</i> (Empregador A).</p> <p><i>“a universidade tem períodos, alternando épocas de grande aproximação com outras de afastamento quase total”</i> (Empregador D)</p> <p><i>“disse ao nosso conselho geral, não basta... nós não podemos ser críticos, dentro do conselho geral da associação, onde estão todos os grupos hoteleiros nacionais, não podemos ser críticos e dizer que as escolas, que os miúdos que vêm das escolas não percebem nada, não darmos o nosso contributo às escolas, sobretudo por parte dos grandes grupos que têm que dar necessariamente o seu contributo para as escolas, e responsabilizar-se pela matéria-prima que sai das escolas”</i> (Empregador C)</p>

	Estágio		<p><i>“as entidades de ensino deviam poder ter capacidade e autonomia financeira para poder pagar a diretores de diversas áreas de departamentos hoteleiros, para poderem dar aulas práticas de forma regular nas instituições de ensino, e pagar-lhes o preço justo para eles serem estimulados a darem as aulas, eu acho que é fundamental”</i> (Empregador C)</p>
	Empregadores = Avaliadores		<p><i>“o cliente final acarinha muito os recém-licenciados por isso é que muitas vezes estão em contexto de formação ou estão a começar a sua carreira e percebem muitas vezes que são profissionais que têm já um nível de conhecimento um bocadinho diferente (...) frequentemente uma avaliação dos serviços como sendo pessoas muito dedicadas, simpáticas e empenhadas, ou seja, não falam tanto da componente técnica se falhou mais ou menos a dar uma informação, mas apercebem-se que são pessoas que estão numa motivação completamente diferente para agarrar o lugar, para perceber do assunto, e portanto para serem profissionais diferentes, e portanto é curioso porque isso aparece invariavelmente na grande maioria dos inquéritos”</i> (Empregador B)</p>

Diplomados: Respostas abertas aos questionários

“há uma discrepância brutal entre o que é exigido como mínimo aos estudantes, e depois o que o mercado exige em termos de experiência, e é daí que vem muita frustração que sei que existe entre muitos recém-graduados em hotelaria. Que papel deveria ter o ensino no meio disto? Bem sei que os recursos não abundam, pelo menos na minha escola, pelo que ouvia, só havia cortes atrás de cortes no apoio do Estado, e tive aulas em instalações em estado lamentável, mas penso que ainda assim deveria estar na hora de se abordar o ensino hoteleiro duma forma diferente. Olhar para o que se faz lá fora, inovar, trabalhar diretamente com o sector privado, sair das salas de aula e promover parcerias entre a escola e o sector a nível curricular, levar os alunos a diferentes tipos de hotéis. O sector privado tem trazido alguma inovação nestes aspetos, que mesmo assim gostaria de ver, um dia, no sector público” (Diplomado 429).

“a mentalidade que existe em Portugal, a qual passa no ensino hoteleiro (...) é que o único cargo de sucesso é ser Diretor de hotel. Essa mentalidade tem de mudar! Diretor de hotel é um cargo como outro qualquer. Existem pessoas que têm aspirações de maior dimensão como ser CEO¹⁶⁰ ou CFO¹⁶¹ de um grupo hoteleiro, ou menores como ser supervisor ou diretor de departamento” (Diplomado 454);

“a Licenciatura em Gestão Hoteleira não é essencial e decisiva para um bom percurso profissional nacional e internacional neste ramo” (Diplomado 98);

“em 1º lugar porque sinto que a licenciatura nesta área é desvalorizada, tendo conhecimento de diretores hoteleiros que não têm sequer uma licenciatura. Continua enraizada a colocação por «cunha» ou por ser familiar da gerência. Em 2º lugar porque a nível estrutural na altura o curso teve muitas lacunas. Quando realizei o estágio profissional tive uma melhor noção disso mesmo. Faltava conhecimento de coisas que depois concluí serem básicas para quem integra equipas de trabalho nesta área” (Diplomada 275);

“o curso é completamente desadequado da realidade e das necessidades que o mercado exige para se trabalhar em Hotelaria” (Diplomado 219);

“os gestores da empresa para quem trabalho estão cada vez mais interessados em contratar colaboradores licenciados em Gestão Hoteleira, por isso é muito importante este tipo de licenciaturas, isto porque os licenciados nesta área a nível profissional possuem um carácter profissional muito bom” (Diplomada 151).

Anexo 9 - Matriz_Indicadores_Questionário_competências

Dimensão	Trabalho em equipa	Foco no serviço ao cliente	Resolução de problemas	Entusiasmo	Liderança pelos resultados	Comunicação efetiva	Planeamento e organização	Consciência financeira	Pensamento estratégico	
Hard Skills	1	Demonstrar conhecimentos e competências técnicas para elevar a qualidade do serviço de uma equipa de <i>front-office</i>	Avaliar e promover a satisfação dos hóspedes e clientes	Organizar horários, turnos de trabalho, folgas e férias dos colaboradores	Conhecer e interagir com os hóspedes e clientes	Dinamizar e melhorar o desempenho de um departamento de uma unidade hoteleira	Integrar o departamento de marketing e vendas de uma unidade hoteleira	Implementar e controlar políticas de segurança e higiene alimentar e outras normas	Elaborar e implementar fichas técnicas de produção e serviço para o departamento de alimentação e bebidas	Identificar as tendências e as necessidades futuras dos hóspedes e dos clientes
	2	Desempenhar diferentes funções e diferentes tarefas em qualquer departamento de uma unidade hoteleira	Controlar a boa aparência e limpeza das áreas públicas, bares, restaurantes e das áreas de serviço	Ter gosto em desempenhar atividades e poder contribuir na resolução de problemas nas operações	Adaptar-se à sazonalidade da atividade e cumprir horários de trabalho irregulares	Analisar e controlar os custos e os proveitos da operação hoteleira	Atender clientes e prestar um serviço em pelo menos duas línguas	Dominar alguns dos softwares específicos da gestão hoteleira	Elaborar orçamentos anuais para os departamentos de uma unidade hoteleira	Organizar ações de formação de carácter técnico para os colaboradores
Soft Skills	3	Integrar qualquer equipa de trabalho, em qualquer tipo de unidade hoteleira, independentemente da sua categoria	Analisar o cumprimento dos padrões de serviço ao cliente, por parte dos colaboradores	Lidar com as reclamações e clientes insatisfeitos	Propor novas ideias e novos conceitos de serviço ao cliente	Trabalhar em equipa para se alcançarem objetivos comuns	Ser conciliador(a) e capaz de resolver problemas de relacionamento numa equipa	Encontrar novas formas de realização das tarefas por parte dos colaboradores	Monitorizar as operações nos diferentes departamentos, por forma a assegurar a sua eficiência	Ter consciência que a competitividade do setor obriga à atualização constante
	4	Motivar equipas de trabalho	Possuir consciência que a prestação de serviços de excelência tem de ser constante	Prever o nível de procura no futuro e prever os recursos necessários	Definir objetivos e resultados a alcançar pela organização	Realizar auditorias “cliente mistério” para avaliar a qualidade do serviço prestado	Dominar as tecnologias da informação e da comunicação na ótica do utilizador	Aspirar a ser Diretor de Hotel	Realizar comparações de tarifas e preços de venda aos clientes, por parte da concorrência	Possuir a atitude profissional adequada para o atendimento aos clientes

Anexo 10 - Grelha_Triangulação_Informação

	Objetivos	Tema	Guião Diretores de Curso	Guião Empregadores	Questionário Diplomados
1	Perceção sobre as competências requeridas e valorizadas pelas Instituições de Ensino Superior na formação em Gestão Hoteleira, na ótica dos Diretores de Curso	Localização, ECTS por área científica, estágio curricular, aulas laboratoriais, AEC, apoio aos diplomados, especificidades da hotelaria, formação e experiência profissional do DC	A3, A4, A7	A1, C4, A5	E.2 + Comentários (G.2)
2	Perceção sobre as competências exigidas/procuradas pelos desempenhos profissionais na indústria hoteleira, na ótica dos seus empregadores.	Localização, âmbito de atuação, apoio à transição, apoio aos diplomados, especificidades da hotelaria, ...	C1	A2, A3, B3, C1	G.1.3.12+13+14 + Comentários (G.2)
3	Perceção sobre as competências adquiridas pelos diplomados em Gestão Hoteleira, designadamente através das perspetivas dos próprios diplomados, no final do seu curso.	Ano conclusão curso, contextos de aprendizagem (estágios, AEC...), número de anos para concluir, estudante-trabalhador, continuar a estudar, período de transição, apoio da IES, repetir o curso			G. 1.1
4	Perceção sobre as competências dos diplomados em Gestão Hoteleira no momento atual, designadamente através das perspetivas dos próprios, procurando compreender como estes atores percecionam a adequação dessas competências aos desempenhos profissionais.	Ano conclusão curso, contextos de aprendizagem (estágios, AEC...), número de anos para concluir, estudante-trabalhador, experiência e tempo na profissão, mobilidade profissional, continuar a estudar, período de transição, situação profissional atual, repetir o curso			G.1.2
5	Conhecer, descrever e compreender os percursos de transição e inserção profissional dos diplomados em Gestão Hoteleira, na perspetiva dos próprios diplomados.	Ano conclusão curso, contextos de aprendizagem (estágios, AEC...), número de anos para concluir, estudante-trabalhador, continuar a estudar, período de transição, apoio da IES, experiência e tempo na profissão, mobilidade profissional, situação profissional atual, repetir o curso	B1,B2,B3	C2, C3	C3,C4, C5, C6, D1, D2, E1, E2, E3, F3, F7
6	Perceção sobre as especificidades da atividade profissional e do mercado de trabalho que condicionam os desempenhos profissionais, na opinião dos intervenientes do processo de formação (diplomados, empregadores e diretores de curso).	Ano conclusão curso, contextos de aprendizagem (estágios, AEC...), número de anos para concluir, estudante-trabalhador, continuar a estudar, período de transição, apoio da IES, experiência e tempo na profissão, mobilidade profissional, situação profissional atual, repetir o curso	C4, C7	B1, B2, B5, B6, B9, C5	G.1.3 (todas) + Comentários (G.2)
7	Perceção sobre a articulação entre o sistema de Educação/Formação e o sistema de Emprego/Trabalho, na perspetiva dos intervenientes (diplomados, empregadores e diretores de curso).	Ano conclusão curso, contextos de aprendizagem (estágios, AEC...), número de anos para concluir, estudante-trabalhador, continuar a estudar, período de transição, apoio da IES, experiência e tempo na profissão, mobilidade profissional, situação profissional atual, repetir o curso	C2	B7, B8	G.1.3.4+5+8+11 + Comentários (G.2)
8	Conhecer, descrever e compreender os contextos que potenciam o processo de desenvolvimento pessoal e interpessoal dos diplomados em Gestão Hoteleira, ao longo dos seus percursos académicos e profissionais (Estágios, AEC, Internacionalização), na perspetiva dos intervenientes (diplomados, empregadores e diretores de curso).	Ano conclusão curso, contextos de aprendizagem (estágios, AEC...), número de anos para concluir, estudante-trabalhador, continuar a estudar, período de transição, apoio da IES, experiência e tempo na profissão, mobilidade profissional, situação profissional atual, repetir o curso	A6	A4	B4, B5, B6, B7, B9, C3 + G.1.3.6 +7+13 + Comentários (G.2)
9	Perceção sobre a transferibilidade das competências requeridas na formação em Gestão Hoteleira, para outras atividades profissionais, na ótica dos intervenientes no processo formativo	Ano conclusão curso, número de anos para concluir, contextos de aprendizagem (estágios, AEC...), estudante-trabalhador, continuar a estudar, período de transição, apoio da IES, experiência e tempo na profissão, mobilidade profissional, situação profissional atual, repetir o curso.	C3	A6	G.1.3.10 + Comentários (G.2)
10	Perceção sobre as potenciais competências requeridas e procuradas em 2020, por ambos os sistemas, educação/formação e emprego/trabalho, na perspetiva dos diretores de curso e dos empregadores	Localização, ECTS por área científica, estágio curricular, aulas laboratoriais, AEC, apoio aos diplomados, especificidades da hotelaria, formação e experiência profissional do DC, âmbito de atuação, apoio à transição, apoio aos diplomados	C8	D1	Comentários (G.2)
11	Perceção sobre as determinantes da formação e matriz curricular de um plano de estudos para a Gestão Hoteleira, na perspetiva dos Diretores de Curso e dos empregadores	Localização, ECTS por área científica, estágio curricular, aulas laboratoriais, AEC, apoio aos diplomados, especificidades da hotelaria, formação e experiência profissional do DC	A1, A2, A5, C5, C6	A.1.1 + A.1.4	Comentários (G.2)
12	Perceção sobre a situação profissional dos diplomados em Gestão Hoteleira, na perspetiva destes	Ano conclusão curso, contextos de aprendizagem (estágios, AEC...), número de anos para concluir, estudante-trabalhador, continuar a estudar, período de transição, apoio da IES, experiência e tempo na profissão, mobilidade profissional, situação profissional atual, repetir o curso			F.1.1.1 a F.1.2.8 + Comentários (G.2)
13	Perceção sobre as razões do desemprego e da inatividade por parte dos diplomados em Gestão Hoteleira, na perspetiva destes	Ano conclusão curso, contextos de aprendizagem (estágios, AEC...), número de anos para concluir, estudante-trabalhador, continuar a estudar, período de transição, apoio da IES, experiência e tempo na profissão, mobilidade profissional, situação profissional atual, repetir o curso			F.2.1.1 a F.2.1.12 + Comentários (G.2)
14	Perceção sobre a motivação para repetir, ou não, o percurso académico, na perspetiva dos diplomados	Ano conclusão curso, contextos de aprendizagem (estágios, AEC...), número de anos para concluir, estudante-trabalhador, continuar a estudar, período de transição, apoio da IES, experiência e tempo na profissão, mobilidade profissional, situação profissional atual, repetir o curso			G.2 + Comentários

Anexo 11 – Grelhas de discussão

11.1. – Grelha de discussão questionário

	Objetivos	Indicadores	Cruzamento com variáveis independentes	Código Questionário (Indicadores)
1	Caracterizar os contextos de aprendizagem dos diplomados em GH	Participação em atividades internacionais, aec, estágios curriculares ou extra-curriculares, estudos/formação pós licenciatura	Idade (G1_1), género (G1_2), ano de conclusão (G2_3), estatuto ET (G4_1), estar a trabalhar em Hotelaria (G6_11) ou já ter trabalhado (G6_18)	G2_5, G2_7, G2_8, G2_9, G2_11, G3_7 + G9_1_6 + G9_1_7+ G9_1_13 + G9_4 (Comentários)
2	Caracterizar os percursos profissionais dos diplomados em GH	Está a trabalhar (em Hotelaria ou outra), ou desempregado/Inactivo. Se em Hotelaria (características dos percursos/organizações). Se em outra área e teve experiência em Hotelaria, caracterização desse percurso. Se desempregado / Inactivo, qual a razão do desemprego/inactividade, se já trabalhou em Hotelaria (caracterização desse percurso). Está à procura do 1º emprego. Motivos da escolha do principal emprego	Idade (G1_1), género (G1_2), ano de conclusão (G2_3), ter realizado estágios ((G2_11)+(G3_7)), estatuto ET (G4_1), prosseguiu estudos (G3_1), fez formação (G3_4), vínculos (G6_8), rendimento(G6_9), nº empregos (G6_3), forma de obtenção do emprego (G6_5), local (G6_6) e motivos da escolha do emprego (G6_10_1+G6_10_2+G6_10_3)	G6_1+G6_2_1+G6_2_2+G6_5+G6_6+G6_7+G6_8+G6_9+ G6_10+G6_11+G6_12+G6_13+G6_15+G6_16 + G6_18+G6_19+G6_20+G6_22+G6_23+G6_24+G6_25+G6_26+G6_27+G6_29.1.1 a F.2.1. 12 + G9_4 (Comentários)+G6_30+G6_31+G6_32+G6_33+G6_34+G6_35+G6_37+G6_38+G6_39+G6_40+G6_41+G6_42+G6_43 +G6_44+G6_45+G6_46+G6_47+G6_48G6_49+G6_50
3	Identificar as competências (hard and soft), percebidas pelos diplomados em GH tanto no final da sua formação como no momento atual	Nível de confiança para colocar em ação competências técnicas (hard) e transversais (soft), em dois momentos distintos	Idade (G_1), género (G_2), ano de conclusão (G2_3), ter realizado estágios ((G2_11)+(G3_7)), estatuto ET (G4_1), prosseguiu estudos (G3_1), fez formação (G3_4), estar a trabalhar em Hotelaria (G6_11) ou já ter trabalhado (G6_18), estar desempregado /inactivo (G6_29), procurar emprego na área (G6_30_1) ou procurar 1º emprego (G6_51)	G7_1_1 a G7_1_18 + G8_1_1 a G8_1_18
4	Compreender o processo de transição dos diplomados, entre o sistema de ensino/formação e o sistema de emprego/trabalho	O papel dos estágios, o caso dos ET, o apoio da IES, o apoio dos empregadores, tempo para obtenção 1º emprego, inserção na hotelaria ou noutra área , motivos da escolha do 1º emprego	Idade (G_1), género (G_2), ano de conclusão (G2_3), estar a trabalhar em Hotelaria (G6_11) ou já ter trabalhado (G6_18), estar desempregado /inactivo (G6_29), procurar emprego na área (G6_30_1)	G3_7+G3_8+G3_10+G3_11+G3_12+G3_13+G3_14+G3_15+G4_1+G4_2+G4_3+G4_4+G4_5+ G4_6+G5_1+G5_2+G5_3+G5_4+G6_51+G6_52G6_53+G6_54
5	Identificar as particularidades e constrangimentos da atividade profissional que na ótica dos diplomados condicionam os seus desempenhos profissionais	Considerandos sobre a atividade profissional em hotelaria, considerações sobre os percursos e nível de satisfação com a sua situação profissional	Idade (G1_1), género (G1_2), ano de conclusão (G2_3), ter realizado estágios ((G2_11)+(G3_7)), estatuto ET (G4_1), estar a trabalhar em Hotelaria (G6_11) ou já ter trabalhado (G6_18), estar desempregado /inactivo (G6_29), procurar emprego na área (G6_30_1), prosseguiu estudos (G3_1), fez formação (G3_4)	G9_1_1 a G9_1_14 + G9_2+G9_3 + G9_4 (Comentários)

11.2. – Grelha de discussão completa

Dimensão	A corrigir / melhorar	A manter / consolidar
<p>Paradigma de formação (não há unanimidade)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Número exagerado de diplomados em GH 2. Articulação entes as IES das áreas científicas 3. Nos planos de estudos não estão plasmadas as preocupações com as Competências transversais, com a inteligência emocional, com a relação com os clientes e com os outros (?) 4. Os docentes das UC hotelaria devem ter experiência profissional no setor / título de especialistas 5. O modelo de Bolonha é curto em termos de tempo e maturidade 6. Faltam UC de gestão de pessoas, de espírito de serviço e de gestão “avançada 7. Os diplomados acham que a prática que lhes é exigida não lhe é dada no SEF e os estágios não são suficientes nem devem substituí-se aos planos de curso e às competências desenvolvidas em contexto de sala/laboratório 8. Falta ligação à hotelaria internacional e a lecionação em inglês 9. Há oportunidade para novas áreas de conhecimento e relacionadas com as competências transversais 10. Alguns diplomados e alguns elementos do SET acham o curso teórico 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Modelo de Bolonha tem de ser consolidado 2. O ensino politécnico é o adequado para esta área de formação 3. Reforço dos estágios de longa duração 4. Protocolo ADHP e a tentativa de harmonização dos currícula 5. O SEF acha que deve formar de “banda larga” e não se circunscrever a determinados perfis organizacionais 6. O estudante tem de ser o próprio construtor das suas competências 7. Os comentários dos diplomados identificam-se bastante com os princípios defendidos pelo SET 8. O SEF aposta na gestão aplicada, nas Tecnologias de Informação

	<ol style="list-style-type: none"> 11. Faltam uc “contemporâneas” /dinamismo do SET 12. O SET não percebe as diferenças entre os cursos de licenciatura e os cursos técnicos superiores. 13. As formações de nível diferente e com nomes idênticos, criam confusão nos estudantes (nos candidatos) e no SET 14. Os diplomados que pretendem mais Gestão e menos Hotelaria, culpam as IES e o SEF por estas requererem maioritariamente por competências técnicas 15. O SEF confunde competências com conteúdos programáticos, unidades curriculares e áreas disciplinares 16. O SET confunde competências com funções a desempenhar – exemplo Governanta, marketing digital 17. Não se exprimem sobre “serviço ao Cliente” e Liderança 	
<p>Contextos de Formação</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aumentar a carga horária da formação prática de hotelaria /laboratorial 2. Os estágios não devem servir para colmatar a ausência de formação técnica em contexto de sala/laboratório 3. As competências a desenvolver durante os estágios devem estar articuladas entre os sistemas; 4. A localização da IES é um fator determinante no contexto de formação 5. Falta capacidade de internacionalização para as aulas em inglês; 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Laboratórios e atividades laboratoriais de formação prática são importantes 2. Atividades extracurriculares 3. Mobilidade internacional 4. Participação em AEC e o exercício em eventos de catering é valorizado pelo SET (em particular para os que permanecem na H&R 5. No final da licenciatura são os que tiveram experiência internacional (e não possuem experiência profissional), aqueles que se consideram mais confiantes em todas as competências, exceto o Trabalho em equipa,

	<ol style="list-style-type: none"> 6. Faltam experiências no estrangeiro 7. Aumentar a internacionalização e a mobilidade incoming e outgoing 8. Promover o incoming e os contextos internacionais dentro das IES nacionais 	<p>planeamento e organização e consciência financeira</p> <ol style="list-style-type: none"> 6. Por sua vez, estes que tiveram experiência internacional, sentem-se mais confiantes em todas as competências e possuem o mesmo nível de confiança relativamente à consciência financeira 7.
<p style="text-align: center;">Contexto - Estágio</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Os estágios têm exigência idêntica à do ensino profissional; 2. Harmonização do número de horas de realização, período de duração e ECTS 3. Há diplomados que consideram que os estagiários são “carne para canhão” e “mão-de-obra barata e com competências” 4. Falta planeamento e controlo efetivo na supervisão do estágio. 5. Não há recursos nas IES para a eficaz supervisão dos estágios 6. Não há “cruzamento” entre as competências desenvolvidas e planeadas e as efetivamente adquiridas; 7. Poucos são os estágios que não são de operação e a nível de gestão ou supervisão 8. O estágio, ainda, pode ser opcional nalgumas instituições; 9. O estágio deverá servir como auto motivação, pois a procura ativa por parte dos diplomados será por certo uma oportunidade de envolvimento com o SET 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Contexto relevante 2. O estudante deverá ser proactivo e essa atitude e entusiasmo são relevantes; 3. A angariação do seu estágio é uma forma de desenvolver competências 4. O SET potencia estágios 5. Assumir que o desejo de desenvolver planos específicos como autoafirmação é diferente de obediência 6. Oportunidade de planos de estágio para operação e para gestão (distintos e obrigatórios) 7. No fim da licenciatura são os que realizaram estágios os que se consideram mais confiantes em todas as áreas-chave 8. 20% dos estágios pós-licenciatura foram no estrangeiro e a EU é destino privilegiado 9. Estes são muito importantes na transição 10. A maioria destes estágios é de um ano 11. 57,4% deles são sob a égide de um programa de estágio ou em mobilidade (medidas políticas) 12. 17,6% deles sem qualquer remuneração

	<ol style="list-style-type: none"> 10. As instalações e os laboratórios e a sua real capacidade para a formação politécnica 11. Há oportunidade de melhorar o posicionamento do(s) estágio(s) no plano de estudos. Estão a ser de operação e pouco de gestão. 12. Existem diferenças sobre as competências desenvolvidas e as exigidas 	<ol style="list-style-type: none"> 13. A obtenção desse estágio: candidatura espontânea ou programa. Só 8,1% foram resultado de ações potenciadas pelas IES. 14. O SET proporciona 12,5%
<p>Perfil dos diplomados</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Faltam quadros intermédios – Culpa das exigências do SET ou das lacunas na formação do SEF? 2. GH tem mais competências que aquelas que o SET deseja/ exige para o início do percurso profissional 3. O SET encara a GH como Hotelaria e não como Gestão 4. O SET não diferencia os cursos de licenciatura dos cursos de TESP ou CET 5. O SET encara os diplomados de forma idêntica aos cursos profissionais 6. A formação não vai em linha com as oportunidades de emprego que lhes são oferecidas 7. O número excessivo de diplomados em GH promove a subvalorização do grau e potencia o desajustamento do perfil procurado pelo SET 8. O SET acha que o SEF tem de se adaptar às suas necessidades (visão economicista da formação) 9. Não há unanimidade de opiniões no SET sobre o perfil de saída dos diplomados 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Parece-nos existir um paradoxo na formação entre os que defendem a Gestão e a Hotelaria 2. O SET considera que existe qualidade na formação 3. A experiência de vida e profissional é muito importante para o SET 4. Haverá sempre a busca de diferentes perfis e de diferentes competências, as quais dependerão da tipologia e características organizacionais 5. Paradoxal – cada vez existe mais formação e existe menos entusiasmo com a profissão/atividade. Esta realidade é identitária de uma nova forma de “ver” o mundo do trabalho 6. Os clientes “gostam” destes novos profissionais com menos competências técnicas e maior número de competências transversais 7. Paradoxo 2 – há licenciados frustrados com o seu perfil e outros realizados 8. Paradoxo do SET – Estão mais bem formados hoje que no passado

	10. Não se pode pedir/exigir um perfil único pois não há transversalidade e está dependente da função a desempenhar	
Gestão ou Hotelaria Dicotomia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Plano de estudos desadequado para ambas as componentes (competências técnicas de gestão e competências técnicas de Hotelaria) – relevância de ambas as competências técnicas 2. “Gestão” é diferente de “Hotelaria” 3. O foco nas competências “hard” não permite a transferibilidade para outras áreas profissionais 4. Deverá o curso /perfil responder unicamente ao SET? 5. Enquanto curso da área da gestão são insuficientes as competências de gestão e paradoxalmente enquanto curso de hotelaria são insuficientes as competências técnicas, laboratoriais e práticas em contexto de estágio 	<ol style="list-style-type: none"> 1. O curso cria expectativas para futuro relacionado com a gestão 2. Há diplomados que centram as suas expectativas na área da gestão e outros na área da hotelaria, ou seja se existe um paradoxo nas competências desenvolvidas, exigidas pelos sistemas e as desejadas pelos diplomados; 3.
Competências Hard	<ol style="list-style-type: none"> 1. O SET prefere os cursos técnicos e as competências técnicas destes 2. As competências na área da gestão não são suficientemente fortes para competir com os cursos específicos de gestão. 3. Paralelamente as competências técnicas não são tão desenvolvidas como as dos cursos técnicos e profissionais 4. Relativamente à competência de “liderança pelos resultados” o SEF é pouco explícito 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Todas são enunciadas pelo SEF e pelo SET <u>exceto as identificadas</u> 2. Estas são muito valorizadas pelo SET 3. As áreas de alojamento e F&B são consideradas essenciais 4. As competências de operação servem para aprender “a lidar” com o cliente 5. Para o SET, o domínio das línguas estrangeiras é uma competência técnica fulcral 6. Para o SEF centra-se a requerer competências nas áreas de Alojamento, F&B e gestão operacional

	<p>5. As competências “consciência financeira” e “pensamento estratégico” são pouco procuradas/referidas e exigidas pelo SET</p>	<p>7. No SEF, há quem considere uma elipse deitada pequenas elipses – várias e pequenas subespecialidades/áreas de conhecimento</p> <p>8.</p>
Competências Soft	<p>1. O SEF não se foca no desenvolvimento de competências para o “foco / serviço ao cliente”</p> <p>2. Lidar com os outros e as relações emocionais são áreas que podem ser desenvolvidas (não estão a ser)</p> <p>3. Há interpretações diversas sobre a forma de definir e entender as palavras “trabalho” e “paixão” no mundo atual e para as novas gerações</p> <p>4. O SEF queixa-se da falta de maturidade dos estudantes, falta de comprometimento com o trabalho e da influência da personalidade</p> <p>5. Competências difíceis de recrutar pelo SET: Diplomados com poder de negociação, afáveis, comunicativos e que criem empatia;</p>	<p>1. Todas são enunciadas pelo SEF e pelo SET <u>exceto as identificadas</u></p> <p>2. Ambos os sistemas consideram o entusiasmo e a pro-atividade competências fundamentais</p> <p>3. Há diplomados que consideram que aprenderam muito de gestão</p> <p>4. São as competências onde se sente maior variação de opiniões</p> <p>5. Variações das áreas-chave</p> <p>6. O SEF acha que o entusiasmo é uma competência quase inata. Por sua vez o SET considera-o uma exigência e assume a disponibilidade como fulcral</p>
Transição / Inserção	<p>1. Existe emprego nem que seja no estrangeiro (conjugado com o número em excesso de diplomados, potencia a emigração);</p> <p>2. O SET promove e faz aproveitamento dos estágios profissionais</p> <p>3. O apoio das IES circunscrevem-se à divulgação de oportunidades de emprego e estágios, assim como promovem alguns eventos de contacto entre os estudantes e as empresas;</p>	<p>1. Embora discutível quanto à forma, os estágios profissionais são relevantes e mesmo fulcrais para a transição dos diplomados, representa uma oportunidade de inserção profissional</p> <p>2. O período necessário para a inserção é cerca de 3 meses (existe emprego nem que seja no estrangeiro)</p> <p>3. As empresas assumem os estágios como período probatório para a inserção e estimulam tal prática</p>

	<ol style="list-style-type: none"> 4. Não há políticas / estratégias concertadas e conjuntas que promovam ou facilitem a transição, nem sobre desenvolvimento das pessoas e das suas carreiras profissionais 5. O SET valoriza a experiência o que se revela um problema para os recém-diplomados (circulo vicioso da transição <i>versus</i> experiência) 6. O <i>boom</i> da atividade turística e da notoriedade do turismo não é sinónimo de emprego sem precariedade 7. A formação não vai em linha com as oportunidades de emprego que lhes são oferecidas 8. Faltam quadros intermédios – Culpa das exigências do SET ou das lacunas na formação do SEF? 9. As IES promovem o “começar por baixo” 10. Existe um paradoxo na transição, pois os diplomados possuem mais competências técnicas e transversais, mas estão menos preparados para as exigências do SET 11. O SET acha que a transição é fácil e possui uma visão economicista e interessada da situação. 12. O SET não tem uma visão social da questão da transição 13. O SEF promove a internacionalização dos estudantes e diplomados e através dessa deriva, também, potencia a emigração 14. Alguém do SET considera que estágios profissionais são um custo (salário + SS) 	<ol style="list-style-type: none"> 4. Participação em AEC e o exercício em eventos de catering é valorizado pelo SET (em particular para os que permanecem na H&R) 5. Face às suas competências e às expectativas que lhes são criadas, os diplomados desejam projetos competitivos para as suas vidas 6. Ter realizado estágios, experiências internacionais de carácter curricular ou extracurricular são valorizadas 7. Estágios pós-licenciatura são fundamentais (1/3 dos diplomados fizeram-nos) 8. 20% dos estágios pós-licenciatura foram no estrangeiro e a EU é destino privilegiado 9. A maioria destes estágios é de um ano 10. 57,4% deles são sob a égide de um programa de estágio ou em mobilidade (medidas políticas) 11. 17,6% deles sem qualquer remuneração 12. A obtenção desse estágio: candidatura espontânea ou programa. Só 8,1% foram resultado de ações potenciadas pelas IES. 13. O SET proporciona 12,5% 14. 60% dos estagiários foram admitidos após o estágio e em particular mais elevado para os que se encontram a trabalhar em HR 15. 34% dos que trabalham em HR consideram fulcral a realização deste estágio 16. Nos últimos anos tem-se assistido a uma maior preocupação com o apoio à transição, pois os diplomados mais novos consideram tal, pelo SEF
--	--	---

	<p>15. O SET que pertence ao contexto internacional (cadeias hoteleiras) promove a realização de estágios de longa duração perspetivando o desenvolvimento de carreiras</p> <p>16. AS IES apoiam pouco na transição. 69% das indicações centram-se na divulgação de ofertas ou estágios e o restante são a realização de workshops e CV. Alguns promovem encontros de promoção e angariação de estágios (23%)</p> <p>17. Há quem não tenha sentido qualquer apoio da sua IES</p> <p>18. O SET acha que nesta área não há dificuldade</p> <p>19. O SET contrata licenciados porque são mais baratos dos que os profissionais com experiência</p> <p>20. O SET acha que os diplomados têm razões para estar desalentados, dadas as funções, competências exigidas, envolvimento, comprometimento e remuneração auferida</p>	<p>17. “o importante é ler o nível de ambição e o entusiasmo dos candidatos” (SET)</p> <p>18. Diplomados:</p> <ul style="list-style-type: none">a. 40% obteve emprego em 3 mesesb. 20% até 6 mesesc. 87,5 ao fim de um ano estava empregado (inclui ET) <p>19. Formas de obtenção – 2/3 candidatura espontânea, outros: resposta a anúncio, convite, famílias, ou seja, métodos tradicionais</p> <p>20. Motivos da escolha – perspetiva de carreira, gosto pela função, remuneração é 3º fator</p> <p>21. Para o SET a transição e “ter saída” é um critério de avaliação das IES</p> <p>22. Os ET:</p> <ul style="list-style-type: none">a. Cerca de 66% já trabalhava em HR e 25% em serviçosb. As atividades eventuais de catering potenciam a transiçãoc. 60% permaneceram na mesmo emprego (50% com a mesma remuneração e categoria) e somente 10% melhorou a categoriad. A transição é mais rápida para os mais velhos, ou seja, a experiência é valorizada <p>23. Quem trabalha em HR - Quem realiza estágios após o curso tende a trabalhar por conta de outrem ou trabalho ao abrigo de programas de estágio ou bolsa.</p>
--	---	--

		<p>24. Quem trabalha em HR - Quem não realiza estágios após o curso tende a trabalhar por conta própria ou a prestar serviços / recibos verdes</p>
<p>Estudantes-Trabalhadores</p>		<ol style="list-style-type: none"> 1. A maioria (60%) mantiveram-se nas mesmas empresas em condições diferentes de remuneração ou posição profissional 2. Possuem um percurso diferente dos estudantes ordinários 3. M0 são os mais confiantes em competências associadas à gestão – resolução de problemas, liderança por resultados, consciência financeira, pensamento estratégico, técnicas e na globalidade. Já no M1, acrescem a estas o trabalho em equipa, a comunicação efetiva e o planeamento e organização. Parece não influir a nível do entusiasmo, foco no cliente e no pensamento estratégico e nas competências transversais 4. Pertencem aos respondentes mais velhos e com curso mais antigo 5. Os do género masculino são em maioria 6. Cerca de 60% permaneceram no mesmo emprego 7. Os que não estão a trabalhar em HR mas que foram ET são os diplomados que mais tempo têm de experiência em HR 8. São os ET do género masculino que tem a fazer uma apreciação mais favorável do seu percurso profissional

<p style="text-align: center;">Exigências e Características do SET (Transição/ Percursos) (problema)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Subvalorização do grau é promovida tanto pelo SET como pelo SEF, sendo incutida ainda no SEF aos estudantes antes de serem diplomados; 2. Remuneração/salários baixos 3. Vínculos precários e trabalho através de outsourcing 4. Obriga ao entusiasmo e à dedicação total com horários exigentes, antissociais e disponibilidade total 5. “Ter trabalho é uma sorte” 6. “As organizações não são mecenas” 7. O SET interpreta a GH como técnica operacional e não como a Gestão ou economia que forma gestores 8. Setor de refúgio (passagem rápidas) 9. Setor pouco competitivo no sistema de emprego dadas uma série de características que possui 10. Exige flexibilidade aos diplomados – trabalho sazonal, tempo parcial, trabalho por turnos, elevada carga horária, carga horária diária acima da média; horários antissociais, atividade ininterrupta (24/7) 11. Localização - Obriga a mobilidade geográfica 12. Sazonalidade do negócio + encargos sobre o “trabalho” – potencia a informalidade no emprego – part-time são uma prática 13. Elevada rotatividade de colaboradores nas organizações – associado à sazonalidade, associada à transição entre empregos; aos novos desafios e projetos que os novos 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Exige paixão, entusiasmo e enfoque no serviço ao cliente 2. Setor de atividade global, o qual permite desempenhos em qualquer parte do mundo. É uma profissão internacional 3. Paradoxalmente, o valor do trabalho dos licenciados é “mais barato” que o dos trabalhadores com experiência, mesmo sem licenciatura. 4. Imagem pessoal + entusiasmo/disponibilidade + experiência = condição essencial para a realização de um percurso profissional (para o SET) 5. A contratação faz-se em muitos casos através de empresas de trabalho temporário
---	--	--

	<p>investimentos provocam no mercado turístico</p> <p>14. Imagem social pouco apelativa</p> <p>15. O SET prefere as competências técnicas dos CET/TESP e das EHT</p>	
Caraterísticas do SET - influenciadoras	<p>1. Localização + sazonalidade + mobilidade + experiência profissional + exige paixão + sacerdócio + horários de trabalho antissociais + desvalorização/imagem social + baixa remuneração + precariedade nos vínculos / outsourcing + subvalorização do grau + enfoque na técnica + o percurso é um desafio individual + exige período de tarimba/experiência +</p> <p>2. Profissão de transição e de curta experiência</p> <p>3. Os processos organizacionais são muito aproximados e idênticos com reduzida capacidade, por parte do diplomado, para alterar o seu percurso, ou seja, os desenhos profissionais são de “banda estreita”;</p> <p>4. Elevada rotatividade no emprego e períodos curtos dos trabalhadores nas organizações (turnover)</p> <p>5. O nível de desenvolvimento organizacional e a definição de procedimentos internos são fatores que fazem depender a procura por competências técnicas e/ou transversais</p>	<p>1. Há um conjunto de “carreiras novas”, maioritariamente relacionadas com o digital e formas disruptivas da hotelaria/alojamento moderno</p> <p>2. A qualidade de serviço ao cliente exige profissionais competentes no exercício das suas funções e a inexistência destes coloca em causa a qualidade prometida</p> <p>3. Remuneração em espécie ainda é prática em algumas organizações, principalmente a nível da alimentação, dos transportes e do alojamento</p> <p>4. A experiência é determinante</p> <p>5. O SET tem muitas preocupações com as operações</p> <p>6. A tipologia de organização e a localização destas são influenciadoras</p> <p>7. A função a desempenhar é a variável determinante para o perfil que se procura</p>
Percurso Profissionais	<p>1. Os percursos dependem das circunstâncias e das opções tomadas por cada diplomado</p> <p>2. A maior parte dos diplomados, efetivamente não exerce funções ou ocupa cargos de gestão.</p>	<p>1. 82,7% encontram-se a trabalhar (somente 17% há menos de 1 ano)</p> <p>2. 11,3% estão desempregados</p> <p>3. 3,9% à procura do 1º emprego</p>

	<ol style="list-style-type: none"> 3. A desarticulação promove a estagnação no emprego 4. Os diplomados acham que o SET não considera como decisiva para o exercício profissional a titularidade de uma licenciatura 5. Somos bons a formar, mas não retemos o talento 6. A desvalorização profissional potencia a emigração que paradoxalmente achamos importante e valorizamos nos percursos profissionais pese acharmos que precisamos de profissionais no SET 7. Fuga da profissão por parte dos que têm formação superior 8. Boom turístico e desígnio nacional não se encontra plasmado nas condições oferecidas aos futuros profissionais 9. A mobilidade geográfica é uma realidade para 53,8% dos diplomados (para 82% destes por razões profissionais) 10. A emigração é mais acentuada entre os mais novos / aqueles que acabaram o curso há menos tempo 11. Os que não estão a exercer em HR, quando o estiveram exerceram funções de estagiários ou técnicos de alojamento ou F&B 	<ol style="list-style-type: none"> 4. 60,8 dos diplomados trabalham em HR e 22% noutras + áreas (importância para os serviços) 5. 75% trabalha em PT e 25% no estrangeiro (Espanha e UK são destinos importantes para quase metade) (o mesmo acontece para os que já trabalharam, mas agora estão noutra áreas e para os desempregados) 6. Os ET possuem um percurso diferente dos estudantes ordinários 7. Os vínculos são 84,5% por conta de outrem e se somarmos os estágios temos 91,2% 8. Para 61,7% o rendimento é inferior a 1000€, só 9,1% é superior a 2000 e a moda (40%) usufrui de vencimentos inferiores a 750€ ou seja 1,5 SMN 9. Os desempregados (quando trabalhavam) 35% = 750 + 21% SMN e 12% mais de 1000 10. A experiência é uma variável importante e determinante para o SET e sobre a análise ao SET e aos percursos 11. Paradoxal – cada vez existe mais formação e existe menos entusiasmo com a profissão/atividade. Esta realidade é identitária de uma nova forma de “ver” o mundo do trabalho 12. A idade é um fator significativo na apreciação do percurso e a experiência é valorizada 13. São os que trabalham em hotelaria e restauração os que fazem uma avaliação com menor confiança em todas as competências, exceto sobre o “entusiasmo”
--	---	---

		<ol style="list-style-type: none">14. O SET encara a necessidade de trabalhar para poder ascender a cargos de gestão. Não se “assenta praça” como general15. Relativamente à competência “pensamento estratégico”, o nível de confiança é maior no momento da resposta face ao final da licenciatura, ou seja, a experiência profissional é influenciadora desta perceção.16. Assim como o é, também, a nível das competências técnicas a nível de todas as dimensões de análise (para qualquer interpretação/variável).17. A experiência profissional proporciona maior nível de confiança relativamente às competências transversais18. O exercício profissional parece promover o aumento do nível de confiança dos diplomados nas suas competências19. Os diplomados que trabalham em H&R evidenciam mais confiança nas suas competências em todas as áreas-chave20. Os que trabalham em HR (73,6%)21. Quem está à procura do 1º emprego fá-lo em HR e 1/3 faz extras22. Os que continuaram a estudar: tentam fazer part-time em HR23. Dos que prosseguiram estudos após a licenciatura (só 25% do total dos diplomados)24. 60% para mestrado25. A maioria noutra área de conhecimento para ter alternativas
--	--	---

		<p>26. Os que fizeram FP = são os da área de HR os mais representados. Note-se que 24% fez formação pedagógica de formadores</p> <p>27. Os do género masculino são os que trabalham há mais tempo e também são os que têm o curso há mais tempo (talvez possamos que as gerações mais novas estão a feminizar a atividade)</p> <p>28. Os que tem menos experiência são os mais novos e que trabalham há menos tempo e têm mais estágios pós-licenciatura</p> <p>29. Por sua vez os que terminaram há mais tempo são os que menos estágios fizeram</p> <p>30. Os que trabalham há menos tempo são os que fizeram estágios no fim da licenciatura</p> <p>31. Antiguidade e ET andam de mãos dadas</p> <p>32. 30% faz formação profissional</p> <p>33. São os que trabalham há mais tempos os que mais fazem formação profissional</p> <p>34. A esmagadora maioria (90%) tem um único emprego</p> <p>35. São os mais novos que trabalham em marketing e vendas, como técnicos de um departamento ou são estagiários</p> <p>36. São os mais velhos os que estão em lugares de direção, subdireção, chefia ou supervisão</p> <p>37. São os mais velhos que trabalham no departamento administrativo-financeiro</p> <p>38. Ou seja, quanto maior a antiguidade, maior a responsabilidade, mais alta o cargo na hierarquia e mais reconhecida a função</p>
--	--	---

		<p>39. Relativamente a todos os que se encontram a trabalhar (independentemente da área), são as mulheres e tendem a usufruir de rendimentos mais baixos</p> <p>40. As mulheres tendem a trabalhar no departamento de marketing e alojamentos. Ao passo que os homens tendem a trabalhar na direção/gerência, administrativo-financeiros e em F&B</p> <p>41. Os vencimentos mais evidenciados são o de 505-750, seguido pelo 751-999</p> <p>42. Os que prosseguiram estudos académicos são os que têm mais tempo de HR. 20% deles estão a trabalhar noutras áreas que não HR</p> <p>43. Quem trabalha noutras áreas tende a fazê-lo por conta própria ou como prestadores de serviços ao passo que quem está em HR tende a fazê-lo por conta de outrem</p> <p>44. Quem trabalha noutras áreas usufrui de rendimentos ou mais altos ou mais baixos que os trabalham em HR</p> <p style="text-align: center;">Em HR</p> <p>45. 73,6% dos diplomados trabalham em HR, sendo que a esmagadora maioria trabalha em hotelaria e a minoria em restauração (1 para 4)</p> <p>46. Dos que trabalham em HR 20% fazem-no na Direção, 33% em alojamento e 30% em F&B, sendo residual os que trabalham nas áreas do</p>
--	--	---

		<p>mkt, administrativos ou outros departamentos</p> <p>47. 33% são técnicos, somente 25% são chefias, 13,6% são diretores e 14% são polivalentes</p> <p>48. Como somente 13,6% são diretores tal significa que “demora tempo a chegar à direção”</p> <p>49. A dimensão da empresa – 31% pequena empresa, 30% média e 20% micro e 20% grande</p> <p>50. 37% unidade independente, 20% grupo nacional e 35% cadeia internacional</p> <p style="text-align: center;">Fora HR</p> <p>51. Quando o fizeram – 60% em Hotelaria, 20% em restauração e 11% em eventos e catering</p> <p>52. A maioria está a exercer na área dos serviços</p> <p>53. 20% nunca trabalhou em HR por não ter tido oportunidade (2/3) ou por não ser opção (1/3)</p> <p>54. Os cerca de 80% que está noutra área já trabalharam em HR (2/3 por menos de 4 anos), ou seja, comprova a existência de carreiras curtas, até porque os que trabalharam por mais de 10 anos, são menos que 10%</p> <p>55. Quando trabalharam em HR, 14,5% realizaram estágios no início da carreira e trabalharam por conta de outrem</p> <p>56. Trabalharam em empresas de diferentes dimensões – 67% pequenas, 20% médias e</p>
--	--	--

		<p>13% grandes, ou seja, o nível de desistência da profissão é maior para os que trabalham nas pequenas empresas.</p> <p>57. As funções exercidas eram – 50% em F&B, 27,5% em alojamento, 14,5% em Direção e na maioria (46,4% como estagiário ou técnico, 30% como chefias ou 17% como polivalente)</p> <p>58. Em unidades: 67% independentes, 20% grupo nacional 14% cadeia internacional</p> <p style="text-align: center;">Os desempregados</p> <p>59. Em HR foram 50% técnicos de departamento e 20% polivalentes</p> <p>60. 2/3 continuam a procurar emprego em HR</p> <p>61. 75% está desempregado há menos de um ano</p> <p>62. Razão da perda de emprego – 35% contrato a termo, 15% por sazonalidade</p> <p>63. 88% trabalhavam por conta de outrem</p> <p>64. EM HR:</p> <p>65. Média dimensão – 43%</p> <p>66. 77% em Hotelaria</p> <p>67. 17% restauração</p> <p>68. 43% em unidades independentes</p> <p>69. 40% em cadeias internacionais</p> <p>70. 83% trabalhavam em alojamento e F&B</p>
<p style="text-align: center;">Percurso académico</p>	<p>1. Cada pessoa tem a sua perspetiva e o seu background que condiciona a sua forma de analisar a formação</p> <p>2. Há quem tenha gostado do curso, mas não gosta do exercício profissional</p>	<p>1. As circunstâncias e os percursos individuais, também, moldam a perspetiva e a avaliação de cada diplomado</p> <p>2. Há quem não o repetisse, mas não está arrependido de ter realizado o mesmo</p>

	<ol style="list-style-type: none"> 3. Os “arrepentidos” indicam razões pessoais, fragilidades das IES e das competências desenvolvidas (essencialmente nas técnicas) 4. Alguns dos “arrepentidos” acham a licenciatura redundante face ao curso técnico obtido no ensino profissional ou ao CET 5. Alguns dos que abandonaram e não repetiriam o seu percurso académico, não o fariam por terem tomado decisões de forma imatura, por se focarem na empregabilidade aquando da escolha do curso, por não se verem do exercício ou pelo impacto que tiveram quando transitaram 6. Os “arrepentidos” que evocam as lacunas do SEF como razão do seu sentimento, acham-no, perante a ausência de notoriedade da IES, pela baixa exigência dos conteúdos ministrados, pelo facto das competências desenvolvidas serem idênticas às do ensino profissional 7. Relativamente ao SET, as características deste sistema (diversas), o foco na operação como exigência profissional 8. Paradoxalmente, no final do curso, os que não realizaram estágios consideram-se mais confiantes em todas as competências em relação àqueles que os realizaram (analogia do falar inglês) 	<ol style="list-style-type: none"> 3. Há quem ache que deveria ser uma especialidade da gestão 4. 1/5 dos diplomados não repetiria o seu percurso académico por variadíssimas razões (ver arrepentidos). Destes 2/3 não voltou a estudar (não ganharam a competência “aprender a aprender” 5. São os mais novos e os que acabaram o curso há menos tempo, aqueles que referem que repetiriam o seu percurso académico 6. 80% daqueles que afirmam que repetiriam o seu percurso académico, não voltaram a estudar após a conclusão da licenciatura (talvez achem que possuem as competências necessárias e suficientes, ou seja a competência “aprender a aprender” não foi adquirida”). 7. O género não é uma variável significativa no momento do final do curso 8. Os diplomados do género masculino sentem-se mais confiantes em 7 das 9 competências 9. No final da licenciatura, início do processo de transição, são aqueles que se encontram a trabalhar em hotelaria no momento da resposta, os que tendem a fazer uma avaliação inferior sobre a confiança em todas as competências, exceto na de “entusiasmo”
<p>Diálogo entre os sistemas</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Só existe articulação relativamente à realização de estágios, podemos dizer mesmo articulação perfeita 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Há empregadores que assumem que o <i>trade</i> deveria dar o 1º passo para a articular-se com o SEF, tanto para empresas nacionais como internacionais

	<ol style="list-style-type: none"> 2. Há mais diálogo que no passado mas os protocolos estabelecidos não são avaliados 3. Raras são as IES que possuem um conselho consultivo para este curso (somente uma IES diz possuir este órgão específico / uma IES específica) 4. Não há planos de visitas, projetos ou investigação aplicada nas IES 5. Os docentes especialistas nem sempre são os diretores de curso e possuem pouca experiência profissional na atividade da GH 6. As relações são casuísticas e dependem em muito das relações pessoais dos docentes com o <i>Trade</i>, pelo menos para a “abertura das hostilidades”. Pouco é concertado. 7. Os representantes do SET acham-se capazes de lecionar 8. O SEF acha que a “culpa” da ausência do diálogo é do SET (a culpa é sempre do “outro” sistema). 9. Todos ralham e ninguém tem razão, mas também se culpam mutuamente; 10. Acusam-se mutuamente de obsolescência 11. Os docentes não fazem estágios de reciclagem nas organizações 12. Ambos os sistemas podem fazer mais para haver maior diálogo 13. O SET acha que ao SEF falta trabalhar com o setor, “sair das salas de aula”, promover parcerias, visitas técnicas, miniestágios mas o SET acha, tb, que pode fazer mais pra promover o diálogo ou combater a falta dele 	<ol style="list-style-type: none"> 2. Existe grande articulação / interesse relativamente à realização de estágios, curriculares, extracurriculares ou profissionais 3. O protocolo é um bom exemplo de diálogo entre os profissionais e o SEF embora não inclua a opinião dos empregadores, unicamente dos diretores de hotel (uma das profissões que um diplomado pode almejar), pois GH é mais que Direção Hoteleira 4. Promovem-se encontros, debates e protocolos, mas unicamente no “politicamente correto” e para se passar uma imagem de sintonia fictícia 5. Há oportunidade de criação de conselhos de opinião/consultivos 6. Há elementos do SET que acham que a iniciativa do diálogo deva partir do próprio SET 7. Existe algum “egocentrismo” no SET quando se afirma como capaz de os seus membros poderem lecionar e que o SEF deveria pagar-lhes de forma “apelativa”
--	--	--

<p>Formação do empresário/investidor</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dão ênfase às competências técnicas, as quais são mais valorizadas. 2. Os diplomados são recrutados para exercer a hotelaria e não a gestão 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tipologia e dimensão da unidade, tipologia de gestão (grupo, cadeia ou independente) são variáveis influenciadoras do perfil procurado por parte do SET 2. Apela à experiência
<p>Áreas-chave</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. No final do curso: <ol style="list-style-type: none"> a. Os diplomados que não realizaram estágio consideram-se mais confiantes em todas as áreas-chave b. Todos os que se encontram a trabalhar em H&R são os que evidenciam menor confiança nas suas competências e em todas as áreas-chave c. Todos os ET em todas as áreas, exceto Gestão de colaboradores 	<ol style="list-style-type: none"> 1. No fim da licenciatura - Quanto mais velho mais confiante 2. No momento da resposta, todos os que se encontram a trabalhar em H&R mostram-se mais confiantes nas suas competências e todas as áreas-chave 3. Os ET são os que maior confiança ganha, através da experiência profissional, nas áreas-chave do enfoque no cliente, gestão de colaboradores e rentabilidade e crescimento do negócio 4. No fim da licenciatura são os mais velhos os que se sentem mais confiantes em todas as áreas-chave 5. No fim da licenciatura são os que não realizaram estágios os que se consideram mais confiantes em todas as áreas-chave, exceto no “foco ou serviço ao cliente”. Ao passo que no M1 essa diferença é somente na “consciência financeira” 6. MO – quem não realizou estágios demonstra mais confiança em todas as áreas chave 7. A experiência promove o nível de confiança na área-chave da qualidade de serviço 8. Os homens são os que maior confiança ganha com a experiência nas áreas-chave de gestão

		<p>de colaboradores e rentabilidade e crescimento do negócio. Esta circunstância pode justificar o facto de serem os diplomados do género masculino, aqueles que ocupam em maior número lugares de supervisão, chefia e direção. Ou seja, estas duas áreas-chave são essências para o exercício de funções de direção</p> <ol style="list-style-type: none">9. A idade está relacionada com o nível de confiança na área-chave da rentabilidade e crescimento do negócio (a experiência é variável importante)10. Os que realizaram formação após a licenciatura são os que demonstram maior confiança no momento da resposta11. No M0 os mais velhos são os mais confiantes12. No M1 os mais velhos só são mais confiantes a nível de Rentabilidade e Crescimento do Negócio (cargos de supervisão e chefia?)13. Assim como o género masculino é mais confiante, no M1, nas áreas chave de Gestão de Colaboradores e rentabilidade e crescimento do negócio (cargos de supervisão e chefia)14. Os ET – M0 – mais confiantes no enfoque no cliente, qualidade de serviço e rentabilidade e crescimento do negócio, ou seja, exceto a gestão de colaboradores15. M1 – em todas exceto na “qualidade do serviço”
--	--	--

<p style="text-align: center;">Competências</p>		<ol style="list-style-type: none">1. No M1 os diplomados demonstram-se mais confiantes em todas as competências. O mesmo acontece em relação às áreas-chave2. Os mais velhos sentem-se mais confiantes na maioria das competências, ou seja, a idade parece ser uma variável influenciadora dessa confiança3. Os diplomados do género masculino sentem-se mais confiantes no M1 a nível das competências resolução de problemas, consciência financeira e das competências técnicas (cargos de supervisão e chefia?)4. No M0 são os que não tiveram experiência internacional que se consideram mais confiantes nas suas competências com exceção “trabalho em equipa”, “planeamento e organização” e “consciência financeira”. Porém no M1, são os que tiveram essas experiências aqueles que se sentem mais confiantes.5. Os que fizeram formação pós-licenciatura são mais confiantes em resolução de problemas, liderança, pensamento estratégico, técnicas, transversais e global6. Em função da área de atividade M0 – os que trabalham em HR tem uma confiança mais baixa nas suas competências, exceto planeamento e organização. No M1 aumentam em todas as competências. O exercício profissional consolida a confiança nas competências e na sua colocação em ação.
--	--	---

		7. No futuro: a. IT e digital...
Avaliação às características (positiva ou muito positivamente – a maioria)	<ol style="list-style-type: none"> 1. A remuneração não é adequada ao diploma 2. O SET não valoriza os detentores de uma licenciatura em GH 3. Estão moderadamente satisfeitos com a sua situação profissional (média 3,52) 4. Mesmo assim “existem boas perspetivas de chegar ao lugar de Diretor de Hotel (3,29) – poucas possibilidades – Não chegarem a ser gestores 	<ol style="list-style-type: none"> 1. A capacidade de lidar com stress é determinante 2. A experiência profissional é importante para o desenvolvimento de competências 3. Na HR tem de se ser polivalente 4. Posso características pessoais e atitude adequadas 5. A experiência adquirida nos estágios continua a influenciar a minha maneira de trabalhar 6. Sinto confiança para trabalhar noutra atividade 7. Os conhecimentos adquiridos nas aulas influenciam o desempenho profissional 8. As atividades de contacto internacional proporcionam conhecimento que ainda mobilizo
Transferibilidade	<ol style="list-style-type: none"> 1. SEF faz confusão competências vs disciplinas 2. O SEF está a ensinar o que não será útil no futuro e não ensina o necessário porque é desconhecido 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Para a gestão Hospitalar 2. Serviços – banca 3. Outras atividades turísticas 4. Gestão de RH – novos paradigmas 5. Importante – Pensamento sistémico e aprender a aprender

