

# **O ensino pós-graduado na FEUALG: Requalificação dos recursos humanos e desenvolvimento regional**

**Antónia Correia, Efigénio Rebelo, João Albino Silva**  
**Faculdade de Economia da Universidade do Algarve**

Morada e contactos para correspondência:

Antónia Correia, Faculdade de Economia, Campus de Gambelas, 8000-117 Faro

Telefone: +351 289 800 900, Fax: +351 289 862 045

E-mail: [acorreia@ualg.pt](mailto:acorreia@ualg.pt)

## **Resumo**

Os cursos de pós-graduação têm uma importância determinante no actual quadro de desenvolvimento regional, desempenhando hoje um papel crucial na requalificação dos recursos humanos. Este artigo estabelece um quadro conceptual que permite identificar oportunidades e fragilidades do actual plano de formação da Faculdade de Economia da Universidade do Algarve (FEUALG.) Sustentado na teoria do consumidor de Fishbein e Ajzen (1980), este estudo avalia o sistema de ensino pós-graduado da FEUALG em três dimensões cruciais – o Conhecimento, o Ensino e o Curso, atributos que contribuem para a formação da imagem duma Faculdade, onde o rigor e a ciência pretendem acompanhar o desenvolvimento económico e social de uma sociedade cujos pilares assentam no conhecimento e na informação. O estudo desenvolve-se em torno de um inquérito realizado a todos os estudantes de pós-graduação que frequentaram a FEUALG no período de 1999-2004.

Palavras-chave: educação, estudos pós-graduados, comportamento dos estudantes.

## **1. Introdução**

Nos tempos actuais, são múltiplos e complexos os desafios que se perfilam no desenvolvimento da educação. Múltiplos, pela diversidade de missões e objectivos dos sistemas educativos. Complexos, porque a educação, a formação e a qualificação das pessoas constituem o cerne do progresso económico e social das sociedades desenvolvidas, chamadas de informação, mas hoje cada vez mais reconhecidas como sociedades do conhecimento e da aprendizagem.

Esta centralidade dos processos de educação e de aprendizagem justifica que as universidades assumam o papel de protagonistas centrais no processo de reestruturação educativo, como agentes de mudança, renovação, mobilização e intervenção social, no contexto da formação para a vida. Este protagonismo determina, por outro lado, a necessidade de estudos sobre o futuro, onde a escola e os sistemas educativos não sejam pensados unicamente no plano da resposta (atitude reactiva) ao impacte das mutações tecnológicas, das tendências demográficas e das dinâmicas da globalização, numa sociedade em permanente mudança.

Na construção das economias e das sociedades do conhecimento, a educação é simultaneamente causa e efeito do que de mais profundo ocorre nos processos de transição em curso e na emergência do novo paradigma social. Os desafios transformam-se em oportunidades, num quadro em que as sociedades estão cada vez mais dependentes da educação, em todas as suas dimensões, lugares ou formas. Assumir uma atitude pró-activa no pensar e no intervir sobre a educação é assumir uma exigência ditada pelo futuro, cuja construção exige visão e intencionalidade na escolha de um, entre múltiplos cenários de futuros possíveis e antecipáveis. Uma atitude de reflexão e avaliação prospectiva, por natureza essencialmente qualitativa, mas também amplamente participada, desejavelmente estimulante no plano intelectual e mobilizadora para a acção, constitui uma opção incontornável.

Go, Monachello e Baum (1996) definem educação como um processo abrangente e tolerante que ocorre desde “o berço até à sepultura”. Para estes autores, o processo envolve a socialização, desde criança, a aprendizagem da cultura e da herança e as competências funcionais para a produção social e económica, requerida pelos papéis comunitários. Devido à sua complexa natureza, a sua definição e conteúdo são motivo de debate contínuo entre académicos e profissionais.

Segundo Coelho e Costa (2001), o objectivo da educação, de um modo geral, é servir as pessoas através da difusão de conhecimento e do exercício do pensamento reflexivo. Os autores defendem que o processo educativo deve ser indutor não apenas de saberes técnicos, capazes de garantirem qualificações profissionais adequadas, mas também de atitudes e valores que contribuam para o desenvolvimento do homem no contexto de uma sociedade democrática. Neste sentido, a universidade desempenha um papel fundamental na alimentação e sustentação duma sociedade baseada no conhecimento através da educação e formação em diversas áreas do saber.

As especializações, sob a forma de pós-graduações e mestrados, devem naturalmente assumir o papel de produtos sucedâneos da formação de base, reforçando o treino e a formação para a inserção no mundo do trabalho. Pós-graduações e mestrados de orientação profissional, sustentados numa base científica sólida, são importantes formas de actualização e reciclagem de conhecimentos que, numa aprendizagem permanente, propiciam a adaptação dos quadros a novas situações e, desejavelmente, devem articular-se com o exercício profissional, num modelo de saídas e reentradas no sistema de ensino, em especializações e actualizações sucessivas ao longo da vida.

No contexto de reestruturação do modelo de ensino/aprendizagem onde a investigação e os cursos de pós-graduação são determinantes para a implementação do processo de Bolonha, o aluno assume um papel fundamental. Na literatura proliferam reflexões prospectivas sobre o futuro da educação em Portugal e no mundo. No entanto, existem apenas alguns trabalhos realizados, ao nível das licenciaturas, pelas próprias universidades, sobre as percepções e motivações dos estudantes e sobre os aspectos pedagógicos. Muito pouco se sabe sobre o estudante enquanto consumidor de um serviço de formação pós-graduada, entendido como fundamental para o desenvolvimento económico e social. Não obstante, o consumidor e o acto de compra/aquisição de serviços têm sido amplamente estudados sob diversas perspectivas e para diferentes sectores de actividade. Mas, no campo da educação, os modelos de comportamento de consumidor, numa perspectiva microeconómica, tanto quanto foi possível perceber pela literatura publicada, nunca foram utilizados.

O comportamento humano e o acto de compra são um processo complexo, na medida em que envolvem um conjunto de variáveis e estados emocionais difíceis de modelizar. No entanto, muito tem sido feito no sentido de desenvolver modelos que, combinando diferentes tipos de informações, possam explicar os factores que estabelecem um

determinado tipo de comportamento. Mantendo a teoria do comportamento como base para o desenvolvimento do modelo, Fishbein e Ajzen (1980) definem a intenção de compra em função das expectativas do consumidor relativas aos atributos do produto, aos factores sociais e individuais.

Com este enquadramento, o presente artigo propõe-se avaliar o nível de envolvimento dos estudantes pós-graduados da FEUALG no sistema educacional, determinando as suas motivações e percepções, bem como as suas expectativas. Deste modo, pretende-se enfatizar a influência que a Faculdade tem tido na requalificação dos recursos humanos regionais e, naturalmente, suscitar uma necessária reflexão sobre quais poderão ser os vectores de desenvolvimento desta sua intervenção no futuro.

O artigo desenvolve-se em seis secções: esta primeira secção enquadrou o estudo e apontou objectivos; a segunda identifica e analisa os estudos existentes; na terceira apresenta-se o modelo teórico e as hipóteses a testar; na quarta e na quinta secções apresenta-se a metodologia adoptada e discutem-se os principais resultados; na última secção apresentam-se as principais conclusões.

## **2. Revisão de Literatura**

Knowles (1996) define educação como uma actividade empreendida ou iniciada por um ou mais agentes que são projectadas para efectuar mudanças no conhecimento, competência e atitude de indivíduos, grupos ou comunidades, enquanto aprender é o acto ou processo pelo qual a mudança comportamental, o conhecimento, as competências e as atitudes são adquiridas. Neste contexto, a aprendizagem enfatiza a pessoa na qual a mudança ocorre ou é esperado que ocorra.

O serviço educacional, por outro lado, não se resume apenas à actividade de ensino, na medida em que instituições que lhe dão suporte não são apenas unidades gestoras da educação, mas também são fornecedoras de serviços multidimensionais (Morales e Calderón 1999). O ensino superior tem sido reconhecido, cada vez mais, como uma indústria de serviços e, tal como um sector, deve desenvolver um esforço para identificar as expectativas e necessidades dos seus principais clientes – os estudantes (Cheng e Tam 1997). Deste modo deve ser possível identificar as falhas do serviço educacional prestado, perceber as reais necessidades dos seus alunos, contribuindo para

fortalecer os pontos centrais avaliados e corrigir aspectos menos conseguidos do processo educacional.

Neste contexto, importa identificar os atributos do sistema percebidos pelo estudante no acto de decisão/selecção do curso/estabelecimento de ensino. Knowles (1996) apresenta quatro atributos básicos do sistema de ensino percebidos como determinantes no processo de aprendizagem: a necessidade de aprender, a experiência anterior do estudante a disponibilidade intelectual e a motivação para aprender. Knowles (1996) sugere que a compreensão é a força do conhecimento e da preparação e implica conhecer de forma contínua as necessidades e expectativas do estudante, adaptar a instrução ao nível da sua experiência e das suas competências.

O autor faz uma abordagem em relação ao perfil do aluno adulto, concluindo que este aluno apenas se sente motivado para aprender até ao ponto em que percebe que a aprendizagem o ajudará a realizar as suas tarefas profissionais e a resolver os problemas. Visser (1997) destaca que nas últimas duas décadas têm sido realizadas algumas tentativas para entender e influenciar as motivações dos estudantes. Embora seja reconhecida a importância dos factores motivacionais na definição da oferta educativa, este não tem sido o modelo utilizado. Parasuraman, Zeithaml e Berry (1985) avaliam a qualidade dos serviços a partir da teoria da confirmação/desconfirmação, que compara as expectativas com a satisfação percebida. Esta teoria deu origem a uma escala – SERVQUAL, inicialmente composta por dez dimensões, caracterizadas como “determinantes da qualidade em serviços”, e posteriormente reduzida a cinco (Parasuraman, Zeithaml e Berry 1991), com o objectivo de melhorar as suas propriedades psicométricas, tornando-as válidas e fidedignas.

Estas dimensões da escala de SERVQUAL foram adaptadas por Boulding, Kaira, Staehn e Zeithaml (1993) ao serviço educacional, procedendo a uma adequada medição e classificação de cada dimensão no ambiente de ensino: a confiança, a empatia e a segurança dos docentes e a tangibilidade do serviço educacional. Lovelock (1983) reforça a classificação do serviço educacional como um serviço de acções intangíveis, onde a aprendizagem conduz a uma situação de confusão entre a prestação do serviço/consumo que ocorrem em simultâneo numa interacção que se pretende profícua entre o consumidor e o fornecedor. Apesar das especificidades próprias a educação não deixa de ser um serviço que despoleta um processo de escolha/compra em tudo semelhante a outros serviços/produtos menos tangíveis. Neste contexto e atendendo às

especificidades próprias do produto educação pode definir-se o processo de escolha do aluno, percebendo as suas motivações, identificando expectativas, estímulos externos e intenções comportamentais determinadas em função das perspectivas dos discentes para o futuro e do seu grau de satisfação com o actual sistema. O Modelo de Fishbein (1967) baseado na teoria comportamental admite que a atitude perante um objecto ou acto é função das expectativas sobre essa mesma atitude e da avaliação dessas expectativas. O Modelo de Intenção Comportamental constitui uma extensão do modelo original de Fishbein (1967) que define a intenção comportamental como função das expectativas, factores sociais e individuais (Fishbein e Ajzen 1980).

As pessoas adoptam um determinado comportamento, por diferentes motivos e razões percebidas como forças que reduzem o estado de tensão, (Fodness 1994). Duma forma geral, todos os comportamentos humanos são motivados e as motivações são de ordem psicológica e psicossocial (Crompton 1977). Motivação é a necessidade que conduz o indivíduo para uma determinada acção de forma a obter a satisfação desejada, (Beerli e Martín 2004). Suportado nas motivações intrínsecas e extrínsecas, o aluno forma as suas percepções (Gartner 1993; Dann 1996; Baloglu 1997). As percepções podem diferir dos atributos do produto dependendo da forma como o indivíduo recebe e processa a informação. Dum modo geral pode concluir-se que as percepções são determinadas por motivos pessoais e interpessoais e ainda pela forma como os atributos do produto/serviço são percebidos pelo discente.

A maior parte dos estudos sobre comportamento tentam explicar a decisão do consumidor com base na teoria do Valor esperado (Fishbein 1967). Esta teoria define expectativas como a probabilidade de uma certa atitude conduzir a benefícios positivos ou negativos, permitindo ainda individualizar o efeito de determinados factores comportamentais e especificar como é que a articulação de expectativas e valores podem conduzir à escolha. As possibilidades de combinar expectativas com valores motivacionais são imensas. A intenção comportamental resulta da avaliação das expectativas e do Valor Esperado dessa atitude. Dum modo geral, as principais vantagens da teoria do valor esperado resumem-se em avaliar o comportamento do consumidor numa lógica processual e em combinar variáveis sócio-demográficas com motivações, expectativas e percepções (Cohen, Fishbein e Ahtola 1972). Apesar dos desenvolvimentos que os estudos de comportamento do consumidor têm vindo a registar, no campo da educação a investigação tem focado essencialmente a oferta e

para além das tradicionais avaliações pedagógicas realizadas pelas universidades, não se conhecem estudos concentrados na procura e em particular no comportamento do consumidor.

A maior parte dos estudos realizados sobre o comportamento do consumidor suportam as suas análises na estatística multivariada que permite identificar estruturas multidimensionais. As técnicas mais usuais são a análise de componentes principais, as escalas multidimensionais, as técnicas de segmentação, os testes de correlação, as ANOVAS e as MANOVAS.

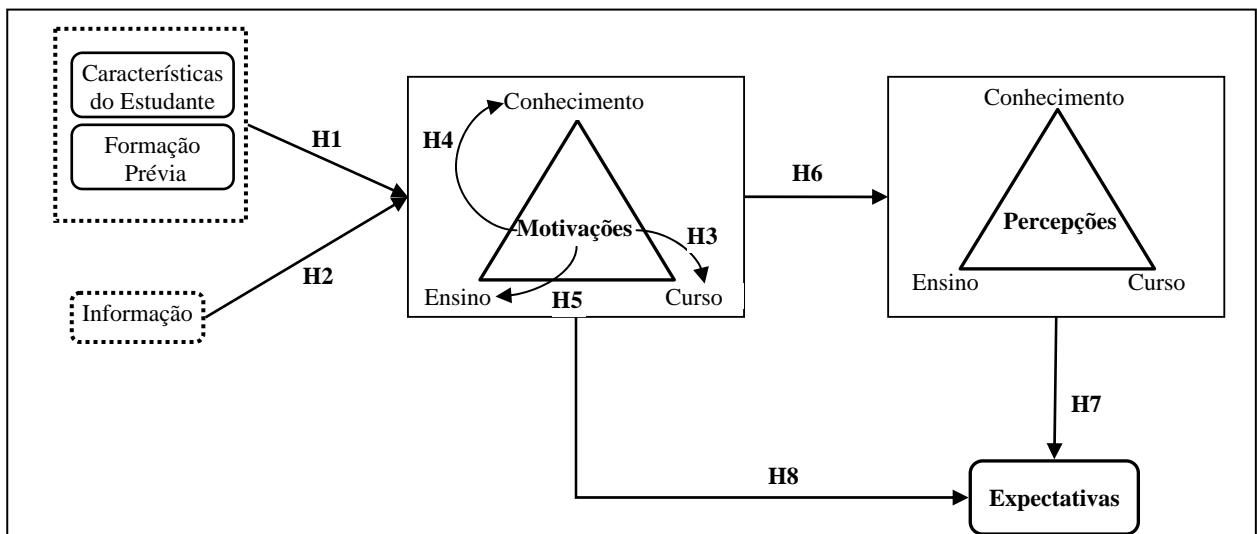
Apesar do poder explicativo destas técnicas, muito pouco tem sido feito para perceber de forma mais profunda como é que as variáveis se correlacionam nos modelos propostos. Análise que pode ser conseguida a partir de mapas perceptuais realizados com recurso à análise categórica de componentes principais (CATPCA).

O modelo proposto neste artigo para além de determinar as dimensões motivacionais avalia e correlaciona as expectativas com os níveis de satisfação percebidos.

### **3. Modelo Teórico e Hipóteses a Testar**

O modelo conceptual proposto reúne os contributos recolhidos na literatura e adequa-os ao serviço – ensino pós-graduado. Através deste modelo pretende-se perceber quais as motivações que levam os alunos a frequentar os cursos de pós-graduação e de que forma é que estas influenciam a formação de percepções e expectativas futuras, numa perspectiva cognitiva e emocional. Os mapas perceptuais obtidos pela análise categórica de componentes principais (CATPCA) permitiram testar as hipóteses identificadas e definir um quadro de desenvolvimento futuro. O modelo causal hipotético baseia-se na teoria de Fishbein e Ajzen (1980) (figura 1). Os atributos do produto ensino/aprendizagem determinantes para a decisão do estudante tiveram por base a revisão de literatura e a experiência dos autores na organização, coordenação e desenvolvimento dos cursos pós-graduados da FEUALG.

**Figura 1** Modelo conceptual



Este modelo sugere que a informação, a formação prévia e as características do estudante contribuem para a formação das suas motivações tangíveis e intangíveis determinantes no processo de decisão, cuja avaliação através da confirmação/desconfirmação das motivações pode ou não condicionar os planos para o futuro e a formação das suas expectativas.

As hipóteses apresentadas no modelo conceptual e testadas neste estudo são as seguintes:

**H<sub>1</sub>:** *As motivações de aprendizagem dependem das características sócio-demográficas do estudante e da sua formação prévia*

As características sócio-demográficas do indivíduo determinam comportamentos e motivações diferentes (Kotler 1982). A existência de factores externos e internos que motivam o comportamento humano tem sido alvo de estudo de vários autores, que definem que o estado de motivações pode resultar de estímulos internos e externos (Cohen, Fishbein e Ahtola 1972; Fishbein e Ajzen 1980). Os estímulos internos estão relacionados com as necessidades pessoais que podem ter uma origem quer fisiológica, social e egocêntrica, quer motivada pela segurança e actualização. Os estímulos externos resultam de publicidade e de promoção (H2).

**H<sub>2</sub>:** *A informação recebida influencia a formação das motivações do aluno*

DesJardins, Dundar e Hendel (1998) mostram que são determinantes as variáveis relativas ao “background” educacional dos estudantes, na explicação das suas escolhas

(H1 e H2), reforçando a importância da informação recebida e processada no processo de formação das motivações, já evidenciada por Kotler (1982).

***H<sub>3</sub>: Os alunos escolhem a sua formação em função da logística do curso***

Ono (2001) refere que as instituições com maior qualidade localizam-se nas grandes cidades e os alunos deslocam-se das regiões onde as instituições apresentam fracos recursos para as que tem recursos com maior qualidade. Mixon (1992) acrescenta que o efeito da qualidade do ensino é significativamente positivo. Mixon e Hsing (1994) mencionam que a logística das instituições são um dos factores que mais contribuem para atrair os estudantes às instituições universitárias.

***H<sub>4</sub>: A escolha é função do conhecimento***

As motivações para a escolha do curso são fortemente influenciadas pelas expectativas de conhecimento associadas ao mesmo. Esta hipótese tanto quanto foi possível aferir pela revisão de literatura nunca foi testada, embora o conceito de aprendizagem e formação tenha sido amplamente discutido por autores como Go, Monachello e Baum (1996), Cooper, Shepherd e Westlake (1992), Christou (1999), Baum (1995).

***H<sub>5</sub>: A escolha é função do ensino***

As motivações para a escolha do curso são fortemente influenciadas pelas expectativas relacionadas com os métodos de aprendizagem, com os docentes, com os elementos bibliográficos, formas de avaliação, entre outros. Esta hipótese constitui o principal vector de avaliação pedagógica de várias universidades e instituições de ensino, embora nunca tenha sido testada como elemento essencial na formação das motivações do aluno.

***H<sub>6</sub>: A satisfação percebida está correlacionada com os factores de escolha***

Parasuraman, Zeithaml e Berry (1985) propõem como elemento de avaliação da satisfação a teoria da desconfirmação. Esta teoria compara as expectativas e percepções, com a avaliação que o consumidor faz após o consumo do produto. No caso particular da educação, a aplicabilidade destes pressupostos revela-se extremamente difícil por se tratar de um produto intangível, e porque o cliente (estudante) é participante activo do processo. Rego e Caleiro (2004) também referem que um dos motivos que levam os estudantes a escolher uma instituição é a garantia de saídas profissionais, ou seja a sua satisfação nesse sentido encontra-se correlacionada com a escolha da instituição.

***H7: A satisfação percebida está relacionada com as expectativas***

A avaliação que o aluno faz do sistema de ensino determina a confirmação/desconfirmação das suas expectativas. Esta hipótese tem sido amplamente testada em estudos de caso aplicados ao turismo, nomeadamente por Moutinho (1982), Correia e Crouch (2003), Gnoth (1997) e Correia e Valle (2005). No entanto, no que se refere ao comportamento do consumidor, de forma mais geral e, em particular no caso da educação, não se conhecem estudos científicos nesta área.

***H8: As motivações influenciam a formação das expectativas***

As motivações do consumidor podem influenciar a forma como estes recebem o produto e em particular a maior ou menor disposição para o aceitarem. Neste domínio, estudos anteriores provam que os consumidores com motivações mais elevadas são mais exigentes na avaliação do produto (Woodside e Jacobs, 1985; Woodside e Lysonski, 1989). Esta hipótese também nunca foi testada no serviço educação.

## **4. Metodologia**

### **4.1. Amostra e Questionário**

Os dados deste estudo resultaram de um inquérito aos alunos que frequentaram pós-graduações e mestrados na Faculdade de Economia da Universidade do Algarve no período 1999-2004. A Faculdade ofereceu, durante este período, quatro cursos de pós-graduação (Gestão Autárquica e Desenvolvimento Regional, Gestão e Administração em Saúde, Segurança e Investigação Criminal, e Gestão e Administração Escolar) e cinco cursos de mestrado (Gestão Empresarial, Finanças Empresariais, Marketing, Economia Regional e Desenvolvimento Local, e Gestão e Desenvolvimento em Turismo). O questionário era constituído por seis grupos de questões. O primeiro centrou-se na caracterização sócio-demográfica dos estudantes, incluindo questões relativas ao seu local de residência, idade, género, profissão e rendimento médio do agregado familiar. O segundo abordou a caracterização da formação do estudante e englobou questões relacionadas com a formação que os estudantes possuíam à entrada do curso e se essa formação foi realizada na Universidade do Algarve, que pós-graduação/ mestrado frequentou, se concluiu o curso, e quais as opções escolhidas em relação ao curso e à Universidade. O terceiro grupo incluiu as fontes de informação que contribuíram para o conhecimento do curso. Estudos anteriores demonstram que estes

primeiros três grupos de questões são importantes na formação das motivações dos estudantes, razão pela qual se considerou que estas variáveis abriam uma “janela de oportunidades” de segmentação do mercado. O quarto grupo inquiriu sobre os atributos tangíveis (currícula, serviços, instituição e docentes) e intangíveis (conhecimento e ensino) que motivam o estudante a frequentar um determinado curso de pós-graduação/mestrado na FEUALG. O quinto grupo promoveu a avaliação dos motivos que condicionaram os estudantes na sua decisão e, por último, o sexto grupo inquiriu sobre as expectativas e planos para o futuro, abordando questões relativas à opção por um possível doutoramento para além de avaliar até que ponto o curso frequentado confirmou ou não as expectativas iniciais.

Os questionários foram sujeitos a um pré-teste, a fim de se detectarem eventuais erros e/ou dificuldades na interpretação das questões formuladas, do qual resultaram pequenas correcções. A dimensão mínima da amostra, 50 observações, foi determinada atendendo aos requisitos necessários para a aplicação posterior de técnicas de estatística multivariada (Fernández e Martinez 2000). A análise dos dados pressupôs o seu tratamento, utilizando o software SPSS 13,0 (SPSS Inc., 2005). Do total de inquéritos recolhidos, foram utilizados 104 que se revelaram consistentes e com um reduzido número de não respostas. As observações utilizadas reuniam um conjunto heterogéneo de alunos, caracterização que se apresenta no quadro 1.

**Quadro 1** Características sócio-demográficas dos estudantes

	%	Média	Moda
<b>Género</b>			
Masculino	49,0		
Feminino	51,0		
<b>Idade (anos)</b>			
		31,98	28
<b>Rendimento médio do agregado familiar (€mês)</b>			
		2062,41	1500
<b>Residência</b>			
Algarve	88,3		
Resto do país	9,6		
<b>Situação profissional</b>			
Empregado	90,7		
Desempregado	4,1		
Part-time	5,2		
<b>Sector de actividade</b>			
Serviços	42,7		
Ensino	18,0		
Administração pública	24,7		
Indústria	14,6		

Cargo desempenhado	
Quadro superior	58,0
Docentes	12,5
Quadro técnico	29,5

#### 4.2. Métodos de análise estatística

Este estudo combina quatro métodos de análise de dados: estatística descritiva, análise de componentes principais (ACP), análise categórica de componentes principais (CATPCA) e análise de clusters.

Em primeiro lugar, procedeu-se a uma análise descritiva univariada das várias questões do questionário através do cálculo de medidas sumárias (medidas de tendência central, de dispersão e frequências absolutas e relativas). O principal objectivo desta análise preliminar consistiu na caracterização dos indivíduos inquiridos, quer do ponto de vista sócio-demográfico, quer no que se relaciona com a sua formação prévia e as fontes de informação que condicionaram a escolha da pós-graduação/ mestrado, ( $H_1$ ,  $H_2$ ).

Na fase seguinte, efectuou-se uma análise descritiva e multivariada das motivações que influenciaram o processo de decisão, bem como a avaliação das percepções. A partir de 30 atributos de escolha do curso e 30 atributos de avaliação, recorrendo à técnica de *análise de componentes principais (ACP)*, identificaram-se componentes que sob um denominador comum, agregam os dados e sintetizam dimensões motivacionais e qualidade percebida. A avaliação prévia da adequação dos dados à aplicação da análise de componentes principais foi feita através das medidas de adequação amostral para cada variável e ainda mediante a realização do teste de esfericidade de Bartlett, (Bartlett 1947). Na selecção das componentes a reter usou-se o critério de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) que consiste em reter as componentes com valor próprio associado superior a 1, bem como a observação do gráfico de sedimentação. A fim de simplificar a interpretação das componentes, efectuou-se a sua rotação através do método varimax. As componentes principais retidas foram interpretadas atendendo ao significado dos pesos mais elevados em cada componente e a sua consistência interna foi analisada através do cálculo dos correspondentes coeficientes alfa Cronbach (Hair, Anderson, Tatham e Black 1998; Reis 1997). A análise de componentes principais permitiu assim determinar as principais dimensões motivacionais ( $H_3$ ,  $H_4$ ,  $H_5$ ) que influenciam a escolha da pós-graduação/ mestrado da FEUALG e a forma como as mesmas são percebidas.

Com o objectivo de testar as outras hipóteses apresentadas no modelo teórico ( $H_6$ ,  $H_7$ ,  $H_8$ ), utilizou-se a análise categórica de componentes principais (CATPCA), que permite perceber, a partir de mapas perceptuais, qual a relação existente entre motivações, percepções e expectativas. Esta análise exigiu a recodificação das componentes principais – motivações e percepções, de forma a convertê-las em variáveis categóricas. As relações existentes entre motivações e percepções foram avaliadas pela aplicação CATPCA. Este método permite correlacionar simultaneamente um conjunto de variáveis categóricas e apresentar os resultados geometricamente num espaço bidimensional, designado por mapa perceptual, em que a visualização das relações estabelecidas entre as categorias facilitam a interpretação dos resultados. Nos mapas, as categorias representadas por pontos quando relativamente próximas e com distribuições semelhantes mostram a associação entre as variáveis. Por outro lado, variáveis categóricas com distribuições muito diferentes sugerem a não correlação entre as variáveis. Neste estudo, os mapas perceptuais mostram as relações entre motivações e percepções e motivações e expectativas, bem como percepções e expectativas.

Os mapas perceptuais sugeriram a existência de grupos de alunos com motivações, percepções e expectativas muito semelhantes. A existência destes grupos foi confirmada com a aplicação da análise de clusters pelo método de optimização k-means. Conclui-se com a caracterização sócio-demográfica de cada cluster identificado.

## **5. Resultados**

### **5.1 Componentes motivacionais (ACP)**

Os 30 atributos classificados numa escala de Likert pelos inquiridos foram submetidos a uma validação da sua adequabilidade à aplicação da ACP através da estatística de Kaiser-Meyer-Olkin e do teste de esfericidade de Bartlett. As componentes identificadas representam 43,571% da variância total ( $KMO = 0,754$ ; Bartlett test:  $p = 0.000$ ) (quadro 2) e confirmam as hipóteses  $H_3$ ,  $H_4$  e  $H_5$ .

Admitindo o significado associado às motivações com valores próprios mais elevados, designaram-se as componentes identificadas como *curso*, *ensino* e *conhecimento*. A consistência interna dos factores, medida pelo coeficiente Cronbach alpha, é boa, dado que o resultado é superior a 0,8 em todas as componentes.

**Quadro 2** Principais componentes motivacionais (após rotação Varimax), respectivas médias e desvios-padrão

Componentes	Valor Próprio	% Variância Explicada	Consistência (Alpha Cronbach)	Média	Desvio-padrão
<b>Curso</b>		17,796%	0,856		
Materiais de apoio pedagógicos facultados	0,832			3,31	1,040
Dimensão das turmas	0,756			3,43	1,255
Materiais e equipamentos disponíveis	0,743			3,18	1,119
Materiais de apoio bibliográfico facultados	0,720			3,37	0,962
Critérios de avaliação	0,561			2,92	1,131
Diversidade de assuntos	0,544			3,50	1,144
Inovação e tecnologia presentes no core do curso	0,539			3,04	1,085
Apoio do pessoal administrativo	0,523			3,64	1,085
Custo do curso	0,516			2,79	1,153
<b>Ensino</b>		14,502%	0,893		
Capacidade de comunicação dos docentes	0,725			3,32	1,105
Transversalidade do curso	0,709			3,32	1,192
Nível de formação do corpo docente	0,705			3,49	1,108
Método de aprendizagem	0,591			3,37	1,030
Reputação do curso	0,572			3,07	1,202
Interligação entre a teoria e a prática	0,571			3,54	1,037
<b>Conhecimento</b>		11,272%	0,835		
Necessidade de desenvolver a capacidade de comunicar	0,752			3,05	1,103
Necessidade de estabelecer novas relações interpessoais	0,711			3,28	1,164
Necessidade de desenvolver competências de trabalho em equipa	0,670			3,20	1,214
Necessidade de desenvolver sentido crítico e autónomo	0,659			3,66	1,113
Possibilidade de trabalhar em equipas interdisciplinares	0,569			3,57	1,091

A primeira componente, designada por *curso*, está relacionada com os materiais de apoio facultados, a dimensão das turmas, os materiais e equipamentos disponíveis, os elementos bibliográficos, os critérios de avaliação, a diversidade de assuntos, a inovação e tecnologia, o pessoal administrativo e o custo do curso. A componente *ensino* inclui a capacidade de comunicação dos docentes, a transversalidade do curso, o nível de formação do corpo docente, o método de aprendizagem, a reputação do curso e o equilíbrio entre a teoria e a prática. A terceira componente, *conhecimento*, abrange as necessidades de desenvolver capacidades de comunicação, competências de trabalho em equipa e o sentido crítico e autónomo, bem como, a necessidade de estabelecer novas relações interpessoais.

O quadro 2 também evidencia a importância relativa de cada atributo (média) na formação das motivações do aluno, numa escala de likert de 1 (um) que significa sem importância a 5 (cinco) muito importante. Os resultados obtidos estão em concordância com as expectativas que uma universidade tem quando oferece um curso de pós-graduação. É esperado que o aluno se motive para a frequência de um curso pela

componente pedagógica (ensino), pela expectativa de aprender cada vez mais (conhecimento) e pela logística do curso (docentes, instituição e apoio logístico). Seria esperado também que as expectativas de progressão na carreira profissional ocupassem um lugar de destaque nas motivações dos alunos, situação que não ocorre. Este facto deve-se ao perfil dos discentes que optaram pela FEUALG, pessoas com uma situação profissional estabilizada (58% são quadros superiores das empresas em que desempenham funções).

Os factores motivacionais menos importantes são o custo do curso e a sua reputação, os critérios de avaliação e a capacidade de comunicar. Os mais importantes são a diversidade de assuntos e o apoio do pessoal administrativo, o nível de formação dos docentes e a possibilidade de desenvolver o sentido crítico e autónomo.

## **5.2 Componentes perceptuais (ACP)**

Motivados pelo desejo de aprender, convictos de que o ensino na FEUALG é bom e de que o curso constitui a melhor opção, os alunos inscreveram-se e frequentaram os cursos de pós-graduação da FEUALG. Decorrido o período lectivo (91,2% estão a concluir o seu plano de estudos) encontram-se em situação de formar as suas percepções relativamente aos aspectos que lideraram as suas escolhas. Tendo por referência a teoria da confirmação/desconfirmação de Parasuraman, Zeithaml e Berry (1985) os estudantes foram convidados a avaliar numa escala de 1 (mau) a 5 (muito bom) todos os atributos identificados como motivadores da sua escolha.

No sentido de mais uma vez reduzir os dados às dimensões mais relevantes, foi aplicada uma análise de componentes principais aos elementos perceptuais considerados. As componentes identificadas representam 48,831% da variância total (KMO = 0,819; Bartlett test:  $p = 0.000$ ) e constam do quadro 3.

**Quadro 3** Principais componentes percepcionais (após rotação Varimax), respectivas médias e desvios-padrão

Componentes	Valor Próprio	% Variância Explicada	Consistência (Alpha Cronbach)	Média	Desvio-padrão
<b>Ensino</b>		23,898	0,915		
Interligação entre a teoria e a prática	0,815			3,22	1,188
Método de aprendizagem	0,765			3,19	1,016
Capacidade de comunicação dos docentes	0,720			3,67	0,983
Conteúdos actualizados e coerentes	0,719			3,57	1,050
Nível de formação do corpo docente	0,686			3,80	0,950
Reputação do curso	0,657			3,18	1,118
Transversalidade do curso	0,621			3,36	1,053
Necessidade de desenvolver capacidades criativas	0,608			3,41	1,141
<b>Conhecimento</b>		13,090	0,842		
Necessidade de desenvolver a capacidade de comunicar	0,828			3,23	1,039
Necessidade de desenvolver competências de trabalho em equipa	0,826			3,42	1,060
Necessidade de estabelecer novas relações interpessoais	0,756			3,46	1,062
Possibilidade de trabalhar em equipas interdisciplinares	0,662			3,52	1,173
Necessidade de desenvolver sentido crítico e autónomo	0,624			3,60	1,120
<b>Curso</b>		11,843	0,816		
Dimensão das turmas	0,720			3,79	1,011
Materiais e equipamentos disponíveis	0,664			3,47	1,051
Apoio do pessoal administrativo	0,647			4,09	0,920
Horários de frequência	0,625			4,10	0,984
Materiais de apoio pedagógico facultados	0,616			3,56	1,007
Materiais de apoio bibliográfico facultados	0,607			3,54	0,973

As percepções também foram designadas por *ensino*, *conhecimento* e *curso*, uma vez que agruparam vectores de satisfação em tudo semelhantes aos obtidos nas componentes motivacionais. Salienta-se a diferença nas componentes *ensino* e *curso* nas quais foram percepcionados atributos com avaliações bastante positivas que não constituíram factor de motivação. No caso do *ensino*, destaca-se a necessidade de desenvolver capacidades criativas e os conteúdos actualizados e coerentes do “core” das disciplinas. No que se refere ao *curso*, os materiais e equipamentos disponíveis bem como os horários de frequência mereceram uma avaliação próxima do muito bom. O Alpha de Cronbach para estas componentes excedem os 0,8, indicando um bom nível de consistência interna. Os componentes obtidos e a importância relativa (média) de cada um dos factores que constituem as percepções do aluno constam no quadro 3.

A comparação das dimensões motivacionais com as percepções dos alunos mostra que, dum modo geral, o curso correspondeu ou está a corresponder às suas expectativas. Percebidos pelos discentes como menos bons encontram-se a reputação do curso, o desenvolvimento da capacidade de comunicar, a interligação entre a teoria e a prática e

os materiais e equipamentos disponíveis. Já o apoio do pessoal administrativo, os horários de funcionamento, o nível de formação dos docentes, a dimensão das turmas, a capacidade de comunicar dos docentes e o sentido crítico e autónomo ganho durante o período lectivo são percebidos como factores de excelência do ensino pós-graduado na FEUALG.

A teoria do comportamento do consumidor assume que as motivações à priori determinam diferentes percepções e expectativas. Também no caso do ensino pós-graduado esta situação parece verificar-se. No entanto e no sentido de provar as evidências de que o curso correspondeu às expectativas dos alunos recorreu-se à análise categórica de componentes principais que, ao colocar num espaço bidimensional motivações, percepções e expectativas, permitiu testar as hipóteses  $H_6$ ,  $H_7$  e  $H_8$  assumidas no modelo teórico.

### **5.3 Análise categórica de componentes principais (CATPCA)**

De forma a analisar em simultâneo as relações existentes entre motivações e percepções, as componentes principais obtidas foram transformadas em variáveis categóricas. O quadro 4 mostra a distribuição relativa dos inquiridos por categorias das novas variáveis, por classe económica e por formação prévia, no sentido de demonstrar que as diferentes classes económicas e a sua formação prévia determinam diferentes motivações e percepções (H1).

**Quadro 4** Distribuição relativa dos inquiridos por categoria motivacional e perceptual e por classes sociais

<b>MOTIVAÇÕES</b>	Sem Importância (%)	Importante (%)	Muito Importante (%)
<b>Curso</b>			
Classe A	52,8	34,0	13,2
Classe B	55,0	35,0	10,0
Classe C	35,3	35,3	29,4
<b>Ensino</b>			
Classe A	45,3	41,5	13,2
Classe B	50,0	40,0	10,0
Classe C	35,3	47,1	17,6
<b>Conhecimento</b>			
Classe A	51,0	37,7	11,3
Classe B	50,0	35,0	15,0
Classe C	58,8	17,6	23,6
<b>PERCEPÇÕES</b>	Mau (%)	Suficiente (%)	Bom (%)
<b>Ensino</b>			
Classe A	47,1	43,4	9,5
Classe B	40,0	45,0	15,0
Classe C	35,3	47,1	17,6
<b>Conhecimento</b>			
Classe A	50,1	30,1	19,8
Classe B	45,0	35,0	20,0
Classe C	64,7	23,5	11,8
<b>Logística do Curso</b>			
Classe A	54,7	26,4	18,9
Classe B	50,0	45,0	5,0
Classe C	41,1	41,1	17,8

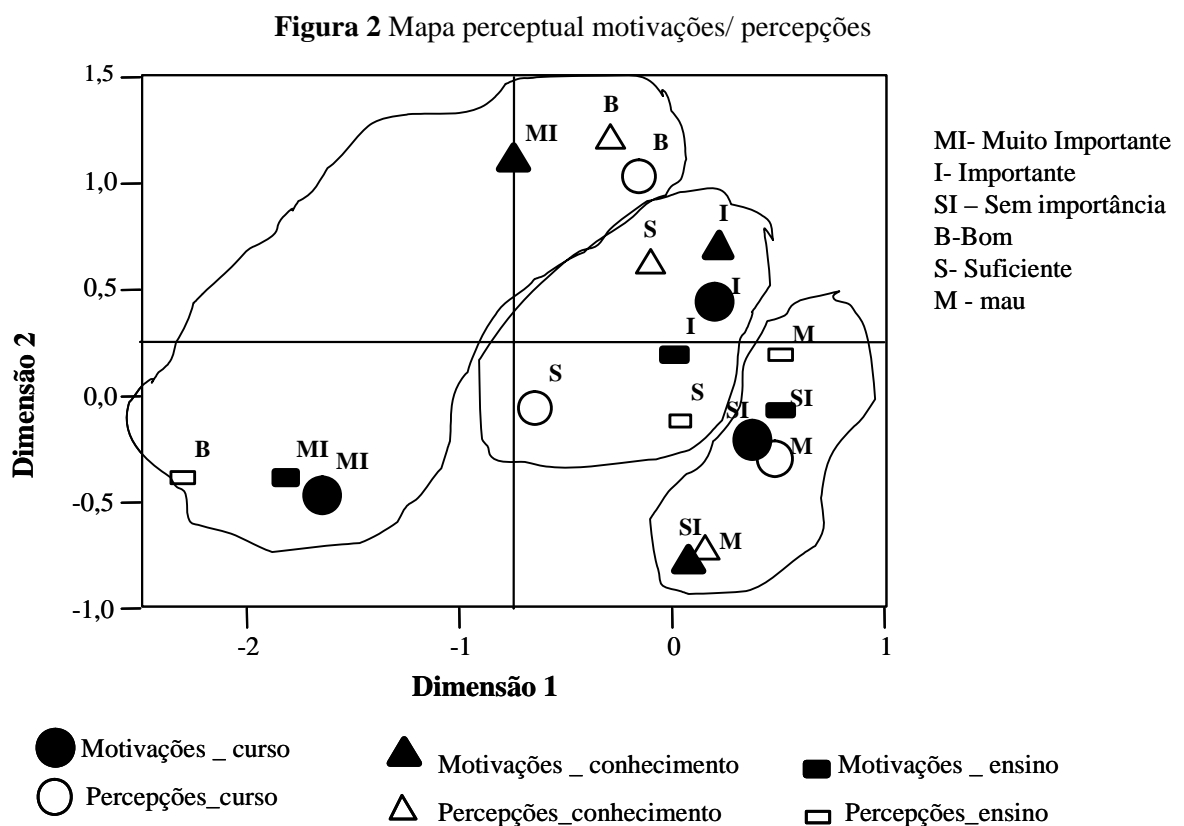
Os dados apresentados no quadro 4 revelam a heterogeneidade das classes sociais na definição das suas motivações e na forma como percebem o curso. Dentro das próprias classes verifica-se uma relativa disparidade de gostos e preferências. A classe alta (classe A) parece motivar-se fundamentalmente pelo *ensino*, pois 54,7% dos inquiridos considera esta componente bastante importante. Na classe baixa (classe C) o *curso* é fundamental (29,4% consideram esta componente muito importante), seguindo-se o ensino como importante. Para a classe média-alta (classe B) o *conhecimento* lidera as suas preocupações.

Em termos de avaliação do *ensino* os resultados mostram que, independentemente da classe social, os alunos percebem os cursos pós-graduados da FEUALG como bons. No que se refere aos aspectos mais negativos, encontra-se o *conhecimento* atribuído pelos

indivíduos da classe baixa (65%) e o *curso* pelos indivíduos com maior poder económico (55%).

Relativamente à formação prévia, dado que a análise realizada mostra que esta não determina os construtos do curso, não se apresentam as tabelas cruzadas destas variáveis.

Uma análise conjunta dos dados combina as categorias de cada componente motivacional com a satisfação percebida, resultados apresentados sob a forma de mapa perceptual (figura 2).

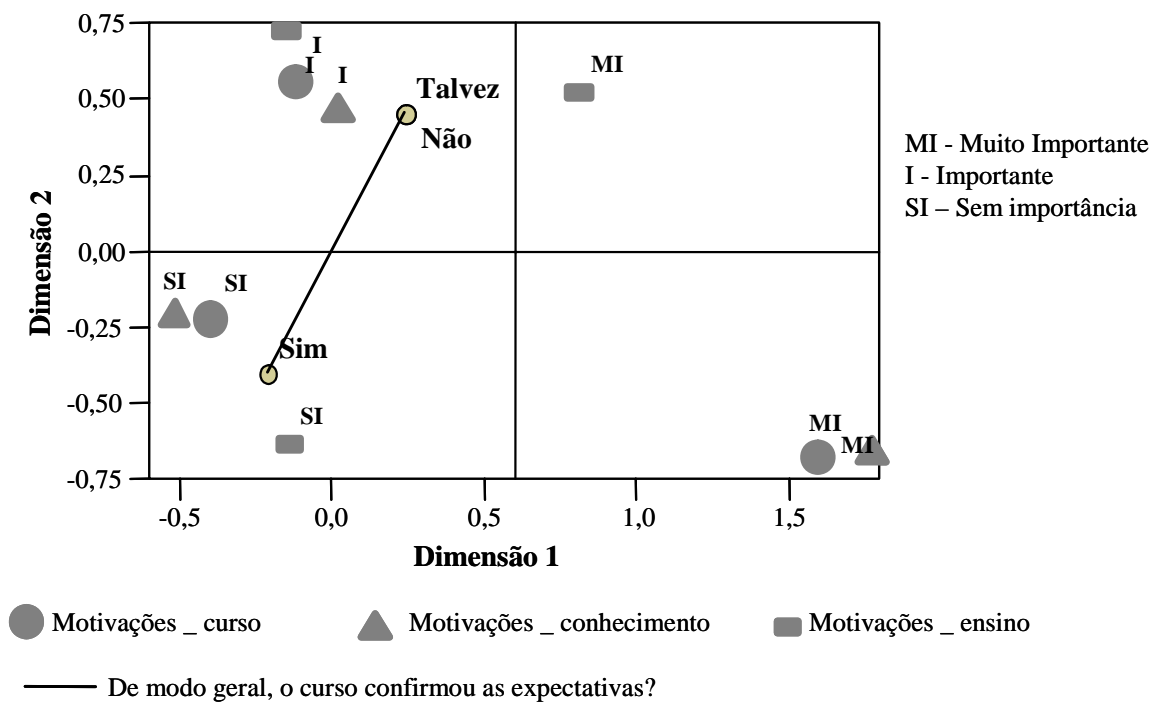


Na figura acima representada verifica-se que os alunos muito motivados para o curso fazem uma boa avaliação do curso. Os menos motivados percebem as actividades lectivas como suficientes. Aqueles que se inscrevem, à priori, sem expectativas, não gostam do curso. Este mapa permite ainda perceber quais os factores motivacionais que mais se correlacionam com a satisfação percebida. A motivação *conhecimento* correlaciona-se com a satisfação percebida com o *conhecimento* e com o *curso*. As motivações *ensino* e *curso* correlacionam-se com a satisfação obtida no *ensino*. O que demonstra que as condições de funcionamento das pós-graduações constituem uma

condição indispensável para que o aluno perceba os conteúdos e a componente pedagógica como boa.

A mesma análise foi realizada para perceber como é que as motivações e as percepções se relacionavam com as expectativas (figura 3), com o objectivo de testar as hipóteses H<sub>7</sub> e H<sub>8</sub>. A existência de correlação entre percepções e expectativas não foi provada (H<sub>7</sub>). Por outro lado, é evidenciada a influência das motivações na formação das expectativas (H<sub>8</sub>).

**Figura 3** Mapa perceptual motivações/ expectativas



A figura 3 mostra que motivações mais baixas determinam uma maior capacidade de aceitação do curso. Motivações muito elevadas resultam numa incapacidade de avaliar de forma geral as actividades lectivas.

A segunda hipótese do modelo (H<sub>2</sub>) colocava a possibilidade da informação recebida influenciar a formação das motivações do aluno. O quadro 5 apresenta a importância relativa de cada uma destas variáveis na formação das motivações dos discentes.

**Quadro 5** Importância relativa das fontes de informação na formação das motivações dos alunos da FEUALG

<b>Fontes de Informação</b>	Média	Moda	Desvio-padrão
Docentes	2,95	1	1,489
Outros alunos que frequentam/ frequentaram a universidade/ faculdade	3,53	5	1,466
Imprensa	2,12	1	1,399
Rádio	1,70	1	1,204
Página de Internet	3,39	5	1,471
Outros meios de divulgação	2,21	1	1,684

Os discentes inquiridos recolhem informação sobre os cursos na Internet e por recomendação de outros alunos da FEUALG. O que mostra que apesar dos avanços tecnológicos, o “boca a boca” continua a ser um meio privilegiado para definir o quadro motivacional do aluno. Este quadro motivacional, correlacionado com a satisfação percebida, prova a hipótese H6. De facto, existe correlação entre estes dois construtos do modelo.

Dum modo geral pode afirmar-se que todas as hipóteses podem ser aceites à excepção da H7 e de parte da H1. Esta análise demonstra que motivações muito elevadas resultam numa avaliação menos favorável do ensino pós-graduado comparativamente aos que revelam menores expectativas à entrada.

#### **5.4 Análise de clusters**

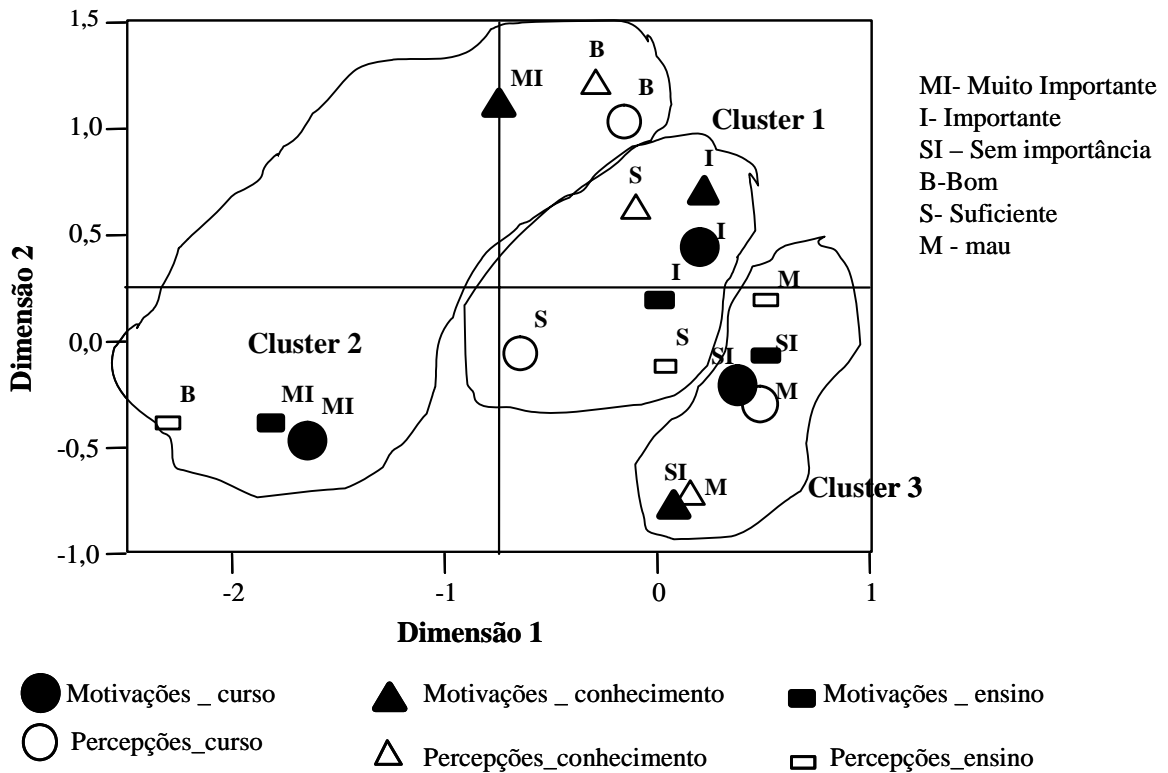
Os mapas perceptuais apresentados sugerem a existência de três grupos de alunos. Os muito motivados que fazem uma boa avaliação do curso, os menos motivados que saem da sua formação satisfeitos e aqueles que à priori sem expectativas não gostam do curso. No sentido de confirmar a existência destes grupos, realizou-se uma análise de clusters. A partir da análise K-means obtiveram-se os centróides dos segmentos que se apresentam no quadro 6.

**Quadro 6** Centróides finais dos clusters

	Cluster	
	1	2
Dimensão 1	0,39	-1,79
Dimensão 2	0,07	-0,34

Estes centróides, como é possível verificar na figura 4, identificam claramente os três grupos já evidenciados na CATPCA.

**Figura 4** Mapa perceptual motivações/ percepções discriminado por clusters



A análise realizada identifica os 3 segmentos de mercado designados por: *alunos interessados* (cluster 2, que com motivações elevadas, fazem uma boa avaliação do curso), *alunos conquistados* (cluster 1, alunos que sem grandes expectativas à entrada, saem satisfeitos) e *alunos indiferentes* (cluster 3, aqueles que se inscrevem sem expectativas e parecem não gostar do curso). Estes segmentos de mercado são caracterizados no quadro 7.

**Quadro 7** Caracterização dos segmentos de mercado identificados

	<b>Cluster 1</b> <b>Alunos</b> <b>conquistados</b>	<b>Cluster 2</b> <b>Alunos</b> <b>interessados</b>	<b>Cluster 3</b> <b>Alunos</b> <b>indiferentes</b>
Sexo (%)			
Feminino	52,8	41,7	53,1
Masculino	47,2	58,3	46,9
Idade Média (anos)	32,64	31,83	31,63
Residência no Algarve (%)	91,4	100	83,3
Situação profissional (%)			
Empregado	89,2	100	89,4
Desempregado	2,7		6,4
Part-time	8,1		4,3
Classe social (%)			
A	60,6	41,7	62,2
B	30,3	25,0	15,6
C	9,1	33,3	22,2
Sector de actividade (%)			
Serviços	45,5	54,5	36,4
Ensino	24,2	18,2	13,6
Administração pública	18,2	27,3	29,5
Indústria	12,1		20,5
Situação actual da formação (%)			
Mestrado completo	9,4	16,7	6,5
Pós-graduação completa	56,2	51,0	69,6
Disciplinas por concluir	34,4	33,3	23,9
Formação inicial na UALG (%)	100	100	100
1ª Opção de entrada (%)	94,3	90,9	97,9
Curso frequentado (%)			
Pós-graduação	12,1	8,3	14,6
Mestrado na área de Gestão	48,5	33,3	43,8
Mestrado na área de Economia	39,4	58,3	41,7

O cluster 1, os *alunos conquistados*, caracterizam-se por constituírem um segmento com uma relativa superioridade do sexo feminino (52,8%), uma idade média de 32,64 anos e maioritariamente residentes no Algarve (91,4%). Neste segmento, 89,2% dos alunos encontram-se empregados, sobretudo no sector de serviços e ensino, com uma representação de 69,7%, e representam as classes sociais mais elevadas (90,9%). O cluster 2, designado por alunos interessados, diferencia-se claramente dos restantes segmentos. É representado sobretudo por homens (58,3%), com uma idade média de 31,83 anos, residentes no Algarve, e encontram-se empregados essencialmente no sector dos serviços (54,5%). Neste campo da actividade profissional destaca-se dos clusters 1 e 3, sobretudo por não contemplar o sector da indústria. É o segmento que apresenta uma distribuição mais equitativa pelas classes sociais, ainda que predominando a classe A. No cluster 3, alunos indiferentes, existe um ligeiro predomínio de mulheres (53,1%),

com uma idade média de 31,63 anos. Comparativamente com os clusters 1 e 2, este segmento é o que apresenta a menor percentagem de residentes no Algarve (83,3%) e a maior percentagem de desempregados (6,4%), razão que talvez justifique a nítida falta de motivação do segmento e consequente insatisfação com os cursos frequentados. Estes alunos inserem-se sobretudo na classe A (62,2%) e distribuem-se pelos sectores dos serviços, administração pública e indústria, de uma forma similar em termos percentuais.

Em termos da caracterização académica dos segmentos, no cluster 1, 56,2% dos alunos tem a pós-graduação completa, sendo no entanto o segmento em que mais alunos tem disciplinas por concluir (34,4%). A maior percentagem de alunos (48,5%) enveredou pelos mestrados na área de gestão, evidenciando os sectores em que a maior parte destes alunos opera: serviços e ensino. O cluster 2 é o que apresenta a maior taxa de mestrados completos (16,7%) e, embora 9,1% dos alunos deste segmento não tenham entrado no curso pretendido, sentem-se motivados e satisfeitos. Os 58,3% de alunos que frequentam os mestrados na área de economia demonstram assim a correlação entre estes mestrados e os sectores dos serviços e da administração pública, nos quais exercem funções e que representam 81,8% da área de formação preferida pelo segmento. O cluster 3, ainda que indiferentes é o que apresenta uma maior percentagem de alunos com a pós-graduação completa e a menor percentagem relativamente aos alunos com disciplinas por concluir. O que significa que a sua aparente insatisfação pode não resultar dos cursos frequentados, mas do cansaço, justificação ainda reforçada pelo facto de 97,9% destes alunos terem entrado na sua primeira opção dos cursos, essencialmente nos mestrados na área de gestão (43,8%) e na área de economia (41,7%).

## **6. Conclusões**

O estudo desenvolvido permitiu identificar 3 componentes motivacionais: a primeira designada por *curso*, relacionada com a logística do curso; a componente *ensino*, respeitante aos métodos de aprendizagem e ao corpo docente; a terceira componente, *conhecimento*, abrangendo as capacidades dos discentes. Os factores motivacionais menos importantes são o custo do curso e a sua reputação, os critérios de avaliação e a capacidade de comunicar. Os mais importantes são a diversidade de assuntos e o apoio

do pessoal administrativo, o nível de formação dos docentes e a possibilidade de desenvolver o sentido crítico e autónomo.

As 3 componentes percepcionais também foram designadas por *ensino*, *conhecimento* e *curso*, uma vez que agruparam vectores de satisfação em tudo semelhantes aos obtidos nas componentes motivacionais. Salienta-se a diferença nas componentes *ensino* e *curso* nas quais foram percepcionados atributos com avaliações bastante positivas que não constituíram factor de motivação. No caso do *ensino*, destaca-se a necessidade de desenvolver capacidades criativas e os conteúdos actualizados e coerentes do “core” das disciplinas. No que se refere ao *curso*, os materiais e equipamentos disponíveis bem como os horários de frequência mereceram uma avaliação próxima do muito bom.

A comparação das dimensões motivacionais com as percepções dos alunos mostra que, dum modo geral, o curso correspondeu ou está a corresponder às suas expectativas. Percebidos pelos discentes como menos bons encontram-se a reputação do curso, o desenvolvimento da capacidade de comunicar e os materiais e equipamentos disponíveis. Já o nível de formação dos docentes, o sentido crítico e autónomo ganho durante o período lectivo e os horários de funcionamento são percebidos como factores de excelência do ensino pós-graduado na FEUALG.

Foi ainda possível concluir que, dum modo geral, os alunos muito motivados para o curso que frequentam ou frequentaram fazem uma boa avaliação do mesmo. Os menos motivados percebem as actividades lectivas como suficientes. Aqueles que se inscrevem à prior sem expectativas, não gostam do curso. As motivações mais baixas determinam uma maior capacidade de aceitação do curso. Motivações muito elevadas resultam numa incapacidade de avaliar de forma geral as actividades lectivas.

Em relação às fontes de informação conclui-se que os discentes inquiridos recolhem informação sobre os cursos na Internet e por recomendação de outros alunos da FEUALG.

Todas as hipóteses podem ser aceites à excepção da  $H_7$  e de parte da  $H_1$ . A segmentação de mercado indicou 3 segmentos diferenciados: os *alunos interessados* que, com motivações elevadas, gostam do curso; os *alunos conquistados*, que entraram sem grandes expectativas e saem satisfeitos; e os *alunos indiferentes*, que sem expectativas, parecem insatisfeitos.

De um modo geral, mesmo os alunos aparentemente menos satisfeitos tencionam voltar a frequentar a FEUALG e/ou recomendar o curso a familiares e amigos, o que revela que a relativa insatisfação manifestada é apenas fruto do cansaço e de uma situação em que mais de 50% dos alunos se encontram, ainda, a terminar a dissertação. Não admira, por isso, que os planos de curto prazo sejam, precisamente, terminar a dissertação (52,2%). No entanto, o doutoramento é uma hipótese a ponderar para mais de 25,6% dos alunos. Entre estes, os da área da gestão representam 61,5% e dividem-se entre aqueles que querem continuar com a FEUALG (44,8%) e os que preferem agora experimentar outra universidade (55,2%). As perspectivas de conclusão do mestrado e de doutoramento constituem uma promessa de continuidade do projecto de requalificação dos recursos humanos, a médio e longo prazo, que a FEUALG pretende continuar, com o objectivo último de contribuir para desenvolver económica e socialmente a região do Algarve e o país.

### **Referência bibliográficas**

Baloglu, S. (1997), “The relationship between destination images and sociodemographic and trip characteristics of international travelers” in *Journal of Vacation Marketing*, Vol. 3, pp. 221-233.

Bartlett, M.S. (1947), “Multivariate analysis” in *Journal of the Royal Statistical Society, Series B*, nº 9, pp. 176-197.

Baum, T. (1995), *Managing human resources in the European hospitality industry: A strategic approach*, London: Chapman & Hall.

Beerli, A., e Martín, J.D. (2004), “Tourists’ characteristics and the perceived image of tourist destinations: a quantitative analysis – a case study of Lanzarote, Spain”, in *Tourism Management*, Vol. 25, nº 5, pp. 623-636.

Boulding, W., Kaira, A., Staehn, A., e Zeithaml, V. (1993), “A dynamic process model of service quality: From expectations to behavioural intentions” in *Journal of Marketing Research*, Vol. 30, pp. 7-27.

Cheng, Y.C, e Tam, M.M. (1997), “Multi-models of quality in education” in *Quality Assurance in Education*, Vol. 5, pp. 22-31.

- Christou, E. (1999), "Hospitality management education in Greece: An exploratory study" in *Tourism Management*, Vol. 20, pp. 683-691.
- Coelho, H., e Costa, E. (2001), "Educação e sociedade da informação" in <http://pwp.netcabo.pt/jvcosta/artigos.html>.
- Cohen, J.B., Fishbein, M., e Ahtola, O.T. (1972), "The nature and uses of expectancy – value models in consumer attitude research" in *Journal of Marketing Research*, Vol. 9, pp. 456-460.
- Cooper, C., Shepherd, J.W., e Westlake, J. (1992), "The anatomy of tourism and hospitality educators in the UK" in *Tourism Management*, pp. 234-242.
- Correia, A., e Crouch, G.I. (2003), "A Study of Tourist Decision Processes: Algarve, Portugal" in Crouch, G., Perdue, R., Timmermans, H., e Uysal, M. (eds.), *Consumer Psychology of Tourism, Hospitality and Leisure*, Vol. 3, CABI Publishing, Oxon, UK.
- Correia, A., Valle, P. (2005), "Percepções e Motivações dos Turistas, O Caso dos alunos de pós-graduação da Faculdade de Economia da Universidade do Algarve" in *Revista Turismo e Desenvolvimento*, Vol. 2, nº 1, pp. 95-104.
- Crompton, J. (1977), "Motivations for pleasure vacations" in *Annals of Tourism Research*, Vol. 6, nº 1, pp. 408-424.
- Dann, G.M.S. (1996), "Tourists' images of a destination – an alternative analysis" in *Recent Advances and Tourism Marketing Research*, pp. 41-55.
- DesJardins, S.L., Dundar, H., e Hendel, D.D. (1998), "Modeling the college application decision process in a lang-grant university" in *Economics of Education Review*, Vol. 18, nº 1, pp. 117-132.
- Fernández, J.S., e Martinez T.L. (2000), "Análisis Discriminante", in Martinez, T.L. (ed.), *Técnicas de análisis de datos en investigación de mercados*, Madrid, Ediciones Pirámide, pp. 383-430.
- Fishbein, M. (1967), *Readings in attitude theory and measurement*, New York, John Wiley and Sons.
- Fishbein, M., e Ajzen, I. (1980), *Predicting and Understanding Consumer Behavior: Attitude Behavior Correspondence*, Prentice Hall.

- Fodness, D. (1994), "Measuring tourist motivation" in *Annals of Tourism Research*, Vol. 21, n° 3, pp. 555-581.
- Gartner, W.C. (1993), "Image formation process" in *Communication and Channel Systems* in Uysal, M. and Fesenmaier, D.R. (eds.), *Tourism Marketing*, New York Haworth Press, pp. 191-215.
- Gnoth, J. (1997), "Tourism motivation and expectation formation" in *Annals of Tourism Research*, Vol. 24, n° 2, pp. 283-304.
- Go, F.R., Monachello, M.L., e Baum, T. (1996), *Human resource management in the hospitality industry*, John Wiley & Sons, New York.
- Hair Jr, J.F., Anderson, R.R., Tatham, R.L., e Black, W.C. (1998); *Multivariate data analysis* (5<sup>th</sup> ed.), Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Knowles, T. (1996), *Corporate Strategy for Hospitality*, Longman, Essex.
- Kotler, P. (1982), *Marketing Management: Analysis, Planning and Control*, Londres, Prentice Hall.
- Lovelock, C.H. (1983), "Classifying services to gain strategic marketing insights" in *Journal of Marketing*, Vol. 47, pp. 9-20.
- Mixon Jr, F.G. (1992), "Factors affecting college student migration across states" in *International Journal of Manpower*, Vol. 13, n° 1, pp. 25-32.
- Mixon Jr, F.G., e Hsing, Y. (1994), "The determinants of out-of-state enrollments in higher education: a tobit analysis" in *Economics of Education Review*, Vol. 13, n° 4, pp.329-335.
- Morales, M., e Calderón, L.F. (1999), "Assessing service quality in schools of business: dimensions of service in continuing professional education (CPE)" in *BALAS – Latin America's New Millennium – Proceedings*, pp. 524-536.
- Moutinho, L. (1982), *An investigation of tourist behaviour in Portugal – a comparative analysis of pre-decision buying and post-purchasing attitudes of British, American and West German Tourists*, Tese de Doutorado, Universidade de Sheffield.
- Ono, H. (2001), "Migration patterns among Japanese university students", Artigo apresentado na conferência do Center for Economic Policy Research – European Network on Japanese Economy, Oxford.

Parasuraman, A., Zeithaml, V.A., e Berry, L.L. (1985), “A conceptual model of service quality and its implications for future research” in *Journal of Marketing*, Vol. 49, pp. 41-50.

Parasuraman, A., Zeithaml, V.A., e Berry, L.L. (1991), “Refinement and reassessment of the SERVQUAL scale” in *Journal of Retailing*, Vol. 67, nº 4, pp. 1-15.

Rego, C., e Caleiro, A. (2004), “A atracção das universidades em regiões economicamente deprimidas: O caso da universidade de Évora” in *Revista Portuguesa de Estudos Regionais*, nº 7, pp. 19-33.

Reis, E. (1997), *Estatística Multivariada Aplicada*, Edições Sílabo, Lisboa, Portugal.

SPSS Inc. (2005) *SPSS 13.0*.

Visser, L. (1997), “Systemic motivational support in distance education” in *Proceedings of the Thirteenth International Conference on Data Engineering*, April 7-11, Birmingham, UK.

Woodside, A.G. e Jacobs, L.W. (1985), “Step two in benefit segmentation: learning the benefits by major travel markets”, in *Journal of Travel Research*, Vol 23, pp. 14-24.

Woodside, A.G., e Lysonski, S. (1989), “A general model of travel destination choice”, in *Journal of Travel Research*, Vol 27, nº 4, pp. 8-14.